

Hellenic Republic

INTERNATIONAL
HELLENIC
UNIVERSITY

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ-ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη της Ηγεσίας στην Επικοινωνία με τους Εκπαιδευτικούς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης

The Emotional Intelligence of Leadership in Communication with the Teaching Staff in Secondary Education of Western Thessaloniki

ΣΥΡΑΝΙΔΟΥ ΕΥΜΟΡΦΙΑΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΟΤΖΑΪΒΑΖΟΓΛΟΥ ΙΟΡΔΑΝΗΣ

Ιούνιος 2019

Στους γονείς μου,
Κώστα και Χαρίκλεια,
ως ελάχιστη τιμή για όσα εξακολουθούν αφειδώς να μου προσφέρουν.

«Σε κάθε επαφή μεταδίδουμε συναισθηματικά σήματα και αυτά επηρεάζουν αυτούς που είναι κοντά μας»

Daniel Goleman

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντά μου, κ. Ιορδάνη Κοτζαϊβάζογλου για τη συγκατάθεσή του να ασχοληθώ με ένα πραγματικά ενδιαφέρον θέμα αλλά και για τη βοήθειά του με τις ουσιαστικές, άμεσες και καίριες παρατηρήσεις κατά την εκπόνηση της εργασίας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και με αυτό τον τρόπο βοήθησαν στην ολοκλήρωσή της.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο και τα παιδιά μου για την κατανόηση και την υποστήριξη στην πραγματοποίηση αυτής της προσπάθειάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
1. Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.).....	12
1.1. Διαχρονική προσέγγιση της έννοιας.....	12
1.2. Θεωρητικά Μοντέλα.....	14
1.2.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey, Caruso.....	15
1.2.2. Το μοντέλο του Bar-On.....	16
1.2.3. Το μοντέλο του Goleman.....	17
1.3. Μέτρηση της Σ.Ν.....	18
1.4. Ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της Σ.Ν.....	19
1.4.1. Το Τεστ των Mayer, Salovey, Caruso – MSCEIT.....	19
1.4.2. Το Τεστ του Bar-On - EQ-I	20
1.4.3. Το τεστ του Goleman – ECI 360	21
1.5. Οι επιδράσεις της Σ.Ν.....	21
1.6. Ανάπτυξη και Βελτίωση της Σ.Ν.....	24
2. Σ.Ν. και Ηγεσία.....	26
2.1. Οι βασικές δεξιότητες της Σ.Ν. και η αποτελεσματική ηγεσία.....	29
2.2. Τα Στυλ ηγεσίας σε συνάρτηση με τη Σ.Ν.....	31
3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σ.Ν.....	34
3.1. Ο ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων.....	34
3.2. Αποτελεσματική σχολική ηγεσία.....	37
3.3. Βασικές συμπεριφορές του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.....	41
4. Επικοινωνία.....	42
4.1. Τα στάδια της επικοινωνίας.....	43
4.2. Η επικοινωνία σε Οργανισμούς (Οργανωσιακή Επικοινωνία).....	45
4.3. Μορφές επικοινωνίας στους Οργανισμούς.....	46
4.4. Επικοινωνιακές δεξιότητες της ηγεσίας.....	49

4.5.	Εμπόδια στην επικοινωνία και η αντιμετώπισή τους.....	55
4.6.	Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία.....	58
4.7.	Ο Επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	60
4.8.	Σ. Ν. και Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	64

Β Ερευνητικό Μέρος

1.	Μεθοδολογία Έρευνας.....	68
1.1.	Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι.....	68
1.2.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	69
1.3.	Ερευνητική διαδικασία.....	69
1.4.	Δείγμα.....	71
2.	Οργάνωση, Ανάλυση και Ερμηνεία ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.....	74
2.1.	Τα βασικά εφόδια ενός επιτυχημένου διευθυντή.....	74
2.2.	Οι συναισθηματικές δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης (Self-awareness) και της αυτορρύθμισης (Self-regulation) των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.....	78
2.3.	Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Empathy) των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.....	82
2.4.	Η ικανότητα της εξασφάλισης ευχάριστου και γόνιμου κλίματος εργασίας και της παρακίνησης (Motivation) μέσω των συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.....	84
2.5.	Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον.....	88
2.6.	Τα εμπόδια στην επικοινωνία των διευθυντών με το διδακτικό προσωπικό.....	91
2.7.	Οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών.....	92
3.	Συζήτηση.....	94
4.	Συμπεράσματα	97
5.	Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	101

Βιβλιογραφία.....	103
Παράρτημα.....	114

Περίληψη

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, (Emotional Intelligence), απασχολεί τους επιστήμονες από τον περασμένο αιώνα, καθώς έρευνες έδειξαν πως σχετίζεται με χαρακτηριστικά που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του ατόμου, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική του ζωή. Πρόσφατα όμως προσέκλυσε και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας, αφού διερευνήθηκαν οι επιδράσεις της στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία των μαθητών. Επομένως, οι έρευνες έδειξαν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να περικλείει και συναισθηματικές ικανότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την αναζήτηση της αλληλεπίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας και ιδιαίτερα του ρόλου που διαδραματίζει στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η παρούσα διπλωματική εργασία λοιπόν έχει στόχο να προσεγγίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο, με ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και κατόπιν με τη διενέργεια ποιοτικής έρευνας. Επιπλέον έχει σκοπό να καταδείξει τον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τις επιδράσεις της στην επικοινωνία του Διευθυντή με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών. Η ποιοτική έρευνα κατέγραψε την άποψη είκοσι πέντε (25) διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης μέσω της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επίδρασή της στην επικοινωνία τους με τον σύλλογο των διδασκόντων. Τέλος προτείνεται περαιτέρω έρευνα για τη διεύρυνση των ευρημάτων και την καταγραφή τυχόν ελλείψεων. Αυτές θα αποτελέσουν την αφορμή για την οργάνωση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνιακή δεξιότητα, στυλ ηγεσίας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

Abstract

The concept of Emotional Quotient (Emotional Intelligence) has occupied scientists since the past century, as research has shown that it is related to features that play a key role in the success of the individual in both his personal and professional lives. Recently, however, it has also attracted the interest of educational research, since its effects on teachers' work efficiency and students' academic achievement and success have been investigated. Therefore, teacher training should also include emotional skills in the educational process. At the same time, it is interesting to look for the interaction of emotional intelligence in the practice of school leadership and especially its role in effective communication between the director of the school units and the teaching staff. This diploma thesis aims at approaching the emotional intelligence of the directors of the school units of the Public Secondary Education of Western Thessaloniki, firstly, in a theoretical level, by reviewing the relevant bibliography and secondly, by research, by conducting qualitative research. Additionally, it aims at demonstrating the role of Emotional Intelligence and its effects on the communication of the Director and the teaching staff. The qualitative research that was conducted recorded the opinion of twenty-five (25) school leaders of Secondary Education in Western Thessaloniki through a personal semi-structured interview. The results of the survey showed that managers recognize the importance and effectiveness of emotional intelligence and its impact on their communication with the teachers' staff. Finally, further research is being proposed to broaden the findings and record any deficiencies. These will be the occasion for organizing relevant training programs in the field of education.

Keywords: emotional intelligence, communication skills, leadership model, secondary school,

Εισαγωγή

Αφορμή για την επιλογή αυτού του θέματος, πέρα από το ενδιαφέρον που έχει, στάθηκαν οι συζητήσεις, που κατά καιρούς γίνονται μεταξύ εκπαιδευτικών, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή απέναντι στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και την καταλυτική επιρροή που ασκεί σε αυτούς, επηρεάζοντας τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον το έναυσμα ήταν ο γενικότερος προβληματισμός για τα χαρακτηριστικά εκείνα του διευθυντή που τον καθιστούν αποδεκτό στους υφισταμένους του. Αναμφισβήτητα η καλή επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό, δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλει καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναγκαία προϋπόθεση όμως για την καλή επικοινωνία σίγουρα είναι η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Ηγεσίας στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η εργασία φιλοδοξεί να έχει διπλή χρησιμότητα, πρώτον να συμβάλει στη σχετική συζήτηση που γίνεται στην ακαδημαϊκή κοινότητα συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στη βιβλιογραφική έρευνα και δεύτερον να αποτελέσει την αφορμή, ώστε να βοηθήσει όσους ασχολούνται με το θέμα σε πρακτικό επίπεδο να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Επικοινωνίας στην άσκηση της Ηγεσίας.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας θα είναι σημαντική σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς δεν έχει υπάρξει προηγουμένως αντίστοιχη έρευνα στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης θα συμβάλει στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς θα αναδείξει τη σημαντικότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Σε ερευνητικό επίπεδο θα δώσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, αλλά και πρακτικά θα μπορούσε να φανεί χρηστική σε αυτούς που ασκούν ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή στους ίδιους τους διευθυντές. Σε επίπεδο ανώτατης ηγεσίας, (Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να είναι η αφορμή για να ενσκήψει στο θέμα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Με δεδομένο από τη βιβλιογραφική έρευνα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό ή ικανότητα που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, καθώς οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι ευμετάβλητες, θα μπορούσαν να εκπονηθούν επιμορφωτικά προγράμματα ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων, όχι μόνο για τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Με καλά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να

αυξηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη και η επικοινωνιακή ικανότητα και να αποτραπούν προβληματικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αναπτύσσονται οι δύο έννοιες, πυλώνες της εργασίας, η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Επικοινωνία σε δύο θεματικές ενότητες.

Συγκεκριμένα στην πρώτη θεματική ενότητα, μετά από μια σύντομη διαχρονική προσέγγιση της έννοιας που ξεκινάει από τις απαρχές της εμφάνισής της μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες που διανύουμε, εξετάζονται τα θεωρητικά μοντέλα όπως έχουν διαμορφωθεί από τους εκφραστές τους. Επίσης καταγράφονται τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται με βάση τα θεωρητικά μοντέλα για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεκμηριώνουν επιστημονικά τα μοντέλα αυτά. Στη συνέχεια η εργασία επικεντρώνεται στις επιδράσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο και πιο συγκεκριμένα σε συνάρτηση με την Ηγεσία. Εξετάζονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και δη της εκπαιδευτικής.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα εξετάζεται η έννοια που αποτελεί τον θεμέλιο λίθο των ανθρώπινων σχέσεων, η Επικοινωνία και μάλιστα σε οργανωσιακό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στις μορφές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε μια τυπική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο, και αναζητούνται οι δεξιότητες εκείνες που την καθιστούν αποτελεσματική. Τέλος, καταδεικνύεται ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Ηγεσίας στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους υφισταμένους της και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι. Επίσης τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται αναλυτικά το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και εξηγούνται οι λόγοι αυτής της επιλογής. Ακόμα καταγράφονται ομαδοποιημένα σε θεματικές ενότητες τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη σε δείγμα είκοσι πέντε διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στη συνέχεια ακολουθεί η συζήτηση όπου εντοπίζονται οι ομοιότητες ή οι διαφορές που παρουσιάζονται στην έρευνά μας σε σχέση με προγενέστερες έρευνες και με τα θεωρητικά δεδομένα. Κατόπιν διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα που θα συνεισφέρει στη διεύρυνση των ευρημάτων και των ακόλουθων συμπερασμάτων. Μάλιστα η γνώση που θα παραχθεί θα σταθεί εφελτήριο για τη λήψη μέτρων που θα ενισχύσουν τους εμπλεκόμενους

στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βελτιωθούν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

A) Θεωρητικό Μέρος

1. Συναισθηματική νοημοσύνη

1.1. Διαχρονική προσέγγιση της έννοιας

Από τον περασμένο αιώνα η επιστημονική έρευνα ασχολήθηκε με τον ρόλο του συναισθήματος στη διανοητική μας ζωή, αφού η έως τότε πολύχρονη και μονομερής μελέτη της γνωστικής νοημοσύνης έδειξε πως δεν επαρκεί για να εξηγήσει την ανθρώπινη πορεία και εξέλιξη, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό πεδίο. Πρώτος ο Thorndike το 1920 έθεσε το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης εισάγοντας την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως της ικανότητας του ανθρώπου, αφενός να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά του και να ενεργεί με γνώμονα αυτά (Landy, 2005) και αφετέρου να χειρίζεται με σοφία τους συνανθρώπους του και τις καταστάσεις της κοινωνικής, επαγγελματικής και προσωπικής του ζωής (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014).

Μάλιστα το 1958 ο Wechsler υποστήριξε για τη θεωρία της νοημοσύνης τους πνευματικούς-μη διανοητικούς παράγοντες που τους θεωρεί το κλειδί της επιτυχίας στη ζωή. Αλλωστε η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από σοφία στηρίζεται σε μη γνωστικά κριτήρια (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014, Baracsi, 2016). Αλλά και ο Sternberg το 1985 συνέβαλε στον επιστημονικό προβληματισμό με την άποψη περί δημιουργικής, αναλυτικής και πρακτικής νοημοσύνης. Την αναφέρει ως «Νοημοσύνη της επιτυχίας» και βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και να ολοκληρώνει τους προσωπικούς του στόχους (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Καθώς λοιπόν η επιστήμη της Ψυχολογίας μέσα από μελέτες αναγνώριζε τον ουσιαστικό ρόλο των συναισθημάτων στη σκέψη, η επιστημονική θεώρηση στράφηκε σε ένα άλλο είδος νοημοσύνης πέρα από τη γνωστική.

Καθοριστική σε αυτή την προοπτική ήταν η συμβολή του ψυχολόγου Gardner (1983) με το έργο του *Frames of Mind* που αποτέλεσε μανιφέστο ενάντια στη μονόπλευρη θεώρηση της διανοητικής νοημοσύνης. Ο Gardner εισήγαγε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και, χωρίς να χρησιμοποιεί βέβαια τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», συγκεκριμένα μίλησε μεταξύ άλλων για τα δύο είδη της προσωπικής νοημοσύνης, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν τα αισθήματα, τις διαθέσεις και τα κίνητρα των άλλων, ώστε να επιτυγχάνουν μια ουσιαστική επικοινωνία και αγωγική συνεργασία μαζί τους. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν τα δικά τους

αισθήματα, διαθέσεις και κίνητρα, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στη ζωή τους (Goleman, 1995). Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής νοημοσύνης, ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής, είναι η ικανότητα του ατόμου να βρίσκεται σε άμεση και καλή επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του (Πλατσίδου, 2004).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 καθιερώνεται επιστημονικά η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους Mayer και Salovey και ορίζεται ως η ικανότητα αντίληψης, ελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων με τους οποίους αλληλεπιδρά (Salovey & Mayer, 1990). Λίγο αργότερα η ίδια ομάδα μαζί με τον Caruso ορίζουν τη συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τη σημασία των συναισθημάτων αλλά και τη χρήση τους στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης εντοπίζουν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη τέσσερις διαστάσεις: α) την αντίληψη των συναισθημάτων, β) τη χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, γ) την κατανόηση των συναισθημάτων και δ) τη διαχείριση των συναισθημάτων με τρόπο που ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και τις κοινωνικές σχέσεις (Mayer et al., 2000).

Κατόπιν ο Bar-On θέτει τη θεωρητική βάση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Σύμφωνα με την προσέγγισή του η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αφορά συναισθηματικές-κοινωνικές δεξιότητες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, κατανοούμε τους άλλους και επικοινωνούμε μαζί τους στις καθημερινές μας συναναστροφές. Ο Bar-On έρχεται να διαχωρίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τη γνωστική ικανότητα και να τη συνδέσει με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η αισιοδοξία, η ευτυχία, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική ευθύνη, και η προσαρμοστικότητα (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Μάλιστα είναι από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αυτός όμως που έκανε ευρέως γνωστή την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι ο Goleman το 1995 ορίζοντάς την ως την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και χρήσης πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως για την επίτευξη της βέλτιστης απόδοσης (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Ο Goleman υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρέχει πλεονεκτήματα σε κάθε πτυχή της ζωής, στην εργασία, στις ανθρώπινες σχέσεις, στην ιδιωτική ζωή. Οι διαστάσεις της ως προς τις προσωπικές ικανότητες είναι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και το κίνητρο και ως προς τις κοινωνικές ικανότητες η ενσυναίσθηση και η κοινωνικότητα (Baracsi, 2016). Για τον Goleman η

Συναισθηματική Νοημοσύνη, ή η Νοημοσύνη της καρδιάς όπως την ονομάζει, ενδυναμώνει πολύ περισσότερο από την γνωστική νοημοσύνη τις ιδιότητες που μας κάνουν ολοκληρωμένους ανθρώπους. Άλλωστε η ευφυΐα δεν μπορεί να οδηγήσει πουθενά, όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί. Και τα συναισθήματα επιδρούν τόσο καταλυτικά στη ζωή μας που αποτελούν τον δεύτερο νου, τον συγκινησιακό και επηρεάζουν τη λογική σκέψη. Άρα η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα που επηρεάζει βαθύτατα όλες τις ικανότητες, είτε διευκολύνοντάς τις, είτε παρεμποδίζοντάς τις. Αλλά το παρήγορο είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι έμφυτη, αντίθετα μπορεί να διδαχθεί και να εξελιχθεί αδιάκοπα στον καθένα μας, δίνοντας τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίζουμε τη συμπεριφορά και τη στάση μας στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Goleman, 1995).

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κορυφωθεί. Ωστόσο δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για το περιεχόμενο της έννοιας και τις διαστάσεις που αυτή λαμβάνει. Έχουν αναπτυχθεί θεωρίες και μοντέλα που δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια και ως εκ τούτου προτείνουν διαφορετικό τρόπο διερεύνησης και αποτίμησής της. Σύμφωνα με μελετητές η έννοια δεν έχει επαρκώς διευκρινιστεί και δεν είναι ξεκάθαρη η σχέση της με άλλες θεωρίες γύρω από την ανθρώπινη νοημοσύνη. Μπορούμε να πούμε ότι είναι «επιστημονική έννοια που βρίσκεται ακόμα στη διαδικασία της δημιουργίας της» (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Επομένως, η απουσία εννοιολογικής συναίνεσης μεταξύ των επιστημόνων λόγω της συνθετότητας της έννοιας και των διαστάσεων που λαμβάνει οδήγησε στην εμφάνιση θεωριών που όμως μπορούν να ταξινομηθούν (Πλατσίδου, 2004).

1.2. Θεωρητικά Μοντέλα

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες παρατηρείται μια σαφής εννοιολογική διάκριση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης η οποία εξαρτάται από τις διαστάσεις που της αποδίδουν αλλά και από τα πεδία της ανθρώπινης φύσης που καλύπτει. Έτσι προκύπτουν τα διάφορα μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τα οποία μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) Μοντέλο Ικανότητας, β) Μοντέλο Προσωπικότητας και γ) Μοντέλο Επίδοσης.

Μοντέλο Ικανότητας (ability): Η συναισθηματική νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως ικανότητα του νου και συσχετίζεται με άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες.

Μοντέλο Προσωπικότητας (trait): Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η απόρροια της προσαρμοστικής ικανότητας και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου.

Μοντέλο Επίδοσης (Performance): Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την αποτελεσματικότητα και την επίδοση του ατόμου στις ενασχολήσεις του και εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του.

Όπως προκύπτει αυτά τα θεωρητικά μοντέλα αντιστοιχούν στις θεωρίες των Mayer, Salovey, Caruso, του Bar-On και του Goleman (Πλατσίδου, 2010).

1.2.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey, Caruso

Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey, Caruso η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές πληροφορίες, να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να εκφράζει το συναίσθημά του, αλλά και να το ελέγχει, για να προάγει τη συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Caruso et al., 2002). Σε αυτό το μοντέλο κυριαρχεί η αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων όπως η αντίληψη, η κατανόηση, η οργάνωση και η διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο που αυτά βοηθούν την κρίση και μνήμη του ανθρώπου (Mayer et al., 2000). Όπως προκύπτει, σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση υπάρχει το στοιχείο της σκέψης επί του συναισθήματος και της επεξεργασίας της συναισθηματικής πληροφορίας για την ενίσχυση των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου (Brackett & Salovey, 2006). Κατά την άποψή τους η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελείται από γνώσεις και εμπειρίες και εξαρτάται από τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου, οι οποίες αποβλέπουν στη δυνατότητα αξιολόγησης πληροφοριών που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Μάλιστα αυτή είναι η πιο κατάλληλη προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, γιατί περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την αντίληψη, την διευκόλυνση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Η συναισθηματική αντίληψη είναι η ικανότητα καταγραφής των συναισθηματικών διεγέρσεων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων. Η συναισθηματική διευκόλυνση αναφέρεται σε διαδικασίες διευκόλυνσης της σκέψης μέσω των κατάλληλων συναισθημάτων που ανασύρει το άτομο. Η κατανόηση των συναισθημάτων είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί συναισθηματικές έννοιες και καταστάσεις, γεγονός που απαιτεί γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Τέλος, η διαχείριση του συναισθήματος αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών

συναισθημάτων όσο και των άλλων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης (Kafetsios, 2004). Οι Mayer, Salovey, Caruso ασχολήθηκαν με την εμπειρική διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η θεωρία τους προβάλλει ένα είδος νοημοσύνης που αναφέρεται σε γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2004).

1.2.2. Το μοντέλο του Bar-On

Το μοντέλο Bar-On ανήκει στην κατηγορία των μοντέλων προσωπικότητας και είναι το μοντέλο της συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης. Ο Bar-On υποστηρίζει πως οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες καλύπτουν πέντε πεδία ικανοτήτων: α) το ενδοπροσωπικό (intrapersonal ability), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του, να κατανοεί τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του και να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του μη καταστροφικά, β) το διαπροσωπικό (interpersonal ability), την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να διατηρεί συνεργατικές, εποικοδομητικές και αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις, γ) την προσαρμοστικότητα (adaptability), την ευελιξία δηλαδή και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων δ) τον έλεγχο του στρες (stress management), την αντοχή και τη διαχείριση του άγχους και ε) τη γενική διάθεση (general mood), την αισιόδοξη στάση του ατόμου και την ευτυχία του. Επομένως, η συναισθηματική και κοινωνική ευφύια κατά τον Bar-On είναι η ικανότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης των προσωπικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών αλλαγών με ρεαλιστική και ευέλικτη αντιμετώπιση αποβλέποντας στην επίλυση των προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων (Bar-On, 2000). Οι ικανότητες αυτές αφορούν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, την ευχέρειά του στην επίλυση διαφορών και συγκρούσεων με ανθρώπους του στενού και ευρύτερου περιβάλλοντός του, την αυτοκυριαρχία και τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Επίσης περιλαμβάνουν και τη θετική στάση στην καθημερινότητα και στις δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει. Καλό θα είναι λοιπόν ο άνθρωπος να διαθέτει αυτές τις ικανότητες για να διαχειρίζεται καλύτερα τα προβλήματα και τις καταστάσεις της ζωής του (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014).

