



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή/ ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.»

Κασάπα Δέσποινα - Λέκκα Νίκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαννάς Πρόδρομος

Ακαδημαϊκό Έτος 2015-2016

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τεχνολογικού τομέα του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά. Επιλέξαμε να ερευνήσουμε αυτό το θέμα γιατί από την εμπειρία μας ως Διευθύντριες σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας έχουμε έρθει αντιμέτωπες με τον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του Διευθυντή -Ηγέτη από την μια και τον τεράστιο όγκο της γραφειοκρατίας και των καθημερινών προβλημάτων από την άλλη. Μέσα από την διαδικασία της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και της διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και την φοίτησή μας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα είχαμε την ευκαιρία να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας, να προβληματιστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τις θέσεις μας ως εκπαιδευτικοί και στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τελειώνοντας την εκπόνηση της εργασίας μας θέλουμε να απευθύνουμε ευχαριστίες σε κάποια πρόσωπα που το καθένα από την δική του θέση συνεισέφερε στην ολοκλήρωση της εργασίας μας. Ευχαριστούμε θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή μας τον κ. Πρόδρομο Γιαννά για τις επικοδομητικές παρεμβάσεις του και την στήριξη που μας παρείχε καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο και κ. Ψαρομήλιγκο Ιωάννη. Όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών « Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» για τις γνώσεις που μας προσέφεραν και ιδιαιτέρως, τον Επιστημονικό Υπεύθυνο του Προγράμματος, Καθηγητή κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο για την άρτια οργάνωση του Προγράμματος. Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Π.Ε της Δ Αθήνας και της Ανατολικής Αττικής, οι οποίοι συμμετείχαν αλλά και διευκόλυναν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ακόμα νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε η μία την άλλη για την άψογη συνεργασία που είχαμε και που μας έκανε να δουλέψουμε με περισσότερη όρεξη και δύναμη. Τέλος, ευχαριστούμε τις οικογένειές μας – η Δέσποινα τον σύζυγό της Γιώργο και τους δύο γιους της Απόστολο και Μιχάλη και η Νίκη τον σύζυγό της Παύλο- για την τεράστια υπομονή και την αμέριστη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

30/11/16

Κασάπα Δέσποινα – Λέκκα Νίκη

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα .	
1.1.Σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	10
1.2. Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	11
1.3. Ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου.	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη .	
2.1 Ορισμός και μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.	19
2.2 Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.	24
2.3. Η αντιληπτή και η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη.	28
2.4 Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Συναισθηματική νοημοσύνη στον εργασιακό χώρο .	
3.1 Θετικά συναισθήματα στον εργασιακό χώρο.	35
3.2 Επαγγελματική ικανοποίηση - Κίνητρα εργαζομένων.	
3.2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης.	39
3.2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.	40
3.2.3. Κίνητρα εργαζομένων.	41
3.3 Δημιουργικό σχολικό κλίμα.	
3.3.1 Ορισμοί και είδη σχολικού κλίματος.	44
3.3.2 Παράμετροι που συμβάλλουν στο δημιουργικό σχολικό κλίμα.	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ηγεσία στην εκπαίδευση και συναισθηματική νοημοσύνη.	
4.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγων αποτελεσματικής Ηγεσίας.	49
4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας.	54
4.3 Διαχείριση συναισθημάτων από τον Διευθυντή σχολικής μονάδας.	55
4.4 Οι ικανότητες – δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη.	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία έρευνας της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στην σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.	
5.1 Σκοπός της έρευνας.	59
5.2 Μεθοδολογία της έρευνας.	
5.2.1 Το Δείγμα της έρευνας.	60
5.2.2 Διαδικασία συλλογής του υλικού.	62

5.2.3 Ερευνητικά εργαλεία.	63
5.2.4 Στατιστική Ανάλυση.	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : Επίλογος. Συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα Α΄: Ερωτηματολόγια της έρευνας.	130
Παράρτημα Β : Διαγράμματα.	142

Περίληψη

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης κατέκτησε πριν μερικές δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γιατί επηρεάζει την συμπεριφορά των ατόμων και έχει σχέση με την ηγεσία και το εργασιακό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην επίδραση που έχει στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 42 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δ΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας και της Α΄ Ανατολικής Αττικής και 152 εκπαιδευτικοί (76 της Δ΄ Δ/νσης Αθήνας και 76 της Α΄ Ανατολικής Αττικής). Οι Διευθυντές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη τους. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, που αφορούν στην συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή, την ικανοποίηση από την εργασία και το δημιουργικό σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δημιουργικό σχολικό κλίμα.

Abstract

A few decades ago the concept of emotional intelligence raised the interest of the scientific community inasmuch as it affects the behaviour of individuals and is also related to leadership and workplace. This research focuses on emotional intelligence of Principals in Primary school education units and the effect it has on the creation of a positive school climate as well as its contribution to the achievement of job satisfaction for teachers. The sample comprised 42 Principals of Primary Education Directorate D΄ PE Athens and A΄ Eastern Attica and 152 teachers (76 integrated to D΄ Directorate of Athens and 76 integrated to A΄ Eastern Attica Directorate). The Principals completed self-report questionnaires on their emotional intelligence. The teachers completed improvised questionnaires regarding the emotional intelligence of Principals, their job satisfaction and creative school climate. The results indicated that there is a positive link between the emotional intelligence of Principals, the job satisfaction of teachers and creative school climate.

Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή οι οργανισμοί, όπως είναι και οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός για να εξασφαλίσει την ποιότητα και για να μεγιστοποιήσει την αποδοτικότητά του χρειάζεται μια αποτελεσματική ηγεσία η οποία πρέπει να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη. Η Οργανωσιακή ψυχολογία περιλαμβάνει μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας και ανάπτυξη κουλτούρας με στόχο τη δημιουργία ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, μέσω του οποίου τα μέλη του αξιοποιούν όλες τις ικανότητές τους, την ανάπτυξη δημιουργικού σχολικού κλίματος, παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης σε συνδυασμό με την κατάλληλη ακαδημαϊκή μόρφωση και εξειδίκευση βοηθούν αλλά δεν εξασφαλίζουν μια επιτυχημένη πορεία στην ηγεσία ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, η «ενσυναίσθηση», η ικανότητα ικανοποιητικής διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η επικοινωνία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για επιτυχημένη ηγεσία. Η “συναισθηματική νοημοσύνη”, η ικανότητα δηλαδή των ατόμων να συνδυάζουν συναίσθημα με νοημοσύνη, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα ή να λάβουν αποφάσεις έχει ως αποτέλεσμα διακεκριμένη επίδοση στο χώρο της εργασίας.

Ειδικά σε επίπεδο θέσεων ευθύνης, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ηγέτη μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του οργανισμού, αλλά και των μελών του. Οι ηγέτες που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, κατορθώνουν να δημιουργούν θετικό οργανωσιακό κλίμα επιτυγχάνοντας υψηλές αποδόσεις.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνησει κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή /ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Η συγγραφή της εργασίας πραγματοποιήθηκε με απόλυτη συνεργασία των δύο ερευνητριών. Για πρακτικούς λόγους στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο την κύρια ευθύνη ανέλαβε η Λέκκα Νίκη και στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο η Κασάπα Δέσποινα.

Η εργασία αποτελείται από θεωρητικό και ερευνητικό μέρος και διαρθρώνεται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και περιγράφεται το σύστημα διοίκησης που ισχύει. Διευκρινίζονται οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, όπως αυτές ορίζονται στο ν.1566/85. Αναφερόμαστε στο σημερινό ρόλο του Διευθυντή – Ηγέτη και τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει στην διεκπεραίωση του ρόλου του εξαιτίας του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και περιγράφονται τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με αυτή την έννοια. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Goleman, των Mayer, Salovey και Caruso και του Bar-On. Διαχωρίζονται οι τρεις κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται τα ψυχομετρικά εργαλεία που υπάρχουν για την μέτρηση της συναισθηματικής σε σχέση με το θεωρητικό τους υπόβαθρο: αυτοαναφοράς, ετεροαναφοράς και αντικειμενικής μέτρησης. Στη συνέχεια γίνεται διάκριση μεταξύ της αντιληπτής και της αντικειμενικής νοημοσύνης. Τέλος αναφέρονται οι θεωρίες που καταδεικνύουν ότι η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσα από εκπαίδευση. Παρουσιάζονται προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν δημιουργηθεί και εφαρμόζονται στο εξωτερικό και την Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο εργασίας. Η δημιουργία θετικών συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, είναι αποτέλεσμα της σωστής επικοινωνίας, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στους εκπαιδευτικούς, της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή. Ικανότητα σημαντική που επιτρέπει στον Διευθυντή να κατανοεί τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τα δικά του, αλλά και των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής /ηγέτης πρέπει να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό δημιουργικό σχολικό κλίμα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση κι εργάζονται αποδοτικότερα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της ηγεσίας και διαχωρίζεται από την έννοια του μάνατζμεντ. Αναφέρονται οι τύποι ηγεσίας σύμφωνα με τον Goleman (2000) που σχετίζονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής / ηγέτης της σχολικής μονάδας κι αναπτύσσεται ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης ως σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική ηγεσία καθώς και οι ικανότητες που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός της έρευνας και θέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

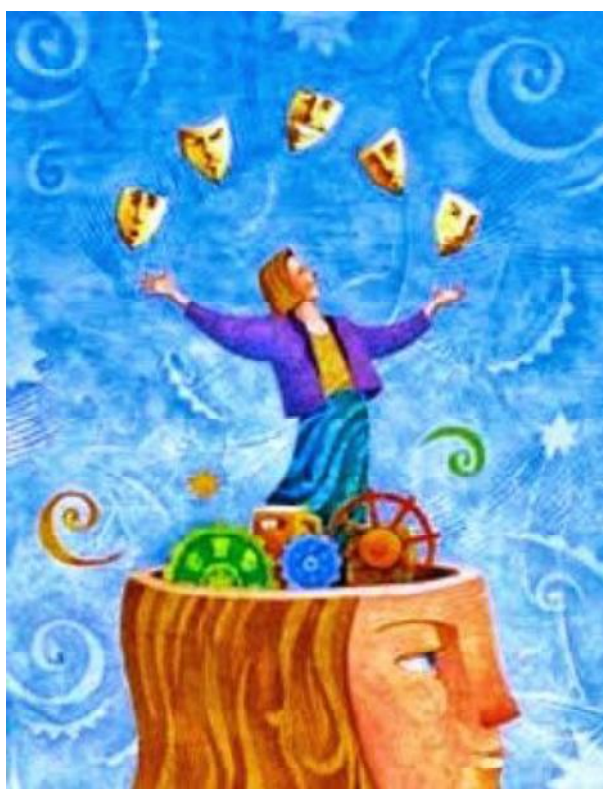
Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Γίνεται αναλυτική αναφορά στο δείγμα της έρευνας, στον τρόπο συλλογής των στοιχείων και στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη χρήση του πακέτου στατιστικών δεδομένων SPSS.

Στο όγδοο κεφάλαιο συζητούνται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα οποία προκύπτει θετική συνάφεια μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή /ηγέτη, της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Γίνεται συσχέτιση με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

1.1 Σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από το Νηπιαγωγείο που είναι η προσχολική εκπαίδευση και το Δημοτικό Σχολείο που είναι ο πρώτος κύκλος της σχολικής εκπαίδευσης.

Το Νηπιαγωγείο έχει στόχο να προάγει τη νοητική, ψυχοκινητική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των νηπίων, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Καλλιεργεί τη συνολική ανάπτυξη κινητικών, αισθητικών και πνευματικών δεξιοτήτων. Τα νήπια φοιτούν στο Νηπιαγωγείο δύο χρόνια, από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι των έξι ετών, και προετοιμάζονται για την φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές φοιτούν έξι χρόνια, από την ηλικία των έξι μέχρι των δώδεκα ετών. Το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 1566/85) έχει ως βασικό στόχο να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες και να αποκτήσουν, μέσα από την σχολική αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση.

Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο βοηθάει τους μαθητές:

- α) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,
- β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες,
- γ) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης,
- δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου,
- ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και

στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα (1566/85).

Με τις ρυθμίσεις του ν. 2527/97 ξεκίνησε και η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου η οποία εφαρμόστηκε σταδιακά με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει μελέτη των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και δημιουργική απασχόληση και φοιτούν κατά προτεραιότητα τα παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται. Στην παρούσα εργασία όταν αναφερόμαστε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα εννοούμε μόνο το Δημοτικό σχολείο εφόσον αυτό θα αποτελέσει το πεδίο της έρευνας μας.

1.2 Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος έγινε το 1830, όταν η Βαυαρική Αντιβασιλεία εξέδωσε διατάγματα που αφορούσαν την εκπαίδευση και τα οποία ίσχυαν για ένα ολόκληρο αιώνα. Το 1834 εκδόθηκε το Διάταγμα «περί δημοτικών σχολείων» που καθιέρωνε την επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και ρύθμιζε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Τη γενική εποπτεία ανέλαβε η «επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας», και ταυτόχρονα συστάθηκαν επιτροπές στους δήμους, στις επαρχίες και στους νομούς (Λέφας, 1942 :271-301). Σύμφωνα με το άρθρο 34 του Διατάγματος συστάθηκε η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή, η οποία ήταν ένα είδος διοικητικού συμβουλίου και αποτελούσε το αρμόδιο όργανο για την διοίκηση και την εποπτεία των δημοτικών σχολείων. Σταδιακά, οι αρμοδιότητες των τοπικών επιτροπών πέρασαν στον Δήμαρχο, ο οποίος ασκούσε την Διοίκηση των Δημοτικών σχολείων. Κατά την διάρκεια λοιπόν του 19^{ου} αιώνα, ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν είχαν καμία εξουσία.

Το 1895 στο άρθρο 8 του νόμου ΒΤΜΘ'/1895(ΦΕΚ37,τ.Α') νομοθετείται ο θεσμός του Διευθυντή δημοτικού σχολείου και η διάταξη αυτή με τις σχετικές τροποποιήσεις ισχύει μέχρι το 1985, οπότε ψηφίζεται ο νόμος 1566/85 για τη «δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», όπου ορίζονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Διευθυντών, των Υποδιευθυντών και του συλλόγου Διδασκόντων (Σαϊτης, 2008:21-22).

Σήμερα η Διοίκηση της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οργανωμένη σε τρία επίπεδα:

- α) σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπου λαμβάνονται αποφάσεις οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας από τα όργανα διοίκησης της.
- β) σε περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο όπου η διοίκηση εξασκείται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τη Νομαρχία.
- γ) σε εθνικό επίπεδο όπου το Υπουργείο εποπτεύει και συντονίζει ολόκληρη την εκπαιδευτική οργανωτική δομή.

Όσον αφορά στο επίπεδο σχολικής μονάδας σύμφωνα με το νόμο 1566/85 τα διοικητικά όργανα είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο σύλλογος Διδασκόντων.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του καθενός οργάνου καθορίζονται από την υπουργική απόφαση ΦΕΚ 1340/2002 Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» στα άρθρα 27 και 28. Σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση:

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Ειδικότερα:

Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων. Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυσμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση. Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς. Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Χορηγεί, τέλος, στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται από το Ν.3528/2007 (26 Α'), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Στην ίδια υπουργική απόφαση ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων, με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης, σε σχέση με τους μαθητές και σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 33 της ανωτέρω υπουργικής απόφασης ορίζεται ότι ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθάει στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

1.3 Ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου.

Πέρα από τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες, ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη Σχολικής Μονάδας σήμερα είναι πολυδιάστατος και απαιτεί αυξημένες διοικητικές ικανότητες όπως είναι ο σωστός χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα, η επικοινωνιακή ικανότητα, η διαχείριση κρίσεων και η παροχή κινήτρων.

Για να μπορέσει ο Διευθυντής –ηγέτης να ανταποκριθεί με επιτυχία στον απαιτητικό ρόλο του και να γίνει αποδεκτός από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να προσαρμόζει κάθε φορά τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας ανάλογα με το ανθρώπινο δυναμικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Σαΐτης, 2007).

Έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές έρευνες σχετικές με τη διαχείριση του χρόνου των Διευθυντών σχολικών μονάδων, που περιγράφουν τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των Διευθυντών και καταγράφουν την κατανομή του χρόνου εργασίας τους. Πρώτος, ένας από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς και ερευνητές στον χώρο της διοίκησης των οργανισμών, ο Mintzberg (1973), ερεύνησε τον χρόνο κατανομής του έργου των Διευθυντών οργανισμών. Από την έρευνά του διαπίστωσε διαφορές ανάμεσα σε αυτά που δήλωναν ότι έκαναν οι Διευθυντές και σε ό,τι έκαναν σύμφωνα με τους συναδέλφους τους. Συμπέρανε επίσης ότι η εργασία τους χαρακτηριζόταν από επανάληψη, παρεμβολές, περιορισμένη έκφραση και διακοπόμενες δραστηριότητες. Αλλά και οι έρευνες που ακολούθησαν κατάληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Το 1982 οι Kmetz &Willower στις Ηνωμένες Πολιτείες ερευνώντας τη συμπεριφορά Διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμπέραναν ότι η καθημερινότητά τους εμπεριείχε υπερβολικό φόρτο εργασίας, ένταση, ποικιλία, και

μη ολοκληρωμένες δραστηριότητες λόγω παρεμβολών. Η έρευνα του Knightto 1990 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Διευθυντές διαθέτουν πολύ περισσότερο χρόνο στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατικής εργασίας και στα μικροπροβλήματα που προκύπτουν παρά στο να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν στρατηγικές υλοποίησής τους, να οργανώνουν, να καθοδηγούν, να συντονίζουν την ομαδική εργασία και να αξιολογούν. Στην έρευνα του Θεοφιλίδη (1994) οι ίδιοι οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν την άποψη ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως Διευθυντές – Ηγέτες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Caziell (1995) ο οποίος συγκρίνοντας το έργο Διευθυντών που διοικούσαν σχολεία υψηλής απόδοσης και αυτών που διοικούσαν σχολεία μέτριας απόδοσης συμπέρανε ότι οι πρώτοι αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα, έθεταν στόχους με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου και γενικά ασχολούνταν με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αντίθετα οι Διευθυντές σχολείων με μέτρια απόδοση σπαταλούσαν τον περισσότερο χρόνο τους σε γραφειοκρατικά και τεχνικά θέματα.

Και άλλοι ερευνητές όπως οι Mc Ewen & Salter (1997), οι Rosenblatt & Somech (1998) στο Ισραήλ και ο Σαββίδης κ.α.,(2002) στην Κύπρο εντόπισαν ότι οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανέμουν τον χρόνο τους κατά παρόμοιο τρόπο, όπως και οι συνάδελφοί τους σε άλλες χώρες, ενώ γενικά οι δραστηριότητες τους χαρακτηρίζονται από διακοπή, συντομία και επανάληψη (ρουτίνα).

Από τα παραπάνω πορίσματα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι η διαχείριση του επαγγελματικού τους χρόνου και η αδυναμία οργάνωσης των δραστηριοτήτων που καλούνται να υλοποιήσουν. Κατ' επέκταση, ο πολυδιάστατος ρόλος τους και οι συνεχώς αυξανόμενες και ανταγωνιζόμενες απαιτήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν έχουν ως αποτέλεσμα η καθημερινή επαγγελματική τους δραστηριότητα να χαρακτηρίζεται από βραχύτητα, κατακερματισμό, ποικιλομορφία και μεγάλο μέρος του χρόνου που αφιερώνουν για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου να καταναλώνεται σε δραστηριότητες γραφειοκρατικού τύπου (Mc Ewen & Salter, 1997; Rosenblatt & Somech,1998). Έτσι, μειώνεται σημαντικά ο χρόνος που οι Διευθυντές/τριες μπορούν να αφιερώσουν για σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλους φορείς, αλλά και για τη δημιουργία ενός οράματος για το έργο που επιτελούν (Knight,1990 ; Smith & Holdaway, 1995).

Ο ίδιοι οι Διευθυντές όταν ερωτήθηκαν ποιες θεωρούν τις κυριότερες αιτίες καθυστέρησης του έργου τους ανέφεραν εξωγενείς παράγοντες, όπως την αλληλογραφία και τις τηλεφωνικές κλήσεις. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου του Διευθυντή φαίνεται να έχει βαθύτερες αιτίες που προέρχονται από τον ίδιο, όπως είναι η έλλειψη προγραμματισμού, ο συγκεντρωτισμός, η αναβλητικότητα και η αναποφασιστικότητα (Αργυρίου, Ανδρεάδου, Τύπας, 2010).

Από έρευνα του Σαΐτη, (1997:134) με θέμα «Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο» προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 1. *Εβδομαδιαία απασχόληση Διευθυντών Σχολικής Μονάδας*

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Μάθημα στην τάξη (ώρες)				
Αλληλογραφία - αρχείο	38%	53%	9%	0,5%
Εποπτεία του Σχολικού χώρου	45%	45%	9%	1%
Σχέσεις με Ο.Τ.Α	20%	51%	30%	0,5%
Επικοινωνία με συναδέλφους	53%	43%	5%	0%
Επικοινωνία με Προϊσταμένη Αρχή	25%	52%	23%	0%
Επικοινωνία με γονείς	32%	56%	12%	0%
Ασχολία με θέματα μαθητών	44%	47%	9%	0%
Επικοινωνία με άλλα στοιχεία	9%	33%	55%	3%
Επικοινωνία με συλλόγους	11%	37%	49%	3%
Επικοινωνία με Σχολικούς Συμβούλους	30%	60%	10%	0%

Πηγή: Σαΐτης (2007).

Από τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνουμε ότι ο Διευθυντής σχολικής μονάδας δεν είναι πάντα εύκολο να ανταποκριθεί στο πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του.

Πολύ συχνά αναλώνεται σε καθημερινές γραφειοκρατικές και τεχνικές εργασίες που τον εξουθενώνουν και τον απομακρύνουν από τον ρόλο του ως εμπνευστή και καθοδηγητή των εκπαιδευτικών. Αν ψάξουμε τις αιτίες μπορούμε να βρούμε αρκετές. Καταρχήν ο υπερβολικός όγκος γραφειοκρατικής δουλειάς, η απουσία διοικητικού προσωπικού, ο συγκεντρωτισμός των Διευθυντών αλλά και η απροθυμία των περισσοτέρων εκπαιδευτικών να αναλάβουν εξωδίδακτική εργασία στο κενό τους, οδηγούν τον Διευθυντή στο να σπαταλάει πολύ χρόνο και ενέργεια για να διεκπεραιώνει τη γραμματειακή εργασία εις βάρος του παιδαγωγικού και καθοδηγητικού ρόλου του. Ένα άλλο στοιχείο που εμποδίζει τον Διευθυντή να ανταποκριθεί πλήρως στα διευθυντικά καθήκοντά του είναι το συγκεντρωτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο οι κανόνες και οι στόχοι του σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και δεν παραχωρούν ουσιαστική εξουσία στον Διευθυντή, ούτε ελευθερία στη λήψη αποφάσεων και αυτονομία στο προγραμματισμό του σχολικού έργου. Ο Διευθυντής είναι απλός εκτελεστής εντολών και αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης χωρίς να έχει τη δυνατότητα να τις προσαρμόσει στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας και οι αρμοδιότητές του είναι ασήμαντες και περιορισμένες.

Επιπλέον οι Διευθυντές Σχολικής Μονάδας αναλαμβάνουν τις περισσότερες φορές το σημαντικό έργο τους χωρίς προηγουμένως να έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Αλλά και κατά την διάρκεια της θητείας τους δεν μετεκπαιδεύονται σε σχετικά θέματα. Οι γνώσεις και η κατάρτιση του καθενός πάνω στη διοίκηση απορρέουν από την προσωπική του πρωτοβουλία και δεν αποτελούν καν κριτήριο για την επιλογή Διευθυντικών στελεχών. Ο τρόπος επιλογής Διευθυντών σχολείων δίνει μεγάλη σημασία σε δευτερεύοντα προσόντα, όπως τα χρόνια υπηρεσίας, και δεν αξιολογεί σημαντικότερα όπως η επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα (Σαΐτης, 2007: 81-86).

Ο Διευθυντής αποτελώντας τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα ανώτερα όργανα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στους εκπαιδευτικούς που είναι οι κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην βελτίωση ή αποδιοργάνωση του σχολείου. Ο Διευθυντής καλείται να εξισορροπήσει τις πιέσεις που δέχεται και που προέρχονται από δύο αντίθετες κοινωνικές ομάδες: την ανώτερη και μεσαία εκπαιδευτική διοίκηση από την μία και τους εκπαιδευτικούς από την άλλη. Δίνοντας έμφαση στην εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου και την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων για την εύρυθμη και αποτελεσματική

λειτουργία του, ο Διευθυντής ενεργοποιεί μηχανισμούς ελέγχου. Αυτό πολλές φορές αγχώνει και δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν ένα εργασιακό περιβάλλον απαλλαγμένο από πίεση και άγχος. Έτσι ο Διευθυντής βρίσκεται στο μέσο και προσπαθεί να συμβιβάσει τις αντίθετες προσδοκίες των δύο αυτών κοινωνικών ομάδων (Σαΐτης,2008: 20).Ας αναλογιστούμε την ένταση που επικράτησε πρόσφατα στις περισσότερες σχολικές μονάδες για την διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, με τον Διευθυντή να προσπαθεί να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στις συνεχείς απαιτήσεις των εγκυκλίων του Υπουργείου και τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.

Η Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης διαφέρει από τη Διοίκηση άλλων οργανισμών καθώς έχει να κάνει αποκλειστικά με ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Αυτός που αναλαμβάνει την Διοίκηση μιας Σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει ιδιαίτερη ικανότητα στον χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε να εξασφαλίσει την μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίησή του και συγχρόνως να βελτιώσει το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου που διοικεί.

Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί την μεταμόρφωση του Διευθυντή γραφειοκράτη σε Διευθυντή – Ηγέτη που καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Σύμφωνα με τη Διοίκηση ολικής Ποιότητας ο Διευθυντής – ηγέτης πρέπει να έχει όραμα, να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης στον οργανισμό, να ενδυναμώνει τους υπαλλήλους και να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών (Ζαβλανός 2003:187).

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο Διευθυντής στον νέο απαιτητικό ρόλο του χρειάζεται να διαθέτει πολλές και διαφορετικές ικανότητες, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία θα τον βοηθήσει στην ανάπτυξη υγιών και ποιοτικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κατά συνέπεια στην βελτίωση της απόδοσης του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.

2.1 Ορισμός και μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε πολύ δημοφιλής στη δεκαετία του 1990. Απέκτησε πολλούς οπαδούς, αλλά δέχτηκε και έντονη κριτική ως προς το κατά πόσο αποτελεί μια νέα έννοια ή περιλαμβάνεται στην έννοια της προσωπικότητας (Davies, Stankov,&Roberts,1998: 989-1085) ή της γνωστικής νοημοσύνης (Antonakis,2004:171-182). Η αλήθεια είναι ότι πολλές από τις προσπάθειες που έγιναν για την αποσαφήνιση της έννοιας, καθώς και πολλά προγράμματα εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης που υπόσχονται εντυπωσιακά αποτελέσματα, δεν τεκμηριώνονται επιστημονικά.

Στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνονται ικανότητες και δεξιότητες που συμβάλουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, μέσω της κατανόησης και του χειρισμού συναισθηματικών καταστάσεων, τόσο δικών του όσο και των γύρω του. Παρόλες τις διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όλες συγκλίνουν στην παραδοχή ότι είναι μία νοητική ικανότητα η οποία αφορά σε πληροφορίες ή καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου (Πλατσίδου, 2010:19).

Τα διάφορα είδη νοημοσύνης που έχουν μελετηθεί μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες: την αφηρημένη νοημοσύνη, που αφορά στην κατανόηση και το χειρισμό λογικών και αφηρημένων εννοιών, την πρακτική νοημοσύνη που αφορά στην ικανότητα χειρισμού και κατανόησης συγκεκριμένων αντικειμένων και την κοινωνική νοημοσύνη που αναφέρεται στο χειρισμό και κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Πρόδρομος της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να θεωρηθεί η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης την οποία πρώτος ο Thorndike όρισε ως *«την ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άντρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις»* (Thorndike,1920:228). Επειδή η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ήταν δύσκολο να προσδιοριστεί και να μετρηθεί, δεν αποτέλεσε πεδίο επιστημονικής έρευνας και παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο.

Το 1983 ο ψυχολόγος Howard Gardner διατύπωσε μία νέα θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης στην οποία αναφερόταν σε δύο νέες διαστάσεις της νοημοσύνης: την

ενδοπροσωπική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του και των κινήτρων του και να ρυθμίζει την συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτή την επίγνωση, και την διαπροσωπική, που σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και των κινήτρων των άλλων ανθρώπων και την δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

Το 1995 ο Daniel Goleman εξέδωσε ένα βιβλίο με τίτλο «Η συναισθηματική νοημοσύνη», που έγινε ιδιαίτερα δημοφιλές στο ευρύ κοινό και στο οποίο τονίζεται η σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην συναισθηματική νοημοσύνη. Το επόμενο βιβλίο του, που εκδόθηκε το 1998 με θέμα « Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας», πρόβαλε την συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και θετικού κλίματος στον εργασιακό χώρο. Σε αυτά τα δύο βιβλία του Goleman μπορούμε να αποδώσουμε το μεγάλο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο από γονείς και εκπαιδευτικούς, όσο και από εργαζόμενους.

Ο Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα, η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως σχετικές με τον εαυτό του ή τους άλλους, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση.

Σύμφωνα με τον Goleman στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπεριέχονται η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα συναισθήματά του, να είναι ικανό να τα διαχειριστεί και να μην αφήνει σε αυτά να το ελέγχουν και να καθοδηγούν τις πράξεις του. Να έχει την ικανότητα να παρακινεί τον εαυτό του, να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και να αξιοποιεί το μέγιστο των ικανοτήτων του. Να μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων και να δημιουργεί αποτελεσματικές σχέσεις μαζί τους (Goleman, 1995 :28).