1.2.3. Το μοντέλο του Goleman

Το μοντέλο του Goleman ανήκει στην κατηγορία του μοντέλου επίδοσης. Εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν τον άνθρωπο να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, ακόμα, να ελέγχει την παρόρμηση και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, επίσης, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να εμποδίζει την απογοήτευση που μπλοκάρει τη σκέψη και τέλος, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Ο Goleman θεωρεί πως οι άνθρωποι με υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο αποτελεσματικοί στη ζωή τους και ικανοί να ελέγξουν τις νοητικές συνήθειες που λειτουργούν παρωθητικά στην παραγωγικότητά τους. Αντίθετα η απουσία ελέγχου του συναισθήματος υπονομεύει την ορθή σκέψη και την απόδοση στην εργασία. Οι ικανότητες αυτές ορίζουν τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την παρακίνηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1995). Η αυτοεπίγνωση (Self-awareness) περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοαξιολόγηση, την αναγνώριση δηλαδή των συναισθημάτων και την κατανόηση του τρόπου που επιδρούν στους άλλους. Η ικανότητα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης (Self-regulation) περιλαμβάνει την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και τον αυτοέλεγχο στις παρορμήσεις πριν την δράση. Η παρακίνηση (Motivation) είναι η ικανότητα να θέτει το άτομο στόχους και να προσηλώνεται στην επίτευξή τους. Προϋποθέτει την ελπίδα και την αισιοδοξία, τη δέσμευση και την πρωτοβουλία. Η ενσυναίσθηση (Empathy) είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους γύρω του και οικοδομείται με την αυτοεπίγνωση. Το κλειδί για την συναισθηματική σύμπνοια είναι η αντίληψη των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες (Social skills), δηλαδή η ικανότητα επιρροής και ρύθμισης των συναισθημάτων των άλλων, βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία και διαχείριση των σχέσεων και στη σύναψη ισχυρών δεσμών, είναι με άλλα λόγια ο πυρήνας της τέχνης των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά απαιτούν δύο άλλες συναισθηματικές δεξιότητες, την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν τον άνθρωπο σε επιτυχείς κοινωνικές επαφές τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό-επαγγελματικό πεδίο καθώς έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται συγκρούσεις και να συνεργάζεται (Boyatzis et al., 2000, Πλατσίδου, 2004). Οι Goleman, Boyatzis και Rhee διαμόρφωσαν τη «θεωρία της απόδοσης» η οποία βασίζεται στην παραπάνω θεωρία. Στο νέο μοντέλο οι πέντε διαστάσεις ενσωματώνονται σε τέσσερις:

- Αυτοεπίγνωση (Self-awareness)
- Αυτορρύθμιση (Self-regulation)

- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)
- Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων (Relationships)

Ο Goleman θεωρεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τους περισσότερους τομείς της ζωής του ατόμου σε επίπεδο διαπροσωπικό και ενδοατομικό και βοηθάει το άτομο να θέτει υψηλούς στόχους και να δραστηριοποιείται για να τους επιτύχει, όντας ικανό να επιλύσει όλα τα προβλήματα που προκύπτουν (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως υπάρχει μία σαφής εννοιολογική διάκριση σε δύο βασικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης: α) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (*ability*) και β) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (*trait*) και της επίδοσης (*performance*). Στο πρώτο μοντέλο-ικανότητας (*ability model*) η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μια νοητική ικανότητα που αφενός καθιστά το άτομο ικανό να αντιλαμβάνεται τον συναισθηματικό κόσμο τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων και αφετέρου, χάρη σε αυτή την αντιληπτική ικανότητα, να ελέγχει τις δικές του ενέργειες και των άλλων και να τις οδηγεί προς την επίτευξη ενός στόχου (η θεωρία των Mayer, Salovey, Caruso). Στο δεύτερο μοντέλο-μικτό (*mixed model*) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που προκύπτει από προδιαθέσεις και ατομικά χαρακτηριστικά-στοιχεία της προσωπικότητας αλλά και από κοινωνικές δεξιότητες και αυτά είναι καθοριστικά για τον τρόπο διαχείρισης των καθημερινών καταστάσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το άτομο (η θεωρία Bar-On και η θεωρία Goleman) (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014, Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Αντίστοιχη προς τις παραπάνω θεωρίες διάκριση υπάρχει και στις μεθόδους μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

1.3. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η διάκριση των μοντέλων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης οδήγησε στην ανάγκη εύρεσης αξιόπιστων ψυχομετρικών εργαλείων μέτρησής της, ώστε να τεκμηριώνονται επιστημονικά αυτά τα μοντέλα. Για τη μέτρηση λοιπόν της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφανίστηκαν δύο μέθοδοι, οι οποίες είναι αντίστοιχες των δύο μοντέλων. Έτσι, αν η συναισθηματική νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως ικανότητα (*ability model*), σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, χρησιμοποιείται η αντικειμενική μέτρηση με τα τεστ επιδόσεων. Πρόκειται για τεστ όπου ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα ή απαντήσεις σε ερωτήσεις που καλύπτουν μια ποικιλία συναισθηματικών συμπεριφορών. Η αξιολόγηση

των απαντήσεων γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια, αφού υπάρχουν προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις (Mayer et al., 2000). Από την άλλη πλευρά, αν η συναισθηματική νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait model), σύμφωνα με το μικτό μοντέλο, η μέτρησή της γίνεται με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ή ετεροαναφοράς. Στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς οι ερωτώμενοι απαντούν για τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, επομένως αξιολογείται η αντίληψη που έχουν τα ίδια τα άτομα για τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, ενώ στα ερωτηματολόγια ετεροαναφοράς μετράται η συναισθηματική τους νοημοσύνη με αναφορές άλλων (Boyatzis et al., 2000).

Όμως οι δύο τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η αντικειμενική αξιολόγηση και η αξιολόγηση με ερωτηματολόγια, όπως προαναφέρθηκε, δεν έχουν κοινή αφετηρία. Οι διαφορές που εντοπίζονται στις δύο μεθόδους μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δείχνουν πως εξετάζουν διαφορετικές πτυχές της, η μιν τα γνωστικά χαρακτηριστικά της, και για πολλούς αποτελεί την πραγματική έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η δε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με άλλα λόγια η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου (Zeidner et al., 2004, Petridis & Furnham, 2001). Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα μοντέλα μέτρησης που επικράτησαν μαρτυρούν την πολυπλοκότητα της έννοιας, ωστόσο δεν αντιμάχονται η μία την άλλη, αντίθετα την αλληλοσυμπληρώνουν εμπλουτίζοντάς την και την φωτίζουν επεξηγώντας τις πτυχές της. Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορούν τέσσερις τομείς: τη συναισθηματική αντίληψη, τη ρύθμιση, την κατανόηση και τη χρήση των συναισθημάτων (Ciarrochi et al., 2000).

1.4. Ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

1.4.1. To Τεστ των Mayer, Salovey, Caruso – MSCEIT

Το εργαλείο μέτρησης της αντικειμενικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey, Caruso είναι η κλίμακα MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test 1999, 2000, 2002). Οι θεωρητικοί της αντικειμενικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατασκεύασαν τη βελτιωμένη κλίμακα μέτρησης, αφού προηγήθηκε η κλίμακα MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), στην οποία εξετάζονται οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: η ικανότητα αναγνώρισης των

συναισθημάτων, η αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, η κατανόηση και τέλος η διαχείρισή τους. Από το τεστ, όπου συμπεριλαμβάνονται 141 στοιχεία, προκύπτουν οι βαθμολογίες για την κάθε διάσταση που ελέγχεται αλλά και μια συνολική για το βαθμό της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης του εξεταζόμενου (Πλατσίδου, 2004, Conte, 2005). Το MSCEIT ελέγχει τον λειτουργικό ρόλο των συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων και αποκαλύπτει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με άλλες γνωστικές ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του για την πρόβλεψη αποτελεσμάτων σημαντικών τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία έχει αποδειχθεί σε πολλές μελέτες (Brackett and Salovey, 2006).

1.4.2. Το τεστ του Bar-On - EQ-I

Ο Bar-On ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και κατασκεύασε το EQ-I (Emotional Quotient Inventory), ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για τη μέτρηση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο ο εξεταζόμενος απαντά σε 133 προτάσεις, που διαβαθμίζονται σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert, δηλώνοντας τον βαθμό κατά τον οποίο ισχύουν οι παραπάνω προτάσεις για το άτομό του. Οι προτάσεις αυτές αφορούν τις 5 κατηγορίες ικανοτήτων και τις 15 υποκατηγορίες των δεξιοτήτων, σύμφωνα με το θεωρητικό του μοντέλο, που απαιτούνται για την επιτυχή αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών καταστάσεων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο δίνουν 5 δείκτες αντίστοιχους με τις 5 εξεταζόμενες κατηγορίες ικανοτήτων και έναν γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αν ο γενικός δείκτης είναι υψηλός τότε το άτομο είναι συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές (Πλατσίδου, 2004). Η φιλοσοφία του EQ-I βασίζεται στην αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια σειρά από μη γνωστικές ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την επιτυχία του ατόμου στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των πιέσεων του περιβάλλοντός του (Petridis and Furnham, 2001). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου του Bar-On και γενικότερα του είδους της αυτο-αναφοράς αμφισβητήθηκε από ορισμένους μελετητές (Davies, et al., 1998) ωστόσο το EQ-I δίνει δείκτες της εγκυρότητάς και της αξιοπιστίας των μετρήσεών του, όπως επίσης μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία (Πλατσίδου, 2004, Conte, 2005).

1.4.3. Το Τεστ του Goleman – ECI 360

Ο Goleman σε συνεργασία με τον Boyatzis κατασκεύασαν το ψυχομετρικό εργαλείο ECI 360 (Emotional Competence Inventory 360) για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας, καθώς σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη κινητοποιεί το άτομο για την επίτευξη των στόχων του και το καθιστά πιο αποτελεσματικό στην εργασία του. Το τεστ μετρά έναν μεγάλο αριθμό ικανοτήτων που αφορούν τη γνώση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων και ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: της αυτοεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες εμπεριέχει μια πλειάδα άλλων ικανοτήτων που συνολικά ανέρχονται σε 20 ικανότητες (Boyatzis et al., 2000). Το ECI 360 είναι τεστ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δηλαδή περιλαμβάνει αυτοαξιολόγηση αλλά είναι και τεστ ετερο-αναφοράς δηλ. περιλαμβάνει και αξιολογήσεις άλλων (προϊσταμένων, συναδέλφων) για το εξεταζόμενο άτομο. Μάλιστα είναι τόσο πλήρες που αξιολογεί 110 στοιχεία και έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία του παρά τις ενστάσεις που διατυπώνονται (Conte, 2005, Roberts et al., 2001). Το σημαντικότερο όμως είναι ότι το ECI χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης αποβλέποντας στον εντοπισμό των αδύνατων σημείων με σκοπό τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση και ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων (Πλατσίδου, 2004).

1.5. Οι επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η ασυμφωνία ως προς τον ορισμό της σύνθετης έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης οδήγησε στη δημιουργία διαφορετικών μοντέλων και εργαλείων μέτρησης, γεγονός που προκάλεσε αμφισβητήσεις της έννοιας και της αξιοπιστίας των τεστ αξιολόγησής της. Πολλοί αμφισβητούν την επιστημονικότητα της έννοιας και θεωρούν πως αποτελεί μία θεωρία προσωπικότητας ή πως δεν είναι κάτι διαφορετικό από τις παραδοσιακές γνωστικές ικανότητες (Davies et al., 1998). Επίσης και ως προς την αποτελεσματικότητά της υπάρχουν αμφισβητήσεις. Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον ή δεν οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα (Matthews et al., 2005).

Ωστόσο πλειάδα ερευνών αποδεικνύει τις θετικές επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην ψυχική και σωματική υγεία, στην απόδοση στην εργασία και στις κοινωνικές σχέσεις και κάποιες από αυτές θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να αναζητήσουμε.

Σε προσωπικό επίπεδο λοιπόν σύμφωνα με έρευνες του Bar-On (2006) η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εξασφαλίζει αυτογνωσία, συναίσθηση των προτερημάτων και αδυναμιών του ατόμου και δυνατότητα αντιμετώπισης των δύσκολων συνθηκών με αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον ενισχύει την εξωστρέφεια, την ειλικρίνεια και την ευσυνειδησία και απαλλάσσει από την κατάθλιψη και τις νευρώσεις (Bastian et al., 2005). Ακόμα η στάση των ανθρώπων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη απέναντι στη ζωή είναι πιο θετική και πιο αισιόδοξη και αυτό τους κάνει να τολμούν και να καινοτομούν (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειριστεί το άγχος, να αντιμετωπίσει το στρες και να ρυθμίσει τη διάθεσή του, επομένως παρουσιάζει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της προσωπικής και επαγγελματικής του καθημερινότητας (Matthews et al. 2006, Tsaousis & Nikolaou, 2005). Μάλιστα έρευνες έδειξαν ότι αντλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και βιώνει μικρότερη μοναξιά (Extremera & Fernandez – Berrocal, 2005). Επιπλέον έρευνα που έγινε σε γυναικείο πληθυσμό μέσης ηλικίας με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έδειξε πως αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα με την φυσική τους υγεία, ενώ εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχολογική και κοινωνική προσαρμοστικότητα (Extremera & Fernandez – Berrocal, 2002). Αντίθετα σε άτομα με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται μία σειρά από αρνητικά συναισθήματα όπως εχθρικότητα, φόβος, θυμός, ανασφάλεια (Scott-Ladd & Chan, 2004). Επίσης υπάρχουν έρευνες που συνδέουν τη χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη με υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και κάπνισμα (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Σε διαπροσωπικό επίπεδο σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να είναι πιο ευπροσάρμοστο στις αλλαγές του περιβάλλοντος, πιο αποτελεσματικό στην εργασία του και πιο συνεργάσιμο (Vakola et al., 2004). Η αυτοπεποίθηση που διαθέτει το ωθεί να είναι τολμηρό και να παρακινεί τον εαυτό του και τους άλλους για δράση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Έτσι είναι σε θέση να ασκεί επιρροή στον περίγυρό του, να επηρεάζει προς όφελός του τις καταστάσεις και να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των

γύρω του. Άλλωστε η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων βοηθάει το άτομο να αποφύγει με σύνεση δύσκολες καταστάσεις (Kunannatt, 2004, Herkenhoff, 2004). Λόγω της ενσυναίσθησης που διαθέτει το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας μπορεί να συνεργάζεται, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να επιλύει συγκρούσεις (Zeidner et al. 2004).

Σε εργασιακό πλαίσιο το άτομο με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να ρυθμίσει το εργασιακό άγχος και την ανασφάλεια ώστε να μη σταθεί αυτό εμπόδιο στη συνολική του απόδοση (Ashkanasy at al. 2004). Αντίθετα τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με μικρή συνεργατική διάθεση, δυσθυμία και κοινωνική απομόνωση (Bagshaw, 2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων ως προς την απόδοσή τους και θεωρείται σημαντικότερη από την ευφυΐα στο χώρο εργασίας. Οι περισσότεροι ευφυείς άνθρωποι, αλλά με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη υστερούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις διαπροσωπικές συναλλαγές. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει καθοριστικό ρόλο στον χώρο εργασίας (Goleman, 1995). Αλλά και σε επίπεδο ηγεσίας ο συναισθηματικά ευφυής είναι επιτυχημένος στην άσκηση του έργου του, αφού οι δεξιότητες που διαθέτει τον βοηθούν να είναι επικοινωνιακός και αποτελεσματικός (Μπρίνια, 2008) Μάλιστα χάρη στις δεξιότητες που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη μπορούν να καλλιεργήσουν την αφοσίωση, τον δυναμισμό και την θετική στάση των εργαζομένων τους, αναπτύσσοντας και ενισχύοντας τις συναισθηματικές δυνατότητές τους. Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την επιτυχία (Uzma and Tajammal, 2013).

Συμπερασματικά οι έρευνες συγκλίνουν στη θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο σε προσωπικό-διαπροσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο. Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και των σχέσεων, διαπροσωπικών και κοινωνικών, που αναπτύσσει το άτομο με τους συνανθρώπους του. Επίσης παρέχει τα εχέγγυα για την καλύτερη συνεργασία των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα στο χώρο της εργασίας. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να δούμε αν μπορούμε να καλλιεργήσουμε και να βελτιώσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο πρώτος λοιπόν που υποστήριξε την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί

μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά διδάσκεται και μπορεί να αναπτυχθεί ή να βελτιωθεί ήταν ο Goleman.

1.6. Ανάπτυξη και Βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ενασχόληση του Goleman με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν μένει σε θεωρητικό επίπεδο, αντίθετα μάλιστα φιλοδοξία του είναι να προσφέρει πρακτικές λύσεις. Η στάση αυτή πηγάζει από τη βαθιά πεποίθησή του πως η συναισθηματική νοημοσύνη ή η απουσία της είναι έκδηλη σε κάθε ανθρώπινη πράξη και σε κάθε χώρο δραστηριοποίησης του ανθρώπου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επομένως χρήσιμο θα ήταν να μπορεί ο καθένας να επαναπροσδιορίσει τη συμπεριφορά και τη στάση του γενικότερα σε όποιο πλαίσιο και αν βρίσκεται, προσωπικό ή κοινωνικό, ώστε να την βελτιώνει, γιατί η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί, να διδαχθεί και να εξελιχθεί αδιάκοπα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Μάλιστα τα αποτελέσματα είναι θεαματικά, αν η άσκηση ξεκινήσει από την παιδική ηλικία, κατά την οποία το παιδί κατακτά ταχύτερα και αμεσότερα τα διάφορα είδη γνώσης απ' ό,τι σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής του (Goleman, 1995). Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό, αφού ο άνθρωπος σε αυτή την ηλικία είναι πιο εύπλαστος και δεκτικός σε νέες ιδέες και τρόπους συμπεριφοράς. Υπάρχουν σχετικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας να διδαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την παιδική ηλικία και πολλά προγράμματα εκμάθησης που εφαρμόζονται. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν στα σχολεία και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή μάθηση. Επίσης, τα άτομα που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν μια αίσθηση ευθύνης, φροντίδας και ανησυχίας για την ευημερία των άλλων, καθώς και των ίδιων. Συνεπώς, η μάθηση μπορούμε να πούμε ότι αγγίζει τόσο τον «νο» όσο και την «καρδιά» (Elias, 2003).

Επιπλέον η ισχυρή πεποίθηση ορισμένων ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό ή ικανότητα που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, καθώς οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι ευμετάβλητες, οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην έκδοση εγχειριδίων που απευθύνονται σε ενήλικες και μάλιστα σε επαγγελματίες για την ανάπτυξη και βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Dulewicz & Higgs, 2000). Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες η συμπεριφορά του ανθρώπου μπορεί να αλλάξει, αν ο εγκέφαλος επαναπρογραμματιστεί, και αυτό μπορεί να γίνει με την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών. Απαιτείται όμως σταθερή προσήλωση και

συστηματική προσπάθεια, καθώς αυτό δεν μπορεί να γίνει άμεσα αλλά με την μάθηση και την απόκτηση ανάλογων εμπειριών (Emmerling and Goleman, 2003). Πιο συγκεκριμένα η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδάσκεται και να εξελίσσεται αδιάκοπα, απαιτεί όμως μεθόδευση, υπομονή και εξάσκηση μα πρώτα απ' όλα επιθυμία από το ίδιο το άτομο να αλλάξει και να βελτιωθεί (Μπρίνια, 2008). Έπειτα η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται σταδιακά, αρχικά το άτομο αναπτύσσει την ικανότητα της αυτογνωσίας που του παρέχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και κατόπιν είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και τους άλλους και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του προς όφελός του (Diggins, 2004). Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από τις έρευνες είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται προοδευτικά με την ηλικία και σχετίζεται με την ωριμότητα και τα αποτελέσματά της είναι ορατά στην απόδοση του ατόμου (Dulewicz & Higgs, 2000, Extremera et al, 2006). Επίσης έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ηγεσία, τη διοίκηση και την εκπαίδευση δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη δράση και στη συμπεριφορά των ανθρώπων σε αυτούς τους χώρους (Dulewicz & Higgs, 1999).

Επομένως καλά σχεδιασμένα προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, να αποτρέψουν προβληματικές συμπεριφορές και να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων (Brackett & Salovey, 2006). Τα βασικά βήματα ενός προγράμματος εκπαίδευσης συναισθηματικής νοημοσύνης συνοψίζονται στα εξής:

- Εντοπισμός των συναισθηματικών δεξιοτήτων που αφορούν συγκεκριμένη εργασία.
- Εντοπισμός και αξιολόγηση των υπάρχοντων συναισθηματικών ικανοτήτων.
- Αξιολόγηση της ετοιμότητας του ατόμου για αλλαγή.
- Παροχή κινήτρων από το αρχικό στάδιο της συμμετοχής στο πρόγραμμα μέχρι και το τελικό στάδιο της εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης.
- Αυτο-υποκινούμενη αλλαγή συμπεριφορών.
- Εστίαση σε ξεκάθαρους και ρεαλιστικούς στόχους ως προς τις επερχόμενες αλλαγές.
- Πρόβλεψη για την πιθανότητα υποτροπής της αλλαγής και δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων.
- Ανατροφοδότηση.
- Συνεχής προσπάθεια (Μπρίνια, 2008).

Αντίστοιχα προγράμματα συναισθηματικής βελτίωσης έχουν κατά καιρούς προταθεί στον χώρο της εκπαίδευσης στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, η υλοποίηση των οποίων έφερε θετικά αποτελέσματα, καθώς αυξήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας τη μείωση του άγχους, την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοελέγχου, της έκφρασης των συναισθημάτων και της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας. (Σώκου, 2004, Πλατσίδου 2010, Dolev & Leshem, 2016, Hen & Sharabi-Nov., 2014). Στο χώρο της εκπαίδευσης όμως θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με μια άλλη σημαντική παράμετρο που είναι η ηγεσία.

2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία

Η ηγεσία δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτικός ρόλος αλλά μια σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική διεργασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ο ηγέτης είναι ο άνθρωπος που έχει διαμορφώσει ένα όραμα και ένα σχέδιο για την υλοποίησή του. Οποσδήποτε γι' αυτό χρειάζεται συνεργάτες που εκούσια και αβίαστα θα το υιοθετήσουν και θα συνταχθούν στο πλευρό του για να το υλοποιήσουν. Για να πετύχει αυτή την συστράτευση ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα του επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων και των στάσεων ορισμένων ανθρώπων, ώστε να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων για την πρόοδο και την ευημερία όλων. Επίσης ο ηγέτης είναι αυτός που θα οργανώσει την ομάδα, θα διαμορφώσει ένα καλό συναισθηματικό κλίμα, ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα επιδιώκοντας τον κοινό στόχο. Ο ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί την ομάδα, ελέγχει την εξέλιξη και την πορεία του έργου και ειδικότερα, είτε ανταμείβει είτε επιπλήττει εκεί που χρειάζεται τους συνεργάτες του, παρακινώντας τους διαρκώς για την επίτευξη του στόχου. Διαμορφώνει αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, η εμπιστοσύνη, η εντιμότητα, η συνεργατική κουλτούρα, που αποτελούν βασικά συστατικά μιας αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2005).

Όμως, ποιο χάρισμα, ποιο ταλέντο είναι εκείνο που καθιστά τον ηγέτη ικανό να πετύχει στο έργο του; Τι είναι αυτό που τον κάνει αποτελεσματικό;

Πριν αναζητήσουμε το «χάρισμα» που κάνει τον ηγέτη αποτελεσματικό θα πρέπει να τονιστεί ότι ορισμένοι υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που καθιστούν έναν ηγέτη περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό. Μέχρι στιγμής υπάρχει περιορισμένη έρευνα για να υποστηρίξουμε την πρόταση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη

ενισχύει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Ο βαθμός στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας πέρα από τα μέτρα της νοητικής νοημοσύνης και άλλων χαρακτηριστικών δεν είναι σαφώς καθορισμένος (Yukl, 2006).

Ωστόσο για πολλούς ερευνητές που μελέτησαν το θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας η απάντηση είναι δεδομένη, αλλά όχι προφανής. Δεν είναι οι ακαδημαϊκές γνώσεις, ούτε οι τίτλοι σπουδών που κάνουν τον ηγέτη αποτελεσματικό. Δεν είναι η θέση ή η εξουσία που τον επιβάλλει στην ομάδα αλλά οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που τον κάνουν αποδεκτό σε κάθε μέλος της ομάδας. Άλλωστε ηγεσία δεν σημαίνει κυριαρχία. Αντίθετα, είναι η τέχνη της πειθούς των ανθρώπων που εργάζονται για έναν κοινό στόχο. Και σε αυτή την προσπάθεια τίποτε δεν μπορεί να είναι πιο ουσιαστικό από το να αναγνωρίζει ο ηγέτης τα βαθύτερα συναισθήματά του για ό,τι κάνει και ποιες αλλαγές μπορούν να του εξασφαλίσουν περισσότερη ικανοποίηση στο έργο του (Goleman, 1995).

Μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας συγκλίνει στην άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του έργου του. Ο ηγέτης αξιοποιώντας τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης καλλιεργεί ένα γόνιμο εργασιακό περιβάλλον, όπου μπορεί να ευδοκιμήσει κάθε παραγωγική δράση των εργαζομένων σε αυτό και αποβαίνει προς όφελος των ίδιων αλλά και της επιχείρησης ή του οργανισμού. Χάρη σε αυτήν την ικανότητα ο ηγέτης αναγνωρίζει, ερμηνεύει και κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων με τρόπο επωφελή για την συνεργασία του με αυτούς του ανθρώπους. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να ρυθμίζει τη σκέψη, τη δράση και τη στρατηγική του στο χώρο της εργασίας, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, νιώθουν, αντιδρούν και συνεργάζονται οι συνάδελφοί του. Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως οι συναισθηματικές δεξιότητες και η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλουν αποφασιστικά στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία ασκείται αποτελεσματικά και επιτυχημένα. Μία ταξινόμηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτει ο ηγέτης για να είναι επαρκής και αποτελεσματικός είναι γνώσεις σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές διαδικασίες, ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των άλλων από αυτά που λένε και κάνουν (ευαισθησία, κοινωνική ευαισθησία), ικανότητα επικοινωνίας με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα (ευχέρεια ομιλίας, πειστικότητα) και ικανότητα δημιουργίας αποτελεσματικών και συνεργατικών σχέσεων (τακτικές, διπλωματία, ικανότητες ακρόασης, γνώση σχετικά με την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά) (Yukl, 2006).

Ειδικότερα η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξασφαλίζεται, όταν διαθέτει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και ηθικό χαρακτήρα, όταν είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός, όταν καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας και όταν είναι ικανός να διαχειριστεί τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας. Όλες αυτές οι αρετές του ηγέτη αποτελούν χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης (George, 2000). Πολλές μελέτες έδειξαν πως η άσκηση της ηγεσίας είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας ο προϊστάμενος επηρεάζει τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των υφισταμένων του. Ως εκ τούτου οι συναισθηματικές ικανότητες των προϊσταμένων (η έκφραση των συναισθημάτων, η αναγνώριση και η ρύθμισή τους) μπορεί να επηρεάζουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα των υφισταμένων τους. Ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης πετυχαίνει να προκαλέσει τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία, το πάθος για την εργασία και μάλιστα μέσα σε ένα κλίμα ομαδικότητας, συνεργατικότητας και ασφάλειας (Goleman et al., 2002). Επιπλέον η συναισθηματική νοημοσύνη των προϊσταμένων αλληλεπιδρά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των υφισταμένων τους και επηρεάζει την εργασιακή τους απόδοση. Χαρακτηριστικά έχει διαπιστωθεί η επίδραση που ασκεί ο ηγέτης στην παρακίνηση των υπαλλήλων του και στη συγκίνηση που προκαλεί σε αυτούς διαμορφώνοντας ένα κατάλληλο κλίμα εργασιακής απόδοσης (Kafetsios et al., 2011). Μάλιστα μπορεί να επηρεάσει θετικά την εργασιακή απόδοση των υφισταμένων με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρά των υφισταμένων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Wong and Low, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι ηγέτες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να υπερνικήσουν την αντίσταση και τον κυνισμό των υφισταμένων τους απέναντι στην πρωτοβουλία τους για εισαγωγή οργανωτικών αλλαγών (Ferres & Connell, 2004, Higgs, 2002). Η επίδραση που ασκεί ο ηγέτης στη σκέψη, στα συναισθήματα, στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του είναι καταλυτική για την προθυμία που θα δείξουν αυτά απέναντι στην εργασία τους, αλλά και για την αποτελεσματικότητά τους ως προς τους στόχους της ομάδας (Μπουραντάς, 2005). Επομένως οι ηγέτες που είναι σε θέση να κατανοήσουν πρώτα τα δικά τους συναισθήματα και κατόπιν τα συναισθήματα των υφισταμένων τους είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικοί και στο δικό τους έργο και αναγνωρίζονται ως καλά οργανωμένοι ηγέτες από τους υπαλλήλους και τα άμεσα στελέχη τους (Rosete and Ciarrochi, 2005). Ο Diggins (2004) επίσης υποστήριξε ότι τα ηγετικά στελέχη που χαρακτηρίζονται για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, έχουν τη δυνατότητα της αυτοδιαχείρισης στη λήψη των αποφάσεών τους αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορούν να επηρεάζουν τους άλλους στην οργάνωση. Ως εκ τούτου, η

συναισθηματική νοημοσύνη συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη των επιτυχιών των ηγετών και των οργανώσεων.

2.1. Οι βασικές δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η αποτελεσματική ηγεσία

Οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που σχετίζονται με την άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι ατομικές και κοινωνικές και οι βασικές είναι οι εξής τέσσερις: η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση (ατομικές), η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων (κοινωνικές).

Η αυτοεπίγνωση είναι η δεξιότητα που βοηθάει τον ηγέτη να κατανοεί τα συναισθήματά του, την εξέλιξη και την αλλαγή τους με την πάροδο του χρόνου και τις συνέπειες που έχουν στην εργασιακή του απόδοση και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Yukl, 2006). Ο ηγέτης με ισχυρή αυτοεπίγνωση αναγνωρίζει τα όρια, τα κίνητρα και τις δυνατότητές του και ξέρει ποια είναι η πορεία που θα ακολουθήσει και τους λόγους που την επιλέγει. Η διαίσθησή του τον οδηγεί στη λήψη της ορθής απόφασης, υπερνικώντας οτιδήποτε θα μπορούσε να σταθεί εμπόδιο ή τροχοπέδη και να ανατρέψει την πορεία του (Goleman et al., 2002).

Η αυτοδιαχείριση είναι η δεξιότητα που βοηθάει τον ηγέτη να υπερνικήσει τα αρνητικά συναισθήματα, που αποδυναμώνουν την ορθή σκέψη και αποσυντονίζουν το άτομο, και να διοχετεύσει συναισθήματα που είναι κατάλληλα για την κατάσταση. Η αυτοδιαχείριση διευκολύνει τη συναισθηματική σταθερότητα. Αντί να ενεργήσει παρορμητικά (π.χ. καταφεύγοντας στον εκφοβισμό κάποιου που του προκάλεσε θυμό ή στην απόσυρση μετά από μια απογοήτευση που ένιωσε) ανασύρει εκείνα τα συναισθήματα που τον οδηγούν σε θετική συμπεριφορά διατηρώντας την αισιοδοξία και τον ενθουσιασμό του για την υπερπήδηση των εμποδίων (Yukl, 2006). Για να επιτευχθεί ο έλεγχος του εσωτερικού του κόσμου και να εξωτερικευθούν τα ευεργετικά συναισθήματα απαιτείται η επίγνωσή τους, ώστε να μπορεί να τα διαχειριστεί και να μην γίνεται έρμαιο αυτών. Άλλωστε αυτή η ικανότητα τον καθιστά υπεύθυνο και αξιόπιστο στα μάτια των υφισταμένων του. Χρέος των συναισθηματικά ευφυών ηγετών είναι να εμπνέουν θετικά συναισθήματα σε όσους

καθοδηγούν, όπως τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία, τον ζήλο για εργασία καλλιεργώντας την αρμονία και τον συντονισμό (Goleman et al., 2002).

Μια άλλη δεξιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι η κοινωνική επίγνωση, ή με άλλα λόγια η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα η οποία βοηθάει το άτομο-ηγέτη στην προσεκτική παρακολούθηση και εξέταση των συναισθημάτων των άλλων, ώστε να οδηγηθεί στη λήψη ορθών αποφάσεων για την πρόκληση της θετικής ανταπόκρισής τους. Με αυτή τη δεξιότητα μπορεί ο ηγέτης να κατανοήσει τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων και να καθορίσει τον τρόπο παροχής υποστήριξης και συμπάθειας. Η ενσυναίσθηση είναι χρήσιμη για τον προσδιορισμό αποτελεσματικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων. Συνδέεται επίσης με ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη συνεργατικών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως η ικανότητα να ακούει κανείς προσεκτικά, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να εκδηλώνει θετική στάση. Η ικανότητα κατανόησης και επηρεασμού των συναισθημάτων των άλλων θα βοηθήσει έναν ηγέτη ο οποίος προσπαθεί να διεγείρει τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία για μια προτεινόμενη δραστηριότητα. Αλλά για να είναι αποτελεσματική αυτή η ικανότητα πρέπει να αναπτύσσεται φυσικά και ασυνείδητα, όπως επίσης και με συνέπεια, και να αποδεικνύεται από την κάθε ενέργεια του ατόμου (Yukl, 2006). Αν δεν την διαθέτει ο ηγέτης, με τη στάση του αποσυντονίζει τους υφισταμένους του. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες συλλαμβάνουν την συναισθηματική κατάσταση των άλλων μέσα από την οπτική εκείνων και εκφράζουν την ενσυναίσθησή τους με τρόπο που μερικές φορές εκπλήσσει τους γύρω τους, αφού δεν διστάζουν να εκδηλώσουν με βαθιά ανθρώπινο τρόπο την συναισθηματική τους ταύτιση με το άτομο που υποφέρει. Έτσι δημιουργούν μία δίοδο συναισθηματικής καθοδήγησης που τους βοηθάει να κρατούν κοντά τους συνεργάτες τους και να φέρνουν τα αποτελέσματα που προσδοκούν στον εργασιακό τους χώρο (Goleman et al., 2002).

Η τέταρτη δεξιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η διαχείριση των σχέσεων, προκύπτει από τις άλλες τρεις δεξιότητες, την αυτοεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση και την κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση). Έχοντας τα προηγούμενα εφόδια ο ηγέτης μπορεί να χειρίζεται τις σχέσεις του, αφού με επίγνωση των δικών του συναισθημάτων μπορεί να συναισθανθεί και τους γύρω του. Αλλά δεν αρκείται μόνο

σε αυτό ο ηγέτης. Ο ευφυής ηγέτης βοηθάει τους γύρω του να αποκτήσουν κοινωνική επίγνωση, γιατί γνωρίζει πως έτσι θα κινητοποιηθούν και θα οδηγηθούν στην αλλαγή. Άλλωστε εξασφαλίζοντας ενσυναίσθηση στην ομάδα έχει εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της ομάδας. Και αυτό δεν είναι δύσκολο, αν σκεφτούμε πως τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Με άλλα λόγια ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο συναισθηματικής νοημοσύνης στην ομάδα. Έτσι η ομάδα εξασκείται στην αυτοεπίγνωση και στην ενσυναίσθηση. Τα μέλη συναισθάνονται το ένα το άλλο και λειτουργούν με γνώμονα την μεταξύ τους στήριξη και κατανόηση. Μια τέτοια ομάδα βέβαια λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο και έξω από το δικό της πλαίσιο αναπτύσσοντας αποτελεσματικές σχέσεις (Goleman et al., 2002).

2.2. Τα Στυλ ηγεσίας σε συνάρτηση με τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Ο ηγέτης είναι το άτομο που εφαρμόζει επιτυχώς πρακτικές οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται μέσα από τις τεχνικές της διοίκησης (Μπρίνια, 2008). Επομένως το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο ηγέτης είναι αποτέλεσμα στρατηγικής επιλογής και όχι συνάρτηση της προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) υπάρχουν έξι βασικά στυλ ηγεσίας. Το καθένα από αυτά κάνει χρήση των βασικών δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διαφορετικούς συνδυασμούς. Οι καλύτεροι ηγέτες δεν ξέρουν απλά ένα στυλ ηγεσίας - είναι ειδικευμένοι σε πολλά και έχουν την ευελιξία να αλλάζουν στυλ, ανάλογα με το πώς υπαγορεύουν οι περιστάσεις. Κάθε ένα στυλ ηγεσίας προέρχεται από διαφορετικές συναισθηματικές ικανότητες και επηρεάζει το οργανωτικό κλίμα με διάφορους τρόπους.

1. Το καταναγκαστικό στυλ (Coercive style)
2. Το οραματιστικό στυλ (authoritative style)
3. Το ανθρωπιστικό στυλ (affiliative style)
4. Το δημοκρατικό στυλ (democratic style)
5. Το καθοδηγητικό στυλ (pacesetting style)
6. Το συμβουλευτικό στυλ (coaching style)

Το καταναγκαστικό στυλ συνοψίζεται στη φράση «κάνε αυτό που λέω» και είναι αποτελεσματικό σε φάσεις ανάκαμψης από μια προβληματική κατάσταση, σε επείγουσες περιπτώσεις (π.χ. φυσική καταστροφή) και σε περιβάλλον με προβληματικούς

εργαζόμενους. Ωστόσο λειτουργεί ανασταλτικά στην ευελιξία του οργανισμού και επιβραδύνει τα κίνητρα των εργαζομένων (Goleman, 2000). Όταν όμως οι συνθήκες απαιτούν αυτό το στυλ ηγεσίας ο ηγέτης για να δράσει αποτελεσματικά πρέπει να διαθέτει τρεις βασικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, την επιρροή, την επίτευξη και την πρωτοβουλία. Αλλά πάνω από όλα απαραίτητη είναι η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση, για να υπερνικά οτιδήποτε θα μπορούσε να μπλοκάρει την ορθή σκέψη και να προκαλεί καθυστερήσεις ή παλλινδρομήσεις αλλά και για να στρέφει τους εργαζόμενους του σε θετική αντίδραση (Goleman et al., 2002).

Το οραματιστικό στυλ εκφράζεται με τη φράση «ελάτε μαζί μου» και είναι αποτελεσματικό όταν ένας οργανισμός ή μια επιχείρηση δεν έχει έναν σαφή προσανατολισμό. Ο οραματιστής ηγέτης διαμορφώνει το κοινό όραμα, αλλά δίνει στους ανθρώπους την ελευθερία να επιλέγουν τα δικά τους μέσα για την υλοποίησή του. Είναι λιγότερο αποτελεσματικό, όταν ο ηγέτης συνεργάζεται με μια ομάδα εμπειρογνομόνων που είναι πιο έμπειροι από εκείνον (Goleman, 2000). Ο οραματιστής ηγέτης διακρίνεται για την πίστη στον εαυτό του, την κοινωνική του επίγνωση και την ικανότητα διαχείρισης σχέσεων. Αυτά τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης του επιτρέπουν να μπορεί να αφουγκράζεται συναισθηματικά τους εργαζόμενους του και να δημιουργεί ένα κλίμα αρμονίας και συμπόρευσης εμπνέοντάς τους για την επίτευξη του κοινού στόχου (Goleman et al., 2002).

Το ανθρωπιστικό στυλ αποτυπώνεται στη φράση «προτεραιότητα έχουν οι άνθρωποι» και είναι χρήσιμο για την οικοδόμηση ή την ενίσχυση μιας αρμονικής ομάδας. Η αδυναμία αυτού του στυλ είναι ότι ο ανθρωπιστής ηγέτης εστιάζει αποκλειστικά στον έπαινο των εργαζομένων και αυτό μπορεί να εμποδίζει την βελτίωση των κακών επιδόσεων. Επίσης, οι ηγέτες του ανθρωπιστικού στυλ σπάνια δίνουν συμβουλές, τακτική που συχνά αφήνει τους υπαλλήλους σε μια κατάσταση απόγνωσης (Goleman, 2000). Όμως η δεξιότητα της ενσυναίσθησης του ηγέτη εξασφαλίζει τη συναισθηματική προσέγγιση με τους εργαζόμενους και την απρόσκοπτη επικοινωνία που είναι τα κατάλληλα μέσα για την σύμπλευση όλων και την ταύτιση των προσωπικών προσδοκιών με τους στόχους του οργανισμού (Goleman, 2002).

Το δημοκρατικό στυλ δίνει βήμα στους εργαζόμενους. Οι δημοκρατικοί ηγέτες διαμορφώνουν συνθήκες ευελιξίας του οργανισμού και εργαζόμενους με υψηλό αίσθημα ευθύνης και ενισχύουν τις νέες ιδέες. Το τίμημα όμως για τον δημοκρατικό ηγέτη είναι οι ατελείωτες συναντήσεις με τους εργαζόμενους και η σύγχυση που δημιουργείται σε αυτούς,

γιατί νιώθουν οιονεί ηγέτες. Μάλιστα ορισμένες φορές η αίσθηση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Goleman, 2000). Επειδή όμως το χαρακτηριστικό του δημοκρατικού ηγέτη είναι η επικοινωνιακή του δεξιότητα, αυτή η συναισθηματική του ικανότητα βοηθάει στη διαμόρφωση θετικού οργανωσιακού κλίματος, αφού οι ιδέες των εργαζομένων του γίνονται σεβαστές. Σε συνδυασμό με την ενσυναισθητική δεξιότητα μπορεί να εξασφαλίσει την συναίνεση και την προσπέλαση παρελκυστικών συμπεριφορών (Goleman et al., 2002).

Το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας ορίζει πρότυπα υψηλής απόδοσης και ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο για τους εργαζόμενους. Αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, όταν απαιτούνται υψηλής ποιότητας αποτελέσματα από ομάδες που διαθέτουν κίνητρα και ανταγωνιστικότητα και από εργαζόμενους που είναι αυτοτροφοδοτούμενοι και εξαιρετικά ικανοί. Αλλά το μειονέκτημα αυτού του στυλ ηγεσίας είναι ότι οι εργαζόμενοι τείνουν να αισθάνονται συγκλονισμένοι από έναν τέτοιο ηγέτη (Goleman, 2000). Μάλιστα η έλλειψη συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης και η εμμονή στον έλεγχο των αποτελεσμάτων, η απουσία ομαδικού πνεύματος και η αναποτελεσματική επικοινωνία μετατρέπει τον ηγέτη σε επιθεωρητή, χαρακτηριστικό που απωθεί τον εργαζόμενο. Ωστόσο τις όποιες αδυναμίες αυτού του στυλ μπορούν να άρουν οι συναισθηματικές ικανότητες της ευσυνειδησίας και της πρωτοβουλίας του ηγέτη. Ο καθοδηγητικός ηγέτης δημιουργεί μια αρμονία στην ομάδα, καθώς ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις και σε υψηλούς στόχους. Διατηρεί κανάλια επικοινωνίας με τους εργαζόμενους και χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση για την ενίσχυση της απόδοσής τους και του συντονισμού στο επιδιωκόμενο έργο (Goleman et al., 2002).

Το συμβουλευτικό στυλ εστιάζει περισσότερο στην προσωπική ανάπτυξη παρά σε ενέργειες που σχετίζονται με την εργασία. Λειτουργεί καλά όταν οι εργαζόμενοι έχουν επίγνωση των αδυναμιών τους και θέλουν να βελτιωθούν, αλλά όχι όταν αντιστέκονται στην αλλαγή των τρόπων τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην ομάδα, καθώς δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για τη συνεργασία και τον συντονισμό των εργαζομένων. Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ επιχειρεί να ενισχύσει το ηθικό της ομάδας και να εμπνεύσει την εμπιστοσύνη στους εργαζόμενους μέσω της επικοινωνίας. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην περίπτωση αυτή είναι ότι ο ηγέτης, προκειμένου να κερδίσει την εύνοια και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων του, μπορεί να παραβλέψει την αναποτελεσματικότητα και την μειωμένη αποδοτικότητά τους και να δώσει την εντύπωση ότι είναι υπέρ το δέον ανεκτικός με άμεσο αντίκτυπο στην εργασία (Goleman et al., 2002).

Συμπερασματικά όσα περισσότερα στυλ ηγεσίας εναλλάσει ένας ηγέτης τόσο το καλύτερο, γιατί δημιουργεί τις συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός καλού οργανωτικού κλίματος και βελτιστοποιεί τις επιδόσεις των εργαζομένων.

3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της σχολικής ηγεσίας, καθώς η επίδρασή της στη σχολική πραγματικότητα και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων είναι καταλυτική. Πράγματι ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής των σχολικών μονάδων είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Για την εκπλήρωση του σύνθετου και δύσκολου έργου του πρέπει να διαθέτει προσόντα που θα τον καταστήσουν έναν χαρισματικό ηγέτη, ικανό να εμπνέει τους συναδέλφους-υφισταμένους του και να υπερνικά οποιαδήποτε εμπόδια στην επιτυχή άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Αλλά εξίσου χρήσιμο είναι να έχει ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, γιατί θα κληθεί να διαχειριστεί συγκρούσεις, να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να αντιμετωπίσει αλλαγές που συμβαίνουν, ώστε να αποβούν προς όφελος των σχολικών μονάδων (Everard et al., 2004).

Ιδιαίτερα δύσκολο καθίσταται το έργο αυτό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό με τις αποφάσεις να λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του αρμόδιου υπουργείου που με νόμο ορίζει σαφώς τα καθήκοντα αλλά και τις αρμοδιότητες των διευθυντικών στελεχών. Σύμφωνα λοιπόν με το Νόμο 1340/2002 ο Διευθυντής εφαρμόζει τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους, τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους αλλά και για την υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων (Κατσαρός, 2007). Με βάση το παραπάνω πλαίσιο ο διευθυντής παρακολουθεί στενά και ελέγχει το έργο των υφισταμένων του με ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες αποφεύγοντας να μεταβιβάσει αποφάσεις, ένα στυλ διοίκησης που δεν συνάδει με τις αρχές και τη φιλοσοφία της ηγεσίας (McConnell, 2006). Από την άλλη πλευρά η αναφορά του νόμου ότι στις αρμοδιότητες του Διευθυντή των σχολικών μονάδων είναι να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, φαίνεται να του αναγνωρίζει έναν ηγετικό ρόλο. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να είναι διαφορετικά, αφού η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει την ικανότητα

μεταβίβασης του οράματος και επηρεασμού της ομάδας για την επίτευξη του καθορισμένου κοινού στόχου και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας του ηγέτη με την ομάδα (Northouse, 2007).