Το μοντέλο του Goleman στην τελική μορφή του, που παρουσιάστηκε το 2001, περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες συναισθηματικών ικανοτήτων που εμπεριέχουν συνολικά είκοσι επιμέρους συναισθηματικές δεξιότητες. Οι τέσσερις ομάδες γενικών ικανοτήτων είναι η Αυτοεπίγνωση, η Διαχείριση εαυτού, η Κοινωνική Επίγνωση και η Διαχείριση σχέσεων.

Το άτομο που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγείται στην συναισθηματική επάρκεια (emotional competence), η οποία σύμφωνα με τον Goleman είναι μια δεξιότητα που διδάσκεται και εξελίσσεται και αποτελεί την προϋπόθεση για υψηλή εργασιακή επίδοση .

Ωστόσο από τα βιβλία του Goleman, παρόλο την μεγάλη απήχηση στο ευρύ κοινό, φαίνεται να λείπει το επιστημονικό υπόβαθρο και πολλοί τον κατηγόρησαν για λαϊκισμό (Πλατσίδου, 2010:73-78).

Η πρώτη επιστημονική προσέγγιση της έννοιας έγινε από τους John Mayer και Peter Salovey στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι οποίοι στα μέσα της δεκαετίας συνεργάστηκαν και με τον David Caruso. Οι παραπάνω συνεργάστηκαν συστηματικά και δημοσίευσαν πολλές επιστημονικές εργασίες, όπου υποστηρίζουν την θεωρία που διατύπωσαν και τα ψυχομετρικά εργαλεία που κατασκεύασαν για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να εκτελούμε μια πολύπλοκη επεξεργασία πληροφοριών σχετικών με συναισθήματα και έπειτα να χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας για να κατευθύνουμε τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας (Mayer et al.,2008:503-513).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, αλλά και άλλες ικανότητες που αφορούν σε συναισθήματα και οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) Ικανότητες που αφορούν στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, τόσο του εαυτού, όσο και των άλλων.
- β) Ικανότητες που διευκολύνουν την αφομοίωση και την επεξεργασία των συναισθημάτων έτσι ώστε αυτά να επηρεάζουν και να εμπλουτίζουν τη διαδικασία της σκέψης.
- γ) Ικανότητα κατανόησης και γνωστικής επεξεργασίας των συναισθημάτων και του συσχετισμού μεταξύ των διαφορετικών συναισθημάτων.
- δ) Ικανότητα βαθύτερης αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και των ερεθισμάτων που τα προκαλούν και αποτελεσματικής διαχείρισής τους.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το άτομο που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων εύκολα και με ακρίβεια, να χρησιμοποιεί αυτή την γνώση για να κατευθύνει την σκέψη του, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις καλύτερα (Πλατσίδου, 2010:42-43).

Ένας άλλος ερευνητής που ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την συναισθηματική νοημοσύνη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν ο Reuven Bar-On ο οποίος την ορίζει ως :« μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997:14).

Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ακριβή αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, την δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης στενών διαπροσωπικών σχέσεων, τον έλεγχο των συναισθημάτων, την δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής και των προβλημάτων και τέλος την νομιμοποίηση από την πλευρά του ατόμου των σκέψεων και των συναισθημάτων του.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On οι ικανότητες της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης ομαδοποιούνται σε πέντε κατηγορίες που αποτελούνται από επιμέρους δεξιότητες όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Το μοντέλο της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On (2000)

Ενδοπροσωπικές ικανότητες

Συναισθηματική αυτοεπίγνωση: Το να είναι κάποιος ικανός να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του.

Αυτοσεβασμός: Η κατανόηση, η αποδοχή και ο σεβασμός του εαυτού.

Ανεξαρτησία: Η δυνατότητα προσανατολισμού και ελέγχου της συμπεριφοράς και της σκέψης χωρίς εξωτερικούς επηρεασμούς.

Εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του εαυτού. Η ικανότητα αντίληψης των προσωπικών ικανοτήτων και πραγματοποίησης των στόχων.

Διεκδικητική συμπεριφορά: Η ικανότητα να εκφράζεις τα συναισθήματά σου, τα πιστεύω και τις σκέψεις σου και να τα υπερασπίζεσαι με θεμιτά μέσα.

Διαπροσωπικές ικανότητες

Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα να μπαίνεις στην θέση του άλλου, να αντιλαμβάνεσαι και να κατανοείς τα συναισθήματά του.

Διαπροσωπικές σχέσεις: Η ικανότητα να δημιουργείς και να διατηρείς αμφίδρομα ικανοποιητικές σχέσεις.

Κοινωνική υπευθυνότητα: Η εποικοδομητική συμμετοχή στην κοινωνική ομάδα που ανήκεις.

Ικανότητα προσαρμογής

Έλεγχος παρορμητικότητας: Η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων και αναχαίτισης των παρορμήσεων.

Ανοχή αγχογόνων καταστάσεων: Ο θετικός και ενεργητικός τρόπος αντιμετώπισης αντίξοων και αγχογόνων γεγονότων.

Διαχείριση του άγχους

Ικανότητα εξεύρεσης λύσεων: Ο εντοπισμός προβλημάτων και η εφαρμογή ορθών λύσεων.

Ευελιξία: Η επιτυχημένη προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις.

Επίγνωση της πραγματικότητας: Η ικανότητα διαχωρισμού της αντικειμενικής εικόνας και της υποκειμενικής αντίληψης.

Γενική Διάθεση

Ευτυχία: Η ικανότητα να αισθάνεσαι ευχαριστημένος και να εκφράζεσαι θετικά.

Θετική στάση: Η ικανότητα να διατηρείς την αισιοδοξία σου, ακόμα και σε αντίξοες συνθήκες.

Πηγή: Bar-On (2000)

Οι παραπάνω ικανότητες, σύμφωνα με τον Bar-On δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να είναι προσαρμοστικό σε αλλαγές, να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά δυσκολίες λαμβάνοντας σωστές αποφάσεις, να είναι αισιόδοξο και χαρούμενο και να δημιουργεί υγιείς και ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις (Bar- On, 2006:13-25).

Τα τρία μοντέλα που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω, του Goleman, των Mayer και Salovey και του Bar-On είναι τα πιο τεκμηριωμένα και δημοφιλή. Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές, όπως ο Cooper και οι Petrides and Furnham, που ασχολήθηκαν με την ερμηνεία και την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς ωστόσο οι θεωρίες τους να έχουν μεγάλη απήχηση.

Όλα τα μοντέλα πάντως συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία σύνθετη έννοια η οποία αποτελείται από διάφορες ικανότητες και δεξιότητες.

Μπορούμε να κατατάξουμε τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα στις παρακάτω τρεις κατηγορίες ανάλογα με το πεδίο της ανθρώπινης φύσης στο οποίο δίνουν έμφαση.

α) Τα μοντέλα ικανότητας, στα οποία ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, και τα οποία υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει παρόμοια δομή και οργάνωση με τις γνωστικές ικανότητες που ανήκουν σε άλλα είδη νοημοσύνης.

β) Τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα, στα οποία ανήκει το μοντέλο του Bar-On, που θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από ικανότητες προσαρμογής, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

γ) Τα μοντέλα επίδοσης, στα οποία κατατάσσεται το μοντέλο του Goleman, τα οποία θεωρούν ότι τα προσωπικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και η οργάνωσή τους, αποτελούν τον δείκτη πρόβλεψης της εργασιακής επίδοσης και αποτελεσματικότητας.

Σε μια άλλη κατηγοριοποίηση οι διάφορες θεωρίες για την συναισθηματική νοημοσύνη χωρίζονται σε δύο ομάδες: στα μοντέλα ικανότητας (μοντέλο Mayer, Salovey και Caruso) και στα μεικτά μοντέλα (μοντέλα Bar-On, Goleman, Petrides and Furnham).

Η ύπαρξη πολλών διαφορετικών θεωριών για την συναισθηματική νοημοσύνη δικαιολογείται καθώς πρόκειται για μια σύνθετη έννοια και κάθε θεώρηση δίνει έμφαση σε κάποιες από τις διαστάσεις της έννοιας. Έτσι το μοντέλο του Goleman αφορά κυρίως την αξιοποίηση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων για την επίτευξη υψηλότερων εργασιακών επιδόσεων, το μοντέλο του Bar-On έχει σκοπό να προβλέψει και να ερμηνεύσει την συναισθηματική ποιότητα και την προσαρμοστικότητα μέσω της έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι Mayer, Salovey και Caruso επιδιώκουν να τεκμηριώσουν επιστημονικά την εγκυρότητα και την χρησιμότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010 :29-31).

Και οι δύο διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης , τόσο η επιστημονικά προσανατολισμένη προσέγγιση (μοντέλο Mayer, Salovey και Caruso), όσο και η πρακτικά προσανατολισμένη προσέγγιση (μοντέλα Goleman και Bar-On), παρουσιάζουν ενδιαφέρον, υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά. Είναι γεγονός ότι όσο απαραίτητο είναι το επιστημονικό υπόβαθρο στην θεώρηση μιας έννοιας, τόσο σημαντική μπορεί να είναι η πρακτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

2.2 Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Με την ευρεία απήχηση που είχε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν επόμενο να δημιουργηθεί ενδιαφέρον για την έγκυρη και αξιόπιστη μέτρησή της.

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί πολλά ψυχομετρικά εργαλεία για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, από τα οποία κάποια έχουν επιστημονικό κύρος και κάποια άλλα δεν ακολουθούν μια έγκυρη μεθοδολογία και απευθύνονται στο ευρύ κοινό. Κάθε αξιόπιστο ψυχομετρικό εργαλείο έχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο ορίζει τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και το πώς τις μετράει.

Σε σχέση με το θεωρητικό τους υπόβαθρο, μπορούμε να κατατάξουμε τα ψυχομετρικά εργαλεία που υπάρχουν σε τρεις κατηγορίες:

α) *Τεστ αυτοαξιολόγησης ή Αυτοαναφορές*: Πρόκειται για τεστ με μορφή ερωτηματολογίων που εμπεριέχουν περιγραφικές προτάσεις- δηλώσεις, με τις οποίες οι εξεταζόμενοι πρέπει να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή σε τι συχνότητα τους συμβαίνει η κατάσταση που δηλώνει η πρόταση. Οι απαντήσεις συνήθως παρουσιάζονται με μία εφτάβαθμη ή και πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που καθορίζεται από δυο ακραίες απαντήσεις. Αυτό τον τύπο αξιολόγησης χρησιμοποιούν συνήθως τα μεικτά μοντέλα που διερευνούν τις προσωπικές εκτιμήσεις των ατόμων για την συναισθηματική νοημοσύνη τους και ιδιαίτερα την προσωπικότητα. Πολλά τεστ ανήκουν σε αυτή την κατηγορία με πιο γνωστά το Emotional Quotient Inventory (Bar On EQ-I) που κατασκεύασε ο Bar-On το 2000 και το SREIT της Shutte et all (1998).

Το EQ-I στην πρώτη έκδοση αποτελούταν από 133 δηλώσεις που αντιστοιχούσαν στις πέντε κατηγορίες ικανοτήτων του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης που ανέπτυξε ο Bar-On το 1997, δηλαδή στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, στις διαπροσωπικές ικανότητες, την προσαρμογή, την διαχείριση άγχους και την γενική διάθεση. Το 2000 ο Bar-On αφαίρεσε τον παράγοντα της γενικής διάθεσης, μειώνοντας τους τομείς σε τέσσερεις. Η κλίμακα απαντήσεων είναι πεντάβαθμη και κυμαίνεται από το «πολύ σπάνια/ποτέ» ως το «μου συμβαίνει συχνά». Το Sreit περιλαμβάνει 33 ερωτήματα και πέντε κλίμακες απαντήσεων από το « διαφωνώ απόλυτα ως το «συμφωνώ απόλυτα».

β) *Ετεροαναφορές*. Σε αυτό τον τύπο, που συνήθως έχει την μορφή ερωτηματολογίου, μέσα από απαντήσεις σε προτάσεις –δηλώσεις κάποιος πρέπει να αξιολογήσουν την συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου άλλου. Οι απαντήσεις ακολουθούν την κλίμακα Likert. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε από τα μεικτά μοντέλα και κυρίως από το μοντέλο επίδοσης του Goleman. Σε αυτό τον τύπο τεστ ανήκει το

Emotional Competence Inventory που κατασκεύασαν οι Boyatzis, Goleman & Rhee, το 2000.

γ) *Τεστ αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων*. Αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων ή προβλημάτων που αντιστοιχούν σε μια σωστή απάντηση και η οποία βαθμολογείται. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι αποδεκτές περισσότερες από μια απαντήσεις, αλλά σε αυτή την περίπτωση η βαθμολόγηση είναι διαβαθμισμένη ανάλογα με την ορθότητα της απάντησης. Η συνολική βαθμολογία που θα συγκεντρώσει κάποιος αντιστοιχεί στην αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει. Αυτός ο τύπος τεστ χρησιμοποιείται από τα μοντέλα ικανοτήτων. Γνωστό τεστ αυτής της κατηγορίας είναι το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) που κατασκευάστηκε από τους Mayer, Salovey και Caruso το 2002.

Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους που αντιστοιχούν στους τέσσερις κλάδους των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρονται στην αντίστοιχη θεωρία: *αναγνώριση συναισθήματος, αφομοίωση συναισθήματος, κατανόηση συναισθήματος και διαχείριση συναισθήματος*. Στον κλάδο *αναγνώριση συναισθήματος* ο εξεταζόμενος καλείται να αναγνωρίσει μέσα σε μια σειρά εικόνων τα συναισθήματα που εκφράζονται μέσα από αυτές (έκπληξη, χαρά, φόβος, λύπη) και να βαθμολογήσει την έντασή τους με μια πεντάβαθμη κλίμακα. Στον κλάδο *αφομοίωση συναισθήματος* εξετάζεται η χρήση του συναισθήματος στις γνωστικές ικανότητες. Αναμένεται από τον ερωτώμενο να προσδιορίσει μέσα από τις απαντήσεις με βάση μια κλίμακα κατά πόσο ένα συναίσθημα αντιστοιχεί σε ένα φυσικό αίσθημα. Στην *κατανόηση συναισθήματος* ο εξεταζόμενος μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων συσχετίζει συναισθήματα μεταξύ τους. Τέλος, όσον αφορά στην *διαχείριση συναισθήματος* διερευνάται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα για να πετύχει στόχους, να λάβει σωστές αποφάσεις, να ανταπεξέλθει σε δύσκολες καταστάσεις.

Συγκρίνοντας τις τρεις κατηγορίες μεθόδων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η καθεμία έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της και ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις συνθήκες.

Όσον αφορά στις *Αυτοαξιολογήσεις*, είναι μια διαδεδομένη μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί ταυτόχρονα σε μεγάλο πληθυσμό σε λίγο χρόνο και να μας πληροφορήσει για τις στάσεις, αντιλήψεις, διαθέσεις των εξεταζομένων. Το αδύναμο σημείο τους είναι ότι εξαρτώνται από το επίπεδο αυτογνωσίας των ερωτώμενων, την

διάθεσή τους την στιγμή της εξέτασης, την ικανότητά τους για κατανόηση των ερωτήσεων και την ανάγκη τους για κοινωνική αναγνώριση.

Τα τεστ *Ετεροαναφορών*, καλύπτουν κάποιες από τις αδυναμίες της προηγούμενης κατηγορίας, αλλά κρύβουν και αυτά τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας, αφού η άποψη κάποιου για ένα άλλο άτομο επηρεάζεται από την σχέση που έχει μαζί του, από την ηθική του, την ειλικρίνεια, τις προκαταλήψεις. Σε αυτή την περίπτωση, για να αυξήσουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων θα πρέπει το δείγμα μας να περιλαμβάνει ένα μεγάλο πληθυσμό.

Τα *Τεστ αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων* έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν έχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας που μπορεί να χαρακτηρίζει τις δυο προηγούμενες κατηγορίες. Το σημείο που αμφισβητείται σε αυτή την δοκιμασία είναι ο καθορισμός της ορθής απάντησης στα προβλήματα συναισθηματικού τύπου που παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο. Για τον προσδιορισμό της πιο αποδεκτής «σωστής απάντησης» έχουν δοθεί από τον Mayer και τους συνεργάτες του τρεις διαφορετικές προτάσεις.

Η πρώτη είναι να ζητηθούν απαντήσεις από επιστήμονες ειδικούς στο συναίσθημα και αυτές να ληφθούν ως πρότυπα απαντήσεων που θα χρησιμοποιηθούν για την βαθμολόγηση των εξεταζομένων. Στη δεύτερη πρόταση οι ορθές απαντήσεις προκύπτουν από τις επικρατέστερες απαντήσεις που δόθηκαν από ένα μεγάλο δείγμα ερωτώμενων. Ανάλογα με τη σειρά προτίμησης από το δείγμα οι απαντήσεις βαθμολογούνται. Τέλος προτάθηκε να χρησιμοποιηθούν ως πρότυπα οι απαντήσεις ατόμων που πρωταγωνιστούν οι ίδιοι στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο τεστ ή έχουν βιώσει μια παρόμοια εμπειρία και περιγράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε. Ο Mayer και οι συνεργάτες του εφαρμόζουν περισσότερο την πρώτη πρόταση, την βαθμολόγηση από ειδικούς. Τα τεστ αντικειμενικής μέτρησης αξιολόγησης, παρόλο που αποφεύγουν τις αδυναμίες και την υποκειμενικότητα των άλλων δυο μεθόδων, ακόμα και όταν χρησιμοποιηθούν οι τρόποι που προαναφέρθηκαν για την επιλογή της σωστής απάντησης, εξακολουθούν να έχουν δυσκολία στην σωστή βαθμολόγηση, είναι πιο χρονοβόρα και ακριβά από τα τεστ αυτοαναφοράς και άρα εφαρμόζονται πιο δύσκολα σε μεγάλους πληθυσμούς (Πλατσίδου, 2010:31-40).

2.3 Η αντικειμενική και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Από τα όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο φαίνεται ότι τα μοντέλα ικανοτήτων (μοντέλο Mayer, Salovey και Caruso) και τα μεικτά μοντέλα (μοντέλα Bar-On, Goleman, Petrides and Furnham) χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στα μοντέλα ικανοτήτων τα κριτήρια βάση των οποίων βαθμολογούνται οι εξεταζόμενοι είναι προκαθορισμένα και αντικειμενικά. Στα μεικτά μοντέλα που χρησιμοποιούν τις αυταναφορές ή τις ετεροαναφορές η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι αντικειμενική, αλλά εξαρτάται από το πώς οι ίδιοι οι ερωτώμενοι την αντιλαμβάνονται. Στην πραγματικότητα τα δύο μοντέλα μετράνε διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα μοντέλα ικανότητας μετράνε την αντικειμενική ή πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη και τα μεικτά μοντέλα την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ύστερα από μελέτες (Austin 2004), αποδείχθηκε, πως οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από διαφορές που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα του ατόμου, την ηλικία και το φύλο, υπάρχουν αρκετοί ακόμη παράγοντες που συμβάλλουν στην επίδοση του ατόμου, είτε επαγγελματικά, είτε σε μορφωτικό επίπεδο (Austin, 2004: 1855–1864, O'Connor and Little, 2003:1893–1902).

Από έρευνες που έχουν γίνει γύρω από την συσχέτιση μεταξύ αντικειμενικής και αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης σε ενήλικες (Austin, 2004; Bar-on,2000; Brackett,Rivers, Shiffman, Lerner ,& Salovey,2006; Ciarrochi et al.,2000; Mayer et al 2000b,2004; O'Conor &Little,2003) συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά αυτή είναι χαμηλή. Παρόμοια σχέση εμφανίζεται και μεταξύ της αντιληπτής και αντικειμενικής γνωστικής νοημοσύνης. Η συνάφεια αυτή αποδεικνύει ότι οι άνθρωποι και ιδιαίτερα αυτοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν σε κάποιο βαθμό επίγνωση της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Αντίθετα έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά δεν φανερώνουν την ύπαρξη τέτοιας συνάφειας.

Κάποιες έρευνες (Ματσόπουλος &Κορνηλάκη 2003:349; Πλατσίδου,2005^α:166-181) δεν εντόπισαν σημαντική σχέση μεταξύ αντιληπτής και αντικειμενικής νοημοσύνης σε παιδιά και εφήβους. Κάποιες άλλες έρευνες (Zeidner et al., 2005: 369-391) παρουσιάζουν μια μικρή συνάφεια κατά την εφηβεία.

Από τις υπάρχουσες λοιπόν έρευνες συμπεραίνουμε ότι η αντιληπτή και η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονται στην ενήλικη ζωή αλλά δεν υπάρχουν σταθερά ευρήματα για τα παιδιά και τους εφήβους (Πλατσίδου,2010:103-107).

2.4 Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Καθώς πολύ συχνά στις μέρες μας γίνεται λόγος για τη σημαντικότητα της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επίδραση που αυτή ασκεί σε άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις, έχουν καταρτιστεί πολλά προγράμματα και προτείνονται διάφοροι τρόποι για την ανάπτυξή της.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, είναι μια κληρονομική ικανότητα οπότε επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες, χωρίς βέβαια να παραβλέπουν την επιρροή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος.

Σύμφωνα με τους Emmerling and Goleman (2003), η ανθρώπινη συμπεριφορά σχετίζεται με ισχυρές νευρωνικές συνδέσεις του εγκεφαλο. Επομένως για να μπορέσει κάποιος να αλλάξει τη συμπεριφορά του θα πρέπει να αντικαταστήσει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του με καινούριες. Αυτό μπορεί να το επιτύχει μόνο αν αφιερώσει πολύ χρόνο στην δημιουργία των νέων συμπεριφορών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν νέες νευρωνικές συνδέσεις στον εγκεφαλο. Χρειάζεται όμως συστηματική προσπάθεια, ώστε ο εγκεφαλος να διαγράψει τις παλιές συμπεριφορές και να αποθηκεύσει τις νέες. Έρευνες σε πειραματόζωα έδειξαν ότι ο προμετωπιαίος λοβός, η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος, τα οποία συνδέονται με την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα συναισθήματά του, μπορούν να τροποποιηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από την μάθηση και την απόκτηση εμπειριών (Emmerling & Goleman, 2003: 1-19).

Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον άνθρωπο αναπτύσσεται βαθμιαία. Πρώτα αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτογνωσίας που του επιτρέπει να συνειδητοποιεί τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του και ύστερα η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Σε ένα ανώτερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης το άτομο μπορεί να χειρίζεται τις παραπάνω ικανότητες και να τις χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του (Diggins, 2004: 33-35).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey είναι μια ικανότητα που αρχίζει να αναπτύσσεται στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία, επηρεάζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να βελτιωθεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες κατά τη διάρκεια της ζωής του (Mayer & Salovey, 1993: 433-442).

Πολλοί ερευνητές, θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο οι προσπάθειες για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης να ξεκινούν στην παιδική ηλικία, καθώς τότε οι αντιλήψεις δεν έχουν παγιωθεί και αλλάζουν ευκολότερα με αποτέλεσμα την δυνατότητα διαμόρφωσης του χαρακτήρα (Dulewicz & Higgs, 2001). Αυτό όμως προϋποθέτει ότι αυτοί που ασχολούνται με την διαπαιδαγώγηση του παιδιού (γονείς, δάσκαλοι) είναι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, τα οποία μπορούν να κατευθύνουν το παιδί στις προσπάθειες που θα το οδηγήσουν στην βελτίωση της ικανότητας. Αλλά και σε μεγαλύτερη ηλικία, οπότε είναι πιο πιθανό κάποιος να έχει αποδεχτεί την σημαντικότητα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι δυνατή η εφαρμογή προγραμμάτων βελτίωσής της.

Τα πρώτα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έγιναν από τον χώρο των επιχειρήσεων και στόχευαν στο να διδάξουν τους διευθυντές και τους υπαλλήλους πώς να αξιοποιούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητές τους. Αργότερα τα προγράμματα αυτά βρήκαν εφαρμογή και σε άλλους εργασιακούς τομείς αλλά και στην εκπαίδευση.

Τα πρώτα προγράμματα περιορίζονταν σε ομιλίες, συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων. Στην συνέχεια η εξάσκηση έγινε πιο εξατομικευμένη και περιελάμβανε παρατήρηση και μίμηση προτύπου, βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδι ρόλων, γραπτές και προφορικές ασκήσεις, θετική ενίσχυση και επανατροφοδότηση. Στο πρώτο στάδιο εφαρμογής του προγράμματος χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζεται το πρόγραμμα, για να εκτιμηθεί σε ποιες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι δυνατός ο εξεταζόμενος και σε ποιες χρειάζεται ενίσχυση. Στο επόμενο στάδιο εφαρμόζεται πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων στις οποίες το άτομο υστερεί.

Τέτοια προγράμματα για το σχολικό περιβάλλον είναι το *PATHS Curriculum* των Greenberg & Kushé (1993) που απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)* των Brown, Roderick, Lantieri, & Aber (2004) για μαθητές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, που εφαρμόζεται σε σχολεία της Αμερικής και στοχεύει στην πρόβλεψη και επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, το *The Emotionally Intelligent Teacher Workshop* των Brackett & Caruso (2005) για εκπαιδευτικούς, και το *Emotional Literacy in the Middle School Program* των Maurer & Brackett (2004), για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στην τάξη.

Αλλά και στην Ελλάδα εφαρμόζονται προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους, όπως το *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο* της Χατζηχρήστου Χ. και της επιστημονικής ομάδας του κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών σχολικής Ψυχολογίας του τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (2009), το *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων «εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς»*, των Τριλίβα Σ. και Chimienti G. (1998^α) για παιδιά προεφηβικής ηλικίας, το *Πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης* της Πλωμαρίτου Β. (2004) για μαθητές πρωτοβάθμιας και το *Ανάπτυξη κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα αγωγής Υγείας*, των Αναγνωστοπούλου Τ., Τριλίβα Σ., Χατζηνικολάου Σ.(2007) για την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού.

Επίσης προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αναπτυχθεί και για τον εργασιακό χώρο, όπως το *Leadership Executive Assessment and Development (LEAD course* του Boyatzis (2007) και των συνεργατών του που εκπαιδεύει τα ηγετικά στελέχη και υπαλλήλους στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, το πρόγραμμα των Kornacki & Caruso (2007) *Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική ικανότητα*, που χρησιμοποιεί τις αλληλεπιδράσεις του εργασιακού χώρου για την βελτίωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Όλα τα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να θεμελιώνονται επιστημονικά, ακολουθώντας κάποιες αρχές, να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα και να καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι και τα αναμενόμενα παρατηρήσιμα αποτελέσματα. Τα άτομα που θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι επαρκώς, και τα αποτελέσματα του προγράμματος θα πρέπει να ελέγχονται τόσο άμεσα, όσο και μακροπρόθεσμα (Πλατσίδου, 2010:187-215).

Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ανθρώπου μπορεί τον βοηθήσει να επιτύχει τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, παρέχοντας στον εαυτό του μία πιο ισορροπημένη ζωή. Σε αυτή την προσπάθεια

σύμμαχος μπορεί να είναι η μελέτη βιβλίων σχετικών με την έννοια αυτή, οι συμβουλές ενός ειδικού, όπως είναι ένας ψυχολόγος ή η παρακολούθηση ενός προγράμματος ανάπτυξής της.

Οι άνθρωποι που έχουν την ικανότητα, να κατανοούν τα συναισθήματα τους, και να αντιλαμβάνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν με σωστότερο τρόπο τις τυχόν δύσκολες καταστάσεις στις οποίες μπορεί να βρεθούν και να προσαρμοστούν σε αλλαγές του περιβάλλοντος. Έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, σκέφτονται πιο θετικά, και τους αρέσουν οι καινοτομίες. Μελέτες, έχουν αποδείξει ότι, οι άνθρωποι που διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, ζουν μία περισσότερο υγιή και ισορροπημένη ζωή γιατί, διαχειρίζονται με λογική τις καταστάσεις του περιβάλλοντος τους, χωρίς να αναλώνουν τις δυνάμεις τους σε πράγματα χωρίς αξία και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες πιο αποτελεσματικά (Tsaousis & Nikolaou, 2005: 77-86). Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τις καταστάσεις γύρω τους, να επιτυγχάνουν τους στόχους τους και να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις (Kunnanatt, 2004: 489-495).

Οι Vakola, et. al., (2004: 88-110), υποστηρίζουν ότι όταν οι διευθυντές μιας επιχείρησης ή οργανισμού διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, οπότε καθοδηγούν καλύτερα τους υφισταμένους τους και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τους επαγγελματικούς κινδύνους, οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο δεκτικοί σε αλλαγές και προσαρμόζονται ευκολότερα σε αυτές.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μια αμφιλεγόμενη έννοια, η οποία έχει γνωρίσει φανατικούς υποστηρικτές, αλλά και πολλούς που την αμφισβητούν. Ο Locke (2005: 425-431), θεωρεί πως ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ασαφής, και η έννοια παραμένει θεωρητική, χωρίς να έχει πρακτική εφαρμογή. Άλλοι ερευνητές όπως οι Ashkanasy & Daus (2005:441-452), θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, ταυτίζεται με την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης. Αλλά και ανάμεσα στους υποστηρικτές της υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.

Μέσα στις πολλές βιβλιογραφικές αναφορές και τις διαδικτυακές πηγές μόνο κάποιες έχουν επιστημονική τεκμηρίωση, ενώ σε κάποιες άλλες γίνεται υπερεκτίμηση των υποσχόμενων αποτελεσμάτων. Στη σημερινή εποχή που πολλές επιχειρήσεις, οργανισμοί αλλά και μεμονωμένα άτομα επενδύουν σε προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αναμένοντας να αλλάξει η ζωή τους, θα πρέπει τα

προγράμματα αυτά να έχουν επιστημονική βάση και να καθιστούν ξεκάθαρο στον καθένα τι μπορεί να αναμένει από αυτά. Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθάει αναμφίβολα το άτομο να έχει μια καλύτερη ποιότητα ζωής προσωπικής και επαγγελματικής, αλλά δεν αποτελεί το «χάπι της επιτυχίας.»

Όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, πολλές βιβλιογραφικές αναφορές (Goleman,1998;Κάντας,1998;Κούτρης,2006;Καβούρη,1998;Ζαβλανός, 2003;Μακρή, 2013;Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Vakola, et. al.,2004) και ερευνητικές μελέτες (Σαΐτη,2007; Campo,1993; Barling, Stater, Kelloway,2000;Bass, 1986; Bennis & Nanus,1986;Tichy & Devanna, 1986; Kouzes & Posner, 1987;Waldman et al., 2001) έχουν γίνει σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή – Ηγέτη στην αποτελεσματική ηγεσία η οποία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω σχετικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον Ελληνικό χώρο στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικών εργασιών.

1)«Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία». Αμοργιανός Πέτρος. Πανεπιστήμιο Πειραιά (2010).

Η μελέτη είναι βιβλιογραφική και διερευνά πόσο σημαντικό παράγοντα αποτελεί η συναισθηματική νοημοσύνη για την επιτυχία ενός ηγέτη. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία ενός ηγέτη και του επιτρέπει να γίνει δημιουργός ενός γόνιμου εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο προσφέρει στους εργαζομένους τη δυνατότητα να προσφέρουν σε υψηλό επίπεδο και να αποκομίσουν ατομικά οφέλη.

2) « Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη σε οργανισμούς» Κουφάκης Ιωάννης (2013) Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Διερευνώνται και ερμηνεύονται τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα εργασιακό περιβάλλον σε σχέση με την αντίληψη της ηγετικής συμπεριφοράς και η σύνδεση του συναισθήματος με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις πάνω σε στάσεις και τύπους συμπεριφοράς που εκφράζουν στυλ ηγεσίας και χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας που εξασκεί.

3) « Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία» Σταματία Νάνου –Ζήση.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2009)

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών-ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, καθώς και ένα δείγμα εκπαιδευτικών και των δύο φύλων και τη σχέση της με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 174 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που περιλαμβάνει κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης με τέσσερις υποκλίμακες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν παρατηρείται γενικά διαφορά στις ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, και τα χρόνια υπηρεσίας τόσο στους Διευθυντές-ντριες όσο και στους εκπαιδευτικούς, ούτε διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Μια μικρή διαφορά, υπέρ των γυναικών, βρέθηκε μόνο ως προς την ενσυναίσθηση.

4) «Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα». Αικατερίνη Βάσιου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008).

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που περιέχει την Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, την Κλίμακα Γενικής Ικανοποίησης από την Εργασία, το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης του Συναισθήματος, το Ερωτηματολόγιο για το Δημιουργικό Σχολικό Κλίμα, την κλίμακα Maslach Burnout Inventory, την Κλίμακα Περιστασιακού Άγχους και το Ερωτηματολόγιο Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων στην εργασία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, όσο καλύτερα χειρίζονταν τα συναισθήματα των άλλων οι διευθυντές, τόσο πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους δήλωναν οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, όταν οι διευθυντές ρύθμιζαν καλύτερα το συναίσθημά τους, οι εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλότερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση. Φάνηκε επίσης ότι οι γυναίκες διευθύντριες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδρούν περισσότερο θετικά στην αντίληψη για το δημιουργικό σχολικό κλίμα, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών από τους άντρες συναδέλφους τους.

Στα επόμενα κεφάλαια θα αναπτύξουμε τις έννοιες της Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος, της Επαγγελματικής Ικανοποίησης καθώς και τη συσχέτιση Ηγεσίας και Συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση την διεθνή βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η συναισθηματική νοημοσύνη στον εργασιακό χώρο.

3.1 Θετικά συναισθήματα στον εργασιακό χώρο.

Ο εργασιακός χώρος αποτελεί έναν χώρο συλλογικής δραστηριότητας. Μέσα σε αυτόν, οι εργαζόμενοι είναι αναγκασμένοι να συνυπάρχουν πολλές ώρες, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, να διαφωνούν, να βρίσκουν λύσεις σε κοινά προβλήματα, να αντιμετωπίζουν καταστάσεις, να συγκρούονται, να εργάζονται για τον ίδιο σκοπό. Μέσα στον εργασιακό χώρο άλλοτε διαμορφώνεται θετικό κλίμα, άλλοτε αρνητικό. Το κλίμα επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου στην απόδοση της εργασίας του. Επομένως ο εργασιακός χώρος και το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν ταυτίζονται. Στον χώρο εργασίας διαφορετικές δυνάμεις αλληλεπιδρούν με σκοπό να επέλθει ισορροπία. Όταν αυτό επιτυγχάνεται λέμε πως ο οργανισμός οδηγείται προς την πρόοδο και την επιτυχία. Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί το ζωτικό του στοιχείο (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό) το οποίο για να ανθίσει και να καρποφορήσει πρέπει να υπάρχει ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον. Η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και κατά συνέπεια της σχολικής μονάδας επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από το εργασιακό κλίμα. Στην δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα κύριος ρυθμιστής είναι ο ηγέτης /Διευθυντής. Η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού είναι βασικός παράγοντας για την ικανοποίηση των αναγκών του.

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η ενδυνάμωση στο χώρο εργασίας, η έμπνευση και η παρακίνηση των συνεργατών καθώς και η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία που αν συνδυαστούν συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και επιφέρουν την μέγιστη αποδοτικότητα των εργαζομένων και του οργανισμού. Ενώ το αρνητικό κλίμα επιφέρει την αναποτελεσματικότητα, την έλλειψη απόδοσης, τη δυσαρέσκεια και την κακή ψυχολογία των εργαζομένων.

Θετικά συναισθήματα στον εργασιακό χώρο δημιουργούνται όταν μεταξύ του Διευθυντή/ηγέτη και των εργαζομένων εκπαιδευτικών αναπτύσσονται: **Επικοινωνία.** Η επικοινωνία είναι « η λειτουργία με την οποία οι άνθρωποι παράξεις αποστέλλουν και λαμβάνουν μηνύματα, κατά τρόπο, ώστε να κατορθώνεται η

προσέγγιση μεταξύ του μηνύματος όπως αποστέλλεται και του μηνύματος όπως κατανοείται από το λήπτη» (Colin , 1966: 122). Η Μπιτσάνη (2006) στον ορισμό που δίνει για την επικοινωνία θεωρεί πως σημασία έχει το «ποιος λέει τι σε ποιον, χρησιμοποιώντας ποια μέσα και επιφέροντας ποια αποτελέσματα» (Μπιτσάνη, 2006 : 256). Με την επικοινωνία επιτυγχάνονται καλές σχέσεις μέσα στον οργανισμό. Η σωστή επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει στο να βρεθούν λύσεις σε θέματα που μπορεί να προκύψουν σε μια σχολική μονάδα και να διατηρηθεί ένα θετικό εργασιακό κλίμα. Η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο γιατί τα μηνύματα που εκπέμπει ο Διευθυντής γίνονται κατανοητά στους εκπαιδευτικούς κι έτσι γίνονται όλοι συμμετοχικοί ενός κοινού σκοπού. Το πιο σημαντικό είναι πως μέσω της επικοινωνίας ο ηγέτης μεταδίδει το όραμά του. Δια μέσου της επικοινωνίας αντιλαμβάνεται τις αμφιβολίες, τους δισταγμούς και τους φόβους των συνεργατών του κι έτσι ξεπερνάει τις δυσκολίες με στόχο να καταστήσει κατανοητό στους συνεργάτες του, το όραμα και τη στρατηγική του. Περισσότερο όμως μέσω της επικοινωνίας, αφουγκράζεται το σφυγμό της ομάδας του.

Κλίμα εμπιστοσύνης.

Ο ηγέτης πρέπει να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στον εργασιακό χώρο. Αυτό είναι κάτι που χτίζεται σταδιακά με την συνεργασία όλων. Η δικαιοσύνη και η αμεροληψία αποτελούν σημαντικό θεμέλιο στο χτίσιμο της εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη. Οι φιλικές σχέσεις, η ειλικρίνεια, η αμοιβαιότητα, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η υποστήριξη, η δίκαιη μεταχείριση, η καλή διάθεση, η αξιοκρατία, η συνεργασία, η ασφάλεια, η κοινωνική υπευθυνότητα, η ικανοποίηση, η συμμετοχή αποτελούν σημαντικά βήματα για τη δημιουργία ενός υγιούς ιδανικού εργασιακού κλίματος το οποίο είναι βασικό για να οδηγηθούν όλα τα άτομα – μέλη του οργανισμού στην επίτευξη του οράματος.

Διαμόρφωση κουλτούρας ενδυνάμωσης στο χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003 : 201 – 202) «ο ηγέτης οφείλει να διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών, πεποιθήσεων μέσα στον εργασιακό χώρο ώστε να αναπτύξει μια κουλτούρα, την οποία όλοι θα αποδέχονται, θα σέβονται και θα υιοθετούν. Η δική του στάση αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση. Είναι πολύ δύσκολο να κάνει τα άτομα να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, αλλά ταυτόχρονα είναι και πολύ σπουδαίο». Υπάρχουν διάφοροι τρόποι οι οποίοι βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν την αντίληψή τους σχετικά με τη δική τους συμπεριφορά και τον οργανισμό. Ένας τέτοιος τρόπος παρουσιάστηκε από τον Thomas Harris στο βιβλίο του «I'm Ok –You 're Ok ». Ο

Harris υποστηρίζει ότι ο αυτοσεβασμός και η αυτοεικόνα μας επηρεάζονται από τα μηνύματα που ακούμε για τον εαυτό μας από την παιδική μας ηλικία. Από τους γονείς μας, τους δασκάλους, τους συγγενείς, τους διευθυντές, τους συναδέλφους μας και άλλα άτομα. Αν λέμε σε κάποιον ότι κάνει λάθη θα αναπτύξει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Αντίθετα αν ένα άτομο επαινείται συνεχώς αναπτύσσει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Επομένως ο ηγέτης διαμορφώνει το στυλ κουλτούρας, όπου ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι έχει ισχύ, συμμετέχει στις διάφορες διαδικασίες, συνεργάζεται, δέχεται την δικαιοσύνη, την ισότητα, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και είναι ανοικτός σε προτάσεις και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μια κουλτούρα μέσα στον οργανισμό η οποία να δέχεται τις διαστάσεις «Δίνω αξία στον εαυτό μου» και «Δίνω αξία στους άλλους».

Έμπνευση των συνεργατών. Ο ηγέτης πρέπει να εμπνέει τους συνεργάτες του. Οφείλει να ανοίγει ορίζοντες και προοπτικές, για όλους, χωρίς διακρίσεις και να τους οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση. Ο ηγέτης πρέπει να μιλά στην καρδιά των συνεργατών του, να τους αφήνει χώρο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να τους δημιουργεί διάθεση να αυτενεργήσουν, να αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Επίσης το χιούμορ του ηγέτη αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην δημιουργία θετικών συναισθημάτων των εργαζομένων και θετικού κλίματος εργασίας.

Παρακίνηση (Motivation). Με τον όρο παρακίνηση εννοούμε την προθυμία ενός μέλους της σχολικής μονάδας να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της. Αυτό εξαρτάται από δύο παράγοντες; ο ένας είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες του ατόμου για την απόδοση του έργου, ο άλλος είναι η διάθεση του ατόμου να αποδώσει (Κούτρης,2006: 91). Αυτός είναι και ο σημαντικότερος. Στον δεύτερο παράγοντα σημαντικό ρόλο έχει ο Διευθυντής/ ηγέτης ο οποίος πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον ώστε να παρακινεί τους συνεργάτες του για να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί. Για το λόγο αυτό οφείλει να παρέχει κίνητρα στους συνεργάτες του. Μερικά από αυτά είναι η προοπτική προαγωγής, η κοινωνική καταξίωση, η μονιμότητα και το αίσθημα ασφάλειας, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ικανοποίηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επιβράβευση και οι ηθικές ανταμοιβές, η αναγνώριση των προσπαθειών, οι καλές συνθήκες εργασίας κ.ά.

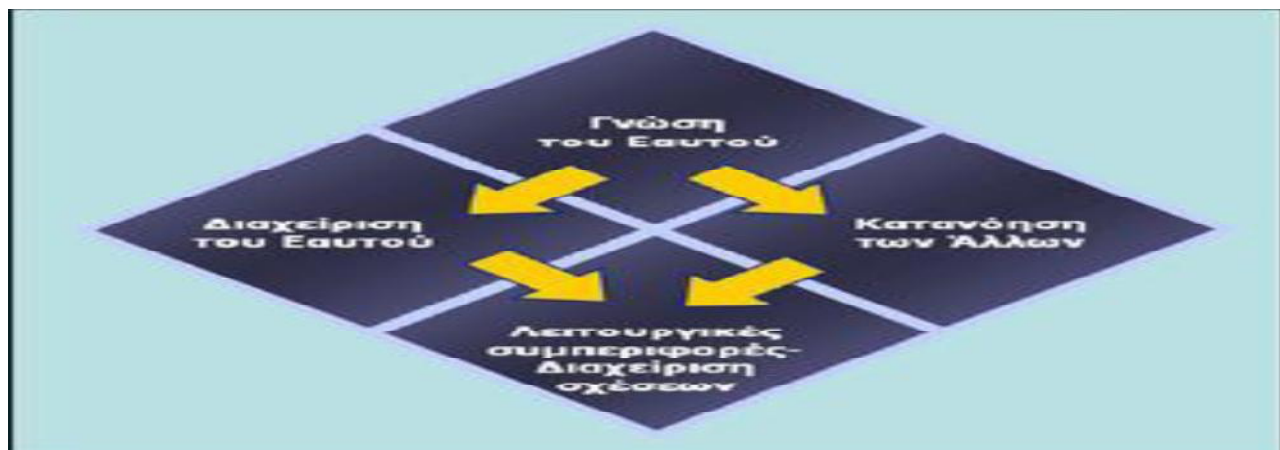
Η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) αποτελεί ένα βασικό προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στο χώρο εργασίας.

Κάποιος που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, νιώθουν, αντιδρούν και συνεργάζονται οι συνάδελφοί του. Πολλές έρευνες στο χώρο του management και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού έχουν δείξει πως οι συναισθηματικές δεξιότητες και η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλουν αποφασιστικά στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία ασκείται αποτελεσματικά και επιτυχημένα, κάνοντας τους εργαζόμενους να έχουν θετικά συναισθήματα για την εργασία τους με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του χώρου στον οποίο εργάζονται.

Στη δημιουργία θετικού κλίματος ο ρόλος του Διευθυντή /ηγέτη μέσα στον χώρο εργασίας είναι ουσιαστικός αφού καλείται να συντονίσει και να καθοδηγήσει ένα σύνολο ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και απόψεις. Ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης θα πρέπει να λειτουργήσει στο πλαίσιο ενός εργασιακού χώρου προκειμένου να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των συνεργατών του είναι καθοριστικός, αφού από αυτόν εξαρτάται η δημιουργική διαχείριση της δυναμικής της ομάδας.

Ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης θα διαχειριστεί την ομάδα του εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει. Αν το μοντέλο ηγεσίας είναι δημοκρατικό – συμμετοχικό, ο ηγέτης είναι προσανατολισμένος στην ομαδική εργασία, τότε οι μέθοδοι και οι τεχνικές παρακίνησης των συνεργατών του θα βασίζονται στην κοινή λήψη αποφάσεων, στο συμμετοχικό διάλογο και στη συνυπευθυνότητα όλων για την κοινή στρατηγική και την κοινή δράση. Αντίθετα, εάν το στυλ ηγεσίας είναι το αυταρχικό μοντέλο τότε οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ίδιο και η ομάδα αισθάνεται έλεγχο και ψυχολογική πίεση. Αν ο Διευθυντής/ηγέτης έχει το στυλ της ενδυνάμωσης κι επιθυμεί να εφαρμόσει τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας Δ.Ο.Π., είναι ανοικτός στις ιδέες των άλλων, αναθέτει εξουσία και δίνει αυτονομία στους υφισταμένους.

Σχήμα1: Συναισθηματική νοημοσύνη προσπαιτούμενο για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στο χώρο εργασίας.



Πηγή: Goleman (2000)

3.2 Επαγγελματική ικανοποίηση - Κίνητρα εργαζομένων.

3.2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης.

Επαγγελματική ικανοποίηση, ορίζεται η στάση (attitude) του ατόμου απέναντι στο επάγγελμα ή την επαγγελματική του κατάσταση (Baron, 1986), (Brief, and Weiss, 2002).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με τα κίνητρα εργασίας, με τις στάσεις και με τις αξίες. Είναι συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στις θεωρίες των κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο και αποτελεί σημαντική μεταβλητή στον εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την παραγωγικότητα, την μείωση λαθών στο χώρο της εργασίας, τις απουσίες και την πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν το χώρο εργασίας τους (Κάντας, 1998).

Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης διακρίνονται: α) σε **εσωγενείς** παράγοντες (αναφέρονται στο περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας), όπως καλές συνθήκες εργασίας, συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους, δικαιοσύνη, αμεροληψία και β) σε **εξωγενείς** παράγοντες (αναφέρονται στο γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εργασίας) όπως θετική ενίσχυση όταν επιτελούν σωστά το έργο τους δηλ. λεκτική αμοιβή, έπαινος, αύξηση μισθού ώστε η εργασία να αποτελεί πρόκληση και να έχει ενδιαφέρον. Επίσης στους εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνεται ένα σύνολο ατομικών παραγόντων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας του ατόμου όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο τα οποία επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τον Locke, (1976) επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, που προέρχεται από την εργασία. Επίσης επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί η θετική στάση του εργαζόμενου προς την εργασία του.

3.2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, που αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.α.) καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο. Αυτά συνεργάζονται, συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη στόχων. Για να επιτευχθούν οι στόχοι, μια σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Το σχολείο παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες (Παπαναούμ, 1995: 40).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και ουσιαστικός για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό ζήτημα αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών το μέλλον κάθε χώρας, τη συνέχεια της κοινωνίας. Επομένως, με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο (Saiti, 2007: 28-32).

Η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται, από παράγοντες όπως ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006 : 147 – 163). Καταλυτικός είναι ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου που μπορεί να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση με δυσάρεστες συνέπειες.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνδεδεμένη με την παρακίνηση και την αποδοτικότητα στην εργασία. Η παρώθηση αποτελεί το κίνητρο που επηρεάζει τη

συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα ενώ η αποδοτικότητα είναι το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η αποδοτικότητα ενός εκπαιδευτικού ή μιας σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολο να μετρηθεί γιατί η απόδοση είναι ένα σύνθετο μέγεθος που αποτελείται από πολλές μεταβλητές, όπως η ικανότητα του ατόμου, η ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, η διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι συνθήκες εργασίας κ.α. Η απόδοση του εκπαιδευτικού στον εργασιακό χώρο είναι συνάρτηση τριών παραγόντων α. της ικανότητάς του β. της παρακίνησής του γ. της οργανωσιακής υποστήριξης. Ο Διευθυντής /ηγέτης προκειμένου να αυξήσει την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας οφείλει να εφαρμόζει την τεχνική ενίσχυσης. Σύμφωνα με αυτήν την μέθοδο δημιουργεί κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, ενθαρρύνει και επαινεί τους εκπαιδευτικούς. Τους παρακινεί να συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ζητάει τη γνώμη τους κι έτσι τους κάνει να νιώθουν ότι είναι χρήσιμοι, αισθάνονται αποδοχή και ολοκλήρωση.

Έρευνα της Saiti, (2007:28–32) για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας έδειξε επτά παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία τους: Ο ρόλος του Διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα των δασκάλων για την εργασία τους. Η συνεργασία με τους συναδέλφους. Η διοίκηση. Ο μισθός και ο σχολικός οργανισμός.

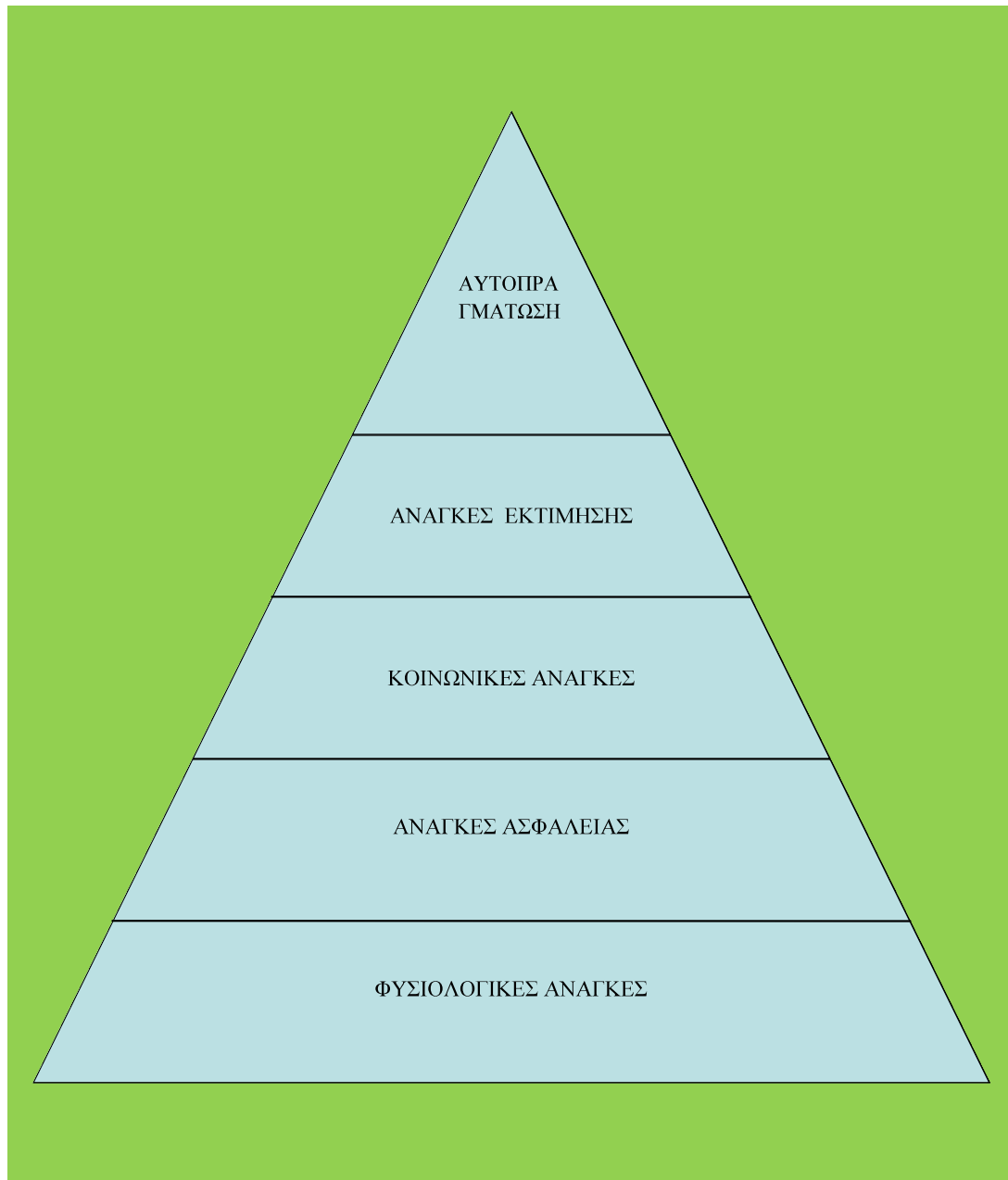
Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητα, την δημιουργικότητα, την ψυχική και κοινωνική ευημερία του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κάντας, 2009).

3.2.3. Κίνητρα εργαζομένων.

Το ανθρώπινο δυναμικό είναι σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Όμως για να γίνει αυτό θα πρέπει να επιλέγεται σωστά και να είναι ικανοποιημένο από την εργασία του. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σαν αποτέλεσμα την αποδοτικότητα (efficiency) και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα (effectiveness) της σχολικής μονάδας. Τα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη ορίζονται ως μία εσωτερική δύναμη παρώθησης, να πετύχει κανείς τους επαγγελματικούς του στόχους. Για την ερμηνεία των

επαγγελματικών κινήτρων έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Μια από αυτές είναι η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1970) και η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg (1966). Ο Maslow ασχολήθηκε με τις ανθρώπινες ανάγκες και την παρακινητική τους δύναμη και τις ταξινόμησε σε πέντε κατηγορίες.

Σχήμα 2 : Ιεραρχία αναγκών κατά A. Maslow



Πηγή: Maslow (1970)

Σύμφωνα με τον Maslow ο άνθρωπος συμπεριφέρεται ανάλογα με τις ανάγκες που θέλει να ικανοποιήσει. Όταν μια ανάγκη ικανοποιηθεί τότε δεν αποτελεί πλέον κίνητρο κι έτσι ο άνθρωπος εντείνει τις προσπάθειές του για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της επόμενης βαθμίδας. Η θεωρία του Maslow βρίσκει εφαρμογή στα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων γιατί η ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών βοηθά τον Διευθυντή /ηγέτη να καταλάβει καλύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για την επίτευξη του στόχου της σχολικής μονάδας.

Η θεωρία του Herzberg (1966) υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν να ικανοποιήσουν δύο σύνολα από ανάγκες οι οποίες συνδέονται με δύο είδη αποτελεσμάτων. Το ένα σύνολο αναγκών αφορά σε ένα ασφαλές και σίγουρο εργασιακό περιβάλλον. Αυτές οι ανάγκες είναι εξωτερικές κι αναφέρονται α) στο εργασιακό περιβάλλον και στις συνθήκες εργασίας β) στην πολιτική του οργανισμού και τον τρόπο διοίκησής της, γ) την εποπτεία, δ) τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και ε) τα χρήματα, τη θέση και την ασφάλεια. Το άλλο σύνολο αναγκών στρέφεται γύρω από την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Είναι ανάγκες παρακίνησης εσωτερικές κι έχουν να κάνουν με α) την αξιοποίηση των ικανοτήτων μας στο να συνεισφέρουμε κάτι αξιόλογο, β) την ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, γ) την αναγνώριση δηλαδή τη θετική και αρνητική ανατροφοδότηση που λαμβάνει κάποιος, δ) την ανέλιξη, ε) το εργασιακό ενδιαφέρον και στ) την προσωπική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002:250) η παρακίνηση ορίζεται ως « η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του». Από τον παραπάνω ορισμό φαίνεται ότι τρία είναι τα στοιχεία της ανθρώπινης παρακίνησης τα κίνητρα, η ανάγκη και ο στόχος. Ως κίνητρο ορίζεται μία κατάσταση η οποία ενεργοποιεί τη συμπεριφορά ενός ατόμου για να πετύχει τους στόχους του. Τα κίνητρα διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου λόγω εξωτερικών αμοιβών, που προέρχονται από τρίτους (προαγωγή, αύξηση, κύρος, κοινωνική καταξίωση κ.ά) ενώ τα εσωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου χωρίς εξωτερική αμοιβή και η μόνη αμοιβή είναι η ολοκλήρωση και η ικανοποίηση από αυτό που κάνει (Τριλιανός, 2002 : 42-43).

3.3 Δημιουργικό σχολικό κλίμα.

3.3.1 Ορισμοί και είδη σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με πολλές έρευνες ένας από τους βασικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό και συμβάλλουν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου είναι το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα εξαρτάται και επηρεάζεται από την διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους για εργασία, την αποδοτικότητά τους, την επίτευξη των στόχων τους. Στην δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος σημαντικό ρόλο έχει η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, η ικανοποίηση από το διδακτικό τους έργο, ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους, η συνεργασία και η συναδελφικότητα που έχουν με όλους όσους εργάζονται στη σχολική μονάδα.

Κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό της κλίμα, τα δικά της χαρακτηριστικά. Το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως ο τύπος, η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που βρίσκεται αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου. (Καβούρη, 1998: 201).

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το διδακτικό έργο τους, τα συναισθήματα, τις στάσεις τους, την επίτευξη των στόχων τους, την αποτελεσματικότητά τους και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Εν κατακλείδι θα μπορούσε να ορίσει κανείς το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων (T. Sergiovanni & R. Starratt, 1998:177). Το σχολικό κλίμα είναι για μια σχολική μονάδα ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (J. Rouehe – G. Baker , 1986 : 22 - 29).

Στην πρώτη συστηματική έρευνα που έγινε για το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Καβούρη, 1998 :181 – 201) στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover (Organizational Climate

Dimensions Questionnaire) βρέθηκε ότι ανάλογα με το βαθμό επαγγελματικής συναδελφικότητας και συνεργασίας και ανάλογα με το στυλ ηγεσίας δημιουργούνται τέσσερα είδη σχολικού κλίματος.

A) **Το κλειστό κλίμα:** Το στυλ ηγεσίας είναι αυταρχικό. Ο Διευθυντής δεν στηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι και αδιάφοροι.

B) **Το ανοικτό κλίμα:** Το στυλ ηγεσίας είναι δημοκρατικό. Ο Διευθυντής στηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και υπάρχει κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Γ) **Το ενεργό κλίμα** εμπλοκής χαρακτηρίζεται από ενωμένους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά του Διευθυντή.

Δ) **Το κλίμα απομόνωσης :** χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται κι από Διευθυντή που στηρίζει μεν το προσωπικό, αλλά δεν θέτει περιορισμούς. Η παραπάνω έρευνα είναι χρήσιμη αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παράγοντα σχολικό κλίμα και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι ο παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το έργο τους, ο παράγοντας συνεργασίας κ.α.

3.3.2 Παράμετροι που συμβάλλουν στο δημιουργικό σχολικό κλίμα.

Έχοντας αναλύσει την έννοια του σχολικού κλίματος, θα δούμε τις βασικές παραμέτρους οι οποίες συμβάλλουν στην δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Αυτές είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.