3.1. Ο ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002-ΦΕΚ 1340/16-10-2002 για το ρόλο και τις αρμοδιότητες της ηγεσίας των σχολικών μονάδων, πρόκειται για τον εκπρόσωπο του σχολείου απέναντι σε όλους όσους έρχονται σε επαφή με αυτό και παράλληλα είναι στέλεχος εκπαίδευσης και εκπαιδευτικός. Άρα ο ρόλος του είναι σύνθετος και απαιτητικός, αφού συνδυάζει διοικητικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για όλα τα λειτουργικά ζητήματα του σχολείου αλλά και για παιδαγωγικά θέματα (Κούλα, 2011). Αναμφίβολα πρόκειται για μια ηγετική φυσιογνωμία και βασικό παράγοντα δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος που οφείλει να το διατηρεί στις βάσεις της ομαδικότητας, της αγωγής συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της ανεμπόδιστης και συνεχούς επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους. Τις σχέσεις που αναπτύσσει με όλες τις ομάδες θα πρέπει να τις χαρακτηρίζει η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη και η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2002). Άλλωστε από τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση εξαρτάται η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και τα εχέγγυα γι' αυτήν είναι ο επικοινωνιακός του ρόλος. Πρόκειται για μια ικανότητα του διευθυντή που βοηθά το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό, αφού αναλαμβάνει το ρόλο του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στα μέλη τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, ωθώντας όλους να εργαστούν για την εύρυθμη λειτουργία και την πρόοδο του σχολείου (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή-ηγέτη που θέλει να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα που θα εγγυάται την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου συνοψίζονται ως εξής: *επαγγελματική ικανότητα, ικανότητα του συνεργάζεσθαι και αντιληπτική ικανότητα.*

Ως προς τη σχέση του με το διδακτικό προσωπικό, η υιοθέτηση του συνεργατικού προτύπου οργάνωσης και διοίκησης, σύμφωνα με το οποίο η λήψη των αποφάσεων γίνεται από κοινού από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος (Κατσαρός, 2007). Ο διευθυντής πρέπει να επιδιώκει την ύπαρξη επικοινωνιακής συνεργασίας, γιατί μέσα από αυτήν διαμορφώνεται το γόνιμο παιδαγωγικό κλίμα για την ευδοκίμηση των στόχων του σχολείου (Τριλιανός, 2009). Στο

πνεύμα της συνεργασίας η προτροπή από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και για ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων που παρέχουν ευκαιρίες μάθησης και καλλιέργειας αφορά στη λειτουργία του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας που έχει μέγιστη σημασία για τη διαμόρφωση του κλίματος (Κατσαρός, 2007). Στο ίδιο πλαίσιο του προγραμματισμού και η προώθηση του διδακτικού προσωπικού σε διοικητικά καθήκοντα και σε θέματα ατομικής επαγγελματικής εξέλιξης μέσω της ενθάρρυνσης και της παροχής κινήτρων από την πλευρά του διευθυντή συμβάλλει στην καλλιέργεια ευνοϊκού για την μάθηση κλίματος (Κατσαρός, 2007, Τριλιανός, 2009). Η εποικοδομητική συνεργασία λοιπόν απαιτεί ειλικρινείς ανθρώπινες σχέσεις, συστηματική αφοσίωση στον κοινό σκοπό που δεν είναι άλλος από την αποστολή του σχολείου, αλλά και από κοινού λήψη αποφάσεων για την πραγμάτωση του κοινού στόχου (διαδικασία συμμετοχικής διοίκησης) (Σαΐτης, 2008). Η δημοκρατική και αξιοκρατική κατανομή αρμοδιοτήτων στους διδάσκοντες αποτελεί βασική αρχή για την δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο χώρο του σχολείου. Η ποιότητα του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να μεταβιβάζει εξουσίες στους διδάσκοντες και από την ικανότητα αυτών να ηγούνται των μαθητών τους (Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2013). Πέρα από τον δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας πρέπει να προσεγγίζει τους υφισταμένους του συναδελφικά και να διατηρεί έναν ανοιχτό διάυλο επικοινωνίας μαζί τους όχι μόνο για την αντιμετώπιση και πρόληψη των ζητημάτων του σχολείου αλλά και των προσωπικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της ηγεσίας άλλωστε πρέπει να περιλαμβάνει και κατανόηση απέναντι στο προσωπικό αλλά και στυλ διοίκησης που δεν θα στοχεύει μόνο στα αποτελέσματα του οργανισμού αλλά και στις ανθρώπινες σχέσεις (Ράπτης, 2006). Θα πρέπει λοιπόν να γνωρίζει τις ψυχολογικές ανάγκες των συναδέλφων του σε προσωπικό επίπεδο και να τις ικανοποιεί στο μέτρο του δυνατού, εξασφαλίζοντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες εργασίας, γιατί έτσι αυξάνεται η αποδοτικότητά τους. Αυτό δεν σημαίνει πως θα μεροληπτεί υπέρ μιας ομάδας ή κάποιου προσώπου ή ότι δεν θα ασκεί τον ελεγκτικό του ρόλο, καθώς είναι ο κύριος υπεύθυνος της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή λοιπόν είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός, εποπτικός και ελεγκτικός απέναντι στους υφισταμένους του, αλλά κυρίως πιο ωφέλιμο για την λειτουργία του σχολείου είναι να τους εμπνέει και να τους υποκινεί μέσα από την εποικοδομητική και ανεμπόδιστη επικοινωνία μαζί τους, για να καλλιεργεί την εσωτερική διάθεση για εργασία προς όφελος της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2007). Σύμφωνα με όσα ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία ο διευθυντής προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει

διαμορφώνοντας ένα κλίμα ισότιμης συνεργασίας και αλληλεγγύης, διατηρεί τη συνοχή των διδασκόντων αμβλύνοντας τις αντιθέσεις και ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του. Γενικότερα ο ρόλος του είναι να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς (Μπρίνια, 2008).

3.2. Αποτελεσματική σχολική ηγεσία

Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία έχει αναδειχθεί ως βασικός παράγοντας για τα επιτυχημένα σχολεία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όσοι αναζητούν ποιότητα στην εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίσουν την παρουσία ενός επιτυχημένου ηγέτη.

Ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός που έχει ένα όραμα. Το όραμα το οποίο πρέπει να διαμορφώνει και να επικοινωνεί με σαφήνεια ο ηγέτης/διευθυντής εμπεριέχει την αποστολή του σχολείου και την μελλοντική του εικόνα, που για να επιτευχθεί απαιτείται ένα κλίμα ευρύτερης συναίνεσης και συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών. Αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο της ηγεσίας, γιατί αυτό καθορίζει τη μελλοντική πορεία του οργανισμού, διαμορφώνει ένα κλίμα κοινής πορείας των εμπλεκόμενων, ενεργοποιεί και παρακινεί το προσωπικό για την επίτευξη των στόχων που από κοινού έχουν τεθεί (Μπουραντάς, 2005). Το όραμα θεωρείται όλο και περισσότερο ένα σημαντικό στοιχείο της ηγεσίας και πιθανόν πηγάζει από τις προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις του ηγέτη. Ο ηγέτης μπορεί να το μεταδώσει με κάθε ευκαιρία στους συνεργάτες του και να τους επηρεάσει, ώστε να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίησή του. Η ηγεσία λοιπόν είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών και περιλαμβάνει την έμπνευση και την υποστήριξη των άλλων για την επίτευξη του οράματος (Bush & Glover, 2003). Μάλιστα η διαμόρφωση του οράματος από κοινού ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες μέσα από την κοινή εμπλοκή στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του, αν και είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, είναι πολύ εποικοδομητική στην ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων συνεργασίας και είναι κάτι που οφείλει να το πετύχει ο ηγέτης, γιατί αυτή η εμπλοκή θα εξασφαλίσει τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή του οράματος (Rogers & Reynolds, 2003, Leithwood et al., 2008).

Για να είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής-ηγέτης πρέπει να μπορεί να επηρεάσει θετικά τους αποδέκτες της ηγεσίας του και να δημιουργήσει υψηλές προσδοκίες σ' αυτούς, ώστε να τον ακολουθήσουν εκουσίως στην επίλυση των προβλημάτων και στην εκκλήρωση των κοινών στόχων (Bass, 1990). Τα κύρια χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διευθυντών είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, οι υψηλές και σαφείς προσδοκίες για

το προσωπικό, η έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, η ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής και η δημιουργία ισχυρών ομάδων (Earley et al., 2002). Στις βασικές ικανότητες των επιτυχημένων ηγετών είναι η παρακίνηση και η εμπλοκή των άλλων σε έναν κοινό σκοπό, ακόμα η επικοινωνία και η συνεργασία μαζί τους, η προσήλωση στην επίτευξη του στόχου και η αφοσίωση στην αποστολή του, επίσης η αίσθηση ακεραιότητας και η ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής και τέλος η ανάληψη του ρίσκου και η δημιουργικότητα (Fernald et al., 2005). Ο αξιόλογος ηγέτης έχει την πόρτα του ανοιχτή και επικοινωνεί με τους υφισταμένους του προτιμώντας την θετική καθοδήγηση και όχι την αρνητική κριτική. Άλλωστε αναλαμβάνει το ρόλο του προστάτη από επιθέσεις σε βάρος των υφισταμένων του από εξωτερικούς παράγοντες και εξασφαλίζει την ισχύ του από τις άριστες σχέσεις που αναπτύσσει με τους υφισταμένους του, γιατί η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί αυτοέλεγχο, κρίση, τόλμη και σκληρή εργασία (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003). Όλα τα παραπάνω μπορούν ευκολότερα να επιτευχθούν με την ανάπτυξη συλλογικών διαδικασιών και πρακτικών, με την υιοθέτηση δηλαδή του πνεύματος της συλλογικότητας στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του κοινού οράματος αλλά και της ευθύνης για την υλοποίησή του. Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση κατανέμει αρμοδιότητες, ασκώντας μια ευρύτερη μορφή ηγεσίας, την κατανεμημένη ηγεσία, που είναι το μοντέλο για την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας. Οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται ισότιμα μέλη της ομάδας που μοιράζονται την ευθύνη αλλά απολαμβάνουν και τα αποτελέσματα της αγαστής συνεργασίας. (Spillane et al., 2004). Για να ευδοκιμήσει βέβαια αυτή η μορφή της άσκησης ηγεσίας είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και η ύπαρξη της δικαιοσύνης η οποία διασφαλίζει την ίση συμμετοχή όλων στην από κοινού λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων (Reeves, 2006, Woods & Roberts, 2016).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η σχολική ηγεσία είναι αποτελεσματική όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες του διευθυντή-ηγέτη και των υφισταμένων του. Ειδικότερα, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που:

- Κατανέμει το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, σύμφωνα με τα προσόντα τους και κατόπιν δημοκρατικής διαδικασίας,
- Παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, υποστηρίζοντας κάθε εκπαιδευτικό ατομικά κάνοντάς τον να νιώθει αξιόλογος,

- Επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τόσο σε επίπεδο εργασίας όσο και σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων,
- Ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης και καθοδήγησης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου,
- Χειρίζεται σωστά τις τυχόν διαφορές που προκύπτουν στο σχολείο μεταξύ του προσωπικού,
- Αντιλαμβάνεται έγκαιρα τα προβλήματα του σχολείου και διακρίνει τις ευκαιρίες,
- Χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον (οικογένεια, Ο.Τ.Α κλπ) έτσι ώστε οι φορείς του να συνεισφέρουν στο σχολείο.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές κατά τον Πασιαρδή (2004) οφείλουν να είναι οι ηγέτες, που δημιουργούν το όραμα και διαμορφώνουν το μέλλον για την υλοποίησή του, να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις ενεργείες φάσεις της ζωής του σχολείου αναπτύσσοντας την συνεργατική κουλτούρα, να είναι καινοτόμοι και τέλος, να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι ηγετικές ικανότητες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής πεδία:

- Δημιουργία οράματος και διαμόρφωση του μέλλοντος,
- Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης,
- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας,
- Διοίκηση του οργανισμού,
- Ανάπτυξη υπευθυνότητας,
- Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία.

Ως προς την πρώτη ηγετική ικανότητα, την δημιουργία οράματος από τον ηγέτη στον εκπαιδευτικό οργανισμό, βασική προϋπόθεση είναι η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η στρατηγική σκέψη και η αποτελεσματική διαχείριση από πλευράς του κρίσεων και προβλημάτων που προκύπτουν. Επίσης σε αυτό βοηθά η ενσυναίσθηση και ο συντονισμός καταστάσεων και προγραμμάτων μαζί με τη διαφάνεια και την προσήλωση στο όραμα που θα οδηγήσει στην έμπνευση, στην κινητοποίηση του προσωπικού και στην ενεργή εποικοδομητική συμμετοχή του σε αυτό (Πασιαρδής 2004). Όμως για να μπορεί να πετύχει όλα όσα έχουν σχεδιαστεί πρέπει πρώτα ο ηγέτης να έχει αυτογνωσία, γιατί αυτή θα τον οδηγήσει στην εφαρμογή της στρατηγικής για την υλοποίηση του οράματος. Επίσης σημαντικό είναι πέρα από την αυτογνωσία να μπορεί να κατανοεί και τα συναισθήματα των

συνεργατών του για να τα χρησιμοποιεί έτσι ώστε η συνεργασία να είναι αποδοτική. Άλλωστε ο ηγέτης βρίσκεται σε μια αλληλεπίδραση με τους συνεργάτες του και τα αισθήματα του ενθουσιασμού και της αισιοδοξίας μπορούν να εμπνεύσουν τους άλλους ώστε να εργαστούν για την υλοποίηση των κοινών στόχων (George, 2000).

Σχετικά με την ικανότητα καθοδήγησης της διδασκαλίας αυτή εξαρτάται από την ικανότητα έμπνευσης, την ικανότητα εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών, τις ικανότητες πρόσληψης, ανάλυσης και ερμηνείας καταστάσεων και γεγονότων. Επίσης απαραίτητη είναι και η ικανότητα προώθησης του διαλόγου για ένα ηγετικό στέλεχος όπως και η ικανότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Το πεδίο ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας προϋποθέτει από πλευράς ηγεσίας την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον για τον άλλο, τη συνεργατικότητα, την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας για να συνεχίσει να υφίσταται η συνεργατικότητα (Πασιαρδής 2004). Εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος είναι η αυτογνωσία του ηγέτη που τον βοηθάει να αντιληφθεί την αξία της κατανομημένης ηγεσίας. Αυτή η ικανότητα του ηγέτη επιδρά στην απόδοση της ομάδας, διαμορφώνοντας την αναδυόμενη δυναμική της (Chang et al., 2012).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να καλλιεργούνται και να εξελίσσονται σε ένα τόσο μεταβαλλόμενο και ιδιαίτερο χώρο. Σύμφωνα με έρευνα η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών οδηγεί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος σταθερότητας και εμπιστοσύνης ώστε η λειτουργία της σχολικής μονάδας να είναι πιο αποτελεσματική. Αντίθετα η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από την πλευρά του διευθυντή οδηγεί στην αποτυχημένη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Γουρναρόπουλος, 2007).

Τέλος η ανάπτυξη δικτύου σχέσεων με εξωσχολικούς παράγοντες και η ικανότητα παροχής ανατροφοδότησης θα οδηγήσει στην ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών και κοινωνικών σχέσεων (Gronn, 2000).

Τα γενικά χαρακτηριστικά ηγετών της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις σύγχρονες συνθήκες απαιτούν το δημοκρατικό, συμμετοχικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς με τα εξής χαρακτηριστικά :

- Υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων,
- Προσήλωση στο σκοπό της εκπαίδευσης,

- Υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης,
- Εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας (Robbins, 2011).

Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας για να μπορεί να επιτελεί σωστά και αποτελεσματικά το ρόλο του θα πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένος στο να αφογκράζεται τις επιθυμίες του κάθε εκπαιδευτικού και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και των συναδέλφων-υφισταμένων του. Αυτό μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτή είναι το κλειδί για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη σφυριλάτηση ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού. Άλλωστε η εμπειρία έχει αποδείξει πως πιο κατάλληλη για την επίτευξη ενός στόχου είναι η διαπροσωπική επικοινωνία παρά η θεσμική (Μπρίνια 2008).

3.3. Βασικές συμπεριφορές του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη

Σύμφωνα με τον Ryback (1998) ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης

- ✓ ασκεί επικριτική κριτική στους υφισταμένους του παρέχοντάς τους τρόπους βελτίωσης, βεβαιώνοντάς τους για το ενδιαφέρον του σχετικά με την εξέλιξή τους και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους,
- ✓ δείχνει κατανόηση στα συναισθήματα των άλλων και μέσα από τις δικές του εμπειρίες βοηθάει στην αυτοεπίγνωση των άλλων,
- ✓ είναι ειλικρινής, ευθύς και ξεκάθαρος ως προς τις απαιτήσεις και τις επιδιώξεις του από τους άλλους,
- ✓ δέχεται την κριτική και αναλαμβάνει την ευθύνη που του αναλογεί πριν προβεί σε οποιαδήποτε απόφαση και έχοντας ακούσει τους τη γνώμη των συναδέλφων-υφισταμένων του,
- ✓ επικεντρώνεται στην ουσία των θεμάτων χωρίς να παραβλέπει τις λεπτομέρειες,
- ✓ επενδύει στην προσωπική επικοινωνία, γιατί γνωρίζει πως ο κάθε συνάδελφος έχει το δικό του ατομικό προφίλ που τον καθιστά ξεχωριστό και χρειάζεται έναν ιδιαίτερο τρόπο εμπύχωσης στο έργο του,
- ✓ είναι υποστηρικτικός και τονώνει το ηθικό των συναδέλφων του ώστε να συμβάλουν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- ✓ είναι αποφασιστικός και προνοητικός επιλύοντας οποιοδήποτε πρόβλημα πριν αυτό πάρει διαστάσεις,

- ✓ διαθέτει ζήλο και απολαμβάνει το έργο του με υψηλή αίσθηση ευθύνης απέναντι στον εαυτό του, στους συναδέλφους του και στον εκπαιδευτικό οργανισμό που ηγείται,
- ✓ έχει αυτοπεποίθηση που τον κάνει να πατά γερά στα πόδια του και να μην διστάζει να εκχωρεί αρμοδιότητες στους υφισταμένους του και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του σχολείου.

Συνεπώς ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε να είναι υποστηρικτικός απέναντι στους εκπαιδευτικούς – συναδέλφους του. Επίσης με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχική δραστηριότητα και τη συνεργασία, να είναι αποφασιστικός, άμεσος και ευέλικτος και να παρακινεί και να εμπνέει. Θα είναι προσιτός στους εκπαιδευτικούς - συνεργάτες του, θα αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις μαζί τους και θα φροντίζει να επιλύει τις διαφορές και τις συγκρούσεις με διαπραγματεύσεις. Θα επικοινωνεί το όραμά του για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και θα δίνει έμπρακτα παραδείγματα για την υλοποίησή του διατηρώντας ανοιχτούς τους διάλους επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό του (Μπρίνια, 2008).

4. Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι κοινωνικό φαινόμενο και ανθρώπινη ανάγκη. Υπό αυτή την έννοια αποτελεί θεμέλιο λίθο στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, (Σαΐτης, 2014). Είναι ο συνεκτικός δεσμός που συνέχει τους ανθρώπους, ώστε να σχηματίσουν ομάδες ή οργανώσεις, προκειμένου να συνεργαστούν και να επιτύχουν κοινούς στόχους. Μέσω αυτής διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις, με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και άλλων πληροφοριών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των ατόμων. Η επικοινωνιακή διαδικασία λοιπόν είναι η αμφίδρομη ροή πληροφοριών με συγκεκριμένη στόχευση, να γίνουν δηλαδή αντιληπτές οι σκέψεις, οι απόψεις και τα συναισθήματα αυτών που μετέχουν στη διαδικασία (Μπουραντάς, 2001).

Το πιο σημαντικό όμως είναι πως μέσω της επικοινωνίας ο ηγέτης μεταδίδει το όραμά του, εξηγεί τα μέσα και τα εργαλεία επίτευξής του. Μέσω της επικοινωνίας αντιλαμβάνεται τους δισταγμούς και αντιπαρέρχεται τις δυσκολίες με στόχο να καταστήσει κατανοητό

στους συνεργάτες του το όραμα και τη στρατηγική του. Ειδικότερα όμως, μέσω της επικοινωνίας, αφουγκράζεται το σφυγμό της ομάδας του και προσπαθεί είτε να διατηρήσει την τακτική και τη στρατηγική του, είτε να την τροποποιήσει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό αλλά και στο εξωτερικό περιβάλλον του εργασιακού του χώρου. Με λίγα λόγια αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης και επιτυχίας (Αθανασούλα Ρέππα, 1999).

4.1. Τα στάδια της επικοινωνίας

Η διαδικασία της επικοινωνίας όμως περνάει κάποια στάδια μέχρι να ολοκληρωθεί. Το σημείο εκκίνησης της επικοινωνίας είναι ο αποστολέας-πομπός (*πηγή πληροφορίας*) ο οποίος συλλαμβάνει μια ιδέα, την κωδικοποιεί μετρατέποντάς την σε μήνυμα (κωδικοποίηση) και επιχειρεί να την μεταδώσει (μετάδοση) στον δέκτη-παραλήπτη. Για τη μετάδοση του μηνύματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα μέσα επικοινωνίας, (διάλογος) όπως η φωνή, η τηλεφωνική επικοινωνία, το χαρτί, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.α. (Σαΐτης, 2002). Κατά τη διαδικασία αυτή δεν πρέπει να παραβλέψουμε τα εμπόδια (*θόρυβος*) που μπορούν να δυσχεράνουν την αποτελεσματική επικοινωνία. Στη συνέχεια, στο στάδιο επικοινωνίας του δέκτη λαμβάνεται το μήνυμα και αποκωδικοποιείται (*αποκωδικοποίηση*) βάσει του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνία. Και σε αυτό το στάδιο μπορεί να εμφανιστούν εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία που σχετίζονται με την ερμηνεία του μηνύματος από τον δέκτη σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και προθέσεις, που όμως διαφέρουν από εκείνες του πομπού (Σαΐτης, 2002). Γι' αυτό πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η σημασία του κοινού κώδικα επικοινωνίας που θα πρέπει να μοιράζονται όσοι μετέχουν, ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο του μηνύματος αλλά κυρίως η πρόθεση του αποδέκτη να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης και έκφρασης του αποστολέα, για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία. Επομένως αν μη τι άλλο το μήνυμα πρέπει να είναι σαφές και να υπάρχει διαρκής έλεγχος αν και κατά πόσο ο διάλογος επικοινωνίας είναι ανοιχτός, αν δηλαδή ο ακροατής παρακολουθεί και αντιλαμβάνεται τον συνομιλητή του (Κούλα, 2011). Σε αυτή τη φάση έχουμε την αντιστροφή των ρόλων, καθώς ο δέκτης επιβεβαιώνει στον αποστολέα ότι έλαβε και κατανόησε το μήνυμα (*ανταπόκριση στο μήνυμα*). Στο τελευταίο στάδιο αλλά και το πιο σπουδαίο ο αποδέκτης μπορεί να διαπιστώσει αν το μήνυμά του έγινε απόλυτα αντιληπτό από τον παραλήπτη (*ανατροφοδότηση*). Σε αυτό το στάδιο ο πομπός προβαίνει σε διορθωτικές κινήσεις, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία. Σε όλη αυτή τη

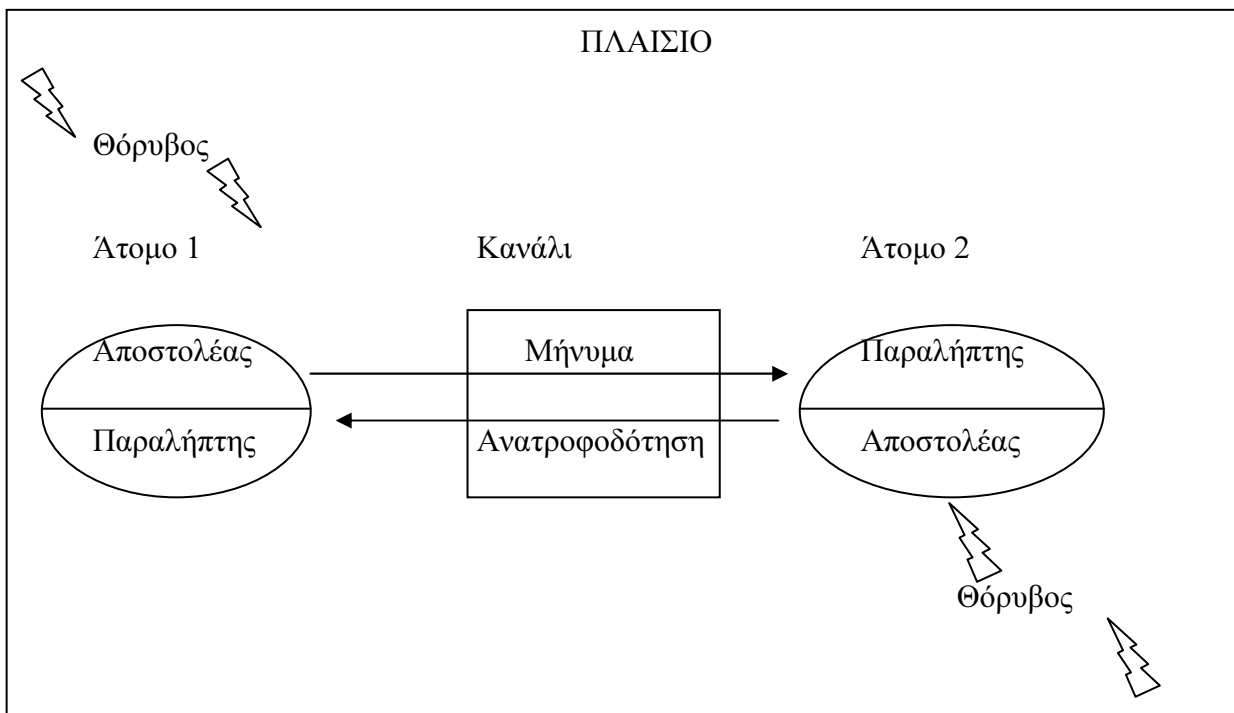
διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει το πλαίσιο που μπορεί να επηρεάσει τους συνομιλητές (Γουρναρόπουλος, 2007). Εξίσου σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας είναι ο θόρυβος που επιδρά καταλυτικά στην αποτελεσματικότητά της. Ο όρος «θόρυβος» περιγράφει οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει ή να διαστρεβλώσει τη σημασία ενός μηνύματος και την αποτελεσματικότητά της επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να είναι προκαταλήψεις ή στερεότυπα που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης ερμηνεύει το μήνυμα του αποστολέα ή γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που στρεβλώνουν την έννοια του μηνύματος. Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί αποκρυπτογράφηση και κατανόηση των βασικών αξιών, κινήτρων και υποθέσεις του άλλου προσώπου δεδομένου ότι υπάρχουν δραματικές διαφορές. Επιπλέον περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως το μέγεθος του δωματίου, η διάταξη των επίπλων, η θέρμανση ο φωτισμός κ.α. μπορούν να επηρεάσουν είτε ενθαρρύνοντας είτε εμποδίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών. Ακόμα δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ένα μήνυμα ερμηνεύεται αλλά επίσης και κάποιες προσωπικές ιδιαιτερότητες και τεχνικές αδυναμίες. Είναι σαφές λοιπόν ότι κάποιος βαθμός θορύβου στην επικοινωνία είναι αναπόφευκτος. Ο στόχος επομένως για αποτελεσματική επικοινωνία είναι να γνωρίζουμε τις πιθανές πηγές θορύβου και να επιδιώκουμε να τις μειώσουμε στο ελάχιστο (Dixon and O'Hara, 2012).