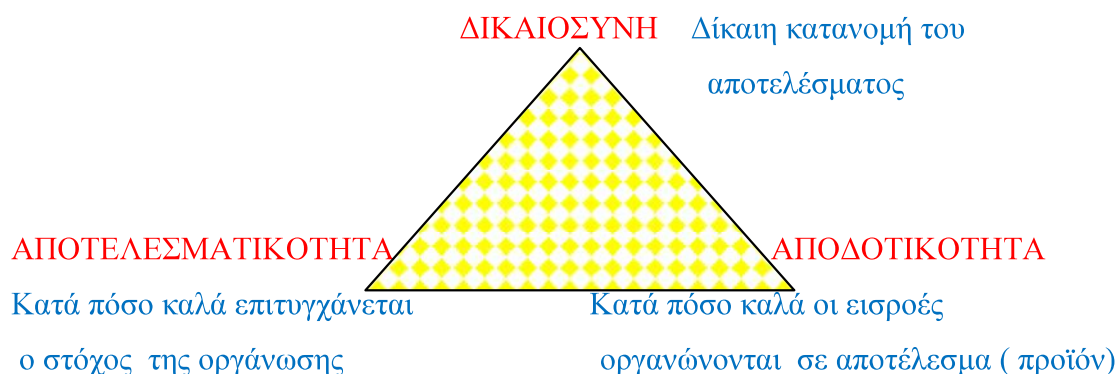
Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα πρέπει να είναι αμφίδρομη κι αποτελεσματική. Η αποτελεσματική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρη κωδικοποίηση, μετάδοση του μηνύματος και ανατροφοδότησης. Να υπάρχει συστηματικός και ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή για θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία, τις μεθόδους, τις τεχνικές, την υλικοτεχνική υποδομή, τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και ενημέρωσή τους για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος. Αξίζει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τους N. Pitner και R. T. Ogava,

(1981:45-65), οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι δαπανούν το 70% του εργάσιμου χρόνου τους για να επικοινωνούν με τους προϊσταμένους ή τους υφισταμένους τους. Το ποσοστό είναι πολύ μεγάλο κι από αυτό κατανοούμε το σπουδαίο ρόλο που έχει η επικοινωνία στον σχολικό χώρο.

Η συνεργασία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και πρέπει να βασίζεται στην αξία της κοινής λήψης αποφάσεων, της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όλοι είναι ίσοι να υποβάλουν προτάσεις με σκοπό να συμβάλουν στην προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων. Η συνεργασία είναι απαραίτητη για την επίλυση προβλημάτων, για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Την συνεργασία πρέπει να την επιδιώκουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα δηλαδή οι μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές να την προάγουν και να την εφαρμόζουν. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ ζωτικός για την ανάπτυξη συνεργασίας στον σχολικό οργανισμό. Έρευνες (C. Campo, 1993:119 – 125) έδειξαν ότι η συνεργασία είναι πολύ εποικοδομητική στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχολικών μονάδων καθώς και στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Η συμβολή της οργάνωσης και διοίκησης στην διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Διοίκηση και οργάνωση σύμφωνα με τον Scanlan (1974: 4) είναι η «εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος». Σύμφωνα με άλλον ορισμό διοίκηση είναι «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων» (Naylor,1999: 6).

Σχήμα 3: Το τρίπτυχο της διοικητικής ισορροπίας. Πηγή: Ζαβλανός (2003).



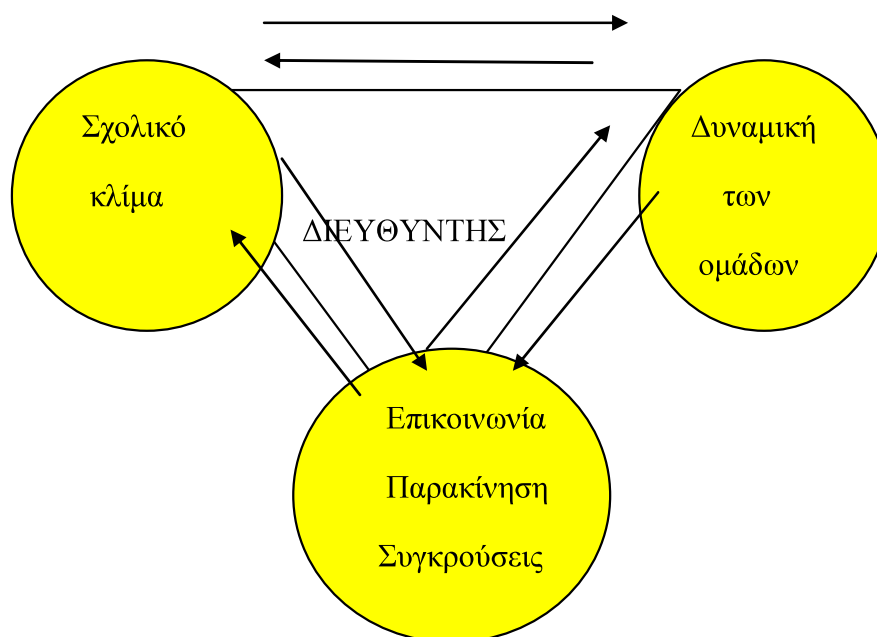
Με την εισαγωγή νέων θεωριών στη διοίκηση της εκπαίδευσης όπως η θεωρία της διοίκησης μέσω ανθρωπίνων σχέσεων επηρεάστηκε και ο τρόπος διοίκησης των σχολείων. Έγινε μία στροφή προς τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στον εργασιακό χώρο. Ο Διευθυντής ηγέτης προσπαθεί για την δημιουργία σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο πρωταρχικό ρόλο έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονται σε ένα κλίμα όπου υπάρχει αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση, συνεργασία. Όταν δημιουργείται θετικό εργασιακό κλίμα αναγνωρίζονται οι προσπάθειες των εργαζομένων, διατυπώνονται οι απόψεις τους, υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας και καλή εσωτερική επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Ο Διευθυντής/ηγέτης πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνει τις ανάγκες των υφισταμένων του και να προσπαθεί να τις ικανοποιεί. Κατανοεί τι ωθεί τον εκπαιδευτικό να κάνει ή να μην κάνει κάτι π.χ. μια σχολική εκδήλωση ή μια εκπαιδευτική δράση. Είναι σταθερός στις απόψεις και στις αποφάσεις του διότι έτσι δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Επαινεί τους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί κάνουν κάτι που προωθεί τους στόχους του σχολείου και τους ενθαρρύνει. Αποτελεί τον φωτεινό φάρο πρότυπο και παράδειγμα για τους υφισταμένους του. Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, κι αφήνει χώρο στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Λειτουργεί αποκεντρωτικά, αξιοποιεί την πείρα, τις ιδέες και τα ταλέντα των εκπαιδευτικών με στόχο να προωθεί την συνεργασία, την μείωση των συγκρούσεων και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Επίσης η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος η οποία δραστηριοποιεί τους εργαζομένους, ώστε να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μακρή, 2013). Αυτή επιφέρει μακροπρόθεσμα αυξημένη απόδοση στον οργανισμό.

Σχήμα 4: Ο σημαντικός ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος



Πηγή: Σαΐτης (2007)

Ο μαθητής βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαντικό ρόλο έχει ο μαθητής. Σκοπός του σχολείου είναι, η ανάπτυξη του γνωστικού, κοινωνικού, συναισθηματικού τομέα των μαθητών. Εάν αυτό επιτευχθεί στο μεγαλύτερο βαθμό τότε αυξάνεται η σχολική επίδοση των μαθητών και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Δημιουργείται ευνοϊκό και ευχάριστο σχολικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την εργασία τους. Επιδίωξη των εκπαιδευτικών είναι η επιτυχία των μαθητών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον.

Η αναφορά στις παραπάνω τέσσερις παραμέτρους δείχνει πόσο σημαντική είναι η συμβολή τους στη διαμόρφωση δημιουργικού σχολικού κλίματος . Επίσης πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όταν υπάρχει ευνοϊκό σχολικό κλίμα υπάρχει επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα στην εργασία, σωστή επικοινωνία, αυξάνονται τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και εισάγονται καινοτομίες στη σχολική μονάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ηγεσία στην εκπαίδευση και συναισθηματική νοημοσύνη.

4.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγων αποτελεσματικής ηγεσίας.

Ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις, που συμβαίνουν σε έναν οργανισμό όπως είναι μία σχολική μονάδα και διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφισταμένων τους. Ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα και να οδηγεί τον οργανισμό στην επιτυχία. *«Αποτελεσματική ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μελών μιας ομάδας, η οποία δημιουργεί και συντηρεί αυξανόμενες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας για την επίλυση προβλημάτων ή την επιτυχία σκοπών»* (Bass,1990:11).

Σύμφωνα με τον Owens (2001), ηγεσία είναι η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων και η θέληση των οπαδών να διεκπεραιώσουν αυτό το όραμα και τους στόχους.

Ως ηγεσία ορίζεται *«η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»* (Μπουραντάς, 2005 : 36).

Είναι γεγονός ότι σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, το μοντέλο του Διευθυντή /ντριας – διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να προσφέρει και είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή του προς το μοντέλο του Διευθυντή/ντριας - ηγέτη, έτσι ώστε να γίνει στροφή προς ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο και να ενδυναμωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (2008) διακρίνουμε τις παρακάτω διαφορές ανάμεσα στον Διευθυντή/μάνατζερ και τον Διευθυντή /Ηγέτη:

Πίνακας 3: Διαφορές Διευθυντή/μάνατζερ και Διευθυντή Ηγέτη.

Μάνατζερ/Προϊστάμενος	Ηγέτης
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Βραχυπρόθεσμη προοπτική.	Μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Πηγή: Αθανασούλα – Ρέππα (2008)

Όπως αναφέρει ο Ζαβλανός, (2003:187) ο αποτελεσματικός Διευθυντής/ηγέτης δίνει σημασία στην ποιότητα της σχολικής μονάδας που είναι και ο πρωταρχικός σκοπός. Έχει όραμα, εμπνέει και να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό για να πετύχει τους στόχους. Ενθαρρύνει το προσωπικό, του αναθέτει πρωτοβουλίες. Θέτει στόχους, χαράζει στρατηγικές κι αποτελεί πρότυπο για τους άλλους. Προωθεί τις καινοτομίες και τη δημιουργικότητα. Καθοδηγεί τους νεότερους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους

συμβουλές, λειτουργεί ως μέντορας. Προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές και είναι επικοινωνιακός. Κατανοεί τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών και φροντίζει να τις ικανοποιεί. Επιλύει προβλήματα και υποστηρίζει την ομαδική εργασία. Έχει ευελιξία και ικανότητα στο να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Δίνει έμφαση στην επιμόρφωση και κατάρτιση κι επιμορφώνεται και ο ίδιος συνέχεια. Γνωρίζει τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του, έχει αυτογνωσία καθώς επίσης και την ικανότητα να διακρίνει τις ευκαιρίες και τις απειλές σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον. Παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μία σημαντική πρόκληση κι έχει την δυνατότητα να τους αλλάξει βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους. Ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους υφισταμένους του ώστε να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, για να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Άλλα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει είναι η αυτοπεποίθηση, ο ενθουσιασμός, η ικανότητα να βλέπει μακριά, η προσαρμοστικότητα, η δυνατότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου, η ψυχική αντοχή να συνεχίζει όταν οι άλλοι εγκαταλείπουν, η ικανότητα δημιουργικής σκέψης. Για να μπορέσει να εφαρμόσει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας τα περισσότερα από τα παραπάνω θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να επιτύχει το όραμα, να δημιουργεί ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα και να οδηγήσει την σχολική μονάδα στην επιτυχία.

Η αποτελεσματική ηγεσία έχει ανάγκη από συναισθηματική νοημοσύνη, αφού θέματα όπως η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, η διαχείριση των συγκρούσεων, ο έλεγχος των συναισθημάτων, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση αποτελούν βασικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Goleman, D., Boyatzis, R., και McKee, A, (2002 : 49-51) ένας ηγέτης που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να εμπνέει θετικά συναισθήματα στην ομάδα του. Απελευθερώνει τα καλύτερα στοιχεία τους. Όμως ένας ηγέτης μπορεί αντίστοιχα να καθοδηγήσει τα συναισθήματα προς αρνητική κατεύθυνση και να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις. Σε μία μελέτη που έγινε στην Αμερική για τις ικανότητες που θεωρούνται βασικές για την επιτυχία (Goleman ,1999 : 181) σε διαφορετικές θέσεις εργασίας, βρέθηκε ότι το 67% των βασικών συστατικών υπεροχής δηλαδή δύο στις τρεις ικανότητες είναι συναισθηματικές δεξιότητες. Ένα επίσης ενδιαφέρον στοιχείο που παρουσιάστηκε κατά τη μελέτη αυτή, είναι ότι η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μεγαλύτερη στα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας. Ορισμένα χαρακτηριστικά της

αποτελεσματικής ηγεσίας που φαίνεται να βασίζονται στην συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η καινοτομία, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η διαχείριση των συγκρούσεων. Οι Bennis και Chen θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 85 – 90% για την επιτυχία των ηγετών. Σύμφωνα με το άρθρο “Transformational leadership and emotional intelligence : an exploratory study,, από το έντυπο Leadership and Organization Development Journal (Julian Barling, Frank Stater, E. Kevin Kelloway, 2000: 157 – 161) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός παράγων αποτελεσματικής ηγεσίας. Η έρευνα έγινε σε 49 managers. Οι managers συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και βρέθηκε ότι αυτοί που ακολουθούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (σε σχέση με αυτούς που ακολουθούν το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας) έχουν πολύ περισσότερο ανεπτυγμένη την συναισθηματική νοημοσύνη και πιο συγκεκριμένα τα τρία χαρακτηριστικά εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration), διανοητική ώθηση (intellectual stimulation) και εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence) . Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες εξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Πρώτος για τη μετασχηματιστική ηγεσία μίλησε ο Burns (1978), αναφερόμενος στην παρακίνηση που προσφέρουν αυτοί οι ηγέτες στους ανθρώπους τους, σε αντίθεση με τους συναλλακτικούς ηγέτες.

Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε στη συνέχεια το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1985 ;Bennis & Nanus, 1986 ;Tichy & Devanna, 1986; Kouzes & Posner, 1987; Waldman 2000). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαθέτουν :

Χάρisma (charisma): επιδεικνύεται από τους ηγέτες που λειτουργούν ως υπόδειγμα, δημιουργούν αίσθηση ταυτοποίησης με ένα κοινό όραμα, ενσταλάζουν υπερηφάνεια και πίστη στους ανθρώπους τους υπερπηδώντας τα εμπόδια.

Έμπνευση (inspiration): εμπνέουν και ενδυναμώνουν τους ανθρώπους τους να δεχθούν και να επιδιώξουν με ενθουσιασμό προκλητικούς στόχους.

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration): επιδεικνύουν συμπεριφορές όπως προσωπικός σεβασμός προς τους ανθρώπους τους, δείχνοντάς τους ειδική προσοχή, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστά άτομα και αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές ανάγκες του καθενός.

Διανοητική ώθηση (intellectual stimulation): αντιμετωπίζουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους, παράγουν νέες ιδέες, ενθαρρύνουν τους ανθρώπους τους να σκεφτούν παλιές πρακτικές με νέους τρόπους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ξεχωρίζει τα επιτυχημένα άτομα στο χώρο της εργασίας κι έχει θετικές συνέπειες στην ηγεσία και την ομαδική εργασία. Οι ηγέτες που θέλουν να καινοτομούν έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, κατανοούν το συναισθηματικό κλίμα στους οργανισμούς και συμμερίζονται τις συναισθηματικές ανησυχίες της ομάδας που ηγούνται. Σύμφωνα με τον Goleman (2000) οι ηγέτες πρέπει να εμπνέουν καλά συναισθήματα στην ομάδα που καθοδηγούν. Πρέπει να προκαλούν αισιοδοξία, ενθουσιασμό και πάθος για τη δουλειά, καθώς πρέπει να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ομαδικότητας. Ο χαρισματικός ηγέτης χειρίζεται καλά τα συναισθήματά του και διαθέτει – αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες, που είναι οι τέσσερις βασικοί τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτοεπίγνωση είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τα δυνατά και αδύνατά του σημεία. Αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος την εσωτερική του κατάσταση. Παρακίνηση είναι η προσπάθεια και η επιμονή στο να πετύχει κάποιος τους στόχους. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα και τις ανάγκες των ατόμων γύρω του. Κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους γύρω του.

Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν κάνει μόνον τους ηγέτες αποτελεσματικούς, αλλά δημιουργεί και συναισθηματικά αποτελεσματικούς υφιστάμενους οι οποίοι εργάζονται με ομαδικό πνεύμα και συνεργασία, δίνοντας τον καλύτερο εαυτό τους. Ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη έχει όραμα και την ικανότητα να αφυπνίζει τα συναισθήματα των συνεργατών του σχετικά με την εργασία που κάνουν και τις δεξιότητες που διαθέτουν.

Ο Goleman μέσα από συνεχείς έρευνες έχει αποδείξει ότι το 80% τη αποτελεσματικότητας των διοικητικών στελεχών, οφείλεται στην ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Με άλλα λόγια το επίπεδο του IQ συνεισφέρει όχι περισσότερο από 20% στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ένας ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαχειριστεί τις παρορμήσεις, επικοινωνεί με τους άλλους αποτελεσματικά, διαχειρίζεται την αλλαγή, επιλύει προβλήματα, χρησιμοποιεί το χιούμορ για να λύνει

καταστάσεις. Έχει υψηλή ενσυναίσθηση, παραμένει αισιόδοξος παρά τις αντιξοότητες και είναι προικισμένος να πείθει.

4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας.

Η σχολική ηγεσία αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχημένη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ηγεσία είναι η πυξίδα της σχολικής μονάδας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας. Σπουδαίο ρόλο για την χαρισματική ηγεσία παίζει η συναισθηματική νοημοσύνη. Όσο πιο ψηλά είναι κανείς στην ιεραρχία της επιχείρησης, η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης αυξάνεται, διότι αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων που διεκδικούν την ίδια θέση μια που τα ακαδημαϊκά προσόντα θεωρούνται αυτονόητα (Megerian, & Sosik, 1996 : 31-48).

Ο Goleman (2000) έκανε λόγο για έξι τύπους ηγέτη, που συνδέονται με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης κι έχουν διαφορετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, στην απόδοση και στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Οι τύποι αυτοί είναι: ο καταπιεστικός (coercive), ο οραματιστής (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetter) και ο συμβουλευτικός (coaching). Το **ανθρωπιστικό** στυλ ηγεσίας δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς με τους υφισταμένους και δίνει προτεραιότητα στον άνθρωπο. Ο ανθρωπιστής Διευθυντής διαθέτει ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τον Goleman, σε άρθρο του στο Harvard Business Review (Goleman, 2000:78-90) χαρισματικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί και συνδυάζει τουλάχιστον τα τέσσερα από τα έξι στυλ ηγεσίας και έχει την ικανότητα και την ευελιξία να τα συναλλάσει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις ανάγκες του οργανισμού. Το ανθρωπιστικό, το δημοκρατικό, το οραματιστικό και το συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες συνεργασίας κι επικοινωνίας. Ο δημοκρατικός ηγέτης λαμβάνει υπ' όψιν του την γνώμη των άλλων και είναι αποτελεσματικός. Το καταπιεστικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από έλλειψη ενσυναίσθησης, είναι αποτελεσματικό σε περιόδους κρίσης, αλλά δημιουργεί αρνητικό σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Το οραματιστικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από ενσυναίσθηση και

συναισθηματική νοημοσύνη. Ο οραματιστής ηγέτης κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς ένα κοινό όραμα. Δημιουργεί θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Το συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας είναι αποτελεσματικό, δίνει σημασία στην ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και διακρίνεται από τις ικανότητες ενσυναίσθησης. Το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες και θέτει κίνητρα για επιτυχία, αλλά πολλές φορές καταπιέζει τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με τον Ryback (1998), ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτει ενσυναίσθηση (empathy), δείχνει κατανόηση. Είναι ειλικρινής για τα συναισθήματα και τις προθέσεις του. Είναι πάντα έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του. Ασκήει εποικοδομητική κριτική, δίνοντας σημασία στην λεπτομέρεια. Είναι υποστηρικτικός με τους υφισταμένους του. Τους κάνει να αισθάνονται αναντικατάστατοι. Είναι αποφασιστικός και επιλύει τις συγκρούσεις άμεσα. Επιδιώκει την επιτυχία, χωρίς όμως αυτό να γίνεται αυτοσκοπός. Έχει αυτοπεποίθηση και αφήνει χώρο στους γύρω του. Ακούει τις διαφορετικές απόψεις και προσπαθεί και οι δύο πλευρές να είναι ικανοποιημένες, βρίσκει λύσεις οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα όλων των υφισταμένων, χωρίς να αδικήσει κάποιον. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί. Συνεπώς τα στελέχη μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως της ενσυναίσθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της υποκίνησης.

4.3 Διαχείριση συναισθημάτων από τον Διευθυντή σχολικής μονάδας.

Διαχείριση συναισθημάτων είναι η ικανότητα ενός ατόμου να δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους και να τους κάνει να αντιδρούν με τον τρόπο που αυτός θέλει. Επικοινωνεί εύκολα κι έχει πάντα ένα στόχο. Οι σχέσεις που δημιουργεί μπορούν να αξιοποιηθούν ανά πάσα στιγμή. Πιστεύει στην ομαδική εργασία. Αναγνωρίζει την αξία των άλλων, θέτει τον εαυτό του ως πρότυπο και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Για τη διαχείριση της αλληλεπίδρασης με τους άλλους είναι σημαντικό ο Διευθυντής να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων εκπαιδευτικών διότι έτσι εξασφαλίζεται η επικοινωνία και η διαχείριση των συγκρούσεων.

Ο επιτυχημένος Διευθυντής/ηγέτης θα πρέπει να διαχειρίζεται καλά τα δικά του συναισθήματα για να μπορέσει να διαχειριστεί και τα συναισθήματα των άλλων. Ο ηγέτης που δεν διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματά του, μάλλον έχει ελάχιστη ή καθόλου επίγνωση τους και τότε θα αντιμετωπίσει σίγουρα προβλήματα στη διαχείριση των σχέσεών του με τους άλλους. Κι αυτό θα συμβεί γιατί αν δεν είναι ικανός να κατανοήσει τα δικά του συναισθήματα (αυτοεπίγνωση) τότε αδυνατεί να κατανοήσει και των άλλων. Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο για έναν επιτυχημένο ηγέτη ο οποίος μπορεί να αλλάξει το αρνητικό συναίσθημα σε θετικό κι επομένως να πετυχαίνει τους στόχους του με ευκολία, να αισθάνεται ικανοποίηση και να οδηγεί την σχολική μονάδα σε επιτυχία. Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων, συντελεί αποφασιστικά στην υποχώρηση των αρνητικών συναισθημάτων (φόβος, θυμός, άγχος/στρες, απογοήτευση) και στην άνοδο των θετικών συναισθημάτων (χαρά, θάρρος, αισιοδοξία, επιτυχία).

4.4 Οι ικανότητες – δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη.

Το σύστημα της βαθιάς γνώσης του Deming δίνει ενδείξεις για αυτές τις ικανότητες – δεξιότητες. Παρακάτω αναφέρονται οι ικανότητες – δεξιότητες τις οποίες πρέπει να έχει ο Διευθυντής/ηγέτης σήμερα (Ζαβλανός, 2003: 191).

1^η Ικανότητα – δεξιότητα: Η ικανότητα του ηγέτη να σκέπτεται συστηματικά. Ο Deming μας δίδαξε να βλέπουμε τον οργανισμό σαν ένα σύστημα. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του συστήματος θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη λειτουργία του και κατά συνέπεια να το βελτιώσουμε ή να το ανασχεδιάσουμε.

2^η ικανότητα – δεξιότητα : Η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί τις μεταβολές και ανάλογα να επιλύει ένα πρόβλημα ή να κάνει τον προγραμματισμό του οργανισμού. Η εργασία που κάνει κάποιος είναι αποτέλεσμα διαφορετικών συνθηκών αλληλεπίδρασης, παραγόντων και γεγονότων. Οι παράγοντες δεν είναι σταθεροί, μεταβάλλονται. Ο ηγέτης θα πρέπει να κατανοεί αυτές τις μεταβολές και ανάλογα να πράττει.

3^η ικανότητα – δεξιότητα : Η ικανότητα να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν, αναπτύσσονται και βελτιώνονται.

4^η ικανότητα – δεξιότητα : Η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί τη συμπεριφορά των ατόμων και παράλληλα να κατανοεί τους λόγους για τους οποίους τα άτομα συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο.

5^η ικανότητα – δεξιότητα: Η ικανότητα του ηγέτη να διατυπώνει το όραμα. Το όραμα ορίζεται ως μια νοητική εικόνα του επιθυμητού μέλλοντος, ως ‘μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του,,. (Θεοφιλίδης, 1999 : 122).

Ο ρόλος του επιτυχημένου ηγέτη είναι να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος (Noonan, 2003) και να διευκολύνει την εφαρμογή του (Alvy, & Robbins, 1998) μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Θα προκαλέσει την εμπλοκή του προσωπικού στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και την ενσυνείδητη δέσμευσή του στην πραγμάτωσή του συμπεφωνημένου οράματος (Dean, 1999). Η ικανότητα για προώθηση της συλλογικότητας και της συνδημιουργίας του οράματος είναι από τις σημαντικότερες συνιστώσες για την επιτυχία του ηγέτη. Η σχολική διεύθυνση είναι αποτελεσματική όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες του διευθυντή /ηγέτη, των υφισταμένων του, των εκπαιδευτικών και του έργου του (Σαΐτης ,2005: 256 – 258).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει τη δύναμη της πειθούς, να έχει προσωπικό κύρος, επιβολή, να καλλιεργεί αμοιβαίο σεβασμό, να προάγει φιλικό δημιουργικό κλίμα, να δημιουργεί αμεσότητα και ικανοποίηση, να χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό, να συντονίζει επιμορφωτικές – πολιτιστικές δραστηριότητες και να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003 : 29 – 30).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Μεθοδολογία έρευνας της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στην σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

5.1. Σκοπός της έρευνας.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας πρέπει να διαθέτει πολλαπλές ικανότητες για να μπορεί να ανταποκριθεί στο απαιτητικό ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη. Μια τέτοια σημαντική ικανότητα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα δηλαδή να κατανοούμε και να ελέγχουμε τις δικές μας διαθέσεις και συναισθήματα, αλλά και των άλλων. Ένα από τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας είναι η δημιουργία και διατήρηση κλίματος ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης, αισιοδοξίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους. Για να το επιτύχει αυτό ο ηγέτης πρέπει να κατανοεί πως αισθάνονται οι συνεργάτες του, να προβλέπει πως θα αντιδράσουν σε κάθε περίπτωση, γεγονός ή αλλαγή και να μπορεί να ελέγξει και να επηρεάσει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι εργαζόμενοι αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση και εργάζονται αποδοτικότερα. Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει αρκετές αναφορές στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Ηγέτη στον εργασιακό χώρο και τους εργαζομένους. Σχετικές μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα καταλήγουν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή και την αποτελεσματική ηγεσία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δημιουργικό σχολικό κλίμα καθώς και τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το θετικό σχολικό κλίμα. Επίσης να διερευνήσει πόσο χρησιμοποιούν οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας τη συναισθηματική νοημοσύνη στην διεκπεραίωση του ρόλου τους.

Η παρούσα έρευνα έθεσε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

1. Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις δηλώσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή και τις δηλώσεις που αξιολογούν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και το δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα;

2. Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ύπαρξη δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
3. Το φύλο του Διευθυντικού στελέχους επηρεάζει τις απαντήσεις στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής του νοημοσύνης;

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 152 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 42 Διευθυντές.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά. (βλέπε και διαγράμματα 1-5 στο παράρτημα Α)

Πίν.1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτικοί		Διευθυντές	
	N	%	N	%
Φύλο				
Άντρας	50	33,1	21	50,0
Γυναίκα	101	66,9	21	50,0
Σύνολο	151		42	
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση				
0-10 έτη	26	17,2	2	4,8
11-20 έτη	50	33,1	4	9,5
21-30 έτη	50	33,1	21	50,0
Περισσότερα από 30 έτη	25	16,6	15	35,7
Σύνολο	151		42	
Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου				
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	40	48,2	4	11,4
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	35	42,2	29	82,9
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	3	3,6	2	5,7
Άλλο	5	6,0	0	0,0
Σύνολο	83		35	
Υπηρετείτε σε θέση...				
Εκπαιδευτικού ΠΕ 70	124	84,4		
Εκπαιδευτικού Ειδικότητας	23	15,6		
Σύνολο	147			

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες (66,9%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους Διευθυντές του δείγματος είναι 50,0%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούν στον τομέα της εκπαίδευσης 11 έως 20 έτη (33,1%) και 21 έως 30 έτη (33,1%), ενώ οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος υπηρετούν 21 έως 30 έτη (50,0%). Αναφορικά με την πραγματοποίηση άλλων σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (48,2%) έχουν λάβει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ενώ οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος (82,9%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (84,4%) υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού ΠΕ 70.

Στον Πίνακα 2α παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει. Η ανάλυση βασίστηκε στις απαντήσεις και κάθε συμμετέχων προσέφερε κατά μέσο όρο 1,43 απαντήσεις. Η συχνότερη απάντηση ως προς τη σχετική συχνότητα επί των εκπαιδευτικών ήταν «*Νέες Τεχνολογίες*» (75,2%), ακολουθούμενη από την απάντηση «*Π.Ε.Κ.*» (35,2%).

Πιν.2α. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων που έδωσαν οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει

Επιμόρφωση	N	% απαντήσεων	% Εκπαιδευτικών
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	41	22,9	32,8
Π.Ε.Κ.	44	24,6	35,2
Νέες Τεχνολογίες	94	52,5	75,2
Άλλη	0	0,0	0,0
Σύνολο	179	100,0	143,2

Στον Πίνακα 2β παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι Διευθυντές του δείγματος αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει. Η ανάλυση βασίστηκε στις απαντήσεις και κάθε συμμετέχων προσέφερε κατά μέσο όρο 2,06 απαντήσεις. Η συχνότερη απάντηση ως προς τη σχετική συχνότητα επί των Διευθυντών ήταν «*Νέες Τεχνολογίες*» (94,4%), ακολουθούμενη από την απάντηση «*Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης*» (72,2%).

Πιν.2β. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων που έδωσαν οι Διευθυντές του δείγματος αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει

Επιμόρφωση	N	% απαντήσεων	% Διευθυντών
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	26	35,1	72,2
Π.Ε.Κ.	14	18,9	38,9
Νέες Τεχνολογίες	34	45,9	94,4
Άλλη	0	0,0	0,0
Σύνολο	74	100,0	205,6

5.2.2 Διαδικασία συλλογής υλικού

Η έρευνα διεξάχθηκε κατά το δίμηνο Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2016 – 2017 σε Διευθυντές /ντριες και σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης Αθήνας και της Α΄ Ανατολικής Αττικής. Η επιλογή των περιοχών έγινε με βάση τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι ερευνήτριες ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση για την παράδοση και την συλλογή των ερωτηματολογίων. Με εισαγωγική επιστολή γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων» του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών. Επειδή στο ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα στην ενότητα Β που αφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να θεωρούσαν ότι κατά κάποιο τρόπο καλούνται να αξιολογήσουν τον Διευθυντή τους και να ένιωθαν αμήχανα, αποφασίστηκε η επίδοση και παραλαβή των ερωτηματολογίων να γίνει προσωπικά από τις ερευνήτριες και όχι μέσω των διευθυντών των σχολείων. Κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης οι ερευνήτριες δεν ήταν παρούσες.

5.2.3 Ερευνητικά εργαλεία.

Για τη συλλογή υλικού χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια τα οποία εμπεριέχονται στο παράρτημα της παρούσης μελέτης.

Συγκεκριμένα:

Συναισθηματική νοημοσύνη.

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή/ντριας χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που δομείται σε μία ενότητα και απαρτίζεται από 15 δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και βασίστηκε στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong Law Emotional Inteligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert ως εξής: 1 (Ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (πολλές φορές),5(Πάντα). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από Διευθυντές/ντριες.

Για τη αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή/ντριας αναφορικά με το πώς την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς αποτελούμενο από 15 δηλώσεις που αφορούν στην συμπεριφορά του Διευθυντή Σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert ως εξής: 1 (Ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (πολλές φορές),5(Πάντα). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από Εκπαιδευτικούς.

Επαγγελματική ικανοποίηση.

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 15 δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert ως εξής: 1 (Ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (πολλές φορές), 5(Πάντα). Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην κλίμακα Γενικής ικανοποίησης από την εργασία Overall Job Satisfaction, (Brayfield & Rothe, 1951) που μετρά την γενική ικανοποίηση από την εργασία και την κλίμακα Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson,1986) που μετρά συναισθήματα και στάση κατά την διάρκεια της εργασίας. Οι δηλώσεις προσαρμόστηκαν στις συνθήκες εργασίας που αφορούν το

χώρο μιας σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από Εκπαιδευτικούς.

Δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα.

Για την αξιολόγηση του κλίματος της σχολικής μονάδας χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 14 δηλώσεις. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στο Ερωτηματολόγιο για το δημιουργικό σχολικό κλίμα του Φ. Κούσουλα (2004). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert ως εξής: 1 (Ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (πολλές φορές), 5(Πάντα).

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας προτιμήθηκε ο σχεδιασμός και η χορήγηση αυτοσχέδιων ερωτηματολογίων, προκειμένου οι δηλώσεις να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Έγινε επίσης προσπάθεια από τις ερευνήτριες να περιοριστεί το μέγεθος των ερωτηματολογίων, προκειμένου να είναι πιο εύκολη και ελκυστική η συμπλήρωσή τους από τους συμμετέχοντες, αυξάνοντας έτσι το ποσοστό συμμετοχής.

5.2.4 Στατιστική Ανάλυση.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου δεδομένων SPSS. Υπολογίστηκαν οι συνάφειες (Pearson r) αφενός μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καθώς και του δημιουργικού σχολικού κλίματος, αφετέρου μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του δημιουργικού σχολικού κλίματος. Έγινε επίσης έλεγχος, με το t – κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα, των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ως προς το φύλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Εκπαιδευτικοί

Στους Πίνακες 1 έως 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα. (βλέπε και διαγράμματα 6–14 στο Παράρτημα Β)

Πίν.1α. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή.

Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια...	N	%
με επαινεί για τις επιδόσεις μου		
Ποτέ	10	6,6
Σπάνια	25	16,6
Μερικές φορές	50	33,1
Πολλές φορές	56	37,1
Πάντα	10	6,6
Σύνολο	151	
με υποστηρίζει μπροστά στους γονείς ή μπροστά στον σχολικό σύμβουλο		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	17	11,2
Μερικές φορές	37	24,3
Πολλές φορές	42	27,6
Πάντα	54	36,5
Σύνολο	152	
με εμπνυχώνει σε μια προσπάθειά μου και με βοηθά		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	33	21,7
Μερικές φορές	31	20,4
Πολλές φορές	55	36,2
Πάντα	31	20,4
Σύνολο	152	
μου ασκεί εποικοδομητική κριτική		
Ποτέ	6	3,9
Σπάνια	34	22,4
Μερικές φορές	43	28,3
Πολλές φορές	53	34,9
Πάντα	16	10,5
Σύνολο	152	

Πίν.1β. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή

Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια...	N	%
κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	11	7,2
Μερικές φορές	37	24,3
Πολλές φορές	57	37,5
Πάντα	44	28,9
Σύνολο	152	
προωθεί την επικοινωνία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	17	11,2
Μερικές φορές	41	27,0
Πολλές φορές	60	39,5
Πάντα	32	21,1
Σύνολο	152	
εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές		
Ποτέ	6	3,9
Σπάνια	27	17,8
Μερικές φορές	28	18,4
Πολλές φορές	58	38,2
Πάντα	33	21,7
Σύνολο	152	
ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	27	17,8
Μερικές φορές	34	22,4
Πολλές φορές	52	34,2
Πάντα	37	24,3
Σύνολο	152	
δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	16	10,5
Μερικές φορές	37	24,3
Πολλές φορές	43	28,3
Πάντα	53	34,9
Σύνολο	152	

Πίν.1γ. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή

Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια...	N	%
ανατροφοδοτεί προφορικά τους εκπαιδευτικούς		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	27	17,8
Μερικές φορές	42	27,6
Πολλές φορές	50	32,9
Πάντα	30	19,7
Σύνολο	152	
σέβεται τα όρια των ανθρώπων		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	9	5,9
Μερικές φορές	28	18,4
Πολλές φορές	67	44,1
Πάντα	48	31,6
Πολλές φορές	152	
Πάντα		
Σύνολο		
είναι ικανός/ή να ελέγξει το θυμό του/της		
Ποτέ	1	0,7
Σπάνια	7	4,6
Μερικές φορές	36	23,7
Πολλές φορές	73	48,0
Πάντα	35	23,0
Σύνολο	152	
χειρίζεται τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	7	4,6
Μερικές φορές	44	28,9
Πολλές φορές	66	43,4
Πάντα	33	21,7
Σύνολο	152	
ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στον καθένα μας		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	19	12,5
Μερικές φορές	43	28,3
Πολλές φορές	47	30,9
Πάντα	40	26,3
Σύνολο	152	

Πίν.1δ. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή

Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια...	N	%
λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων		
Ποτέ	1	0,7
Σπάνια	13	8,6
Μερικές φορές	36	23,7
Πολλές φορές	54	35,5
Πάντα	48	31,6
Σύνολο	152	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1α οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (37,1%) αναφέρουν ότι ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια «πολλές φορές» τους επαινεί για τις επιδόσεις τους, τους εμπυχώνει σε μια προσπάθειά τους και τους βοηθά (36,2%) και τους ασκεί εποικοδομητική κριτική (34,9%), ενώ «πάντα» τους υποστηρίζει μπροστά στους γονείς ή στον σχολικό σύμβουλο (36,5%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1β οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (37,5%) αναφέρουν ότι ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια «πολλές φορές» κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων, προωθεί την επικοινωνία στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς (39,5%), εκτιμά τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές (38,2%), και τους ενθαρρύνει να είναι δημιουργικοί (34,2%), ενώ «πάντα» δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή τους κατάσταση (34,9%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1γ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (32,9%) αναφέρουν ότι ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια «πολλές φορές» τους ανατροφοδοτεί προφορικά, σέβεται τα όρια των άλλων ανθρώπων (44,1%), είναι ικανός/ή να ελέγξει το θυμό του/της (48,0%), χειρίζεται τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα (43,4%) και ενδιαφέρεται για ότι συμβαίνει στον καθένα τους (30,9%).

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1δ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (35,5%) αναφέρουν ότι ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια «πολλές φορές» λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Πίν.2α. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης

	N	%
Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	6	3,9
Μερικές φορές	27	17,8
Πολλές φορές	84	55,3
Πάντα	35	23,0
Σύνολο	152	
Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	9	5,9
Μερικές φορές	53	34,9
Πολλές φορές	67	44,1
Πάντα	21	13,8
Σύνολο	152	
Βαριέμαι στη δουλειά μου		
Ποτέ	63	41,7
Σπάνια	60	39,7
Μερικές φορές	20	13,2
Πολλές φορές	7	4,6
Πάντα	1	0,7
Σύνολο	151	
Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας		
Ποτέ	16	10,6
Σπάνια	35	23,2
Μερικές φορές	43	28,5
Πολλές φορές	48	31,8
Πάντα	9	6,0
Σύνολο	151	
Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις		
Ποτέ	7	4,6
Σπάνια	29	19,1
Μερικές φορές	75	49,3
Πολλές φορές	38	25,0
Πάντα	3	2,0
Σύνολο	152	

Πίν.2β. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης

	N	%
Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά		
Ποτέ	4	2,6
Σπάνια	11	7,2
Μερικές φορές	20	13,2
Πολλές φορές	45	29,6
Πάντα	72	47,4
Σύνολο	152	
Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο		
Ποτέ	1	0,7
Σπάνια	6	3,9
Μερικές φορές	35	23,0
Πολλές φορές	84	55,3
Πάντα	26	17,1
Σύνολο	152	
Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου		
Ποτέ	4	2,6
Σπάνια	12	7,9
Μερικές φορές	26	17,2
Πολλές φορές	74	49,0
Πάντα	35	23,2
Σύνολο	151	
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα		
Ποτέ	0,0	0,0
Σπάνια	3	2,0
Μερικές φορές	11	7,3
Πολλές φορές	56	37,1
Πάντα	81	53,6
Σύνολο	151	
Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	5	3,3
Μερικές φορές	27	17,8
Πολλές φορές	84	55,3
Πάντα	36	23,7
Σύνολο	152	

Πίν.2γ. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης

	N	%
Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ		
Ποτέ	49	32,2
Σπάνια	59	38,8
Μερικές φορές	34	22,4
Πολλές φορές	7	4,6
Πάντα	3	2,0
Σύνολο	152	
Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	4	2,6
Μερικές φορές	40	26,3
Πολλές φορές	87	57,2
Πάντα	21	13,8
Σύνολο	152	
Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά		
Ποτέ	18	11,8
Σπάνια	20	13,2
Μερικές φορές	58	38,2
Πολλές φορές	41	27,0
Πάντα	15	9,9
Σύνολο	152	
Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου		
Ποτέ	43	28,3
Σπάνια	71	46,7
Μερικές φορές	29	19,1
Πολλές φορές	7	4,6
Πάντα	2	1,3
Σύνολο	152	
Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές		
Ποτέ	59	38,8
Σπάνια	47	30,9
Μερικές φορές	37	24,3
Πολλές φορές	7	4,6
Πάντα	2	1,3
Σύνολο	152	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2α οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (55,3%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές (44,1%), ότι νιώθουν εξαντλημένοι στο τέλος της εργάσιμης ημέρας (31,8%). Επίσης αναφέρουν ότι «μερικές φορές» στην εργασία τους όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις (49,3%) και ότι «ποτέ» δεν βαριούνται στη δουλειά (41,7%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2β οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (55,3%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» όταν τελειώνουν τη δουλειά τους αισθάνονται ότι έχουν κάτι αξιοσημείωτο, ότι αισθάνονται ασφάλεια στη δουλειά τους (49,0%) και ότι μέσω της δουλειάς τους έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή (55,3%). Επίσης αναφέρουν ότι «πάντα» σκέφτονται πως αν ξεκινούσαν από την αρχή θα επέλεγαν την ίδια δουλειά (47,4%) και ότι η δουλειά τους είναι ενδιαφέρουσα (53,6%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2γ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (38,8%) αναφέρουν ότι «σπάνια» νιώθουν ότι η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ και ότι νιώθουν κουρασμένοι το πρωί όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μια ακόμα ημέρα στη δουλειά τους (46,7%). Επίσης αναφέρουν ότι «μερικές φορές» νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά (38,2%), ότι «πολλές φορές» νιώθουν ότι έχουν πετύχει αξιόλογα πράγματα στη δουλειά τους (57,2%), και ότι «ποτέ» δεν πιστεύουν ότι οι φίλοι τους κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές (38,8%).

Πίν.3α. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα

	N	%
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	1	0,7
Μερικές φορές	22	14,5
Πολλές φορές	75	49,3
Πάντα	52	34,2
Σύνολο	152	
Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις		
Ποτέ	1	0,7
Σπάνια	11	7,2
Μερικές φορές	50	32,9
Πολλές φορές	61	40,1
Πάντα	29	19,1
Σύνολο	152	
Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	39	25,7
Μερικές φορές	38	25,0
Πολλές φορές	55	36,2
Πάντα	18	11,8
Σύνολο	152	
Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	31	20,5
Μερικές φορές	29	19,2
Πολλές φορές	60	39,7
Πάντα	28	18,5
Σύνολο	151	
Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το τι δεν πάει καλά		
Ποτέ	4	2,6
Σπάνια	31	20,4
Μερικές φορές	49	32,2
Πολλές φορές	52	34,2
Πάντα	16	10,5
Σύνολο	152	

Πίν.3β. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα

	N	%
Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	40	26,3
Μερικές φορές	46	30,3
Πολλές φορές	45	29,6
Πάντα	18	11,8
Σύνολο	152	
Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους		
Ποτέ	5	3,3
Σπάνια	28	18,4
Μερικές φορές	40	26,3
Πολλές φορές	61	40,1
Πάντα	18	11,8
Σύνολο	152	
Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	39	25,7
Μερικές φορές	55	36,2
Πολλές φορές	44	28,9
Πάντα	11	7,2
Σύνολο	152	
Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	18	11,8
Μερικές φορές	51	33,6
Πολλές φορές	59	38,8
Πάντα	22	14,5
Σύνολο	152	
Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια σχολική τάξη ή σε διαφορετικές		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	14	9,2
Μερικές φορές	41	27,0
Πολλές φορές	65	42,8
Πάντα	32	21,1
Σύνολο	152	

Πίν.3γ. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα

	N	%
Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια		
Ποτέ	2	1,3
Σπάνια	5	3,3
Μερικές φορές	54	35,5
Πολλές φορές	65	42,8
Πάντα	26	17,1
Σύνολο	152	
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα		
Ποτέ	1	0,7
Σπάνια	10	6,6
Μερικές φορές	49	32,2
Πολλές φορές	68	44,7
Πάντα	24	15,8
Σύνολο	152	
Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της		
Ποτέ	11	7,3
Σπάνια	43	28,5
Μερικές φορές	57	37,7
Πολλές φορές	33	21,9
Πάντα	7	4,6
Σύνολο	151	
Επικρατεί αισιοδοξία για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας		
Ποτέ	3	2,0
Σπάνια	11	7,2
Μερικές φορές	53	34,9
Πολλές φορές	57	37,5
Πάντα	28	18,4
Σύνολο	152	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3α, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (49,3%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» αισθάνονται οικεία στο χώρο του σχολείου, ότι πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις

(40,1%), ότι το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις (36,2%), ότι ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες (39,7%) και ότι υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το τι δεν πάει καλά (34,2%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3β, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (30,3%) αναφέρουν ότι «μερικές φορές» υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου τους και ότι επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών (36,2%). Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (40,1%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους, ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους (38,8%) και ότι νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια σχολική τάξη ή σε διαφορετικές (42,8%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3γ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (42,8%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια, ότι αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα (44,7%) και ότι επικρατεί αισιοδοξία για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας (37,5%). Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (37,7%) αναφέρουν ότι «μερικές φορές» το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της.

Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της Διευθυντή/Διευθύντριας και των δηλώσεων αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας r του Pearson (βλ. Πίνακα 4). Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,16 έως 0,63 και συνεπώς το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Πίν. 4. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της Διεθοντή/Διεθοντριας και της επαγγελματικής ικανολήψης των εκπαιδευτικών του δείγματος

		Επαγγελματική ικανολήψη εκπαιδευτικών														
Συναισθηματική νοημοσύνη Διεθοντή		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.	0,46**	0,52**	-0,28**	-0,32**	0,06	0,30**	0,49**	0,31**	0,30**	0,24**	-0,05	0,40**	-0,02	-0,23**	-0,34**	
2.	0,40**	0,46**	-0,41**	-0,07	0,08	0,28**	0,44**	0,42**	0,38**	0,26**	-0,01	0,36**	0,08	-0,24**	-0,25**	
3.	0,34**	0,52**	-0,32**	-0,14	0,10	0,18*	0,42**	0,44**	0,34**	0,23**	-0,02	0,36**	0,12	-0,17*	-0,26**	
4.	0,44**	0,57**	-0,34**	-0,17*	0,10	0,24**	0,57**	0,47**	0,39**	0,27**	-0,09	0,42**	0,11	-0,18*	-0,36**	
5.	0,34**	0,47**	-0,43**	-0,22**	0,17*	0,30**	0,38**	0,44**	0,39**	0,30**	-0,14	0,38**	-0,08	-0,23**	-0,35**	
6.	0,39**	0,54**	-0,29**	-0,27**	0,18*	0,24**	0,42**	0,41**	0,25**	0,22**	-0,02	0,35**	-0,01	-0,22**	-0,30**	
7.	0,39**	0,55**	-0,36**	-0,14	0,10	0,23**	0,47**	0,44**	0,35**	0,27**	-0,03	0,24**	0,10	-0,23**	-0,28**	
8.	0,38**	0,51**	-0,31**	-0,10	0,15	0,29**	0,52**	0,46**	0,38**	0,26**	-0,01	0,36**	0,16*	-0,18*	-0,26**	
9.	0,41**	0,59**	-0,44**	-0,17*	0,18*	0,21**	0,34**	0,42**	0,38**	0,16*	-0,17*	0,31*	0,00	-0,25**	-0,23**	
10.	0,36**	0,54**	-0,30**	-0,06	0,15	0,22**	0,48**	0,45**	0,32**	0,24**	-0,12	0,35**	0,012	-0,23**	-0,23**	
11.	0,32**	0,36**	-0,31**	-0,16*	0,26**	0,37**	0,34**	0,41**	0,40**	0,26**	-0,00	0,25**	-0,06	-0,13	-0,30**	
12.	0,27**	0,36**	-0,30**	-0,12	0,26**	0,26**	0,25**	0,30**	0,28**	0,20*	-0,09	0,14	-0,11	-0,15	-0,24**	

13.	0,32 ^{**}	0,44 ^{**}	-0,31 ^{**}	-0,16	0,23 ^{**}	0,20 [*]	0,29 ^{**}	0,33 ^{**}	0,28 ^{**}	0,19 [*]	-0,11	0,14	-0,03	-0,21 ^{**}	-0,20 [*]
14.	0,45 ^{**}	0,63 ^{**}	-0,36 ^{**}	-0,17 [*]	0,13	0,29 ^{**}	0,49 ^{**}	0,43 ^{**}	0,38 ^{**}	0,23 ^{**}	-0,19 [*]	0,26 ^{**}	0,04	-0,20 [*]	-0,29 ^{**}
15.	0,42 ^{**}	0,56 ^{**}	-0,35 ^{**}	-0,19 [*]	0,12	0,25 ^{**}	0,39 ^{**}	0,53 ^{**}	0,34 ^{**}	0,26 ^{**}	-0,12	0,34 ^{**}	0,05	-0,26 ^{**}	-0,34 ^{**}

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με επαινεί για τις επιδόσεις μου*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,30, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,31, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,30, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,24, p = 0,01$), «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,46, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,28, p = 0,01$), «*Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας*» ($r = -0,32, p = 0,01$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά*» ($r = -0,23, p = 0,01$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,34, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με υποστηρίζει μπροστά στους γονείς ή στον σχολικό σύμβουλο*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,40, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,28, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,44, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,42, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,26, p = 0,01$), «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,36, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,41, p = 0,01$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά*» ($r = -0,24, p = 0,01$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,25, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με εμπνυχώνει σε μια προσπάθειά μου και με βοηθά*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά

με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,52, p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,18, p = 0,05$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,23, p = 0,01$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,36, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,32, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,17, p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,26, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια μου ασκεί εποικοδομητική κριτική» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,57, p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,24, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,57, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,27, p = 0,01$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,34, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,17, p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,18, p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,36, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,17, p = 0,05$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,30, p$

= 0,01), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,38, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,30, p = 0,01$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,38, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,43, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,22, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,23, p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,35, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια προωθεί την επικοινωνία στη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,54, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,18, p = 0,05$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,24, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,41, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,25, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,22, p = 0,01$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,35, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,29, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,27, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,22, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,30, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,55, p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,23, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Αισθάνομαι

ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,44, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,35, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,27, p = 0,01$), «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,24, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,36, p = 0,01$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά*» ($r = -0,23, p = 0,01$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,28, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,51, p = 0,01$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,29, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,26, p = 0,01$), «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,36, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά*» ($r = 0,16, p = 0,05$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,31, p = 0,01$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά*» ($r = -0,18, p = 0,05$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,26, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,41, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,59, p = 0,01$), «*Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις*» ($r = 0,18, p = 0,05$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,21, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,34, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,42, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r =$

0,16, $p = 0,05$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,31$, $p = 0,05$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,44$, $p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,17$, $p = 0,05$), «Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = -0,17$, $p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,25$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,23$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ανατροφοδοτεί προφορικά τους εκπαιδευτικούς» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,36$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,54$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,22$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,48$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,45$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,32$, $p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,24$, $p = 0,05$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,35$, $p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,30$, $p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά» ($r = -0,23$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,23$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια σέβεται τα όρια των άλλων ανθρώπων» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,32$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,36$, $p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,37$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,34$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,41$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,40$, $p = 0,01$), «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,25$, $p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r =$

-0,31, $p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,16$, $p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,30$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια είναι ικανός/η να ελέγξει το θυμό του/της» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,27$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,36$, $p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,25$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,30$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,28$, $p = 0,01$) και «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,20$, $p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,30$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,24$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια χειρίζεται τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,32$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,44$, $p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,23$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,20$, $p = 0,05$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,29$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,33$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,28$, $p = 0,01$) και «Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,19$, $p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,31$, $p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,21$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,20$, $p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στον καθένα μας*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,45, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,63, p = 0,01$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,29, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,43, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,23, p = 0,01$) και «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,26, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,36, p = 0,01$), «*Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας*» ($r = -0,17, p = 0,05$), «*Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ*» ($r = -0,19, p = 0,05$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου*» ($r = -0,20, p = 0,05$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,29, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου*» ($r = 0,42, p = 0,01$), «*Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές*» ($r = 0,56, p = 0,01$), «*Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά*» ($r = 0,25, p = 0,01$), «*Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο*» ($r = 0,39, p = 0,01$), «*Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου*» ($r = 0,53, p = 0,01$), «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($r = 0,34, p = 0,01$), «*Μέσω της δουλειά μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή*» ($r = 0,26, p = 0,01$) και «*Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου*» ($r = 0,34, p = 0,01$) και στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Βαριέμαι στη δουλειά μου*» ($r = -0,35, p = 0,01$), «*Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας*» ($r = -0,19, p = 0,05$), «*Νιώθω κουρασμένος το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου*» ($r = -0,26, p = 0,01$) και «*Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές*» ($r = -0,34, p = 0,01$).

Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της Διευθυντή/Διευθύντριας και των δηλώσεων αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος της σχολικής μονάδας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας r του Pearson (βλ. Πίνακα 5). Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,17 έως 0,80 και συνεπώς το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως υψηλό.

Πίν. 5. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της Διευθυντή/Διευθνήτριας και του δημιουργικού κλίματος της σχολικής μονάδας

		Δημοουργικό κλίμα σχολικής μονάδας													
Συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντή		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.		0,36**	0,42**	0,56**	0,56**	0,54**	0,43**	0,61**	0,49**	0,51**	0,40**	0,48**	0,60**	-0,27**	0,53**
2.		0,55**	0,60**	0,59**	0,63**	0,60**	0,46**	0,55**	0,46**	0,51**	0,33**	0,50**	0,56**	-0,21*	0,53**
3.		0,53**	0,64**	0,71**	0,80**	0,70**	0,53**	0,69**	0,58**	0,58**	0,34**	0,54**	0,62**	-0,30**	0,57**
4.		0,49**	0,62**	0,66**	0,67**	0,66**	0,44**	0,62**	0,52**	0,58**	0,34**	0,50**	0,60**	-0,21*	0,63**
5.		0,52**	0,54**	0,59**	0,55**	0,64**	0,47**	0,58**	0,46**	0,55**	0,54**	0,48**	0,42**	-0,09	0,55**
6.		0,50**	0,69**	0,68**	0,70**	0,61**	0,42**	0,66**	0,54**	0,59**	0,44**	0,54**	0,61**	-0,29**	0,57**
7.		0,50**	0,59**	0,71**	0,76**	0,69**	0,54**	0,71**	0,58**	0,56**	0,31**	0,47**	0,61**	-0,21*	0,56**
8.		0,51**	0,63**	0,72**	0,76**	0,68**	0,52**	0,69**	0,60**	0,57**	0,26**	0,48**	0,61**	-0,28**	0,57**
9.		0,63**	0,60**	0,62**	0,73**	0,65**	0,57**	0,63**	0,49**	0,59**	0,40**	0,56**	0,56**	-0,20*	0,55**
10.		0,54**	0,68**	0,69**	0,73**	0,69**	0,55**	0,69**	0,59**	0,59**	0,36**	0,52**	0,63**	-0,28**	0,62**
11.		0,49**	0,54**	0,52**	0,54**	0,54**	0,38**	0,48**	0,49**	0,57**	0,41**	0,51**	0,46**	-0,17*	0,53**
12.		0,46**	0,35**	0,35**	0,43**	0,41**	0,26**	0,36**	0,35**	0,42**	0,33**	0,48**	0,45**	-0,27**	0,43**

13.	0,48**	0,49**	0,52**	0,61**	0,55**	0,40**	0,52**	0,50**	0,56**	0,38**	0,58**	0,58**	-0,30**	0,52**
14.	0,59**	0,66**	0,71**	0,78**	0,73**	0,55**	0,77**	0,59**	0,65**	0,44**	0,59**	0,65**	-0,26**	0,60**
15.	0,57**	0,71**	0,69**	0,73**	0,66**	0,49**	0,66**	0,56**	0,62**	0,43**	0,51**	0,53**	-0,24**	0,57**

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με επαινεί για τις επιδόσεις μου*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,36, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,42, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,56, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,56, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,54, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,43, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,61, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους*» ($r = 0,51, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη*» ($r = 0,40, p = 0,01$), «*Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια*» ($r = 0,48, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα*» ($r = 0,60, p = 0,01$) και «*Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,53, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,27, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με υποστηρίζει μπροστά τους γονείς ή τον σχολικό σύμβουλο*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,55, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,60, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,59, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,63, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,60, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,55, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη*

συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,51, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,33, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,50, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,56, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,53, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,21, p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με εμπνυχώνει σε μια προσπάθειά μου και με βοηθά» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,64, p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,71, p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,80, p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,70, p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,69, p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,58, p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,58, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,54, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,62, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,57, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,30, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια μου ασκεί εποικοδομητική κριτική» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο

χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,49$, $p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,62$, $p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,66$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,67$, $p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,66$, $p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,44$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,62$, $p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,52$, $p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,58$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,34$, $p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,50$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,60$, $p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,63$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,21$, $p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,52$, $p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,54$, $p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,59$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,55$, $p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,64$, $p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,47$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,58$, $p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,46$, $p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,55$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,54$, $p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά,

ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,48, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,42, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,55, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια προωθεί την επικοινωνία στη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,50, p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,69, p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,68, p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,70, p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,61, p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,54, p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,59, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,54, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,61, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,57, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,29, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,50, p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,59, p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,71, p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,76, p$

= 0,01), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,69$, $p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,54$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,71$, $p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,58$, $p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,56$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,31$, $p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,47$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,61$, $p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,56$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,21$, $p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,51$, $p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,63$, $p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,72$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,76$, $p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,68$, $p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,52$, $p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,69$, $p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,60$, $p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,57$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,48$, $p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,61$, $p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,57$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική

συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,28, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,63, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,60, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,62, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,73, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,65, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,57, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,63, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους*» ($r = 0,59, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη*» ($r = 0,40, p = 0,01$), «*Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια*» ($r = 0,56, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα*» ($r = 0,56, p = 0,01$) και «*Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,55, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,20, p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ανατροφοδοτεί προφορικά τους εκπαιδευτικούς*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,54, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,68, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,69, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,73, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,69, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,55, p =$

0,01), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,69, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,59, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους*» ($r = 0,59, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη*» ($r = 0,36, p = 0,01$), «*Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα*» ($r = 0,63, p = 0,01$) και «*Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,62, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,28, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια σέβεται τα όρια των άλλων ανθρώπων*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,54, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,54, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,54, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,38, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,48, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους*» ($r = 0,57, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη*» ($r = 0,41, p = 0,01$), «*Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια*» ($r = 0,51, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα*» ($r = 0,46, p = 0,01$) και «*Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,53, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,17, p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια είναι ικανός/η να ελέγξει το θυμό του/της*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,46, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,35, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,35, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,43, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,41, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,26, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,36, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,35, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους*» ($r = 0,42, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη*» ($r = 0,33, p = 0,01$), «*Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια*» ($r = 0,48, p = 0,01$), «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα*» ($r = 0,45, p = 0,01$) και «*Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,43, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της*» ($r = -0,27, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «*Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια χειρίζεται τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα*» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «*Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας*» ($r = 0,48, p = 0,01$), «*Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις*» ($r = 0,49, p = 0,01$), «*Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες*» ($r = 0,61, p = 0,01$), «*Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά*» ($r = 0,55, p = 0,01$), «*Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας*» ($r = 0,40, p = 0,01$), «*Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους*» ($r = 0,52, p = 0,01$), «*Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών*» ($r = 0,50, p = 0,01$), «*Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη*

συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,56, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,38, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,58, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,58, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,52, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,30, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στον καθένα μας» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,59, p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,71, p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,78, p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,73, p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,55, p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,77, p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,59, p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,65, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,59, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,65, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,60, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,26, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις

δηλώσεις «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» ($r = 0,57, p = 0,01$), «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» ($r = 0,71, p = 0,01$), «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» ($r = 0,69, p = 0,01$), «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» ($r = 0,73, p = 0,01$), «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το δεν πάει καλά» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» ($r = 0,49, p = 0,01$), «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» ($r = 0,56, p = 0,01$), «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» ($r = 0,62, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» ($r = 0,43, p = 0,01$), «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά, ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» ($r = 0,51, p = 0,01$), «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» ($r = 0,53, p = 0,01$) και «Επικρατεί αισιοδοξία για τη πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» ($r = 0,57, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της» ($r = -0,24, p = 0,01$).

Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος της σχολικής μονάδας και των δηλώσεων αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας r του Pearson (βλ. Πίνακα 6). Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,19 έως 0,67 και συνεπώς το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Πίν. 6. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των δηλώσεων αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

		Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών														
Δημιουργικό κλίμα σχολικής μονάδας		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.	0,48**	0,55**	-0,48**	-0,21*	0,21**	0,40**	0,51**	0,54**	0,32**	0,35**	-0,22**	0,35**	-0,03	-0,41**	-0,39**	
2.	0,34**	0,51**	-0,29**	-0,13	0,18*	0,24**	0,47**	0,53**	0,34**	0,23**	0,39**	-0,09	0,39**	0,10	-0,23**	-0,27**
3.	0,42**	0,62**	-0,38*	-0,26**	0,12	0,26**	0,50**	0,53**	0,39**	0,19*	0,49**	-0,07	0,49**	0,06	-0,25*	-0,36**
4.	0,33**	0,60**	-0,35**	-0,21**	0,09	0,18*	0,39**	0,42**	0,32**	0,18*	0,37**	-0,08	0,37**	0,10	-0,25**	-0,28**
5.	0,42**	0,58**	-0,39**	-0,13	0,08	0,17**	0,53**	0,47**	0,35**	0,26**	0,45**	-0,11	0,45**	0,09	-0,18*	-0,26**
6.	0,43**	0,58**	-0,37**	-0,31**	0,06	0,16	0,34**	0,52**	0,26**	0,24**	0,34**	-0,10	0,34**	-0,16	-0,16	-0,29**
7.	0,42**	0,67**	-0,32**	-0,23**	0,11	0,22**	0,43**	0,43**	0,24**	0,17*	0,40**	-0,12	0,40**	0,03	-0,24**	-0,25**
8.	0,38**	0,56**	-0,24*	-0,27**	0,22**	0,26**	0,37**	0,47**	0,21*	0,26**	0,32**	-0,10	0,32**	-0,13	-0,22*	-0,32*
9.	0,44**	0,58**	-0,30**	-0,38**	0,17*	0,26**	0,34**	0,50**	0,33**	0,26**	0,40**	-0,18*	0,40**	-0,18*	-0,28**	-0,37**
10.	0,42**	0,47**	-0,31**	-0,51**	-0,01	0,33**	0,30**	0,34**	0,20*	0,24**	0,43**	-0,33**	0,43**	-0,40**	-0,35**	-0,33**

11.	0,51**	0,53**	-0,32**	-0,38**	0,14	0,38**	0,39**	0,40**	0,36**	0,25**	-0,29**	0,39**	-0,19*	-0,39**	-0,41**
12.	0,42**	0,53**	-0,37**	-0,32**	0,19*	0,28**	0,52**	0,44**	0,40**	0,24**	-0,11	0,39**	-0,13	-0,29**	-0,38**
13.	-0,23**	-0,33**	0,09	0,19*	-0,11	-0,19*	-0,14	-0,23**	0,06	-0,05	0,20*	-0,14	0,15	0,22**	0,19*
14.	0,47**	0,66**	-0,32**	-0,40**	0,26**	0,32**	0,49**	0,66**	0,33**	0,32**	-0,16	0,38**	-0,19*	-0,30**	-0,37**

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,48, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,55, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,21, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,40, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,40, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,51, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,54, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,32, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,35, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,48, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,21, p = 0,05$), «Νομίζω ότι η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = -0,22, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,41, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,39, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,51, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,18, p = 0,05$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,24, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,23, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,39, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,29, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,23, p = 0,01$) και

«Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,27, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,62, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,26, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,50, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,19, p = 0,05$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,49, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,38, p = 0,05$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,26, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,25, p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,36, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,33, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,60, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,18, p = 0,05$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,32, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,18, p = 0,05$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,37, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,35, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,21, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,25, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,28, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το τι δεν πάει καλά» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,58, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,17, p = 0,05$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,35, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,26, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,45, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,39, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,18, p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,26, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,43, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,58, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,34, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,52, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,26, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,24, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,34, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,37, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργασίμης ημέρας» ($r = -0,31, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,29, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,67, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από

την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,22$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,43$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,43$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,24$, $p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,17$, $p = 0,05$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,40$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,32$, $p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,23$, $p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,24$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,25$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,38$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,56$, $p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,22$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,26$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,37$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,47$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,21$, $p = 0,05$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,26$, $p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,32$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,24$, $p = 0,05$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,27$, $p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,22$, $p = 0,05$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,32$, $p = 0,05$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συνεργασία με ποικίλους τρόπους» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,44$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,58$, $p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,17$, $p = 0,05$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r =$

0,26, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,34$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,50$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,33$, $p = 0,05$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,26$, $p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,40$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,30$, $p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,38$, $p = 0,01$), «Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = -0,18$, $p = 0,05$), «Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά» ($r = -0,18$, $p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,28$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,37$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική τάξη» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,42$, $p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,47$, $p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,33$, $p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,30$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,34$, $p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,20$, $p = 0,05$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,24$, $p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,43$, $p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,31$, $p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,51$, $p = 0,01$), «Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = -0,33$, $p = 0,01$), «Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά» ($r = -0,40$, $p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,35$, $p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,33$, $p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από

τη δουλειά μου» ($r = 0,51, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,38, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,39, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,40, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,36, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,25, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,39, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,32, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,38, p = 0,01$), «Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = -0,29, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά» ($r = -0,19, p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,39, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,41, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,42, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,53, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,19, p = 0,05$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,28, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,52, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,44, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,40, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,24, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,39, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,37, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,32, p = 0,01$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,29, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,38, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τις λειτουργίες της» σχετίζονται στατιστικώς

σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,19, p = 0,05$), «Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ» ($r = 0,20, p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = 0,22, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,19, p = 0,05$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = -0,23, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = -0,33, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = -0,19, p = 0,05$) και «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = -0,23, p = 0,01$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Επικρατεί αισιοδοξία για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου» ($r = 0,47, p = 0,01$), «Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις» ($r = 0,26, p = 0,01$), «Σκέφτομαι ότι αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά» ($r = 0,32, p = 0,01$), «Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο» ($r = 0,49, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου» ($r = 0,66, p = 0,01$), «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ($r = 0,33, p = 0,01$), «Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή» ($r = 0,32, p = 0,01$) και «Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» ($r = 0,38, p = 0,01$), ενώ σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Βαριέμαι στη δουλειά μου» ($r = -0,32, p = 0,01$), «Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας» ($r = -0,40, p = 0,01$), «Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά» ($r = -0,19, p = 0,05$), «Νιώθω κουρασμένος/η το πρωί όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου» ($r = -0,30, p = 0,01$) και «Μου φαίνεται πως οι φίλοι που κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές» ($r = -0,37, p = 0,01$).

Διευθυντές: Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Πίν.7α. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. (διάγραμμα 15 παρ.Β)

	N	%
Μπορώ να ελέγχω τα συναισθήματά μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	12	29,3
Πολλές φορές	25	61,0
Πάντα	4	9,8
Σύνολο	41	
Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ξεπεράσω τις δυσκολίες		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	1	2,5
Μερικές φορές	9	22,5
Πολλές φορές	27	67,5
Πάντα	3	7,5
Σύνολο	40	
Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	12	29,3
Πολλές φορές	22	53,7
Πάντα	7	17,1
Σύνολο	41	
Καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	5	12,2
Πολλές φορές	26	63,4
Πάντα	10	24,4
Σύνολο	41	
Θέτω στόχους για τον εαυτό μου και βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	2	4,9
Πολλές φορές	22	53,7
Πάντα	17	41,5
Σύνολο	41	

Πίν. 7β. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (διάγραμμα 16 παρ. Β)

	N	%
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	1	2,4
Πολλές φορές	26	63,4
Πάντα	14	34,1
Σύνολο	41	
Καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	7	17,1
Πολλές φορές	23	56,1
Πάντα	11	26,8
Σύνολο	41	
Είμαι άτομο με ισχυρά κίνητρα		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	1	2,4
Μερικές φορές	3	7,3
Πολλές φορές	28	68,3
Πάντα	9	22,0
Σύνολο	41	
Ενδιαφέρομαι για ό,τι συμβαίνει σε κάθε συνεργάτη μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	2	4,8
Πολλές φορές	23	54,8
Πάντα	17	40,5
Σύνολο	42	
Όταν θυμώνω μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	4	9,5
Μερικές φορές	17	40,5
Πολλές φορές	15	35,7
Πάντα	6	14,3
Σύνολο	42	

Πίν. 7γ. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Διάγραμμα 17παρ.Β)

	N	%
Παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	2	4,8
Πολλές φορές	23	54,8
Πάντα	17	40,5
Σύνολο	42	
Λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άτομο άξιο και ικανό		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	2	4,8
Μερικές φορές	12	28,6
Πολλές φορές	18	42,9
Πάντα	10	23,8
Σύνολο	42	
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	2	4,8
Μερικές φορές	11	26,2
Πολλές φορές	19	45,2
Πάντα	10	23,8
Σύνολο	42	
Γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	2	4,8
Πολλές φορές	15	35,7
Πάντα	25	59,5
Σύνολο	42	
Κατανοώ τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου		
Ποτέ	0	0,0
Σπάνια	0	0,0
Μερικές φορές	6	14,3
Πολλές φορές	20	47,6
Πάντα	16	38,1
Σύνολο	42	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7α οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος (61,0%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, μπορούν με τη λογική να ελέγξουν το θυμό τους και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες (67,5%), καταλαβαίνουν πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους (53,7%), καταλαβαίνουν γιατί αισθάνονται τα συναισθήματα που νιώθουν (63,4%) και θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και βάζουν τα δυνατά τους για να τους πετύχουν (53,7%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7β οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος (63,4%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων, καταλαβαίνουν πως αισθάνονται πραγματικά (56,1%), είναι άτομα με ισχυρά κίνητρα (68,3%), ενδιαφέρονται για ό,τι συμβαίνει με κάθε συνεργάτη τους (54,8%), ενώ αναφέρουν ότι «μερικές φορές» όταν θυμώνουν μπορούν να ηρεμήσουν γρήγορα (40,5%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7γ οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος (54,8%) αναφέρουν ότι «πολλές φορές» παρακινούν τον εαυτό τους να καταφέρει το καλύτερο, λένε στον εαυτό τους ότι είναι ένα άτομο άξιο και ικανό (42,9%), είναι καλοί παρατηρητές των συναισθημάτων τους (45,2%) και κατανοούν τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους (47,6%), ενώ αναφέρουν ότι «πάντα» γνωρίζουν αν είναι χαρούμενοι ή όχι (59,5%).

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη ως προς το φύλο τους έγινε με το t-κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στη δήλωση «Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους» είναι 4,14, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τις Διευθύντριες του δείγματος είναι 3,60. Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $t(39) = 2,77$, $p < 0,01$.

Πίν. 8. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των Διευθυντών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης ως προς το φύλο

Δηλώσεις αξιολόγησης συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέσος όρος (Μ) Διευθυντών	Μέσος όρος (Μ) Διευθυντριών	t - test		
			t	df	p
			Μπορώ να ελέγχω τα συναισθήματά μου	3,86	3,75
Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ξεπεράσω τις δυσκολίες	3,90	3,70	1,04	38	0,304
Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους	4,14	3,60	2,77	39	0,009
Καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω	4,24	4,00	1,28	39	0,208
Θέτω στόχους για τον εαυτό μου και βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	4,48	4,25	1,25	39	0,217
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	4,33	4,30	0,20	39	0,841
Καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	4,19	4,00	0,92	39	0,365
Είμαι άτομο με ισχυρά κίνητρα	4,19	4,00	0,98	39	0,335
Ενδιαφέρομαι για ό,τι συμβαίνει σε κάθε συνεργάτη μου	4,43	4,29	0,80	40	0,429
Όταν θυμώνω μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	3,76	3,33	1,65	40	0,108
Παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	4,52	4,19	1,93	40	0,060
Λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άτομο άξιο και ικανό	3,81	3,90	-0,36	40	0,719
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων μου	3,81	3,95	-0,55	40	0,584
Γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι	4,62	4,48	0,78	40	0,442
Κατανοώ τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου	4,43	4,05	1,84	40	0,074

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Επίλογος: Συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και των ερευνών που έχουν γίνει ως τώρα φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή/ηγέτη σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων του και το εργασιακό κλίμα. Σύμφωνα με τον Grandey (2000) η επιτυχία στο χώρο της εργασίας εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα ηγεσίας (Dulewicz & Higgs,1999) καταλήγουν ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην απόδοση του ατόμου στην εργασία. Ο Sy και οι συνεργάτες του (2006) θεωρούν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητα, την δημιουργικότητα, την ψυχική και κοινωνική ευημερία του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κάντας, 2009). Ο Boyatzis (2008), υποστηρίζει ότι ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος μπορεί να γίνει ένας καλός ηγέτης, αφού η συναισθηματική νοημοσύνη τον βοηθά να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και του προσφέρει τη δυνατότητα να συσπειρώσει την ομάδα και να δραστηριοποιεί τους συνεργάτες του και όσους βρίσκονται γύρω του για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος ή στόχου.

Από τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντική είναι η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων των δικών μας και των άλλων στο χώρο της εργασίας και ιδιαίτερα στη σχολική μονάδα., όπου υπερισχύει ο ανθρώπινος παράγοντας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δημιουργικό σχολικό κλίμα καθώς και τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το θετικό σχολικό κλίμα. Επίσης να διερευνήσει πόσο χρησιμοποιούν οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας τη συναισθηματική νοημοσύνη στην διεκπεραίωση του ρόλου τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 42 Διευθυντές. Οι Διευθυντές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αφορά στην συναισθηματική

νοημοσύνη τους. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, που αφορούν στην συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή, την ικανοποίηση από την εργασία και το δημιουργικό σχολικό κλίμα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την ομαδοποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών στη Β' ενότητα, που αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή τους, εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα:

Η ικανότητα του Διευθυντή να υποστηρίζει και να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις: 1,2,3,4,10) και να προωθεί την δημιουργικότητα (δηλώσεις: 7,8)επιδράει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή που αφορούν στην δημοκρατικότητα και την δικαιοσύνη (δηλώσεις: 5,15) επηρεάζουν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση.

Όσο καλύτερα μπορεί ο Διευθυντής να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (δηλώσεις:12,13) τόσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματά τους.

Όσο μεγαλύτερη κατανόηση δείχνει ο Διευθυντής προς τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις : 6,9,14,11), τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω ευρήματα απαντούν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημά μας και συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών και με σχετικές βιβλιογραφικές μελέτες. (Fisher & Edwards,1988; Wong & Law,2002). Σύμφωνα με τον (Immegart,1988) οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στον άνθρωπο σχετίζονται με μεγαλύτερη ικανοποίηση και λιγότερες απουσίες των εργαζομένων. Ο Sy επίσης και οι συνεργάτες του (2006) υπέθεσαν ότι όσο πιο υψηλή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία. Ο George,(2000) υποστηρίζει ότι ο

αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να ξεχωρίσει τα αυθεντικά συναισθήματα από αυτά που εκφράζονται ψεύτικα και να ενθαρρύνει τους συνεργάτες του να εκφράζουν ακριβώς αυτό που νιώθουν. Ο συναισθηματικά ευφυής ηγέτης μπορεί να εμπνεύσει στον οργανισμό μια ατμόσφαιρα ενθουσιασμού, αισιοδοξίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης και να δημιουργήσει με τους συνεργάτες του υγιείς και ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις. Έρευνα της Saiti, (2007:28–32) για την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας έδειξε ότι ο ρόλος του Διευθυντή και η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εργασία τους είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξε και έρευνα της Βάσιου (2008), όπου τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, όσο καλύτερα χειρίζονταν τα συναισθήματα των άλλων οι διευθυντές, τόσο πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους δήλωναν οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στο δημιουργικό σχολικό κλίμα.

Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή τόσο πιο δημιουργικό είναι το σχολικό κλίμα.

Συγκεκριμένα:

Η ικανότητα του Διευθυντή να υποστηρίζει και να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις: 1,2,3,4,10) και να προωθεί την δημιουργικότητα (δηλώσεις: 7,8) σχετίζεται θετικά με το δημιουργικό σχολικό κλίμα και αρνητικά με το άκαμπτο σχολικό κλίμα.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή που αφορούν στην δημοκρατικότητα και την δικαιοσύνη (δηλώσεις: 5,15) επηρεάζουν θετικά το κλίμα της σχολικής μονάδας.

Όσο καλύτερα μπορεί ο Διευθυντής να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (δηλώσεις: 12,13) τόσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό κλίμα κι αισθάνονται ασφάλεια και αισιοδοξία.

Όσο μεγαλύτερη κατανόηση δείχνει ο Διευθυντής προς τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις: 6,9,14,11), τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από το κλίμα της εργασία τους οι εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω ευρήματα απαντούν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημά μας και συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών για τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών (Hooijberg et al. 1997; Sternberg, 1997). Σύμφωνα με την Αθασούλα – Ρέππα (2001) η σωστή διαχείριση από τους ηγέτες των συναισθηματικών ικανοτήτων τους συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού ανοικτού και υποστηρικτικού εργασιακού κλίματος. Επίσης η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος η οποία δραστηριοποιεί τους εργαζομένους, ώστε να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μακρή, 2013). Σε έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες (Freiberg, 1983) βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν οι ηγετικές ικανότητες των διευθυντών. Στο δημιουργικό σχολικό κλίμα η ηγεσία εμπνέει, υπάρχει συνεργατικό πνεύμα, σαφήνεια στόχων, επάρκεια πόρων και πηγών, αυτονομία, εγρήγορση και ανάληψη ρίσκου (Ξανθάκου 2002). Σχετικά πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και το σχολικό κλίμα (Bulach, Boothe, & Pickett, 1998). Σύμφωνα με τους Peterson και Deal (1998), οι διευθυντές των σχολείων με τα λόγια τους, τα μη λεκτικά μηνύματα τους, τις αντιδράσεις τους, διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας. Πράγματι, το σχολικό κλίμα μπορεί να μορφοποιηθεί από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του διευθυντή (Sergiovanni & Starratt, 1998). Σύμφωνα με τον Bailey (1988) οι σχολικοί διευθυντές που επιθυμούν να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα πρέπει αφενός να είναι προσανατολισμένοι στο έργο τους και αφετέρου να αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η συμπεριφορά των διευθυντών σχετίζεται με σημαντικούς παράγοντες που στοιχειοθετούν το σχολικό κλίμα, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η συναδελφικότητα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και οι δίκαιες διαδικασίες εξέλιξης (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005). Σύμφωνα με τους Fisher και Edwards (1988) η υποστηρικτική συμπεριφορά των ηγετών έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην απόδοση των υφισταμένων. Ο διευθυντής ανάλογα με την προσωπικότητα και τις συναισθηματικές ικανότητές συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη γόνιμη συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο και το προσωπικό του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξε και έρευνα της Βάσιου, (2008) όπου τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τα συναισθήματα

των άλλων οι Διευθυντές, τόσο πιο δημιουργικό αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί.

Η συσχέτιση του δημιουργικού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Όσο πιο δημιουργικό είναι το κλίμα της σχολικής μονάδας τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις που αντιστοιχούν στο θετικό εργασιακό κλίμα και την συνεργασία μεταξύ τους (δηλώσεις: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14) σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίησή τους, ενώ η απάντηση σχετικά με το άκαμπτο κλίμα (δήλωση: 14) συνδέεται με την απογοήτευση από την εργασία.

Τα παραπάνω ευρήματα απαντούν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημά μας και συμφωνούν με βιβλιογραφικές αναφορές και ερευνητικές μελέτες.

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τα συναισθήματα και γενικά την όλη απόδοση τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η έρευνα των Dinham & Scott (1998-2000) συμπεραίνει ότι η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης ενδοσχολικών παραγόντων όπως το σχολικό κλίμα.

Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγει η έρευνα της Βάσιου (2010), συμπεραίνοντας ότι όσο πιο δημιουργικό αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που αισθάνονται από την εργασία τους.

Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και φύλου Διευθυντικού στελέχους.

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/ντριών, στις δηλώσεις της ενότητας Α' του ερωτηματολογίου που αφορούσε στη συναισθηματική νοημοσύνη τους δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές όσον αφορά το φύλο. Στη μόνη δήλωση που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο μέσο όρο των απαντήσεων είναι η εξής: «Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους».

Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τις έρευνες του Shutte et al (1998) και των Petrides & Furnham (2000, 2006) που έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από ό,τι οι άντρες. Οι ερευνητές απέδωσαν τα ευρήματά τους στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες

μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σε σχέση με το φύλο όμως γενικότερα δεν υπάρχουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γενικευμένες και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ γυναικών και αντρών παρά μερικές διαφορές σε κάποιες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Mayer et al (1999, 2000b; Filliozart,2001) που εξέτασαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους και στην κοινωνική προσαρμογή. Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο αυτοαναφορών οι γυναίκες φάνηκε να έχουν καλύτερη διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997), κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi, et al, 2000) και καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (Schutte et al, 1998), ενώ οι άντρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Επίσης, οι άντρες φαίνονται πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. (Mayer et al, 1997 2000b; Bar-On, 1997 στο Fatt & Howe, 2003; Bar-On, 2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Νάνου – Ζήση (2010) για τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντριών στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης - συγκεκριμένα στην αυτοεπίγνωση, στην ενσυναίσθηση και στη χρήση συναισθήματος - ο μέσος όρος είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των Διευθυντών. Αντίθετα, μόνο στην κατηγορία της Ρύθμισης Συναισθήματος οι Διευθυντές υπερέχουν έναντι του μέσου όρου των Διευθυντριών.

Η διαφοροποίηση των ευρημάτων της δικής μας έρευνας όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη και το φύλο των Διευθυντικών στελεχών μπορεί να οφείλεται στους περιορισμούς της έρευνας που είναι οι εξής: το δείγμα αποτελείται από Διευθυντές μόνο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μόνο από δύο Διευθύνσεις του νομού Αττικής και το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι Διευθυντές εμπεριέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικής κρίσης στις απαντήσεις.

Παρά όμως τους περιορισμούς θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα συνεισέφερε σημαντικά στην βιβλιογραφία καθώς αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες για την καταγραφή των επιδράσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων στους

υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον, όπως είναι ο χώρος του σχολείου και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Από τις βιβλιογραφικές αναφορές γνωρίζουμε ότι οι ικανότητες 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; Goleman et all.,2002; Petrides & Furnham (2001,2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνουμε να εφαρμόζεται στα υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Θεωρούμε επίσης ότι η διοίκηση της Εκπαίδευσης θα πρέπει να περιορίσει τον συγκεντρωτικό της χαρακτήρα επιτρέποντας στον Διευθυντή να αποκτήσει ευελιξία κινήσεων, να αναλάβει ουσιαστικές πρωτοβουλίες και να μπορέσει να υλοποιήσει το όραμά του για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης με βάση ουσιαστικά προσόντα και όχι τυπικά κριτήρια , όπως είναι τα χρόνια υπηρεσίας.

Προτείνουμε επίσης στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών να περιλαμβάνεται συμπλήρωση από τους υποψήφιους ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος σε ερευνητικό επίπεδο θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να γίνει συσχέτιση μεταξύ ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που θα συμπληρώνουν οι ίδιοι Διευθυντές για τη συναισθηματική νοημοσύνη τους και ερωτηματολογίου ετεροαναφοράς που θα συμπληρώνουν οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο συμπίπτει η άποψη που έχει ο ίδιος ο Διευθυντής για τον εαυτό του με αυτό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί από την συμπεριφορά του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα Ρέππα, Α.(2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην Αεξ ΑΕ. Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για την Αεξ ΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., Τύπας, (2010). Γ., *Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική*.

Βάσιου, Α.(2008). «*Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .

Βογιατζής, Ε., Mc Kee, Α.(2008). *Αρμονική Ηγεσία*. Αθήνα: Interbooks.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

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

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαβλανός, Μ.(2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1999). *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί: έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση : ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας . *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (27),181 – 201.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούτρης, Χ. Κ. (2006). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων, διαχείριση- ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού-εργασιακές σχέσεις*, Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.

Mackenzie, R. (1987). *Στόχος: Αξιοποίηση του χρόνου*. Αθήνα: Γαλαίος.

Μακρή, Μ. (2013). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη: Προεκτάσεις στην εκπαίδευση του προσωπικού*.

Ματσόπουλος,Α.&Κορνηλάκη,Α.(2003).*Σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κατανόησης απλών και σύνθετων συναισθημάτων σε Ελληνόπουλα του Δημοτικού Σχολείου*. Στο *Βιβλίο Περιλήψεων του 9^{ου} Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (σ. 349). Ρόδος: Ατραπός.

Μπιτσάνη, Π. Ε. (2006). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς* Αθήνα : Διόνικος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ Θεωρητικό Υπόβαθρο , Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Σταμούλης.

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

Νάνου –Ζήση, Σ. (2009). « *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία*» Σταματία Νάνου –Ζήση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ.(2002). Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πλατσίδου, Μ. (2005^α). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με την μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40,166-181.

Πλατσίδου, Μ.(2010) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Πλωμαρίτου, Β. (2004) *Πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης* . Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σαββίδης,Ι., Στυλιανίδης,Μ., και Τσιάκκιρος,Α., (2002). *Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση*. Στο: Γαγάτση,Α., Κυριακίδη, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε., και Κουτσούλη,Μ. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά– Τόμος Α΄.VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 251-262. Λευκωσία.

Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Α. Π.(2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α. (2002 .) *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τριλίβα, Σ.,& Chimienti, G. (1998^α). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων : Εγχειρίδιο για Ψυχολόγους, Εκπαιδευτικούς και Κοινωνικούς Λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Filliozart, I.(2001).*Η νοημοσύνη της καρδιάς*, Αθήνα : Εκδόσεις Ενάλιος.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Αικ.,& Λυκισάκου, Κ. (2009). *Παρεμβατικά Προγράμματα στη Σχολική Κοινότητα: Η εμπειρία του κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*.

Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ. Έκδ), *Σχολική Ψυχολογία : Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. (σ. 283-306). Αθήνα:Εκδόσεις Τόπος.

Ξενόγλωσσες

Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success strategies for navigating the principalship*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Antonakis,J. (2004).On why « emotional intelligence» will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the «big five»: An extension and rejoinder. *Organizational Analysis*, 12 (2), 171-182.

Ashkanasy, N. M., and Daus, C. S., (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 26,pp. 441-452.

Austin, E. J., (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*. Vol. 36,pp. 1855–1864.

Bailey, K. (1988). The conceptualization of validity: Current perspectives. *Social Science Research* 17, 117-136.

Baker, G. A. (1971). *A System Approach to Organizational Development : Identifying and Achieving Consensus on the Goals of a community College Dedicated to Student Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation , Department of Education.

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

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bar-On,R.(2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence(ESI). *Psicothema*,18,supl.,13-25.

Barling, J. Stater , F. Kelloway E. K. “Transformational leadership and emotional intelligence : an exploratory study” *Leadership and Organization Development Journal* 21/3 (2000 : 157 -165).

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.

Bass, B., Avolio, B. J., Jung, D. I., Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, Vol 88(2), 207-218. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>.

Bass, B. (1990). *Headbook of Leadership theory, research and managerial applications* 3th edition , New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harper and Row

Boyatzis ,P. (2007). Developing emotional intelligence competencies. In Ciarrochi J. & J.D. Mayer (Eds.) *Applying Emotional intelligence: A Practitioner's guide*(pp. 28-52). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner,N., & Salovey, P.(2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*,91, 780-795.

Brief, A., & Howard M. W., (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace *annual Review of Psychology Vol. 53: 279-307*.

Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri L.,& Aber J. L., (2004). The Resolving Conflict Creatively Program : A school based social and emotional learning program. In j.E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds), *Building academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* 9pp.149-169). NewYork: Teachers College Press.

Bulach, C. R., Boothe, D., & Pickett, W. (1998a). "Should not's" for school principals: Teachers share their views. ERS SPECTRUM: *Journal of School Research and Information*, 16(1), 16-20.

Bulach, C. R., Boothe, D., & Pickett, W. (1998b). Mistakes educational leaders make. *ERIC Digest*, No. 122, EDO-EA-98-6.

Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures : How principals make a difference. *School Organization* ,13 :119 – 125.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C.,&Caputi,P.(2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28,539-561.