Ομοίως ο Lasswell ορίζει την επικοινωνία ως μια «διαδικασία των πέντε W»

- Who (ποιος λέει)
- What (τι λέει)
- Whom (σε ποιον λέει)
- Which (μέσω ποιου διαύλου)
- What (με ποιο αποτέλεσμα)

δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο αποτέλεσμα, δηλαδή στην επίδραση που θα έχει το μήνυμα στον δέκτη και όχι στο ίδιο το μήνυμα.

Σχήμα 1: Τυπικό Μοντέλο Επικοινωνίας



Clapmitt, 2005, σελ... 30

4.2 Η επικοινωνία σε Οργανισμούς (Οργανωσιακή Επικοινωνία)

Στον εργασιακό χώρο η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, γιατί μέσω αυτής γίνονται αντιληπτά τα μηνύματα που εκπέμπονται τόσο από την πλευρά της ηγεσίας όσο και από την πλευρά των εργαζομένων. Έτσι είναι ευκολότερο να δημιουργηθεί μια κοινή συν-αντίληψη για το ρόλο, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα της κάθε πλευράς.

Η επικοινωνία στους οργανισμούς συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την πρόοδο, την εξέλιξη και την επιτυχία τους. Οι πληροφορίες που έχουν να διαχειριστούν καθημερινά τα διευθυντικά στελέχη και οι εργαζόμενοι είναι σκόπιμο να επικοινωνούνται σωστά και προς όφελος του οργανισμού. Η μετάδοση των πληροφοριών απαιτεί σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε να γίνονται αυτές κατανοητές από όλους και να αποφεύγονται οι παρανοήσεις και οι παρεξηγήσεις που δημιουργούν προβλήματα. Η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και περιορίζει τις συγκρούσεις. Αλλά το επικοινωνιακό περιβάλλον ενός οργανισμού διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από την ανώτατη διοίκηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και το κάθε μέλος της ομάδας δεν φέρει

ευθύνη για την αποτελεσματική επικοινωνία. (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002). Πάντως μελέτες έχουν δείξει πως ο επικοινωνιακός ρόλος της ηγεσίας είναι το κλειδί για τη διατήρηση της αποτελεσματικής ροής πληροφοριών και την προώθηση αρμονικών σχέσεων στο χώρο εργασίας. Μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι η ηγεσία-διοίκηση ξοδεύει πάνω από το 60 τοις εκατό του χρόνου εργασίας της σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες συναντήσεις με άλλους, περίπου το 25 τοις εκατό γι' αυτούς που εργάζονται στο γραφείο, περίπου 7 τοις εκατό στο τηλέφωνο και το 3 τοις εκατό επιθεωρώντας την εργασία. Έχει γίνει σαφές ότι η επικοινωνία, και ειδικά οι προφορικές δεξιότητες, είναι βασικό στοιχείο της επιτυχίας, γι' αυτό τα στελέχη πιστεύουν ότι η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, και μάλιστα προφορικής επικοινωνίας, οδηγεί σε επιτυχή σταδιοδρομία. Επιπλέον άλλες έρευνες έδειξαν ότι το πιο αποθαρρυντικό από όλα ήταν η έλλειψη επικοινωνίας από τα διευθυντικά στελέχη, αναφέροντας θέματα όπως η πλήρης απουσία αλληλεπίδρασης, η γενική έλλειψη ανάδρασης ή συναντήσεις που πραγματοποιούνται πίσω από κλειστές πόρτες (Hargie et al., 1998). Επομένως μια καλά σχεδιασμένη οργανωσιακή επικοινωνία που θα χρησιμοποιεί τις διάφορες μορφές επικοινωνίας δημιουργικά θα οδηγήσει τον οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του.

4.3. Μορφές επικοινωνίας στους Οργανισμούς

Στην επικοινωνία υπάρχουν πολλοί τρόποι/μέσα για την διεξαγωγή της. Σε μια τυπική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο, η επικοινωνιακή διαδικασία πραγματοποιείται με δύο τρόπους, με την ομιλία, λεκτικά και με τη γλώσσα του σώματος, μη λεκτικά, παρέχοντας και στις δύο περιπτώσεις ένα πολύπλοκο πλαίσιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με στόχο τη μετάδοση πληροφοριών και την ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας (Κρασσάς, 2016).

- **Λεκτική επικοινωνία (verbal communication).** Σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας χρησιμοποιείται ο γλωσσικός κώδικας στην προφορική ή στην γραπτή του μορφή. Τα πλεονεκτήματα της προφορικής επικοινωνίας είναι η αμεσότητα που την χαρακτηρίζει, η ευελιξία και η δυνατότητα συμπλήρωσής της με μη λεκτικά μηνύματα. Τα πλεονεκτήματα της γραπτής είναι η διατήρησή της στον χρόνο και η δυνατότητα προσχεδιασμού της, άρα η αποφυγή λαθών. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα είναι το κύρος και η επιστημότητα του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου. Οποσδήποτε βέβαια υπάρχουν και μειονεκτήματα στις δύο μορφές της λεκτικής

επικοινωνίας, που στην περίπτωση της προφορικής είναι η δυσκολία της αρχειοθέτησής της (απομαγνητοφώνηση) ενώ στην περίπτωση της γραπτής η απουσία ευελιξίας και ανατροφοδότησης (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

➤ Μη Λεκτική επικοινωνία (non verbal communication). Το χαρακτηριστικό σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας είναι η απουσία του λόγου. Η επικοινωνία διεξάγεται μέσω «του οπτικού, του ακουστικού, του απτικού, του γευστικού και του οσφρητικού διαύλου» (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002-2003). Στη μη λεκτική επικοινωνία τα κανάλια επικοινωνίας είναι η εμφάνιση, το πρόσωπο, το βλέμμα, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, ο ζωτικός χώρος κ.α. (Κούρτη, 2007). Αν και επικεντρωνόμαστε συνήθως σε αυτό που λέγεται κατά την επικοινωνία, ωστόσο καθημερινά διαπιστώνουμε πως τα μηνύματα που εκπέμπει η γλώσσα του σώματος είναι πολύ πιο αξιόπιστα από εκείνα που λέει ο λόγος και μάλλον αυτά είναι που τελικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση κρίσεων από τους άλλους (Dixon & O'Hara, 2012). Αυτά λοιπόν τα επικοινωνιακά κανάλια βοηθούν τον συνομιλητή να αντιληφθεί πολύ εύκολα ότι δεν υπάρχει ειλικρινής επικοινωνία, αφού εντοπίζει ασυμφωνία ανάμεσα στο μήνυμα και σε αυτό που εκπέμπει η γλώσσα του σώματος (Βρεττός, 2002).

Επίσης η επικοινωνία σε έναν οργανισμό όπως το σχολείο έχει δύο μορφές, την τυπική και την άτυπη. Η τυπική επικοινωνία είναι συστηματική και προγραμματισμένη, καθορίζεται από τη δομή του οργανισμού και η ροή της πληροφορίας ακολουθεί τα τυπικά κανάλια της ιεραρχίας. Στην άτυπη επικοινωνία δεν λαμβάνονται υπόψη οι δομές της ιεραρχίας του οργανισμού ούτε και οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

➤ Τυπική επικοινωνία. Αφορά την επικοινωνία εντός του πλαισίου του οργανισμού και επιτελείται με τρεις τρόπους: καθοδικά, ανοδικά και οριζόντια. Η καθοδική επικοινωνία εκπορεύεται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια προς τα κατώτερα και οι πληροφορίες μπορεί να έχουν τη μορφή ανακοινώσεων, οδηγιών, παρατηρήσεων ή εντολών για τα καθήκοντα που πρέπει να εκτελεστούν, τον τρόπο εκτέλεσής τους και άλλες διαδικασίες και πρακτικές του οργανισμού. Σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας τον κυρίαρχο ρόλο έχει η ηγεσία για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς διαμορφώνοντας ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα αμοιβαίας

εμπιστοσύνης και κατανόησης συμβάλλει στην απρόσκοπτη ροή των πληροφοριών, αποφεύγοντας παρανοήσεις ή διαστρεβλώσεις. Είναι χρήσιμο λοιπόν να είναι προγραμματισμένη για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003). Η καθοδική επικοινωνία μπορεί να έχει γραπτή ή προφορική μορφή. Αυτή η παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας ενέχει και κάποια μειονεκτήματα, όπως ότι οι υφιστάμενοι δεν έχουν την ευκαιρία να στείλουν μηνύματα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, με τις ιδέες τους για τη βελτίωση της εργασίας τους ή με τα προσωπικά τους προβλήματα. Έτσι καλλιεργείται ένα κλίμα δυσαρέσκειας που έχει ως αποτέλεσμα τη μη παραγωγικότητα στην εργασία τους (Μπρίνια, 2008).

Η ανοδική επικοινωνία εκπορεύεται από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από τα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια προς τα ανώτερα παρέχοντας τη δυνατότητα στους εργαζόμενους να εκφράσουν τις θέσεις τους, τους προβληματισμούς τους και τις επιθυμίες τους. Τα θετικά σημεία αυτής της μορφής επικοινωνίας είναι πολύ σημαντικά και για τους εργαζόμενους αλλά και για τη διοίκηση του οργανισμού, αφού οι μεν εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν και να αντιληφθούν πλήρως τα μηνύματα που δέχονται, αλλά και η διοίκηση έχει την ανατροφοδότηση που χρειάζεται. Βέβαια στην αποτελεσματική άσκηση αυτής της επικοινωνίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η διοίκηση για το θετικό κλίμα που θα πρέπει να έχει διαμορφώσει, ώστε να διατηρούνται ανοιχτοί οι δίαυλοι επικοινωνίας και να υπάρχει ένα συνεργατικό κλίμα στον οργανισμό (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, είναι και η οριζόντια μορφή επικοινωνίας η οποία διεξάγεται μεταξύ των μελών της διοικητικής ομάδας. Η μορφή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οποιαδήποτε παρανόηση δημιουργηθεί σε αυτό το επίπεδο μεταφέρεται και στο κατώτερο με αποτέλεσμα μια γενικότερη σύγχυση σε όλο τον οργανισμό (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

➤ **Άτυπη επικοινωνία.** Αφορά την προφορική επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού που δεν είναι προγραμματισμένη, συστηματική και δεν υπακούει σε κανόνες. Αντίθετα η ροή των πληροφοριών είναι ελεύθερη με τη μορφή διαδόσεων και φημών (Μπουραντάς, 2001). Ορισμένοι θεωρούν αυτή τη μορφή επικοινωνίας αρνητική για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών, με το επιχείρημα ότι μέσω αυτής γίνεται διασπορά ανακριβών πληροφοριών, με αποτέλεσμα τον

αποπροσανατολισμό των εργαζομένων και την παρεμπόδιση της αποτελεσματικής καθοδήγησης και του ελέγχου. Παράλληλα επιφέρει διαστρέβλωση των μηνυμάτων της τυπικής επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά πολλοί υποστηρίζουν πως είναι ταχύτερη από την τυπική, με μικρότερο κόστος και πιο αποτελεσματική, αφού η κατανόηση του μηνύματος είναι πιο σωστή (Μπρίνια, 2008). Η άτυπη επικοινωνία βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την τυπική και η μία συμπληρώνει την άλλη. Η κάθε μορφή αντίστοιχα αναπτύσσεται περισσότερο, όταν η άλλη περιορίζεται ή δεν είναι αποτελεσματική. Σε περιπτώσεις όπου η τυπική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού δεν υφίσταται δημιουργούνται προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού. Τόσο η τυπική όσο και η άτυπη μορφή επικοινωνίας συμβάλλει στη σωστή λειτουργία του οργανισμού αρκεί να της δοθεί η δέουσα σημασία ιδιαίτερα από την πλευρά της διοίκησης (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Και οι δύο μορφές επικοινωνίας, τυπική και άτυπη, συνυπάρχουν συμπληρώνοντας η μία την άλλη.

4.4. Επικοινωνιακές δεξιότητες της ηγεσίας

Η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία διαπερνά κάθε πτυχή της ζωής. Η ικανότητα επικοινωνίας είναι απαραίτητη για την επιτυχία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αλλά και των προσωπικών σχέσεων. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην επιτυχία του ατόμου σε οποιοδήποτε εργασιακό χώρο και ιδιαίτερα από τη θέση της διοίκησης. Η καθοδήγηση, η παρακίνηση, οι καλές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, γενικά οι ανθρώπινες σχέσεις και το εργασιακό κλίμα επιτυγχάνονται μόνο με αποτελεσματική επικοινωνία.

Η αποτελεσματική διοίκηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού στο χώρο εργασίας. Γι' αυτό το λόγο το ηγετικό στέλεχος θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής, εμπιστευτικότητας και ειλικρινούς ενδιαφέροντος (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και ιδιαίτερα για τον διευθυντή είναι απολύτως χρήσιμες, αφού ο θεσμικός του ρόλος εξαρτάται από το ανθρώπινο στοιχείο (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Ο σύγχρονος

λοιπόν επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή επιτάσσει τη δημιουργία κλίματος άνεσης και συνεργασίας των μελών της ομάδας του. Ο διευθυντής μέσα από τον επικοινωνιακό του ρόλο μπορεί να διαμορφώσει αρμονικές σχέσεις, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, για να υλοποιήσει τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους του. Για να το πετύχει αυτό καθημερινά ενεργεί για τη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη στήριξη του προσωπικού, στην παρακίνησή του, στην επίλυση συγκρούσεων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από κοινού για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Ιδιαίτερη συνεπώς αξία έχουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς σε θεσμικό και σε προσωπικό επίπεδο (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013). Οι βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγετικού στελέχους οργανισμού είναι οι ακόλουθες:

α) Λεκτική και μη Λεκτική Δεξιότητα

Στην επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου παίζει σπουδαίο ρόλο η λεκτική δεξιότητα, προφορική και γραπτή. Η χρήση της ομιλίας αλλά και του γραπτού λόγου με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο διευκολύνει την επιτυχή υλοποίηση των καθηκόντων στην εργασία και την αποφυγή παρανοήσεων και προβλημάτων. Το μήνυμα που μεταδίδεται πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, πληρότητα και ειλικρίνεια (Γουρναρόπουλος, 2007).

Αν και επικεντρωνόμαστε στη λεκτική επικοινωνία, στις λέξεις που χρησιμοποιούνται, στην αλληλουχία και τη δομή τους, τα μηνύματα που μεταδίδονται με άλλους τρόπους, ενώ μιλάμε, μέσω των ματιών, των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος και του τόνου της φωνής, πιθανότατα να ξεφεύγουν από την προσοχή μας. Ωστόσο, συχνά αυτή η μη λεκτική επικοινωνία αποδεικνύεται καθοριστική για τη μεταφορά πληροφοριών και τη διαμόρφωση κρίσεων για τους άλλους (Hargie et all., 2004). Πολλές φορές η μη λεκτική επικοινωνία μας αποκαλύπτει περισσότερα στοιχεία από τη λεκτική για την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, όπως την αυτοπεποίθηση, τη φιλικότητα, τη συμπάθεια, την ευτυχία, την προθυμία, τη δυσαρέσκεια, την αδιαφορία, τη ντροπαλότητα, την ένταση, το φόβο, τον πόνο και τον θυμό. Η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων, γιατί μέσω αυτών αποκαλύπτονται τα πραγματικά συναισθήματα. Έτσι ο διευθυντής παρατηρώντας αυτά τα στοιχεία μπορεί να κατανοήσει την ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού και να ενεργήσει ανάλογα σε περίπτωση

που πρέπει να πάρει μία απόφαση ή να προσαρμόσει τη δική του συμπεριφορά δημιουργώντας ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002).

β) Ενεργητική ακρόαση

Σημαντική δεξιότητα στο πλαίσιο της επικοινωνίας αποτελεί η ενεργητική ακρόαση, η οποία αποσκοπεί στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα της ακρόασης, δεξιότητα στην οποία πολλοί δεν είναι καταρτισμένοι. Με την ενεργητική ακρόαση μεταδίδεται το ενδιαφέρον και ο σεβασμός του δέκτη προς το άλλο πρόσωπο και αυτή η αίσθηση είναι κρίσιμη, εάν πρέπει να επιλυθούν προβλήματα ή να επιτευχθούν κοινοί στόχοι. Με την ενεργητική ακρόαση παρέχουμε εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Στην ουσία η ενεργητική ακρόαση βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, όπως η αναγνώριση και η αποδοχή του προβλήματος, η παρατηρητικότητα και η ενσυναίθηση, οι οποίες στοχεύουν στην ενθάρρυνση της έκφρασης, στη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, γενικότερα στην οικοδόμηση οικείου κλίματος (Dixon & O'Hara, 2012).

Ο ηγέτης είναι αναγκαίο να δημιουργήσει συνθήκες εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στον εργασιακό χώρο. Αυτό είναι κάτι που χτίζεται σταδιακά. Οι φιλικές σχέσεις, η αμοιβαιότητα, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η καλή διάθεση, η τήρηση των δεσμεύσεων, αποτελούν σημαντικά βήματα για τη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης το οποίο είναι βασικό προαπαιτούμενο για να θέλουν οι εργαζόμενοι να «υπηρετούν» ένα στρατηγικό όραμα που θα το νιώθουν ως δικό τους.

Επειδή όμως η ενεργητική ακρόαση είναι μια ενεργής ψυχολογικής και όχι παθητικής διαδικασία, η οποία επιτρέπει να προσδώσουμε σημασία σε όλες τις πληροφορίες που λαμβάνουμε, απαιτεί συγκέντρωση και προσπάθεια.

Αντίθετα με την επιλεκτική ακρόαση χάνονται πολύτιμες πληροφορίες, καθώς ακούμε, ερμηνεύουμε και αξιολογούμε τις λεκτικές και μη λεκτικές πληροφορίες που λαμβάνουμε. Επίσης σχεδιάζουμε και ελέγχουμε την απάντησή μας. Ενώ οι διαδικασίες αξιολόγησης και ο προγραμματισμός συμβαίνουν υποσυνείδητα, μπορούν εντούτοις να παρεμποδίζουν την αποτελεσματική ακρόαση. Εμπόδιο στην ενεργητική ακρόαση, εκτός από τις αντικειμενικές πηγές θορύβου, μπορεί να σταθούν η δημιουργία κρίσης ή η αξιολόγηση όσων λέγονται πριν αυτά ειπωθούν, η διατύπωση μιας άποψης που διαφέρει

από τη δική μας, οι υποκειμενικές προκαταλήψεις, η αρνητική στάση μας απέναντι στο άτομο που εκφέρει μια άποψη, το άγχος ή η αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναγνωρίζονται τέτοια εμπόδια στην ακρόαση και να αντιμετωπίζονται. Με την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, μπορούμε να έχουμε περισσότερο έλεγχο των εμποδίων που είναι υποκειμενικά και να υιοθετήσουμε μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική ακρόαση (Dixon & O'Hara, 2012).

Η ενεργητική ακρόαση όμως είναι δεξιότητα που μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους:

- Διατήρηση οπτικής επαφής με τον συνομιλητή καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας.
- Έμπρακτη αναγνώριση και αποδοχή του συνομιλητή.
- Ενθάρρυνση του συνομιλητή με τη χρήση εκφράσεων δηλωτικών του ενδιαφέροντος για τις απόψεις και τις ιδέες του.
- Συνεχής ένδειξη μη λεκτικής ανατροφοδότησης προς τον συνομιλητή (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005).

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης συμβάλλει στην οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, στην επίλυση προβλημάτων και στην αποφυγή συγκρούσεων αλλά και στον γενικότερο σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Κρασσάς, 2016).

γ) Ενσυναίσθηση

Η επικοινωνιακή διαδικασία εμπεριέχει, συνειδητά ή ασυνείδητα, ένα «αίτημα» του πομπού προς το δέκτη. Η επαρκής επικοινωνία μεταξύ τους σημαίνει την επαρκή ικανοποίηση των αναγκών του πομπού και αυτό προϋποθέτει την ικανότητα να ακούει κανείς ουσιαστικά τον «απέναντι», που σημαίνει να ακούει τον άλλο «από τη δική του θέση», να κατανοεί τι σκέπτεται, τι αισθάνεται και τι έχει ανάγκη να του πει. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια απλή ακρόαση αλλά για ικανότητα ενσυναισθητικής κατανόησης, μιας βαθύτερης και ουσιαστικότερης διαδικασίας κατά την οποία κατανοούμε τον συνομιλητή μας μέσα από τα δικά του μάτια, από τη θέση που βρίσκεται και μιλάει (Dixon & O'Hara, 2012). Η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση, δηλαδή όσο αναγνωρίζουμε τις δικές μας συγκινήσεις τόσο είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τα

συναισθήματα των άλλων. Για κάθε αρμονική σχέση απαιτείται η συναισθηματική σύμπνοια, με άλλα λόγια η δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Και το κλειδί για να καταφέρει κάποιος να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του άλλου είναι να «διαβάζει» τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και άλλα που αποτελούν μέσο έκφρασης των συναισθημάτων (Goleman, 1995). Η ενσυναίσθηση οδηγεί στην κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου αλλά και στην αποδοχή της διαφορετικότητάς του. Προϋπόθεση αυτής της δεξιότητας είναι η ενεργητική ακρόαση μέσα από την οποία ο ηγέτης θα οδηγηθεί στην αποδοχή της άλλης άποψης και θα συντονιστεί με τα συναισθήματα αυτών που την εκφράζουν (Kellert et al, 2002). Η αντίληψη και η διαχείριση της διαφορετικότητας των μελών μιας ομάδας είναι αρετή για έναν ηγέτη και του δίνει τη δυνατότητα να τα κατευθύνει μέσα από ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας στην επίτευξη των κοινών στόχων (Κρασσάς, 2016).