- Colin, M. (1966 .) *Teach Yourself Communication*, Paperback 122.
- Davies, M., Stankov,L., & Roberts, R. D.,(1998). Emotional Intelligence : In search of an elusive construct. *Journal of Personality and social Psychology*,75,989-1015.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE Publica.
- Diggins, C., (2004). Emotional intelligence: the key to effective performance. *Human Resource Management. Vol. 1*, pp. 33-35.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dulewicz, S., V.& Higgs,M., I.(1999).Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership&OrganizationDevelopmentJournal*,20, pp:242-252.
- Dulewicz, S.V., and Higgs, M., J. (2001).*Emotional intelligence general and general 360 user guide*. Windsor. NFER-Nelson.
- Emmerling, R. J., and Goleman, D., (2003). Emotional intelligence: issues and common misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence* .Vol. 1,pp. 1-19.
- Everard, B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 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, 201-205.
- Frederick Herzberg (1966). *Work and the nature of man* .Cleveland : World Pub. Co.
- Freiberg, J. H. (1983). *Improving school climate – A facilitative process*. Paper presented at the Seminar in Organizational Development in schools, University of La Verne, La Verne, CA.
- Gaziel, I. (1995). Managerial work patterns of principals athigh and average performing. Israeli elementary schools. *The Elementary School Journal*, 96(2), (November), 179-194.

- George, M.(2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations Volume 53(8)*: 1027-1055. London.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ* London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman,D.(1999). *Working with Emotional Intelligence* London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, 78-90.
- Goleman, D. (2001), *The emotionally intelligent workplace*. Jossey- bass.
- Goleman, D.,Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the work place : a new way to conceptualize emotional the workplace labour. *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),pp:95-110.
- Greenberg, M. T., & Kuschè, C.A. (1993). Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children. The PATHS project. Seattle, WA: Washington University Press.
- Herzberg, F.I.(1966). *World Work and the nature of man*. England: Oxford.
- Hooijberg, R., Hunt, J. G., & Dodge, G. E. (1997). Leadership complexity and development of the leader plex model. *Journal of Management*, 23 (3), 375—408.
- Immegart,G.(1998).*Leadership and leader behaviour*. In N.J. Boyan (Ed.),*Handbook of Research on Educational Administration* pp.259-277 . New York: Longman.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25. Retrieved from <http://www.projectinnovation.biz/education.html>.
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior *Educational Administration Quartely*, 18(4), 62-78.

Knight, W.H. (1990). Educational Reform: Another Agenda. *Experiential Education*, 16(3), 1-3.

Kunnanatt, J. T., (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 4, pp. 489-495.

Locke, E. A. (1976 .) *The nature and courses at job satisfaction*. In M .D. Bunnette (Ed) *Handbook of industrial and organizational psychology 9: 1297 -1343*) Chicago: Rad Mc Nally

Locke, E. A., (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 26, pp. 425-431.

Matthews, G., Roberts, R. D., and Zeidner, M., (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, pp.179–196.

Mayer, J. D., and Salovey, P., (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. Vol. 4, pp. 433-442.

Mayer, J.D.& Salovey,P.(1997).What is emotional intelligence? In Scott-Ladd, B.& Chan, C.C.A.(2004).Emotional intelligence and participation in decision making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change* 13(2):95 – 105.

Mayer, J., Caruso, D.,& Salovey, P.(1999).Emotional intelligence meets traditional Standards for an intelligence. *Intelligence*,27,pp:267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P.,& Caruso, D.R.(2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality ,and as a mental ability. In R. Bar- On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp:92-117.San Francisco: Wile

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

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R.(2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63,503-517.

McEwen, A. & Salter, M. (1997).Values and Management: The Role of the Primary School Headteacher. *School Leadership & Management*, 17 (1), 69-79.

Megerian, L.E., & SosiK, J.J.,(1996). An Affair of the Heart: Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of Leadership*, 3, 31-48

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.

Locke, E. A. (1976). *The nature and courses at job satisfaction*. In M .D. Bunnette (Ed) *Handbook of industrial and organizational psychology 9: 1297 -1343* . Chicago: Rad Mc Nally.

Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.

O'Connor, R. M.,and Little, I. S., (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*. Vol. 35,pp. 1893–1902.

Owens,G. (1991). *Organizational behavior in education* .New York : Prentice – Hall,inc.

Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools, *Educational Leadership* , 56 (1), 28-30.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*,29,pp:313-320.

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

Petrides, K.V.,& Fumham, A.(2003).Trait Emotional intelligence: Behavioral Validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*,17,pp:39-57.

Petrides, K.V.,& Fumham, A.(2006).The role of trait emotional intelligence In a gender- specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp:552-569.

Rosenblatt, Z., &Somech, A. (1998). The work behavior of Israel elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 505-532.

Roueche J. and Baker G. (1986). *Profiling Excellence in America's schools*. Arlington: American Association of School Administrators.

Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann.

Saiti, A. (2007). "Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality," *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Scarlan (1974), *High School* Bronx, NY: Yearbook.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Domheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence *Personality and Individual Difference*, 25, pp: 167-177.

Sergiovanni, T., Starratt. R. (1998). *Surrevision : a Redefinition* (6th edition) Singapore: Mc Graw – Hill.

Smith, D.M., & Holdaway, E.A. (1995).Constraints on the effectiveness of schools and their principals. *The International Journal of Educational Management*, 9(5), 31-39.

Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, Simon and Shuster

Sy, T., Tram, S.,& O' Hara, L. A.(2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68, pp:461-473.

Thorndike, E.L.,(1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*,140,227-235.

Tsaousis, I., and Nikolaou, I., (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*. Vol. 21,pp. 77-86.

Vakola, M., Tsaousis, I., and Nikolaou, I., (2002).The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 2,pp. 88-110.

Wong, C.S., &Law, S.K.(2002).The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*,13,pp:243-274.

Zeidner, M., Shani- Zinavich, I., Matthews, G.,& Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school student: Outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33,369-391.

Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus, *Journal of Educational Research*, (43), pp.147-16.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγια.

1. Ερωτηματολόγιο Διευθυντών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΜΣ : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητέ- η Διευθυντή – Διευθύντρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή/ ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» και απευθύνεται σε Διευθυντές – Διευθύντριες και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της Α ενότητας που καλείστε να συμπληρώσετε είναι η διερεύνηση του κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια λειτουργεί με βάση την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αφιερώνοντας λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας και συμπληρώνοντας αυθόρμητα τα ερωτήματα θα συμβάλλετε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Κασάπα Δέσποινα
Λέκκα Νίκη
Εκπαιδευτικοί ΠΕ 70

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συμπληρώστε με **V** σε κάθε απάντησή σας

1. Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

2. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0 – 10

11 – 20

21 – 30

Άνω των 30

3. Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό δίπλωμα

Άλλες. Ποιες;.....

4. Επιμόρφωση

Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης

Π.Ε.Κ.

Νέες Τεχνολογίες

Άλλη. Ποια;.....

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

1. Μπορώ να ελέγχω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ξεπεράσω τις δυσκολίες.	1	2	3	4	5
3. Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση την συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5
4. Καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω.	1	2	3	4	5
5. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου και βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω.	1	2	3	4	5
6. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1	2	3	4	5
7. Καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1	2	3	4	5
8. Είμαι άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5
9. Ενδιαφέρομαι για ό,τι συμβαίνει σε κάθε συνεργάτη μου.	1	2	3	4	5
10. Όταν θυμώνω μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5

11. Παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1	2	3	4	5
12. Λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άτομο άξιο και ικανό.	1	2	3	4	5
13. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
14. Γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι.	1	2	3	4	5
15. Κατανοώ τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5

2. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΜΣ : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητέ- η συνάδελφε

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή/ ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» και απευθύνεται σε Διευθυντές – Διευθύντριες και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της Β , Γ και Δ ενότητας που καλείστε να συμπληρώσετε είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή Σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Αφιερώνοντας λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας και συμπληρώνοντας αυθόρμητα τα ερωτήματα θα συμβάλλετε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Κασάπα Δέσποινα
Λέκκα Νίκη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συμπληρώστε με **V** σε κάθε απάντησή σας

1. Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

2. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0 – 10

11 – 20

21 – 30

Άνω των 30

3. Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό δίπλωμα

Άλλες. Ποιες;.....

4. Επιμόρφωση

Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης

Π.Ε.Κ.

Νέες Τεχνολογίες

Άλλη. Ποια;.....

5. Υπηρετείτε σε θέση:

Εκπαιδευτικού ΠΕ 70

Εκπαιδευτικού Ειδικότητας

Ποια.....

Β ΕΝΟΤΗΤΑ**Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή/ντριας**

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

1. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με επαινεί για τις επιδόσεις μου.	1	2	3	4	5
2. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με υποστηρίζει μπροστά στους γονείς ή μπροστά στον σχολικό σύμβουλο.	1	2	3	4	5
3. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια με εμπυχώνει σε μια προσπάθειά μου και με βοηθά.	1	2	3	4	5
4. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια μου ασκεί εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4	5
5. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων.	1	2	3	4	5
6. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια προωθεί την επικοινωνία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
7. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές.	1	2	3	4	5

8. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί.	1	2	3	4	5
9. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
10. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ανατροφοδοτεί προφορικά τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
11. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια σέβεται τα όρια των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
12. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια είναι ικανός/ή να ελέγξει το θυμό του/ της.	1	2	3	4	5
13. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια χειρίζεται τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.	1	2	3	4	5
14. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στον καθένα μας.	1	2	3	4	5
15. Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5

Γ ΕΝΟΤΗΤΑ

Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

1.Είμαι πολύ ικανοποιημένος από την δουλειά μου	1	2	3	4	5
2.Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1	2	3	4	5
3. Βαριέμαι στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4.Νιώθω εξαντλημένος στο τέλος της εργάσιμης ημέρας.	1	2	3	4	5
5. Στην εργασία μου όλα κυλούν χωρίς εκπλήξεις.	1	2	3	4	5
6.Σκέφτομαι πως αν ξεκινούσα από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά.	1	2	3	4	5
7.Όταν τελειώνω την δουλειά μου αισθάνομαι ότι έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1	2	3	4	5
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
9. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
10.Μέσω της δουλειάς μου έχω ικανοποιητική κοινωνική επαφή.	1	2	3	4	5

11.Νομίζω πως η κάθε ημέρα δεν τελειώνει ποτέ.	1	2	3	4	5
12.Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
13.Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	1	2	3	4	5
14.Νιώθω κουρασμένος το πρωί, όταν έχω να αντιμετωπίσω μια ακόμα ημέρα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
15.Μου φαίνεται πως οι φίλοι μου κάνουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές.	1	2	3	4	5

Δ ΕΝΟΤΗΤΑ

Δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα.

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Στη σχολική μονάδα που υπηρετώ:

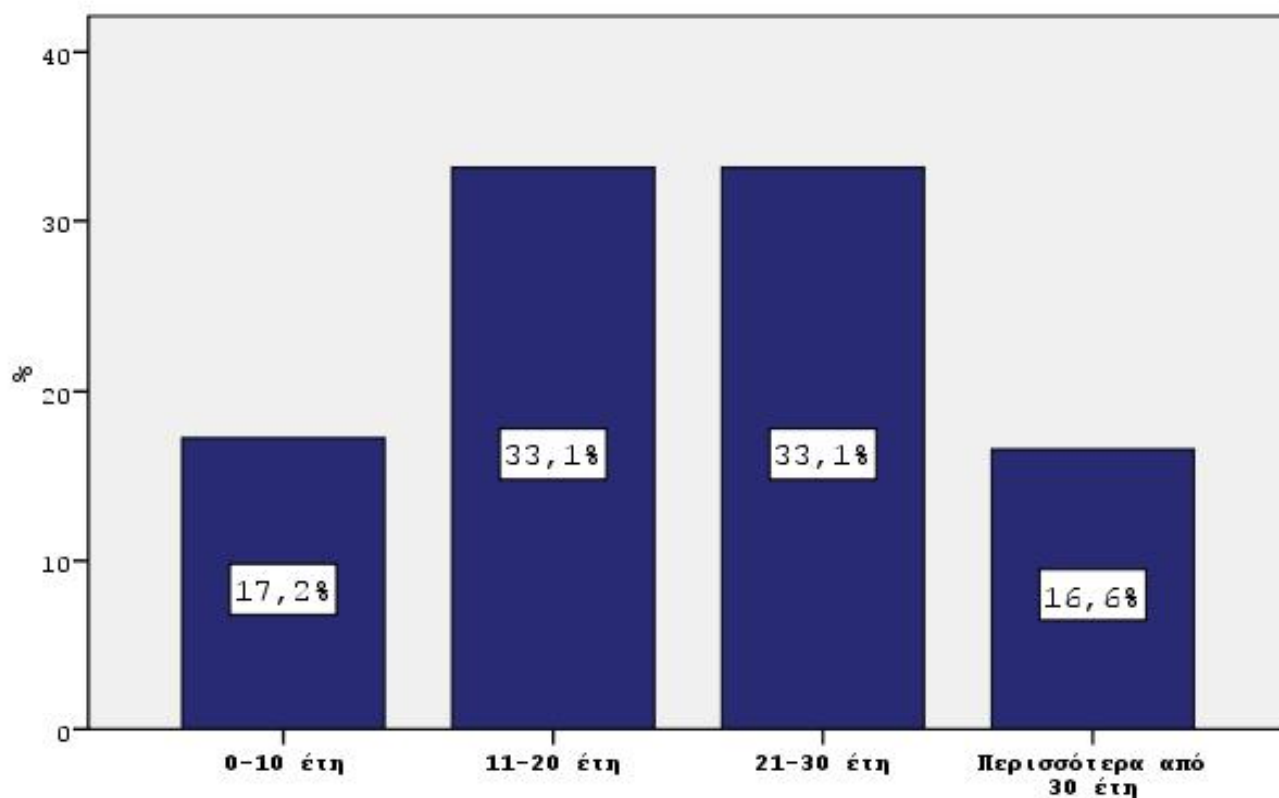
1.Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
2.Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα συζητούνται πολλές εναλλακτικές λύσεις.	1	2	3	4	5
3.Το κλίμα στην σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις.	1	2	3	4	5
4.Ενθαρρύνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες.	1	2	3	4	5
5.Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με το τι δεν πάει καλά.	1	2	3	4	5
6.Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για θέματα του αντικειμένου μας.	1	2	3	4	5
7. Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους.	1	2	3	4	5

8. Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών.	1	2	3	4	5
9. Το κλίμα της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει την συνεργασία με ποικίλους τρόπους.	1	2	3	4	5
10. Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από την συνεργασία που έχουν με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια σχολική τάξη ή σε διαφορετικές.	1	2	3	4	5
11. Λάθη και αποτυχίες είναι ανεκτά ειδικά όταν εκτιμάται η καλή προσπάθεια.	1	2	3	4	5
12. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι που εργάζονται σε αυτήν την σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
13. Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άκαμπτο όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία της.	1	2	3	4	5
14. Επικρατεί αισιοδοξία για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

Παράρτημα Β

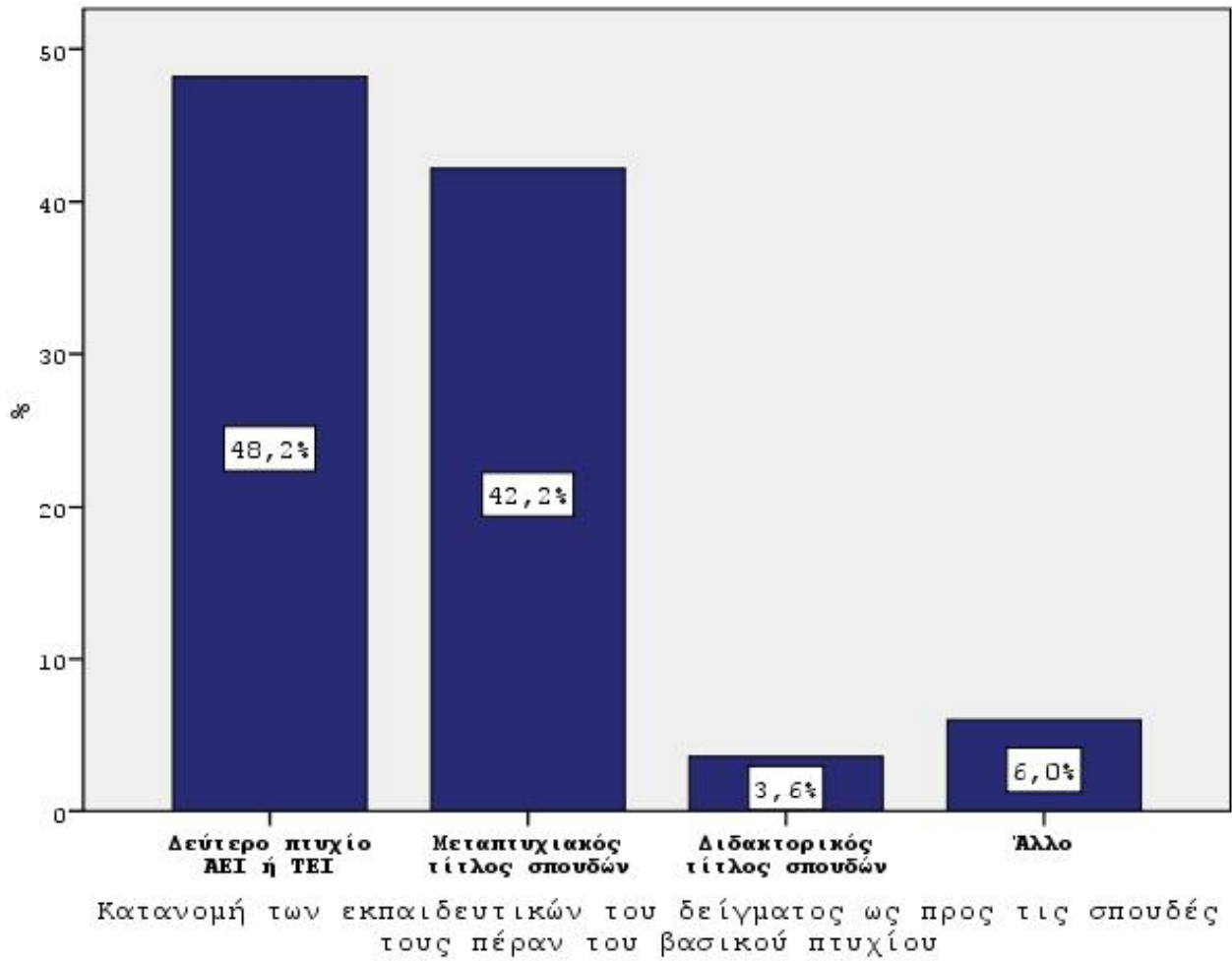
Διαγράμματα δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.

Διάγραμμα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

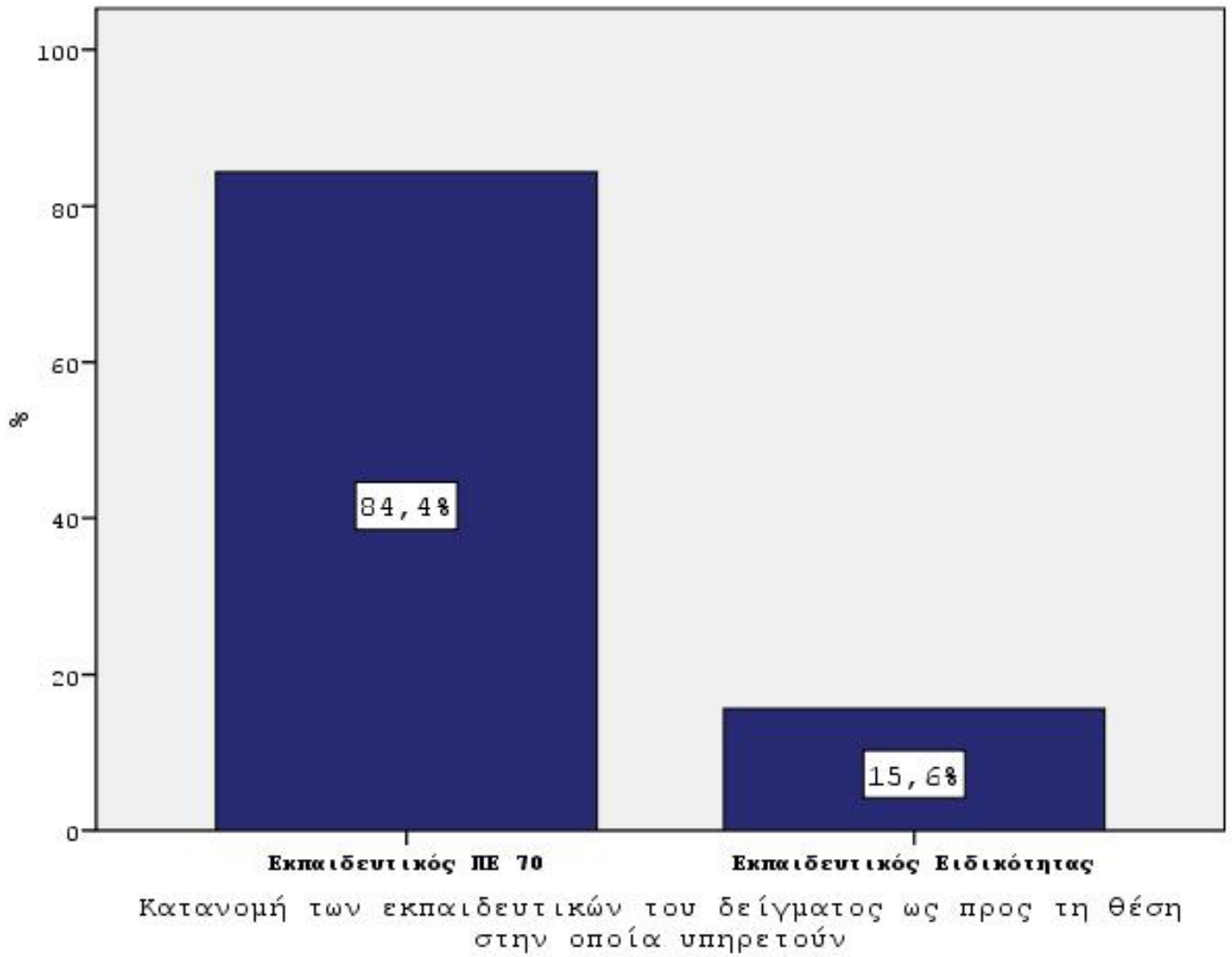


Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

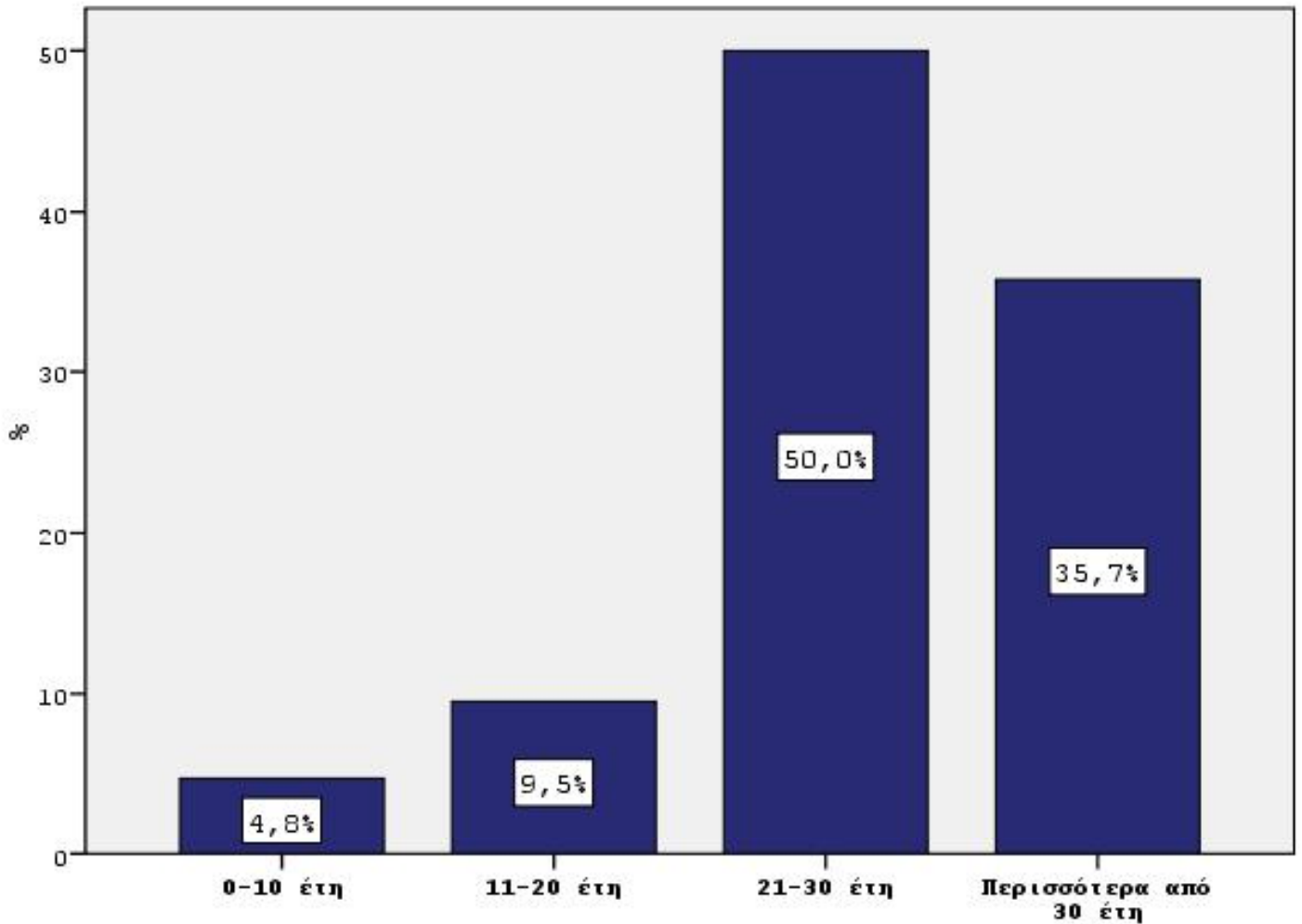
Διάγραμμα 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις σπουδές τους πέρα του βασικού πτυχίου.



Διάγραμμα 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση στην οποία υπηρετούν.

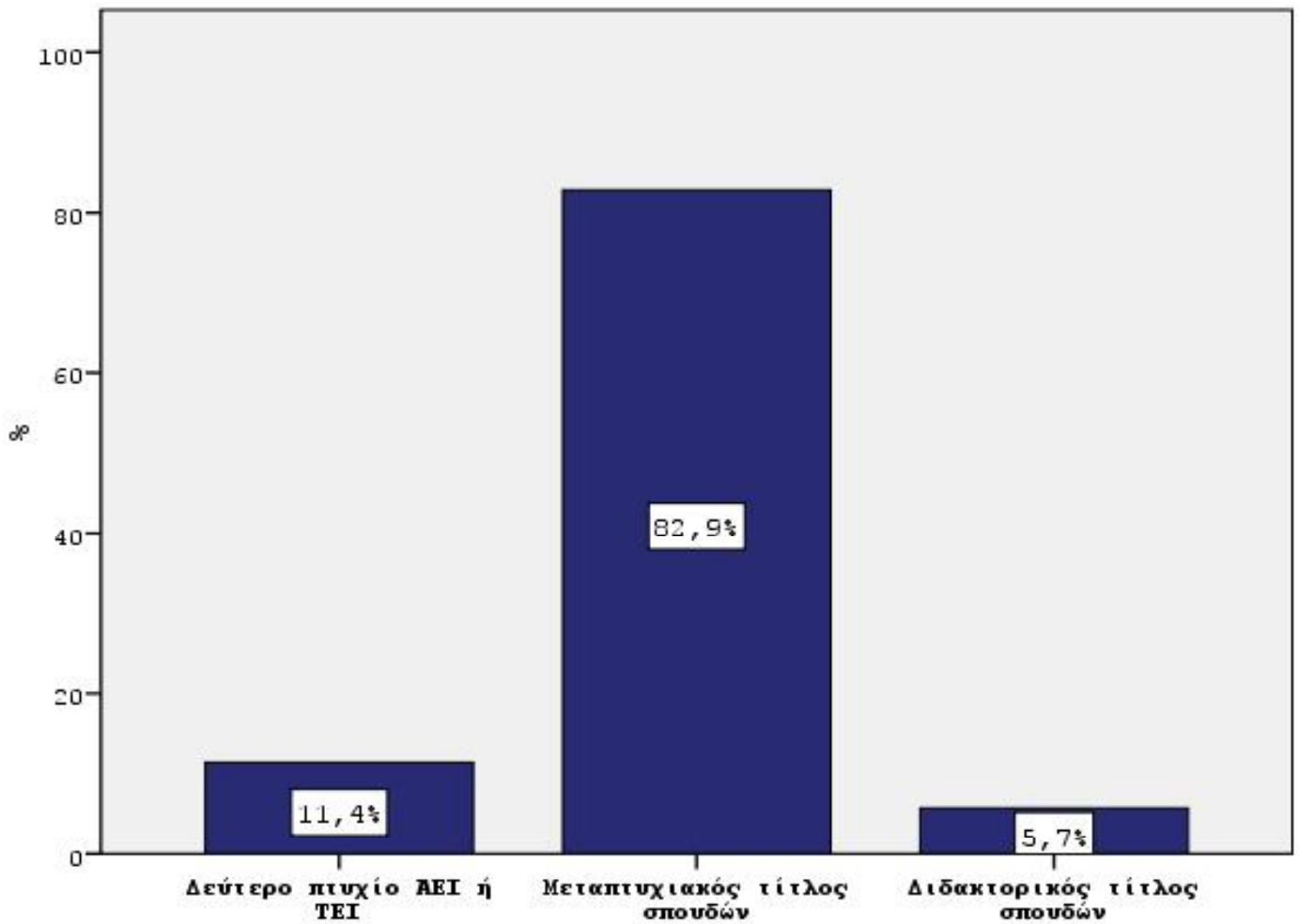


Διάγραμμα 4: Κατανομή των Διευθυντών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.



Κατανομή των Διευθυντών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

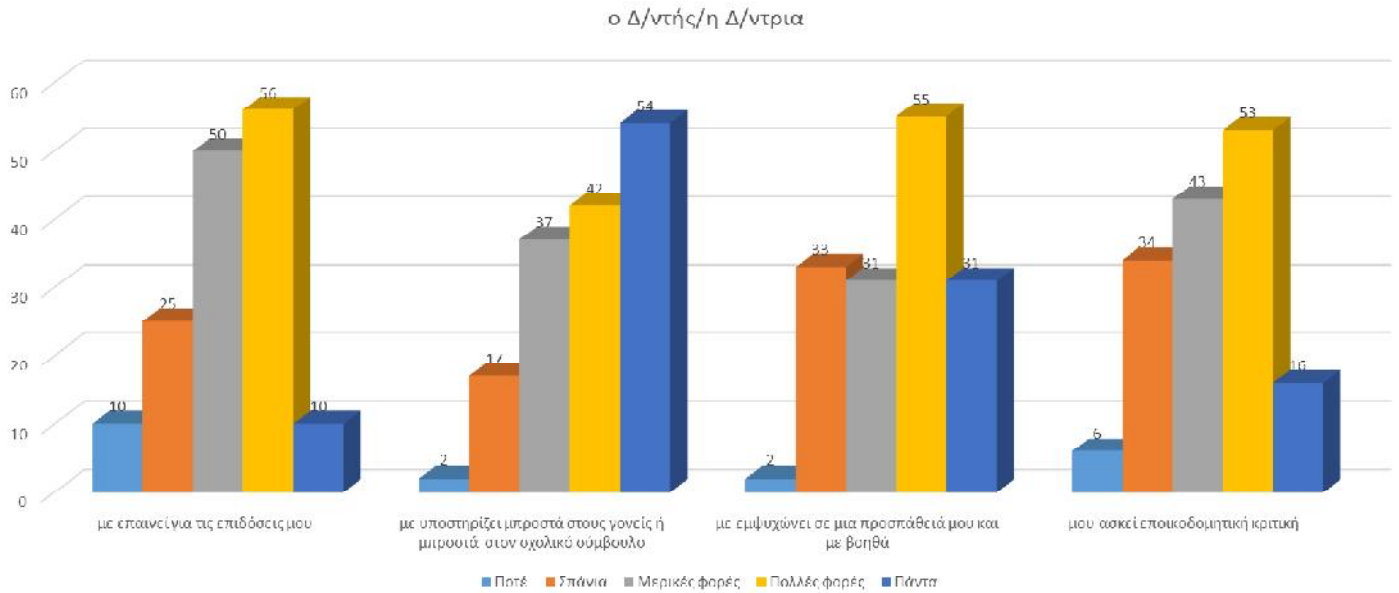
Διάγραμμα 5: Κατανομή των Διευθυντών του δείγματος ως προς τις σπουδές τους πέρα του βασικού πτυχίου.



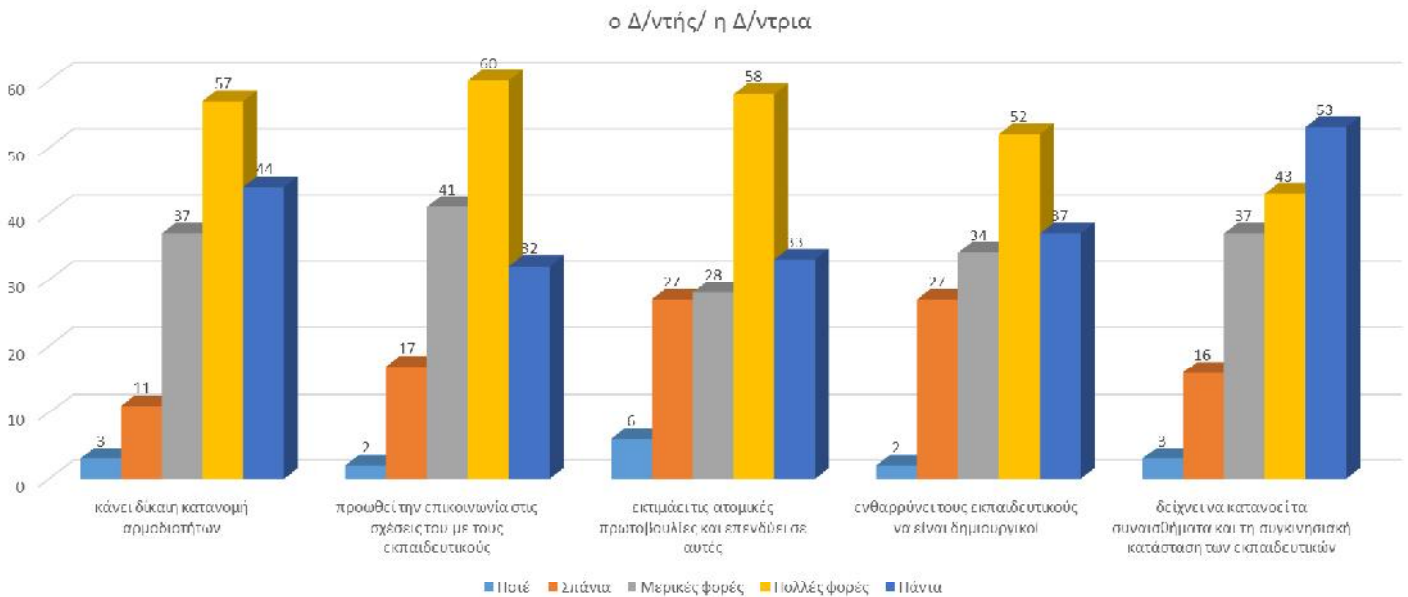
Κατανομή των Διευθυντών του δείγματος ως προς τις σπουδές τους πέραν του βασικού πτυχίου

Διαγράμματα απαντήσεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών

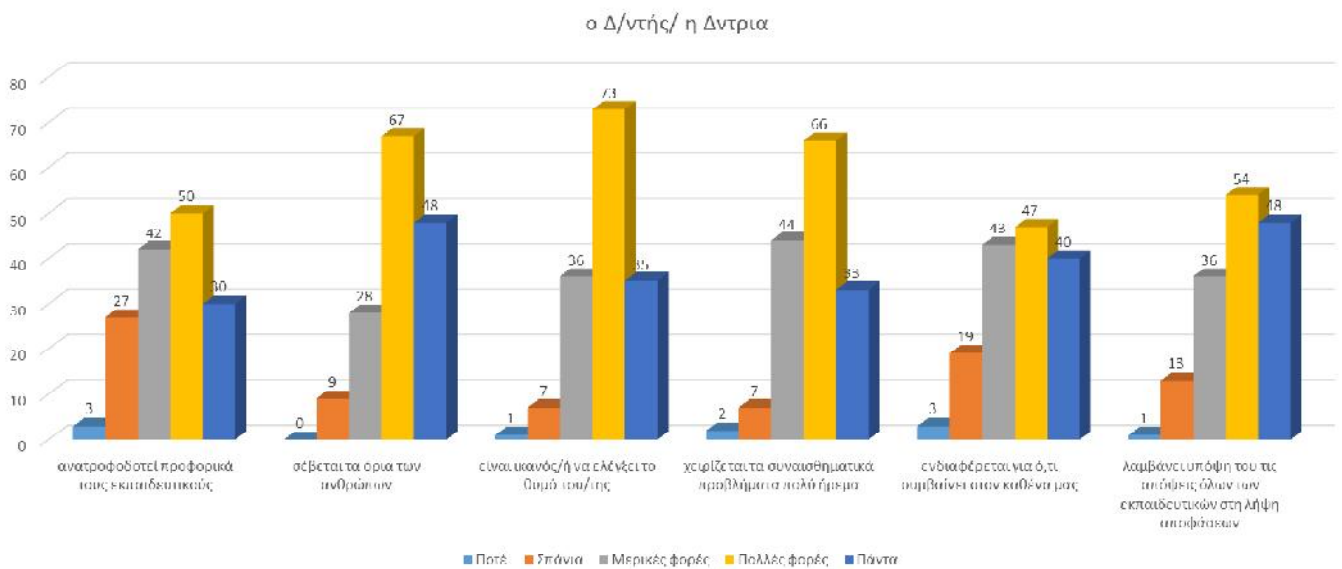
Διάγραμμα 6 : Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή



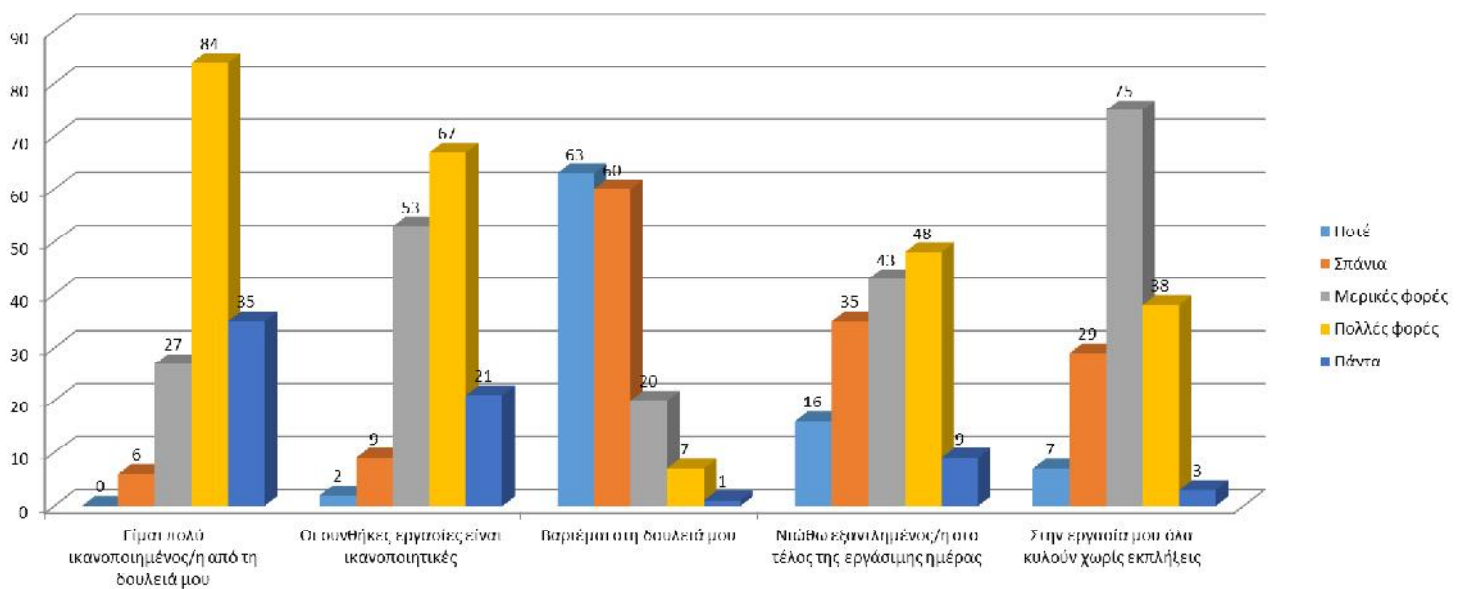
Διάγραμμα 7: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή



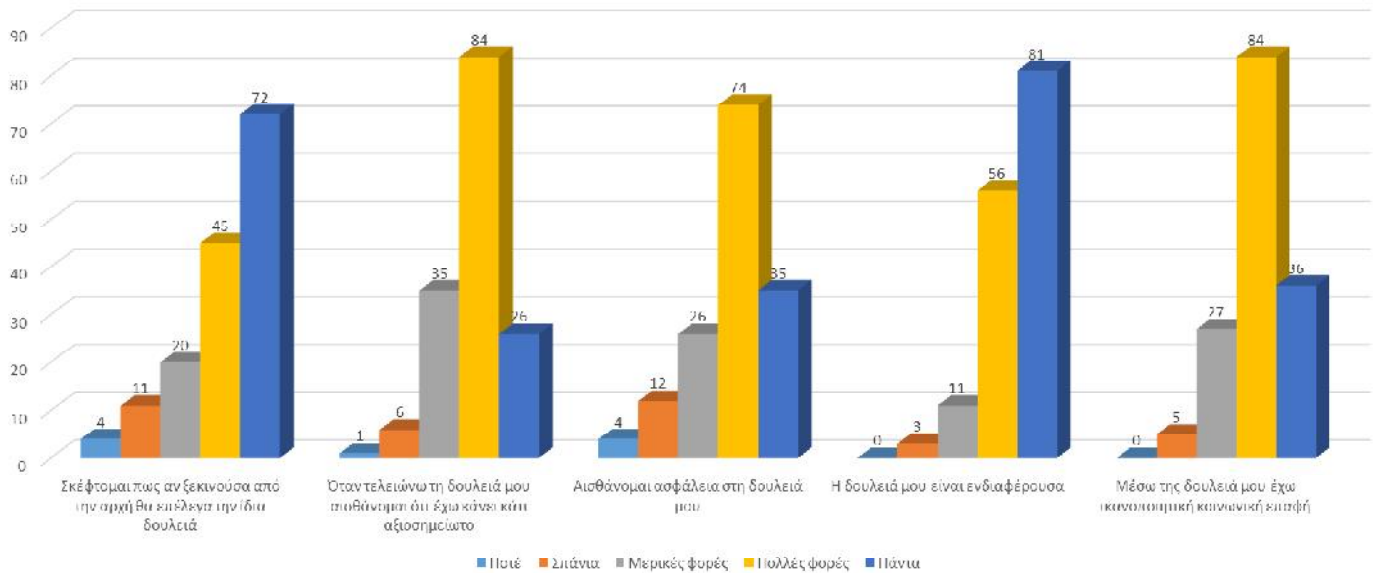
Διάγραμμα 8: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή



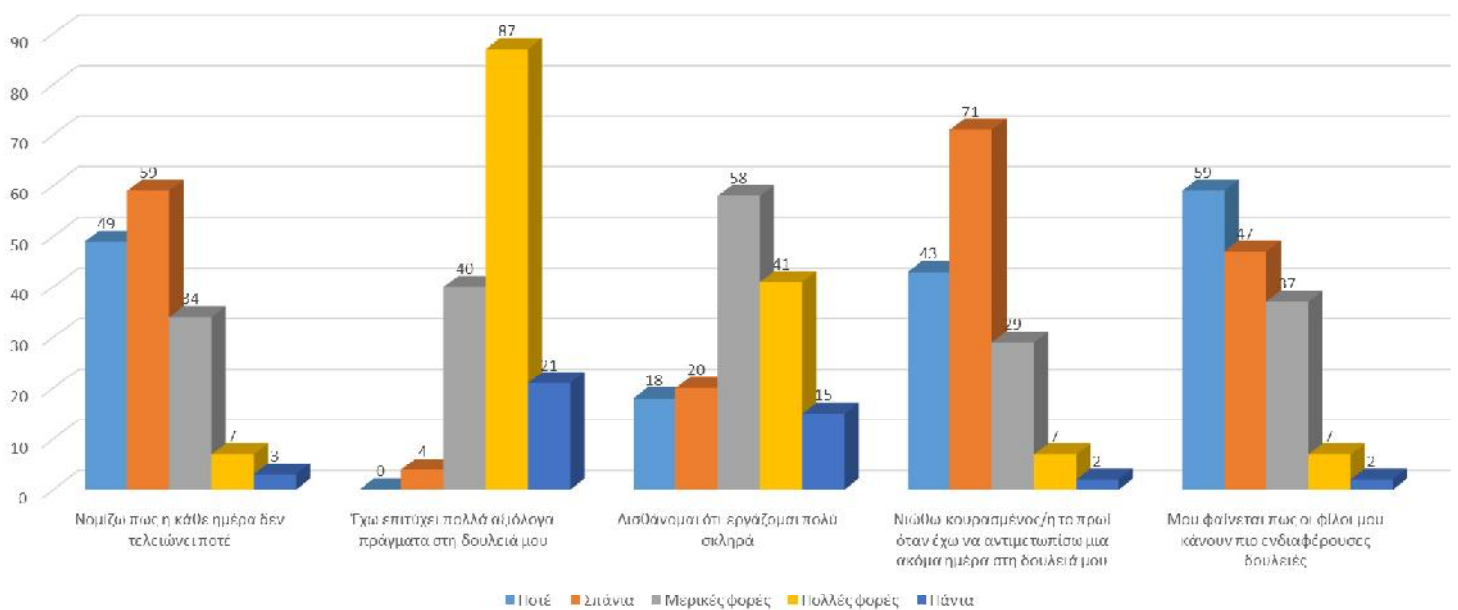
Διάγραμμα 9: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης



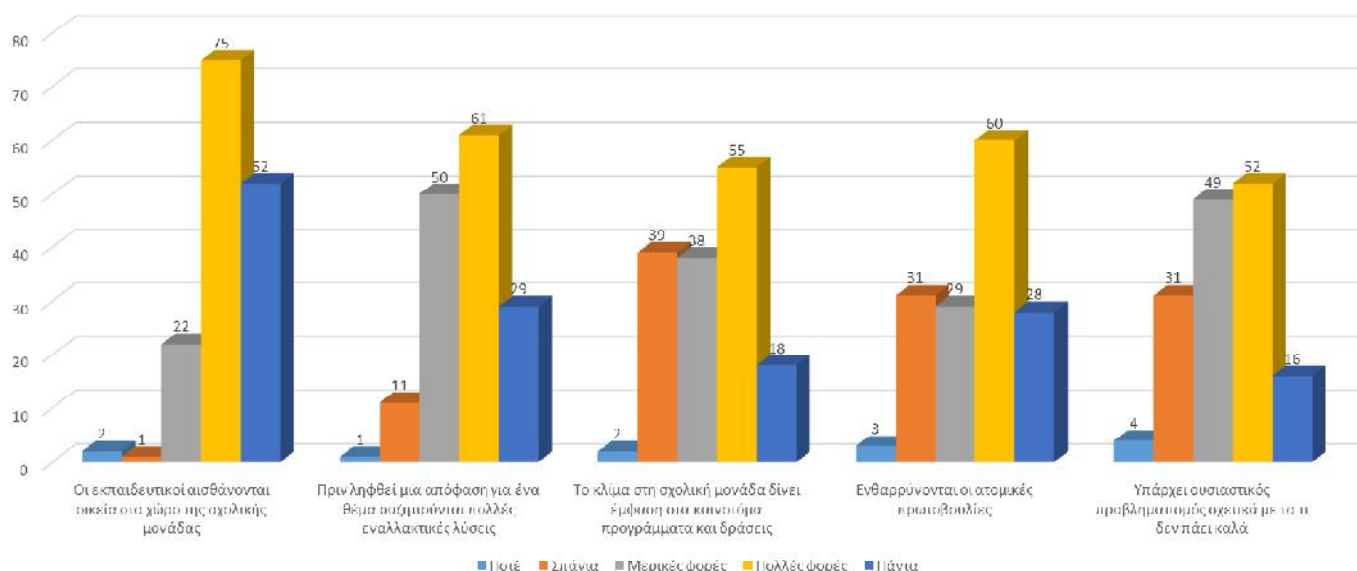
Διάγραμμα 10: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης



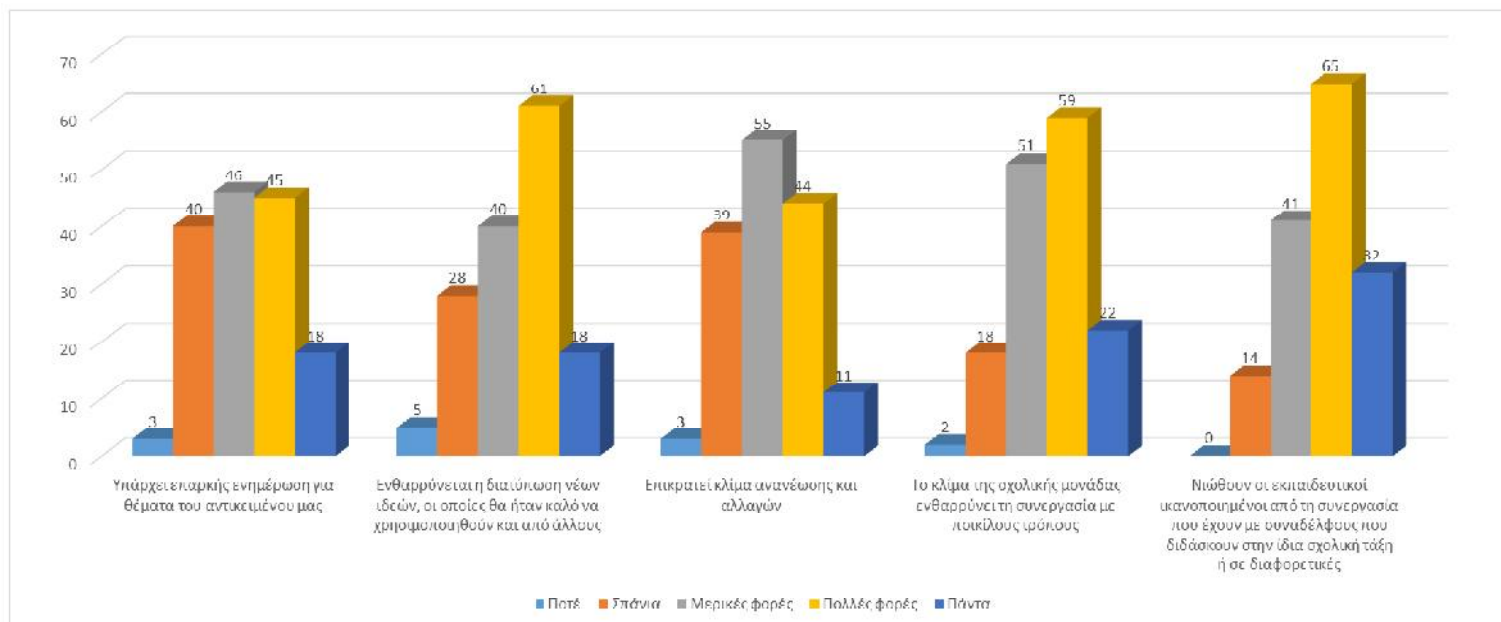
Διάγραμμα 11: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης



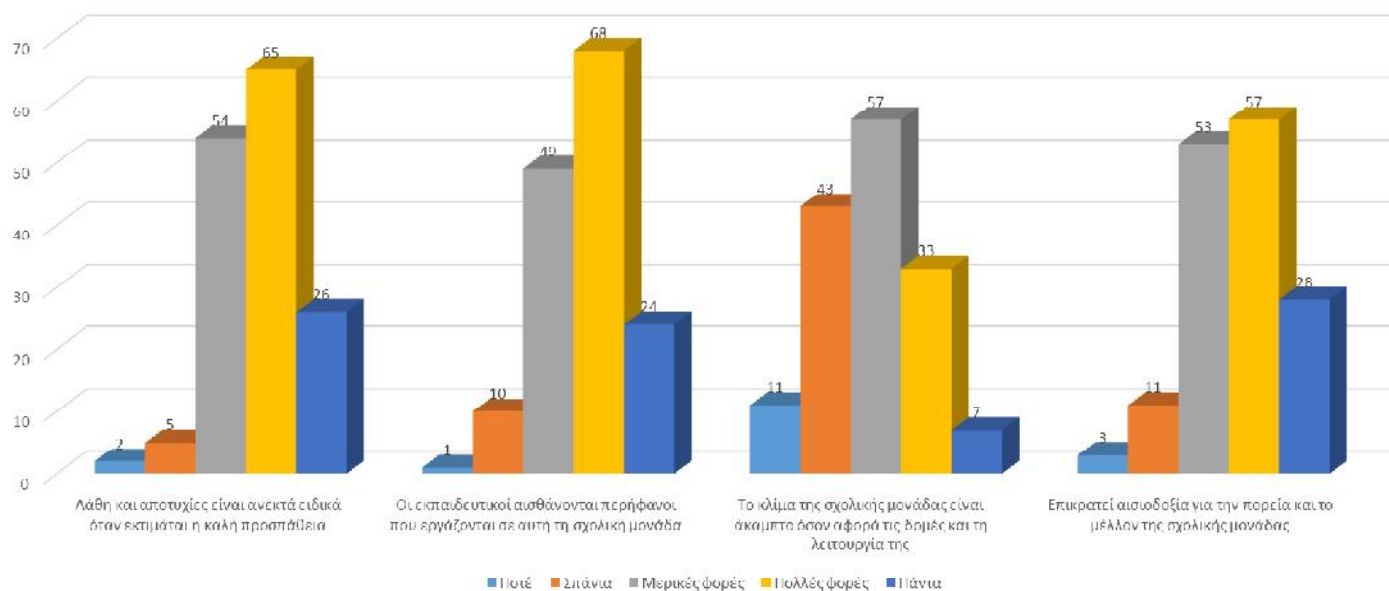
Διάγραμμα 12: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα



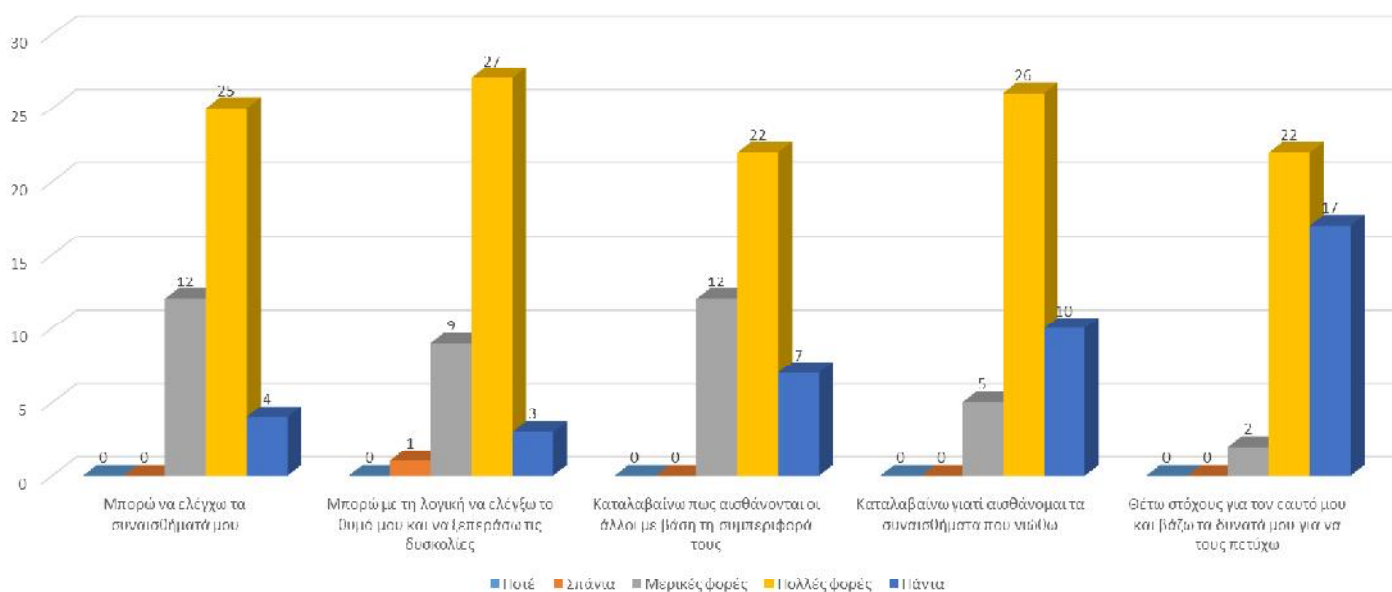
Διάγραμμα 13: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα



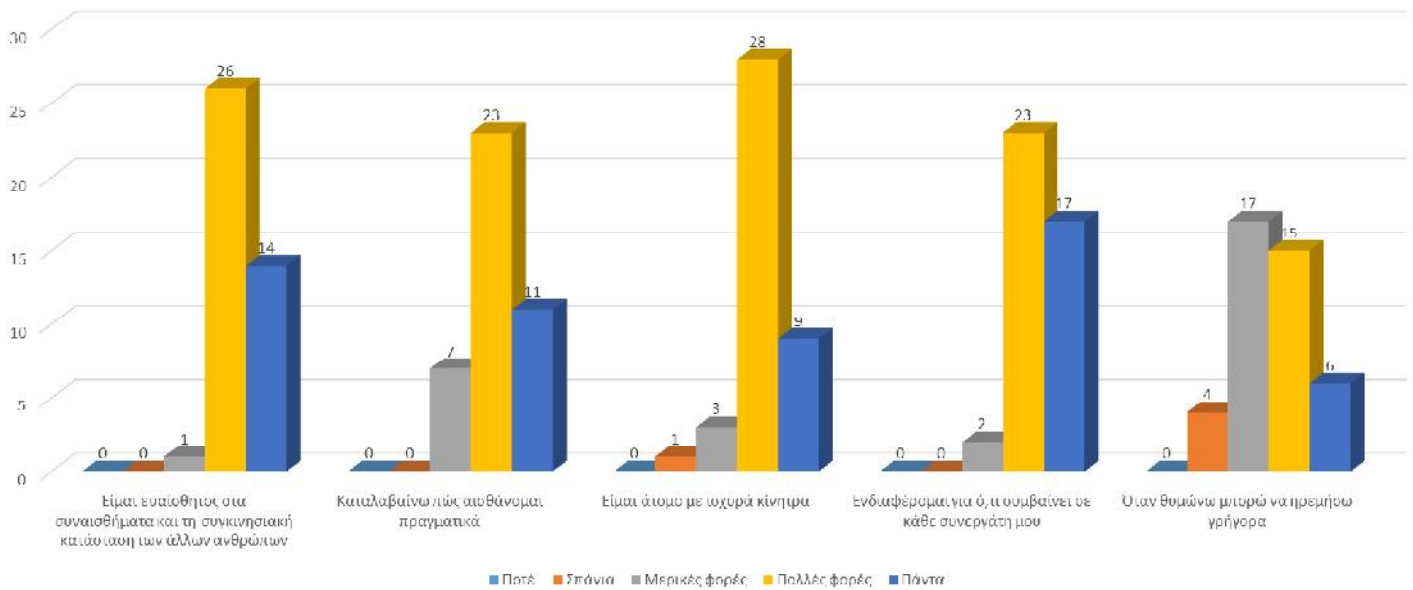
Διάγραμμα 14: Συχνότητες των απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις αξιολόγησης του δημιουργικού κλίματος στη σχολική μονάδα



Διάγραμμα 15: Συχνότητες απαντήσεων των Διευθυντών στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης τους



Διάγραμμα 16: Συχνότητες απαντήσεων των Διευθυντών στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης τους



Διάγραμμα 17: Συχνότητες απαντήσεων των Διευθυντών στις δηλώσεις αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης τους