δ) Χιούμορ

Το χιούμορ συνδράμει θετικά στις ανθρώπινες σχέσεις και κατά συνέπεια στις εργασιακές. Ειδικά σε στιγμές κρίσης, η χρήση του χιούμορ μπορεί να αντιστρέψει το αρνητικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί και να οδηγήσει στην εξομάλυνση της κατάστασης. Συγκεκριμένα σε στιγμές σύγκρουσης υπαλλήλων ενώπιον του προϊσταμένου τους μία χιουμοριστική παρέμβαση του τελευταίου, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή του κλίματος ακόμα και στη συμφιλίωσή τους. Έτσι αποφορτίζει την ένταση και αυξάνει τη συνοχή της ομάδας. Όταν επίσης ο διευθυντής παρουσιάζει ένα νεοπροσληφθέντα στους νέους συνεργάτες του, μία χιουμοριστική παρατήρηση μπορεί να σπάσει τον «πάγο» και τα συναισθήματα αμηχανίας και επιφυλακτικότητας να περιορισθούν, ανοίγοντας χώρο για καλοπροαίρετη επικοινωνία (Παπαλεξανδρή Μπουραντάς 2003).

Το χιούμορ και το γέλιο μπορούν επίσης να είναι αποτελεσματικά εργαλεία αυτοφροντίδας για την αντιμετώπιση του άγχους. Το γέλιο παρέχει μια φυσική απελευθέρωση της συσσωρευμένης έντασης (Wooten, 1996).

Σε επίπεδο ηγεσίας με το χιούμορ επιτυγχάνονται η μείωση του άγχους στο χώρο εργασίας, η διευκόλυνση της επικοινωνίας του διευθυντή με τους εργαζόμενους, καθώς με το χιούμορ του ο διευθυντής βοηθάει τους εργαζόμενους να κατανοήσουν τις ανησυχίες του και τέλος η παρακίνηση των εργαζομένων (Davis & Kleiner, 1989).

Στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας το χιούμορ του διευθυντή της σχολικής μονάδας βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία της και στην επίτευξη των στόχων της, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Η αίσθηση της οικειότητας που δημιουργείται επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να αντιληφθούν μια μάλλον επίσημη, γραφειοκρατική οργάνωση με έναν λιγότερο επίσημο και δομημένο τρόπο. Επιπλέον το χιούμορ προσφέρει στο διευθυντή ένα εργαλείο για την αντιμετώπιση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ιδίου συμβάλλοντας με θετικό τρόπο στο περιβάλλον του σχολείου. Σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι κάθε μέλος του προσωπικού δήλωσε ότι στις συναντήσεις του με τον διευθυντή, όταν αυτός χρησιμοποίησε χιούμορ, δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο και ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον και διαβεβαίωσε για τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών του σχολείου, καθώς φαίνεται πως το χιούμορ του διευθυντή δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των εργαζομένων και διευκολύνει στην εκπλήρωση των καθηκόντων εργασίας. Επιπλέον οι διευθυντές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ για να εισαγάγουν τους νεοπροσληφθέντες στην κουλτούρα και στο κλίμα του σχολείου. Αυτό βοηθά επίσης να ενισχυθούν οι σχέσεις των παλαιότερων μελών του διδακτικού προσωπικού και να ανανεωθεί η αφοσίωσή τους στις αρχές και τις αξίες του σχολείου (Williams, & Clause 1991).

Άλλη έρευνα που αφορούσε τη χρήση του χιούμορ από τους διευθυντές στο σχολικό περιβάλλον έδειξε πως το χιούμορ είναι μια απλή τεχνική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ενδεχόμενη βελτίωση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι διευθυντές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο χιούμορ στο σχολικό περιβάλλον για να βελτιώσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και να ενισχύσουν την προσωπική τους σχέση με αυτούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας μάλιστα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους διευθυντές που χρησιμοποιούν το χιούμορ ως πιο αποτελεσματικούς ηγέτες από εκείνους τους διευθυντές που δεν χρησιμοποιούν το χιούμορ (Fields, 2011).

Το χιούμορ είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και ένας τρόπος ανακούφισης του στρες στο σχολείο. Καθώς έχει φανεί σε έρευνες ότι ο διευθυντής δημιουργεί στρεσογόνες καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να επηρεάζει την εργασιακή τους απόδοση, η χρήση του χιούμορ μπορεί να επιδράσει ευεργετικά μειώνοντας το στρες και αναπτύσσοντας τη δυναμική των εργαζομένων (Hurren, 2006).

Αναμφισβήτητα και το χιούμορ αποτελεί βασική επικοινωνιακή δεξιότητα του διευθυντή, καθώς διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, την

αποτελεσματική επικοινωνία και γενικότερα την άσκηση της επιτυχούς διοίκησης. Το χιούμορ όμως επειδή στηρίζεται στη λογική της υπερβολής, η χρήση του πρέπει να γίνεται με μέτρο και πάντα καλοπροαίρετα, διότι τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, υπάρχει κίνδυνος να μεταβληθούν σε μειονεκτήματα.

Εν κατακλείδει, με τη βοήθεια των παραπάνω δεξιοτήτων ο διευθυντής θα μπορεί να ξεχωρίζει σε κάθε συνεργάτη του την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά, το ρόλο, τη θέση, τις ιδέες και τις ανάγκες του, ώστε να προσαρμόζει τη δική του επικοινωνιακή συμπεριφορά, χωρίς να απομακρύνεται από τους κοινούς στόχους. Στο σχολικό περιβάλλον μέσω της επικοινωνίας, ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται και ομαδοποιείται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται η απόδοση τους. Επομένως, η ανάπτυξη της «επικοινωνιακής δεξιότητας» πρέπει να είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της κατάρτισης των στελεχών στη διοίκηση του Νέου Σχολείου, του σύγχρονου δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα (Γζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

4.5. Εμπόδια στην επικοινωνία και η αντιμετώπισή τους

Έχει αναγνωριστεί η σημασία της επικοινωνίας σε έναν οργανισμό για την επίτευξη των στόχων του. Έχει επίσης επισημανθεί η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και την αρμονική συνεργασία των εργαζομένων. Αποτελεσματική επικοινωνία όμως σημαίνει ολοκλήρωση της επικοινωνιακής διαδικασίας με ορθή λήψη του μηνύματος από τον δέκτη, δηλαδή σύμφωνα με τον κώδικα του πομπού (Σαϊτής, 2002). Όμως είναι συχνό το φαινόμενο να εμφανίζονται εμπόδια στην επικοινωνία και να την καθιστούν αναποτελεσματική. Και όταν μιλούμε για εμπόδια εννοούμε οτιδήποτε παραποιεί το περιεχόμενο του μηνύματος του πομπού και εμποδίζει την κατανόησή του από τον δέκτη (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002). Τα εμπόδια μπορεί να εμφανιστούν σε κάθε στάδιο της επικοινωνίας και να προέρχονται είτε από τον πομπό είτε από τον δέκτη είτε και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνία (Σταμάτης, 2013). Τα εμπόδια που επηρεάζουν την ακρίβεια της επικοινωνίας και την αποτελεσματικότητά της κατηγοριοποιούνται σε *ψυχολογικά, σημασιολογικά, περιβαλλοντικά, δημογραφικά, οργανωσιακά* κ.α.

Τα *ψυχολογικά* εμπόδια περιλαμβάνουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υιοθετούν οι άνθρωποι και μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν ένα μήνυμα. Τα *σημασιολογικά* εμπόδια αφορούν γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές που

μπορούν να διαστρεβλώσουν το νόημα του μηνύματος. Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί αποκρυπτογράφηση και κατανόηση των βασικών αξιών, κινήτρων και υποθέσεων του άλλου προσώπου. Επειδή όμως η γλώσσα είναι μια συμβολική αντιπροσώπευση σκέψεων, κινήτρων ή προθέσεων, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα για παρερμηνεία και παραμόρφωση του μηνύματος. Τα *περιβαλλοντικά* εμπόδια σχετίζονται με παράγοντες όπως το μέγεθος του δωματίου, η διάταξη των επίπλων, οι παρεμβάσεις ή ο θόρυβος που μπορεί να διακόπτει τη ροή της επικοινωνίας, η θέρμανση και φωτισμός του χώρου κ.α. Κάθε ένα από αυτά μπορεί είτε να ενθαρρύνει είτε να εμποδίσει την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Τα *δημογραφικά* εμπόδια είναι παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ένα μήνυμα ερμηνεύεται. Εμπόδια στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μπορεί να εντοπιστούν μέσα στον οργανισμό λόγω του *εργασιακού κλίματος*, όταν οι διαπροσωπικές και οι επαγγελματικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από καχυποψία, φόβο, ανειλικρίνεια (Dixon & O'Hara, 2012).

Άλλα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή διαδικασία είναι η επιλεκτική αντίληψη η οποία μπορεί να οφείλεται στην απουσία ενδιαφέροντος για το θέμα της συζήτησης ή σε άλλα φυσικά εμπόδια όπως η κόπωση (Σαΐτης, 2002). Ακόμα η αξιοπιστία της πηγής μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αποτελεσματικής ή όχι επικοινωνίας. Η αξιόπιστη πηγή κερδίζει το ενδιαφέρον του δέκτη, αντίθετα η αναξιόπιστη πηγή δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον δέκτη, καθώς ενδιαφέρεται λιγότερο να ακούσει και να πιστέψει το μήνυμα που μεταφέρεται (Μπουραντάς, 2001).

Οποσδήποτε σε μια τυπική οργάνωση όπως είναι το σχολείο για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητο τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες επικοινωνιακές τεχνικές, να διαθέτουν εμπειρία και να είναι πρόθυμα να καταστήσουν δυνατή την πλήρη επικοινωνία, ολοκληρώνοντας επιτυχώς τον κύκλο της επικοινωνιακής διαδικασίας (Γουρναρόπουλος, 2007).

Για να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια επιβάλλεται η τήρηση βασικών επικοινωνιακών αρχών τόσο από την πλευρά του πομπού όσο και από την πλευρά του δέκτη. Επειδή, για να υπάρξει επικοινωνία, απαιτείται κοινό γνωσιολογικό και κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο μεταξύ του πομπού και του δέκτη, ο πομπός θα πρέπει αφενός να προσαρμόσει το περιεχόμενο του μηνύματός του στο πνευματικό επίπεδο του δέκτη και αφετέρου να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός του μηνύματός του. Το μήνυμα με άλλα λόγια πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, πληρότητα και ακρίβεια (Σαΐτης, 2002). Επιπλέον, για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία, πρέπει να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη και αυτό επιτυγχάνεται με την ειλικρίνεια με την

οποία θα επικοινωνήσει τις θέσεις του ο πομπός και την αλήθεια αυτών (Γουρναρόπουλος, 2007). Επίσης ο πομπός θα πρέπει να επιλέξει να επικοινωνήσει σε ένα φυσικό περιβάλλον ευνοϊκό και κατάλληλο για επικοινωνία, απαλλαγμένο από εξωτερικούς θορύβους. Από την άλλη πλευρά ο δέκτης θα πρέπει να προσέρχεται με την ίδια θετική ψυχολογία για επικοινωνία με τον πομπό και να μην είναι αρνητικός κατά τη λήψη του μηνύματος. Απαιτείται να είναι ενεργητικός ακροατής και πριν προβεί στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος να επεξεργαστεί με προσοχή το περιεχόμενό του. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η αποσαφήνιση των σκέψεων με την ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα και μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε τον τρόπο κατανόησης του μηνύματος και την απάντηση σε αυτό. Ακούγοντας ενεργά και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ερωτήματα ή την παράφραση που μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των παρερμηνειών η ανατροφοδότηση αποδεικνύεται βασική δεξιότητα στην αποτελεσματική επικοινωνία (Dixon & O'Hara, 2012).

Προτροπές για την άρση των εμποδίων και την αποτελεσματική επικοινωνία:

- Να είστε δεκτικοί απέναντι στο άλλο άτομο, ακόμα και όταν δεν συμφωνείτε με όσα λέει,
- Δώστε τη δέουσα σημασία στα μη λεκτικά στοιχεία (βλεμματική επαφή, ανοιχτή στάση, κλίση του σώματος προς τα εμπρός, φιλική διάθεση),
- Εξασφαλίστε το κατάλληλο φυσικό περιβάλλον,
- Προσέλθετε με χαλαρή και φιλική διάθεση και απαλλαγείτε από οποιαδήποτε ένταση,
- Διατηρήστε την προσοχή σας και δείξτε το ενδιαφέρον σας με ενεργητική και ενσυναισθητική ακρόαση,
- Μην βιαστείτε να προβείτε σε συμπεράσματα και καθυστερήστε την αξιολόγηση όσων έχετε ακούσει μέχρι να τα καταλάβετε πλήρως,
- Ακούστε το περιεχόμενο μηνυμάτων, αλλά ακούστε επίσης τα συναισθήματα που μεταδίδονται μέσω των λεκτικών και, κυρίως, των μη λεκτικών σημάτων (Dixon & O'Hara, 2012).

4.6. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία

Η αποτελεσματική επικοινωνία οδηγεί στη συναισθηματική σύγκλιση μεταξύ των δύο μερών της επικοινωνιακής διαδικασίας. Αυτό όμως απαιτεί την παρουσία υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης, γιατί για μια επιτυχημένη επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας να μπορούν τα εμπλεκόμενα μέρη να ευθυγραμμίσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση (Sinha, 2017). Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό πλαίσιο, όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η συναισθηματική ισορροπία των εργαζομένων, οι τεχνικές αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων, η παρακίνηση των εργαζομένων για την εκτέλεση των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Καφέτσιος, 2003). Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπροσωπική αποτελεσματικότητα του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς η ικανότητα να οργανώνει τα συναισθήματα συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την ανατιλαμβανόμενη ποιότητα των σχέσεων (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Έρευνες έχουν δείξει πως πολλές διαπροσωπικές διαφορές μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με αποτελεσματική επικοινωνία και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί αυτή η ικανότητα δεν επιτρέπει μόνο στους ανθρώπους να έχουν καλύτερη κατανόηση μεταξύ τους, αλλά και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η κατάσταση του νου που εξισορροπεί τις απαντήσεις των ανθρώπων σε εκείνα τα ερεθίσματα που προκαλούν μια υπερβολική ροή αδρεναλίνης. Αυτή καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν τις σκέψεις τους και ανταλλάσσουν τις ιδέες τους. Επομένως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το κλειδί για την αποτελεσματική επικοινωνία και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι δύο δεξιότητες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (Sinha, 2017).

Βέβαια οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που βιώνουν και το βαθμό στον οποίο μπορούν να τα εκφράσουν στους άλλους. Η εκτίμηση και η έκφραση του συναισθήματος αφορούν τόσο τον εαυτό όσο και τον άλλο. Η ακριβής εκτίμηση των συναισθημάτων διευκολύνει στη διαμόρφωση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων. Η ακριβής έκφραση του συναισθήματος εξασφαλίζει ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και να ολοκληρώνουν τους στόχους τους. Μερικοί άνθρωποι όμως, που αναφέρονται ως αλεξιθυμικοί, δεν μπορούν να εκτιμήσουν και να

επικοινωνήσουν τα συναισθήματα τους με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτοι σε μια ποικιλία ψυχολογικών προβλήματων που μπορεί να προκύψουν από αυτή την ανικανότητά τους (Goleman, 1995).

Οι άνθρωποι με υψηλή αυτοπεποίθηση είναι πιθανό να έχουν καλή επικοινωνία και να είναι επιτυχείς σε ό,τι αποφασίζουν να κάνουν. Από την άλλη, τα άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση είναι πιθανό να δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους άλλους. Παρατηρώντας άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους, πως αντιμετωπίζουν την αρνητική στάση, πως διαχειρίζονται τον τρόπο που μιλούν, κινούνται, και εκτελούν το έργο τους. Η αυτοπεποίθηση λοιπόν εξαρτάται από τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές και είναι στοιχείο υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης (Jorfi & Jorfi, 2012).

Επίσης οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση, στην αυτοανασκόπηση και στον αυτοέλεγχο σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες, έχουν δείξει καλύτερη και πιο φιλική συμπεριφορά προς τους άλλους, και θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα την επικοινωνία τους. (Safari et al., 2013).

Σε επίπεδο ηγεσίας, είναι σημαντικό οι ηγέτες όχι μόνο να βρουν ένα συναρπαστικό όραμα, αλλά να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική επικοινωνία σε ολόκληρο τον οργανισμό. Με ακριβή εκτίμηση του πώς αισθάνονται οι οπαδοί τους, βασιζόμενοι στη γνώση των συναισθημάτων τους, μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των οπαδών τους, ώστε να καταστούν αυτοί δεκτικοί και να υποστηρίξουν τους στόχους του ηγέτη. Ο ηγέτης που έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να δράσει με συναισθηματική γνώση, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι οπαδοί είναι πιθανότερο να βιώσουν θετικά συναισθήματα. Όταν ο ηγέτης εκφράζει εμπιστοσύνη στους οπαδούς του και τους υποστηρίζει ανυψώνει τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς τους (Gardner & Avolio, 1998).

Ο επικεφαλής ενός οργανισμού μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ένα ευνοϊκό κλίμα όπου οι υφιστάμενοι να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις, να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων και να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα. Επομένως με όλες αυτές τις συναισθηματικές ικανότητες διευκολύνεται σημαντικά η επικοινωνία και διαμορφώνεται ένα θετικό, ανοιχτό και υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης είναι εκφραστικός και δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική επικοινωνία. Γνωρίζοντας τον κατάλληλο χρόνο και χώρο για να

μοιραστεί να συναισθήματα και τις σκέψεις του με τους συναδέλφους του, δημιουργεί μια αίσθηση ομαδικότητας και κερδίζει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη της ομάδας. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική και στο σχολικό περιβάλλον και είναι ένας τρόπος προσέγγισης του διευθυντή με τον εκπαιδευτικό, καθώς ο καθένας έχει το δικό του ατομικό προφίλ και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και χρειάζεται στήριξη και εμπύχωση για το έργο του. Μάλιστα πολλές φορές παρέχεται στήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο. Αυτή η υποστήριξη κάνει τους συναδέλφους του να αισθάνονται πολύτιμοι και αναντικατάστατοι και αυτή η αίσθηση είναι ιδιαίτερα παρωθητική για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Μπρίνια, 2008).

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο λοιπόν να εξετάσουμε τον επικοινωνιακό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τις συναισθηματικές του δεξιότητες και την επίδραση αυτών στις σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

4.7. Ο Επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η διερεύνηση της επικοινωνιακής διαδικασίας στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα και δίνει απαντήσεις σε πολλά ζητήματα που προκύπτουν και δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων.

Χωρίς αμφιβολία σε επίπεδο σχολικής μονάδας η επικοινωνία είναι ο καθοριστικός παράγοντας της επιτυχούς λειτουργίας της και της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει προς υλοποίηση. Η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα που έχει η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας. Αλλά το πρόσωπο που φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την ανοιχτή, ανεμπόδιστη και αποτελεσματική επικοινωνία είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Το ρόλο αυτού του ηγετικού παράγοντα θα εξετάσουμε στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και θα τονιστεί η προσδοκία του εκπαιδευτικού συστήματος από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ως παράγοντες στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος που εξασφαλίζει συνοχή, ομαλή λειτουργία του συλλόγου των διδασκόντων, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ομαλή λειτουργία για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, για να είναι πιο αποτελεσματικά και επιτυχημένα στο έργο τους. Η επικοινωνία όμως ως αμφίδρομη διαδικασία απαιτεί και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Επομένως η διοίκηση

πρέπει να διατηρεί ανοιχτούς διάλους επικοινωνίας και να καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό για τη λήψη των αποφάσεων και την αποφυγή συγκρούσεων και παρανοήσεων. Οι επιτυχημένοι διευθυντές είναι αποτελεσματικοί και επικοινωνιακοί, ακούν δηλαδή τις απόψεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και μοιράζονται μαζί τους τις δικές τους απόψεις και τα οράματά τους (Σαΐτης, 2005).

Στις διαπροσωπικές σχέσεις

Σύμφωνα με την οργανωτική δομή των σχολείων η επικοινωνία διευθυντή-εκπαιδευτικών είναι τυπική, προγραμματισμένη και θεσμοθετημένη. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας επικοινωνεί πολύ συχνά με το διδακτικό προσωπικό, με ποικίλους τρόπους, είτε μέσω ανακοινώσεων, είτε μέσω τακτικών συναντήσεων για θέματα λειτουργικά του σχολείου και τέλος μέσω συγκεντρώσεων φιλικού χαρακτήρα (Σαΐτης, 2002). Συντελείται λοιπόν εκτός από την τυπική και μια άτυπη επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο που υπερβαίνει το πλαίσιο των εργασιακών θεμάτων. Αυτού του είδους η επικοινωνία βοηθάει στην εξασφάλιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αυτές είναι ένας παράγοντας για την αποτελεσματική επικοινωνία. Μέσα από αυτή την επικοινωνία ο εκπαιδευτικός ενισχύεται ψυχολογικά, αφού μπορεί να λάβει συμβουλές από τον διευθυντή για καίρια θέματα που τον απασχολούν, δημιουργώντας έτσι και καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του. Όλη αυτή η επικοινωνιακή διαδικασία συμβάλλει στη δημιουργία ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, μέσα σε ένα φιλικό εργασιακό πλαίσιο (Κούλα, 2011).

Επειδή όμως η επικοινωνία είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και δεν περιορίζεται μόνο στην ανταλλαγή μηνυμάτων – πληροφοριών, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών. Την ευθύνη για τη δημιουργία αυτού του κλίματος στο μεγαλύτερο βαθμό την έχει ο διευθυντής, αφού ηγείται της σχολικής μονάδας και έχει ρόλο συντονιστή. Οι προϋποθέσεις που οφείλει να εξασφαλίσει προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι ο σεβασμός της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε εκπαιδευτικού και ο εντοπισμός των δυνατών και των αδύναμων σημείων του στον τρόπο εργασίας του. Έτσι, θα μπορεί να διορθώσει τις τυχόν αδυναμίες και λάθη του κάθε εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η ανάθεση αρμοδιοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητες και τις κλίσεις του κάθε εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας έτσι, την προσωπικότητα και το καλό εργασιακό του

προφίλ, μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη ανάμεσά τους και να οδηγήσει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Αλλά και η αντικειμενικότητα και η διακριτικότητα ως προς τους υφισταμένους του είναι απαραίτητη για το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Ο διευθυντής θα πρέπει να επιλέγει τον σωστό τρόπο με τον οποίο θα ασκήσει την κριτική του, με μεγάλη διακριτικότητα, με ευγένεια, με καλοπροαίρετη διάθεση, και κυρίως ιδιωτικά, όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Επίσης η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού θα επιτευχθεί μέσα από την ενίσχυση των καινοτομιών και τη στήριξη των νέων ιδεών, καθώς επίσης και από την προσεκτική και ενεργή του ακρόαση, η οποία αποτελεί και μία από τις πιο βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει (Σαΐτης, 2002). Η συναδελφικότητα είναι προϊόν κοινωνικής κατασκευής από τον διευθυντή και εδραιώνει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και καλλιεργεί τη συλλογικότητα της ευθύνης για την επίτευξη του κοινού στόχου. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί τολμούν να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να ρισκάρουν, να συνεργαστούν μαζί με άλλους συναδέλφους. Αυτή η εμπιστοσύνη καλλιεργείται με το έμπρακτο παράδειγμα του διευθυντή, καθώς ο ρόλος του θεμελιώνεται με την επιρροή και την πειθώ παρά με τον έλεγχο. Η δύναμή του είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει και όχι η δύναμη της νομιμοποιημένης εξουσίας του (Fernandez, 2000).

Αλλά αυτή η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή αποτελεί προς όλους τους εκπαιδευτικούς πρότυπο σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης, συνεργασίας, συναδελφικότητας. Αντίθετα οι γεμάτες καχυποψία σχέσεις, η διατήρηση απόστασης, η αντιπαλότητα, η επικριτικότητα, οι συγκρούσεις είναι πολύ πιθανό να αποτελέσουν χαρακτηριστικά και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Day, 2000).

Η αγαστή συνεργασία διευθυντή-διδακτικού προσωπικού, η καλή επικοινωνία αλλά και η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει ένα κλίμα συναδελφικότητας και αλληλοϋποστήριξης στο πνεύμα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα ένα κλίμα όπου κυριαρχούν οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και που αποπνέει απογοήτευση και αδιαφορία, είναι απωθητικό και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008, Κούλα, 2011).

Σχετική έρευνα έδειξε πως διευθυντές που ήταν έμπρακτα υποστηρικτικοί, είχαν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς τους και ήταν αποφασιστικοί επέδρασαν καταλυτικά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές με όραμα, με δημοκρατική συμπεριφορά, με σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς τους, με συμμετοχικό

τρόπο διοίκησης δημιούργησαν μια κοινότητα εκπαιδευτικών που πέρασε από την απομόνωση στη συνεργασία, από τον συντηρητισμό στον προοδευτισμό, από τη στασιμότητα στη δημιουργία οράματος για το μέλλον (Fernandez, 2000).

Αντίστοιχες έρευνες και στον ελλαδικό χώρο τονίζουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα η συνεργασία και η καλή επικοινωνία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό συμβάλλει στη δημιουργία φιλικού κλίματος (Στραβάκου, 2003), ενισχύει την ομαδική επικοινωνία, διευκολύνει τη μετάδοση πληροφοριών και την ανάθεση καθηκόντων, βοηθάει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και στην έκφραση των συναισθημάτων, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση της καλύτερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009).

Ο τρόπος που επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους και κυρίως ο σεβασμός, η διακριτικότητα, η καλή διάθεση για επικοινωνία και η αποδοχή που εκφράζεται ή όχι μεταξύ των συνομιλητών καθορίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (Κούλα, 2011).

Στο εργασιακό κλίμα

Σε ένα σχολείο με ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα οι σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς είναι ειλικρινείς και αυτό κάνει τους εμπλεκόμενους να νιώθουν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις ιδέες τους και τα παράπονά τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Γι' αυτό το λόγο η εξασφάλιση αργαστής συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους διδάσκοντες πρέπει να είναι στις προτεραιότητες του διευθυντή. Αλλά για να το πετύχει αυτό πρέπει πρώτα από όλα η συμπεριφορά του να είναι υποδειγματική και να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως είναι ένας συνεργάσιμος διευθυντής που ακολουθεί τον δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας. Επιπλέον οφείλει να δείχνει ειλικρινές και ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς γνωρίζοντας τις ανάγκες τους αλλά και τις απόψεις τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο. Μάλιστα σκόπιμο είναι να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να εκφράζουν ελεύθερα οτιδήποτε τους προβληματίζει προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα που μελλοντικά, αν χρονίζουν, θα είναι δυσεπίλυτα. Ακόμα ο διευθυντής είναι ανάγκη να ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των υφισταμένων του, όπως την αναγνώριση της προσφοράς

τους, γιατί, όπως έχει αποδειχθεί με έρευνες, η αποδοτικότητα κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Με τον κατάλληλο χειρισμό λοιπόν του διδακτικού προσωπικού και με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων θα συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Για να προκύψουν οι παραπάνω στόχοι, πρέπει οι διευθυντές σχολικών μονάδων να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα, σταθερή αποδοτικότητα και ικανότητα παροχής συναισθηματικής υποστήριξης στα μέλη της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Ας αναλογιστούμε όμως πώς θα μπορούσε ένας διευθυντής να παράσχει συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του, πώς θα μπορούσε να τους εμπνεύσει, εκφράζοντας με σαφήνεια το όραμά του και επικοινωνώντας την στρατηγική του μέσα από την καρδιά του; Την απάντηση έδωσε σε μια συνέντευξή του ο Goleman λέγοντας «Ανακαλύπτεις τον ομαδικό στόχο στον οποίο όλοι συμφωνούν από κοινού και συνεχίζεις να εκφράζεσαι μέσα από την καρδιά προς την καρδιά, καθημερινά». Αυτή η μορφή εμπνευσμένης ηγεσίας έχει τον πιο θετικό αντίκτυπο στο κλίμα που βιώνουν τα μέλη μιας ομάδας και τους επιτρέπει να παραμείνουν στο χώρο αυτό και να εργαστούν αποτελεσματικά. Με άλλα λόγια είναι η συναισθηματική νοημοσύνη που βοηθά τους ανθρώπους να ισορροπήσουν πάνω σε μια γερή βάση αλλά και να εμπνεύσουν τους άλλους.

Εύλογα λοιπόν προκύπτει το ερώτημα ποιο στυλ ηγεσίας είναι αυτό που υιοθετεί ο ηγέτης που διακρίνεται για τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης; Με άλλα λόγια με ποιο στυλ ηγεσίας σχετίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη;

4.8. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ως ηγέτης, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, δεν αρκεί να διαθέτει μόνο βαθιά γνώση και εμπειρία των υπηρεσιακών θεμάτων και των κανονισμών, αλλά είναι μάλλον σημαντικότερο να έχει την ικανότητα να χειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό τις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003). Για να συμβεί αυτό πρέπει να αντιμετωπίζει το σχολείο σαν το σπίτι του και τους εκπαιδευτικούς σαν οικογένειά του. Με μια τέτοια προσέγγιση διατηρεί ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους και δείχνει εμπιστοσύνη στις επιλογές τους, τους υποστηρίζει και τους ενημερώνει για όλα τα ζητήματα που τους αφορούν προάγοντας τον διάλογο και συμβάλλει στη δημιουργία ουσιαστικών ανθρώπινων σχέσεων που εδράζονται στην

αλήθεια και τον αλληλοσεβασμό. Επίσης, ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και φροντίζει να τους ενημερώνει για προγράμματα καινοτόμων δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των διαδικασιών και πρακτικών που εφαρμόζουν στο σχολικό περιβάλλον. Δεν λείπει όμως σε κάθε προσπάθειά τους η υποστήριξη από την πλευρά του, υλική και ηθική, και η δική του συμμετοχή. Μάλιστα φαίνεται να μην τον ενδιαφέρει τόσο η επιτυχία μιας προσπάθειας, όσο η καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος και της ομαδικότητας.

Ο εν λόγω διευθυντής όμως υιοθετεί το στυλ του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς δημιουργεί όραμα με στόχους για την υλοποίησή του και το μεταδίδει με σεβασμό στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας διατηρώντας άριστες σχέσεις μαζί τους. Άλλωστε ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει προτεραιότητα στα συμφέροντα των υφισταμένων του και τους υποκινεί να εργαστούν για το καλό της ομάδας και δευτερευόντως για τα προσωπικά τους οφέλη. Γι' αυτό το λόγο προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους, τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδής, 2004). Όλες οι παραπάνω πρακτικές του μετασχηματιστικού ηγέτη προϋποθέτουν ανοιχτή επικοινωνία και φροντίδα των διαπροσωπικών σχέσεων. Όλες οι διαφωνίες επιλύονται με ενεργητική ακρόαση, σεβασμό, κατανόηση της σκοπιάς του άλλου, προσπάθεια αποφυγής της πόλωσης και παραχωρήσεις, και αυτό γιατί ο μετασχηματιστικός ηγέτης αντιλαμβάνεται την όποια διαφωνία ως μια ευκαιρία για συνεργασία και επικοινωνία με σκοπό την ευημερία του σχολείου (Everald & Morris, 1999).

Οι ηγέτες του μετασχηματιστικού στυλ παρέχουν εξατομικευμένη εκτίμηση μέσω της ανάπτυξης και της καθοδήγησης, εμπνευσμένο κίνητρο δίνοντας νόημα στην εργασία, ενθάρρυνση της κοινωνικής συμπεριφοράς, προώθηση των κοινωνικών στόχων έναντι των μεμονωμένων. Επίσης προωθούν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα προσεγγίζοντας παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους. (Bass & Avolio, 1994).

Αλλά σύμφωνα με τον Pinos et all (2013) οι ηγέτες που επιλέγουν αυτές τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας διακρίνονται για τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο εδώ. Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βοηθούν τους οργανισμούς να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω αυξημένων επιδόσεων, ενισχυμένης καινοτομίας, αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου και των πόρων και δείχνοντας πίστη στην ομαδική εργασία και τα κίνητρα (Goleman, 2000). Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρέχει ένα μοντέλο άσκησης ηγεσίας όπου ο ηγέτης μπορεί να αναπτύξει τις

δεξιότητες του ως μέντορας και διευκολυντής στο χώρο εργασίας, εκτός από τις παραδοσιακές ηγετικές λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης και του ελέγχου.

Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού, να αναπτυχθεί η ανοικτή επικοινωνία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων και των ηγετών. Η συναισθηματική νοημοσύνη προτείνεται ως η πρόδρομη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ενισχύει στον χώρο εργασίας τη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Pinos et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Bass (1985) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τις ακόλουθες διαστάσεις: εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη θεώρηση. Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πρόθυμοι να επιδείξουν δεξιότητες ακρόασης για να κατανοήσουν τις απαιτήσεις των ανθρώπων που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και να προτείνουν πραγματικές λύσεις και στα δύο μέρη (Rosen & Digh, 2001).

Ενώ σύμφωνα με τον Leithwood (1994) οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι εξής οκτώ:

- οικοδόμηση σχολικού οράματος
- Καθορισμός σχολικών στόχων
- παροχή πνευματικής διέγερσης
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
- μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών επιδεικνύοντας υψηλές προσδοκίες απόδοσης
- δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
- ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις.

Επίσης, οι Barling et al. (2003) διεξήγαγαν έρευνα για την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ των ηγετών που πιθανόν να χρησιμοποιούν τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές και οι οποίοι διέθεταν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ως συμπέρασμα, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδιαφέρονται άμεσα για τις ανησυχίες των συνεργατών τους, με αποτέλεσμα να είναι καλύτερα κατανοητά τα προσωπικά ζητήματα.

Οι Gardner & Stough (2002) εξέτασαν 110 ανώτερα διευθυντικά στελέχη. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, μια αρνητική σχέση βρέθηκε μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συναλλαγματικού στυλ ηγεσίας,

επειδή αυτοί οι ηγέτες διαπιστώθηκε ότι κατανοούν λιγότερο τις δικές τους προσωπικότητες και τις προσωπικότητες όσων εργάζονται στον ίδιο χώρο με αυτούς.

Σύμφωνα με τον Bass, ο συναλλακτικός ηγέτης στον εκπαιδευτικό χώρο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των υφισταμένων του με αντάλλαγμα την ανταπόδοσή τους σε έργο ή υπηρεσία. Αντίθετα, ο διευθυντής που ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία, δεν μένει προσκολλημένος στη δεδομένη κατάσταση, αλλά με ξεκάθαρο όραμα για αλλαγή και καινοτομία, είναι χαρισματικός, κινητοποιεί πνευματικά τους υφιστάμενους να είναι δημιουργικοί και υποστηρίζει την προσωπική τους ανάπτυξη (Bass & Avolio, 1994 & Πασιαρδής, 2012).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από την θετική αλληλεπίδρασή του με τους εκπαιδευτικούς η οποία επηρεάζει τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα των τελευταίων στην οργάνωση (Burns, 1978). Στην άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες και οι οπαδοί είναι ενωμένοι για την επιδίωξη στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τις δύο πλευρές. Και οι δύο θέλουν να γίνουν καλύτεροι και να οδηγήσουν το σχολείο σε μια νέα κατεύθυνση. Όταν η μετασχηματιστική ηγεσία ασκείται επιτυχώς, οι σκοποί των δύο πλευρών που στην αρχή ίσως να ήταν διαφορετικοί στη συνέχεια συγχωνεύονται (Sergiovanni, 1991). Ομοίως και οι Miller & Miller (2001) υποστηρίζουν πως μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, τα κίνητρα του ηγέτη και των ακολούθων συγχωνεύονται.

Με βάση τα παραπάνω η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο όραμα το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί με την ισχυρή προσωπική δέσμευση των μελών της εργασιακής ομάδας, που εξασφαλίζει ο ηγέτης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους υφισταμένους του. Για να καταφέρει όμως ο ηγέτης να εξασφαλίσει αυτή τη δέσμευση θα πρέπει να έχει κερδίσει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των ακολούθων του (χάρισμα), να τους ενθαρρύνει στην υπηρεσία των κοινών στόχων (εμπνευσμένα κίνητρα), να τους παρασύρει σε μια νέα οπτική των καταστάσεων και των προβλημάτων που εμφανίζονται (νοητικά ερεθίσματα) και τέλος να ενδιαφέρεται για τις προσωπικές ανάγκες του κάθε υφισταμένου του, για να έχει γνώση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους (εξατομικευμένη υποστήριξη) (Bass, 1985). Για να πετύχει όλα τα παραπάνω πρέπει να διαθέτει και να αξιοποιεί τις συναισθηματικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες. Άλλωστε η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας υπακούει στη διαδικασία πρόκλησης και διαχείρισης των συναισθημάτων των υφισταμένων (Ashforth & Humphrey, 1995).

B) Ερευνητικό Μέρος

1. Μεθοδολογία Έρευνας

1.1. Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η σπουδαιότητα και ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για την άσκηση επιτυχούς ηγετικού έργου αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο και συνδέεται με έναν άλλο πυλώνα των διαπροσωπικών σχέσεων που είναι η Επικοινωνία. Το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου ανταλλάσσονται ιδέες, απόψεις και συναισθήματα, καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις και επιτυγχάνονται συνεργασίες για την εύρυθμη λειτουργία και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο διευθυντής που είναι ο ενορχηστρωτής της σχολικής κοινότητας καλείται μέσα από τις διοικητικές του ικανότητες να οργανώσει την εκπαιδευτική του ομάδα και να επιτύχει τους κοινούς στόχους για την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Οδηγός στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης είναι οι συναισθηματικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης για τον ρόλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην επικοινωνία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά την άσκηση του ηγετικού τους έργου.

Οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση της αναγνώρισης του ρόλου των συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά την άσκηση του ηγετικού έργου.
2. Η διερεύνηση της διάθεσης και αξιοποίησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την άσκηση του ηγετικού έργου ως προς το διδακτικό προσωπικό.
3. Η διερεύνηση της διάθεσης και αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά την άσκηση του ηγετικού έργου ως προς το διδακτικό προσωπικό.
4. Η διερεύνηση της επίδρασης των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην επικοινωνιακή διαδικασία με το διδακτικό προσωπικό.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα αναζητούνται απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο σημαντικά εφόδια για την άσκηση του διοικητικού τους έργου θεωρούν τις συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες οι διευθυντές των σχολικών μονάδων;
2. Ποιες συναισθηματικές δεξιότητες διαθέτουν και αξιοποιούν στο ηγετικό τους έργο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ως προς το διδακτικό προσωπικό;
3. Ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες διαθέτουν και αξιοποιούν στο ηγετικό τους έργο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ως προς το διδακτικό προσωπικό;
4. Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους με το διδακτικό προσωπικό;
5. Πόσο θετικά, κατά την άποψη των διευθυντών, επιδρούν οι συναισθηματικές δεξιότητες στην επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό;

1.3. Ερευνητική διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας διεξήχθη ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, γιατί πρώτον το θέμα που εξετάζεται είναι νέο και δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, δεύτερον αυτού του είδους η έρευνα είναι μια δυναμική διαδικασία που επιτρέπει τροποποιήσεις με στόχο τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών και τρίτον, γιατί επιδίωξη της ερευνήτριας είναι να εξασφαλίσει μια βαθιά κατανόηση του θέματος μέσα από την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σε αυτήν. Κρίθηκε με άλλα λόγια περισσότερο ενδιαφέρον να εντοπιστεί η αιτία μιας συμπεριφοράς και όχι η συχνότητα της εμφάνισής της και αυτή τη δυνατότητα την παρέχει η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην εξήγηση και όχι στη συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων (Ζαφειρόπουλος, 2005, Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί αφενός η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα της εις βάθος διερεύνησης του θέματος, καθώς μέσα από τις ερωτήσεις καταγράφονται συμπεριφορές, απόψεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, κοινωνικές στάσεις (Ρόντος & Παπάνης, 2006). Αφετέρου το

είδος της ημιδομημένης συνέντευξης εξασφαλίζει ευελιξία τόσο ως προς τις ερωτήσεις (περιεχόμενο ερωτήσεων, σειρά ερωτήσεων) όσο και ως προς την εμβάθυνση στις ερωτήσεις ανάλογα με τον συμμετέχοντα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπλέον σημαντικά προτερήματα της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης είναι η προσωπική επαφή του εξετάζοντος και του εξεταζόμενου, που δίνει τη δυνατότητα της διευκρίνισης των ερωτημάτων αλλά και της παρατήρησης και καταγραφής, πέραν των απαντήσεων, και της στάσης του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου, του ύφους των απαντήσεων, των συναισθημάτων, όλων δηλαδή των «οπτικών σημάτων» που παίζουν σημαντικό ρόλο και δίνουν μια ολιστική εικόνα της συνέντευξης.

Βέβαια πρέπει να επισημανθούν στα αρνητικά της μεθόδου ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της, η δυσκολία ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων, η πιθανότητα υποκειμενικών κρίσεων από την πλευρά του εξεταστή και η περιορισμένη αξιοπιστία των απαντήσεων των ερωτώμενων, αν και αυτή μπορεί να ελεγχθεί κατά κάποιον τρόπο από τα «οπτικά σήματα» που μπορεί να καταγράψει ο εξεταστής λόγω της φυσικής του παρουσίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντά ελεύθερα χωρίς να επηρεάζεται από τον ερωτώντα και να προχωρά σε βάθος την ανάπτυξη της σκέψης του. Οι ερωτήσεις εστιάζονται σε θέματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα και είναι σύντομες, σαφείς και κατανοητές. Είναι απολύτως σχετικές με την εμπειρία των ερωτώμενων ώστε να είναι σε θέση να απαντήσουν και να δημιουργείται ένα κλίμα οικειότητας. Τέλος, δεν είναι κατευθυντικές ώστε να καθοδηγείται ο ερωτώμενος σε συγκεκριμένη απάντηση.

Σχετικά με τη σειρά των ερωτήσεων, η πρώτη ερώτηση έχει σκοπό να εισαγάγει τον ερωτώμενο στο θέμα της συνέντευξης και να διαπιστωθεί η σημασία που ο ερωτώμενος δίνει στην αξία των συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τους δύο πυλώνες του θέματος, τις δύο θεματικές ενότητες της έρευνας, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επικοινωνία.

Σχετικά με την προετοιμασία και την οργάνωση της συνέντευξης προηγήθηκε πιλοτική συνέντευξη, για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο οι ερωτήσεις είναι σαφείς και κατανοητές από τον ερωτώμενο και αν με βάση τις απαντήσεις καλύπτονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Μάλιστα συμπληρώθηκαν κάποια βοηθητικά ερωτήματα ως οδηγός της συνέντευξης.

Σχετικά με τη διαδικασία της συνέντευξης πρώτο μέλημα της ερευνήτριας ήταν αρχικά η τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές-συμμετέχοντες και η ενημέρωσή τους για το σκοπό, το περιεχόμενο καθώς επίσης και για τον τρόπο διενέργειας της συνέντευξης

(μαγνητοφώνηση). Δόθηκαν επίσης οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των απαντήσεων και για τη χρήση τους αποκλειστικά και μόνο για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών. Κατόπιν πριν τη συνάντηση στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σύντομη επιστολή όπου η ερευνήτρια ενημέρωνε εγγράφως και λεπτομερώς τον διευθυντή-συμμετέχοντα για όλα τα παραπάνω.

Επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί το καλύτερο δυνατό και άνετο περιβάλλον για την διεξαγωγή της συνέντευξης και έτσι ο χώρος πραγματοποίησης των συνεντεύξεων ήταν το γραφείο των διευθυντών σε ώρα που επέτρεπε το πρόγραμμα του κάθε διευθυντή. Υπήρξαν βέβαια κατά τη διενέργεια της συνέντευξης κάποιες, ευτυχώς σύντομες, διακοπές για ζητήματα του σχολείου, αλλά γενικότερα οι διευθυντές απέφευγαν να διακόψουν τη ροή της συζήτησης και έδειχναν σεβασμό στην προσπάθεια της ερευνήτριας.

Από την πλευρά της η ερευνήτρια φρόντισε να τηρηθεί το προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο με μικρές παρεκκλίσεις ανάλογα με τη διάθεση για συζήτηση του κάθε διευθυντή. Οι απαντήσεις των διευθυντών ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

1.4. Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το υποσύνολο του πληθυσμού που αποτέλεσε το δείγμα της ποιοτικής έρευνας είναι είκοσι πέντε (25) διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό. Η δειγματοληπτική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), επιλέχθηκαν δηλαδή εκ προθέσεως συγκεκριμένα άτομα για να γίνει κατανοητό το ερευνητικό θέμα. Η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η δειγματοληψία Μέγιστης Διακύμανσης (Maximal Variation Sampling), προσδιορίστηκαν δηλαδή κάποια χαρακτηριστικά βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι διευθυντές που παρουσιάζουν διαφορετικές εκφάνσεις αυτών των χαρακτηριστικών (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα από το σύνολο των είκοσι πέντε διευθυντών υπάρχει ίση αντιπροσώπευση και των δύο φύλων, δεκατρείς (13) άνδρες και δώδεκα (12) γυναίκες. Με

κριτήριο τον προσανατολισμό των ακαδημαϊκών τους σπουδών δώδεκα (12) είναι θεωρητικών και δεκατρείς (13) θετικών σπουδών. Ως προς το επίπεδο σπουδών υπάρχει μια διαφοροποίηση καθώς πέντε (5) διευθυντές είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ένδεκα (11) μεταπτυχιακού και εννιά (9) διαθέτουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διακύμανση παρουσιάζεται και στα χρόνια προϋπηρεσίας, τόσο γενικά στην εκπαίδευση όσο και ως διευθυντές. Συγκεκριμένα δεκαπέντε (13) διευθυντές έχουν μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση που κυμαίνεται από 25-34 χρόνια και δώδεκα (12) διευθυντές έχουν μικρή προϋπηρεσία δηλαδή από 14-24 χρόνια. Η προϋπηρεσία ως προς τη διοίκηση είναι μεγάλη (από 7-11 χρόνια) για τους δεκατρείς (13) και μικρή (από 2-6 χρόνια) για τους δώδεκα (12) διευθυντές. Ακόμα, δεκατρείς (13) διοικούν Γυμνάσιο, έξι (6) Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και έξι (6) Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Από αυτά τα σχολεία απόκλιση παρουσιάζεται και στο μέγεθός τους καθώς δέκα (10) είναι μεγάλα, από 41-100 εκπαιδευτικούς, οκτώ (8) είναι μεσαία, από 21-40 εκπαιδευτικούς και επτά (7) είναι μικρά, από 20 εκπαιδευτικούς και κάτω. Τέλος, ένα άλλο κριτήριο στο οποίο παρουσιάζεται απόκλιση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι η γνώση που διαθέτουν σχετικά με το αντικείμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επικοινωνίας, καθώς δεκαπέντε (15) δήλωσαν ότι έχουν σεμιναριακή γνώση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή της Επικοινωνίας και δέκα (10) όχι.

Η σκοπιμότητα αυτών των διακυμάνσεων θα δώσει πληροφορίες για τον αν το φύλο, ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός, το επίπεδο των σπουδών, η εμπειρία, το είδος και το μέγεθος του σχολείου, αλλά και η σχετική με το προς εξέταση θέμα θεωρητική γνώση είναι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τις συναισθηματικές όσο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτικός πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Σχ. 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών του δείγματος

ΦΥΛΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ Δ/ΝΤΗ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΤΗ Σ.Ν.Ή ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
1. ΑΝΔΡΑΣ	ΘΕΟΛΟΓΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	28	5	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	20	ΟΧΙ
2. ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΜΝΑΣΤΗΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	31	8	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	60	ΟΧΙ
3. ΑΝΔΡΑΣ	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ/ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟΥ	29	4	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	18	ΟΧΙ
4. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	33	4	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	19	ΟΧΙ
5. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	30	2	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	40	ΟΧΙ
6. ΑΝΔΡΑΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ/ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	26	8	ΛΥΚΕΙΟ	37	ΝΑΙ
7. ΑΝΔΡΑΣ	ΧΗΜΙΚΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	32	8	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	22	ΟΧΙ
8. ΑΝΔΡΑΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ	29	4	ΕΠΑΛ	20	ΝΑΙ
9. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	34	12	ΛΥΚΕΙΟ	34	ΝΑΙ
10. ΑΝΔΡΑΣ	ΓΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	17	2	ΕΠΑΛ	100	ΝΑΙ
11. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	18	2	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	18	ΝΑΙ
12. ΑΝΔΡΑΣ	ΦΥΣΙΚΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	30	9	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	22	ΝΑΙ
13. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ/ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	28	8	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	60	ΝΑΙ
14. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	27	7	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	25	ΝΑΙ
15. ΑΝΔΡΑΣ	ΘΕΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	34	4	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	22	ΟΧΙ
16. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	14	2	ΕΠΑΛ	15	ΝΑΙ
17. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	2	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	37	ΝΑΙ

18. ΑΝΔΡΑΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	25	10	ΛΥΚΕΙΟ	20	ΝΑΙ
19. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	14	3	ΛΥΚΕΙΟ	14	ΟΧΙ
20. ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ/ ΘΕΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	32	8	ΛΥΚΕΙΟ	30	ΝΑΙ
21 ΑΝΔΡΑΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	24	11	ΕΠΑΛ	45	ΝΑΙ
22 ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	21	3	ΛΥΚΕΙΟ	80	ΟΧΙ
23. ΑΝΔΡΑΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	18	2	ΕΠΑΛ	60	ΝΑΙ
24.ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΕΩΠΟΝΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	24	7	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	32	ΝΑΙ
25 ΑΝΔΡΑΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ	24	4	ΕΠΑΛ	27	ΟΧΙ

2. Οργάνωση και Ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων

Αν και η ποιοτική έρευνα εν γένει είναι μικρής εμβέλειας, ωστόσο ο αριθμός των συνεντεύξεων, είκοσι πέντε (25) της συγκεκριμένης έρευνας, παράγει πληθώρα πληροφοριών για το προς εξέταση θέμα. Για πρακτικούς λόγους λοιπόν ως προς την οργάνωση και τη διαχείριση των πληροφοριών αυτών θα ακολουθηθεί η θεματική ανάλυση. Συγκεκριμένα θα γίνει εντοπισμός, περιγραφή και «θεματοποίηση» επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η «θεωρητική ελευθερία», η ευελιξία δηλαδή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογικές δεσμεύσεις αλλά βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων διαμορφώνονται οι ακόλουθες θεματικές ενότητες.

2.1. Τα βασικά εφόδια ενός επιτυχημένου διευθυντή

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτός από τις γνώσεις και την εμπειρία σε θέματα διοίκησης και νομοθεσίας, που κατά κοινή ομολογία η έλλειψή τους δημιουργεί προβλήματα στην άσκηση του έργου τους, το βασικό εφόδιο ενός επιτυχημένου διευθυντή είναι η επικοινωνιακή του δεξιότητα. Από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων κρίνεται ως

ένα από τα βασικά εφόδια στην άσκηση επιτυχούς ηγεσίας. Μάλιστα από ορισμένους η ποιότητα στην επικοινωνία θεωρείται το κλειδί για την καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο και για την επίλυση οποιωνδήποτε ζητημάτων προκύψουν. Η επικοινωνία είναι ζωτικό κομμάτι σε κάθε εργασιακό χώρο, πολύ περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον, όπου ο διευθυντής βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εν προκειμένω με τους εκπαιδευτικούς, καθώς επηρεάζεται και εξαρτάται από αυτούς. Συγκεκριμένα η διευθύντρια 9 αναφέρει:

Ο διευθυντής πέρα από τις οργανωτικές δεξιότητες που πρέπει να έχει, πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί και με τους συναδέλφους. Θα έλεγα ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό, γιατί, αν δεν επικοινωνεί σωστά, δεν υπάρχει καλό κλίμα μέσα στο σχολείο. Η καλή επικοινωνία είναι αυτή που εξασφαλίζει τη συνεργασία, την καλή διάθεση και το ομαλό κλίμα.

Στο ίδιο πνεύμα της εξασφάλισης ομαλού κλίματος στο σχολείο για την άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας οι διευθυντές θέτουν ως βασική προϋπόθεση τη δημοκρατικότητα, τη διαλλακτική στάση του διευθυντή και τη συνεργασία του με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα οι είκοσι (20) στους είκοσι πέντε (25) θεωρούν πως η έννοια της συναδελφικότητας μπορεί να νοηθεί μέσα από τη δημοκρατική στάση και την ουσιαστική συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Ένας διευθυντής που διαπνέεται από δημοκρατικά ιδεώδη αντιμετωπίζει τους συναδέλφους του ως ίσος προς ίσους και σέβεται τις αρχές της ισότητας και της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα ο διευθυντής 1 λέει:

Στη σχέση του με το εκπαιδευτικό προσωπικό ο διευθυντής πρώτα από όλα δεν πρέπει να ξεχνά ότι είναι συνάδελφος. Δεν βρίσκεται σε θέση εξουσίας αλλά ως πρώτος μεταξύ ίσων. Στην περίπτωση που κάποιος θέλει να εφαρμόσει με εξουσιαστικό τρόπο οποιαδήποτε θέματα νομοθεσίας οπωσδήποτε πέφτει στο κενό, διότι απορρίπτεται όχι μόνο από το συναίσθημα αλλά και από τη νοητική ικανότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

Επίσης για το ίδιο θέμα ο διευθυντής 7 υποστηρίζει:

Η συνεργασία, η παραίνεση και όχι η επιβολή συμβάλλει στη δημιουργία ήπιου, κατάλληλου κλίματος μεταξύ της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού.

Η δημοκρατική μορφή διοίκησης που προτάσσουν οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους πρέπει να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, που την εντοπίζουν στην ισομερή κατανομή των εργασιών που αφορούν το σχολείο αλλά και στην ωφέλεια όλων από αυτές. Χαρακτηριστικά αναφέρει η διευθύντρια 24:

Προσόν του διευθυντή είναι να είναι δημοκρατικός, δηλαδή να ακούει με προσοχή όλα τα προβλήματα και με δημοκρατικές διαδικασίες να τα διευθετεί πάντα πλειοψηφικά, προς όφελος όλων.

Και ο διευθυντής 21:

Η δίκαιη αντιμετώπιση ζητημάτων με τους συναδέλφους μπορεί να εξασφαλίσει την ισορροπία στις σχέσεις του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό.

Τρεις διευθυντές, δύο γυναίκες και ένας άντρας, ανέφεραν πως η υπομονή και η επιμονή είναι βασικές αρετές του διευθυντή που τον βοηθούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς είναι υποχρεωμένος καθημερινά λόγω θέσης να συνεργάζεται με πολλούς ανθρώπους που έχουν διαφορετικές απόψεις και ποικίλλες ανάγκες. Αλλά και οι απαιτήσεις και τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά είναι πειστικά και αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με υπομονή και επιμονή. Και οι τρεις διευθυντές δήλωσαν πως εκ φύσεως είναι υπομονετικοί αλλά και πως η στάση τους αυτή ήταν η πιο ενδεδειγμένη σε συγκεκριμένες περιπτώσεις για την αποφυγή ακραίων αντιπαραθέσεων με τους συναδέλφους τους.

Η ύπαρξη οράματος ως ένα βασικό εφόδιο για την επιτυχή άσκηση της ηγεσίας αναφέρθηκε από εννιά διευθυντές, άνδρες και γυναίκες, πάντως με υψηλά προσόντα, όλοι κάτοχοι διδακτορικών και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Ταυτόχρονα οι ίδιοι διευθυντές επισήμαναν τη συναισθηματική δεξιότητα της ενσυναίσθησης ως απαραίτητο εφόδιο του επιτυχημένου διευθυντή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης ή της επικοινωνίας από την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων.

Ο διευθυντής 1 αναφέρει σχετικά:

Χωρίς όραμα και χωρίς αγάπη δεν μπορεί να υπάρξει κάτι το οποίο υλοποιεί ουσιαστικά το έργο ενός διευθυντή σε ένα σχολείο. Χρέος του είναι να κερδίσει ουσιαστικά την αγάπη των συναδέλφων, την εκτίμηση και το σεβασμό και όχι να τα επιβάλλει.

Ο διευθυντής 6:

Ο διευθυντής πρέπει να κατανοεί όχι μόνο την κατάσταση του άλλου αλλά και την κατανόηση που έχει ο άλλος για την κατάστασή του. Αν δεν κατανοούνται αυτά τα πράγματα σε βάθος αυτοί που ασκούν διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού θα αντιμετωπίζουν δυσχέρειες. Και όταν μιλώ για διαχείριση, αυτός που την ασκεί, για να διαχειριστεί αποτελεσματικά, πρέπει να είναι και ο ίδιος διαχειρίσιμος.

Η διευθύντρια 16:

Ο διευθυντής οφείλει να μπαίνει στη θέση του εκπαιδευτικού και να προσπαθεί να επιλύσει όλα όσα προκύπτουν.

Και η διευθύντρια 24:

Ο διευθυντής πρέπει να είναι ανθρώπινος αντιμετωπίζοντας με ευαισθησία και σεβασμό τα καθημερινά προβλήματα όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα που υπηρετεί.

Μια άλλη ικανότητα που αναγνωρίζουν ως εφόδιο της ηγεσίας οι διευθυντές είναι η αντίληψη των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων για την κάλυψή τους. Ορισμένοι διευθυντές, όχι αρκετοί στον αριθμό, υποστήριξαν πως πρέπει να γνωρίζει ο διευθυντής τις ανάγκες των συναδέλφων του και να τις ικανοποιεί στο μέτρο του δυνατού. Αυτό είναι χρήσιμο, γιατί εξασφαλίζοντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες εργασίας, αυξάνεται η αποδοτικότητά τους. Βέβαια δεν σημαίνει πως θα μεροληπτεί υπέρ μιας ομάδας ή κάποιου προσώπου ή ότι δεν θα ασκεί τον ελεγκτικό του ρόλο, καθώς είναι ο κύριος υπεύθυνος της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Είναι όμως πολύ μικρός ο αριθμός των διευθυντών που το ανέφερε ως ικανότητα που βοηθάει στην καλύτερη άσκηση της ηγεσίας και εξηγείται από την αγωνία των περισσότερων να μην φανούν ότι μεροληπτούν υπέρ μιας μερίδας εκπαιδευτικών και της πρόθεσής τους να είναι και να φαίνονται δίκαιοι και αμερόληπτοι. Η διευθύντρια 14 υποστηρίζει:

Η ικανότητα αναγνώρισης στον/στην εκπαιδευτικό τόσο των αδυναμιών όσο και των ταλέντων και η διάθεση να στηρίζει και να δώσει λύσεις για βελτίωση από τη μια αλλά και να αναδειξεί τα θετικά και να τα «χρησιμοποιήσει» από την άλλη βοηθάει πολύ στην άσκηση της επιτυχημένης ηγεσίας.

Και η διευθύντρια 13

Ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να αφογκράζεται τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ώστε να τις εκμεταλλεύεται σωστά αλλά και να λαμβάνει υπόψη του τις αδυναμίες τους.

Τέλος ορισμένοι διευθυντές προσθέτουν πως στις απαραίτητες ικανότητες του διευθυντή είναι η αποφασιστικότητα και ιδιαίτερα σε κρίσιμες καταστάσεις.

Η διευθύντρια 22 αναφέρει χαρακτηριστικά:

Ο διευθυντής πρέπει να έχει τη δυνατότητα χειρισμού εντάσεων, που είναι αναπόφευκτες, με αποφασιστικότητα.

Εν κατακλείδι αναγνωρίζουν πως είναι απαραίτητες τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες στην άσκηση του διοικητικού τους έργου, για να είναι αυτό επιτυχημένο και αποτελεσματικό προς όφελος όλων όσων εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

2.2. Οι συναισθηματικές δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης (Self-awareness) και της αυτορρύθμισης (Self-regulation) των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Οι δύο βασικές ατομικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που σχετίζονται με την άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η αυτοεπίγνωση και η αυτορρύθμιση (ή αυτοδιαχείριση). Η αυτοεπίγνωση βοηθάει τον ηγέτη να κατανοεί τα συναισθήματά του, την εξέλιξη και την αλλαγή τους με την πάροδο του χρόνου αλλά και τις συνέπειες που έχουν στην εργασιακή του απόδοση και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Yukl, 2006). Ο ηγέτης με ισχυρή αυτοεπίγνωση αναγνωρίζει τα όρια, τα κίνητρα και τις δυνατότητές του και ξέρει ποια είναι

η πορεία που θα ακολουθήσει και τους λόγους που την επιλέγει. Η διαίσθησή του τον οδηγεί στη λήψη της ορθής απόφασης, υπερνικώντας οτιδήποτε θα μπορούσε να σταθεί εμπόδιο ή τροχοπέδη και να ανατρέψει την πορεία του (Goleman et al., 2002). Η αυτορρύθμιση (ή αυτοδιαχείριση) βοηθάει τον ηγέτη να υπερνικήσει τα αρνητικά συναισθήματα, που αποδυναμώνουν την ορθή του σκέψη και τον αποσυντονίζουν, και να διοχετεύσει τα συναισθήματα που είναι κατάλληλα για την περίπτωση. Η αυτοδιαχείριση διευκολύνει τη συναισθηματική σταθερότητα. Αντί να ενεργήσει παρορμητικά ανασύρει εκείνα τα συναισθήματα που τον οδηγούν σε θετική συμπεριφορά διατηρώντας την αισιοδοξία και τον ενθουσιασμό του για την υπερπήδηση των εμποδίων (Yukl, 2006). Για να επιτευχθεί ο έλεγχος του εσωτερικού του κόσμου και να εξωτερικευθούν τα ευεργετικά συναισθήματα απαιτείται η επίγνωσή τους, ώστε να μπορεί να τα διαχειριστεί και να μην γίνεται έρμαιο αυτών.

Από τους ερωτηθέντες διευθυντές στο θέμα της αυτοεπίγνωσης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων διακρίνονται τρεις διαφορετικές ομάδες. Συγκεκριμένα οι δέκα οκτώ από τους είκοσι πέντε που αποτελούν την πρώτη ομάδα δήλωσαν ότι διαθέτουν αυτοεπίγνωση, αναγνωρίζουν δηλαδή τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που αυτά επιδρούν στους άλλους και διαθέτουν την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και τον αυτοέλεγχο στις παρορμήσεις, ώστε να διαχειριστούν το άγχος, την ψυχολογική πίεση και οποιοδήποτε αρνητικό συναίσθημα θα μπορούσε να λειτουργήσει επιβαρυντικά στο έργο τους. Μάλιστα υποστήριξαν πως παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους καθημερινότητας. Επιπλέον αναγνωρίζουν τα όρια, τα κίνητρα και τις δυνατότητές τους, έχουν αυτοπεποίθηση, απόρροια της αυτοεπίγνωσης, και ξέρουν ποια πορεία πρέπει να ακολουθήσουν αλλά και τους λόγους που την επιλέγουν. Αναφέρουν χαρακτηριστικά

Διευθυντής 1: Ο εργασιακός φόρτος είναι μεγάλος και αυξάνεται συνεχώς... ..καθώς το σχολείο δεν είναι το σχολείο του παρελθόντος, αλλά είναι ένα σχολείο που συνήθως έχει να διαχειριστεί πολυποίκιλες υποθέσεις σε πολυποίκιλα επίπεδα, επομένως πρώτον χρειάζεται ψυχραιμία, να μην τα χάνεις, όταν πρόκειται να αντιμετωπίσεις δύσκολες καταστάσεις, η ιεράρχηση των προβλημάτων εξαρτάται από σένα, και αυτό κάνω. Η διαχείριση τώρα των συναισθημάτων γίνεται κυρίως με τη λογική, χωρίς βέβαια να παραλείπεται και το συναίσθημα. Διαχειριζόμαστε κάθε φορά κατά περίπτωση, ανάλογα με τις προτεραιότητες που πρέπει να δοθούν.

Διευθύντρια 5: Έχω μάθει να μην λειτουργώ ποτέ εν θερμώ, ελέγχω τα συναισθήματά μου, είμαι υπομονετική, καλοπροαίρετη, ελέγχω τις αντιδράσεις μου και εκτονώνω την όποια πίεση αισθάνομαι αναλογιζόμενη πάντα ότι μπορώ να τα καταφέρω.

Διευθυντής 6: Δεν με κατακλύζει κανένα συναίσθημα, αν αρχίσουν και με κατακλύζουν συναισθήματα εξαιτίας του εργασιακού φόρτου, δεν θα μπορέσω να ανταπεξέλθω στον εργασιακό φόρτο. Αυτό αναγκαστικά πρέπει κανείς να φτάνει να το βλέπει αποστασιοποιημένα, να αποστασιοποιείται και από τον ίδιο του τον εαυτό, για να μπορεί να ανταπεξέρχεται με καθαρό μυαλό. Οτιδήποτε πάει να αναδυθεί πρέπει να παγώσει. Μπορεί να θέλω να εκνευριστώ εκείνη τη στιγμή, με παίρνει να εκνευριστώ; Δεν με παίρνει, γιατί, αν εκνευριστώ, δεν θα γίνει δουλειά. Δεν θα μπορέσω να το διαχειριστώ.

Μάλιστα οι δύο από αυτούς υποστήριζαν πως ο παράγοντας εμπειρία βοηθάει πολύ στην αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων. Χαρακτηριστικά ανέφερε ο Διευθυντής 18:

Οποιοδήποτε αρνητικό συναίσθημα, οποιοδήποτε άγχος και πίεση οδηγεί σε λάθος, γι' αυτό προσπαθώ να το αποβάλω. Στην αρχή της καριέρας μου δυσκολευόμουν να το κάνω εύκολα, τώρα πια, ναι, εύκολα. Με τον χρόνο και την τριβή μπορείς να αντιδράς καλύτερα σε υπερβολική πίεση. Ο διευθυντής οφείλει να το κάνει.

Η δεύτερη ομάδα των ερωτηθέντων, τέσσερις από τους είκοσι πέντε, δήλωσε ότι αναγνωρίζει τα συναισθήματα, έχει αυτοεπίγνωση, μάλιστα όλοι ανέφεραν το συναίσθημα του άγχους, ως κυρίαρχο συχνά στην καθημερινότητά τους, αλλά ότι δυσκολεύονται να τα διαχειριστούν, γι' αυτό κάποιες φορές οι αντιδράσεις τους είναι υπερβολικές και εκ των υστέρων μετανιώνουν γι' αυτές. Η διευθύντρια 4 είπε:

Είμαι λίγο παρορμητική κάτω από την πίεση της δουλειάς, των υποχρεώσεων της δεδομένης χρονικής στιγμής, που πρέπει ταυτόχρονα να γίνουν πολλά πράγματα. Νομίζω ότι φωνάζω λίγο περισσότερο.

Και η διευθύντρια 16:

Υπάρχει άγχος και ένταση. Προσπαθώ να επιλύσω τα ζητήματα που προκύπτουν με ηρεμία και με κατανόηση. Εκείνη τη στιγμή μπορώ να αντιληφθώ ότι έχω έντονα

συναισθήματα, ακόμη και αν δεν τα ελέγχω πάντα απόλυτα. Ίσως κάποιες στιγμές φωνάζω πιο έντονα ή αποφασίζω κάτι που δεν είναι σωστό.

Η τρίτη ομάδα των ερωτηθέντων, τρεις διευθυντές, δήλωσαν ότι νιώθουν καθημερινά άγχος για όλα, αντιμετωπίζουν εντάσεις, περιβάλλονται από ανθρώπους που δεν είναι υποστηρικτικοί απέναντί τους και πολλές φορές οι αντιδράσεις τους δεν είναι ελεγχόμενες. Μάλιστα αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα με τη διατροφή τους, καθώς καταφεύγουν στην κατανάλωση μεγάλων ποσοτήτων τροφής ως εκτόνωση, και στο κάπνισμα. Παρατηρούμε λοιπόν πως η έλλειψη αυτορρύθμισης τους στερεί την ικανότητα της προσαρμοστικότητας και του αυτοελέγχου και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, θυμού, ανασφάλειας, φόβου. Η στάση τους έχει αντίκτυπο τόσο στον ίδιο τους τον εαυτό όσο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πάντως ότι και οι τρεις δήλωσαν πως παρακολούθησαν σεμινάρια σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επικοινωνία. Χαρακτηριστικά διευθυντές αυτής της ομάδας ανέφεραν:

Πάντα υπάρχει άγχος για όλα. Κάποιες φορές νιώθεις ότι δεν υπάρχει ανταπόκριση από τους ανωτέρους και από τους υφισταμένους, οπότε προσπαθείς να το διαχειριστείς για όφελος προς όλες τις κατευθύνσεις. Όλοι είμαστε άνθρωποι, μπορεί κάποια στιγμή να παρεκτραπείς, να φωνάζεις, να υψώσεις τον τόνο της φωνής σου, αυτό δε σημαίνει χάνεις τον έλεγχο. Και οι διευθυντές είναι άνθρωποι οπότε όλα είναι ανοιχτά.

Οι αντιδράσεις πολλές φορές λόγω τίτλου δεν εκδηλώνονται, είναι αυτό που λέμε «ο φόβος φυλάει τα έρμα». Πολλές φορές εκτονώνεται η έντασή μου με ένα τσιγάρο.

Και άλλος:

Συνήθως καταφεύγω στο κάπνισμα, στο φαγητό, γίνομαι εσωστρεφής.

Οι απαντήσεις των διευθυντών δείχνουν πως υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις συναισθηματικές δεξιότητες της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών αλλά και με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων.

2.3. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Empathy) των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση η ενσυναίσθηση του ηγέτη τον βοηθάει να κατανοεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα των υφισταμένων του και να παρέχει υποστήριξη και συμπάθεια. Διευκολύνει την ανάπτυξη συνεργατικών διαπροσωπικών σχέσεων, την ικανότητα παρακίνησης, την αποτελεσματική επικοινωνία και την εκδήλωση θετικής στάσης. Ο ηγέτης μπορεί να διεγείρει τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία στους υφισταμένους του για μια προτεινόμενη δραστηριότητα. Έτσι δημιουργεί μία δίοδο συναισθηματικής καθοδήγησης που τον βοηθάει να κρατάει κοντά τους συνεργάτες του και να φέρνει τα αποτελέσματα που προσδοκά στον εργασιακό του χώρο (Goleman et al., 2002).

Ειδικότερα, εξετάζοντας τις απαντήσεις σχετικά με το θέμα της ενσυναίσθησης, στην πλειονότητά τους οι διευθυντές του δείγματος φαίνεται ότι είναι σε θέση να κατανοούν τους ανθρώπους γύρω τους, να συναισθάνονται τα συναισθήματά τους και να κατανοούν τη συμπεριφορά τους, που είναι απόρροια αυτών των συναισθημάτων. Ανέφεραν πως συχνά μοιράζονται τα συναισθήματα με τους συναδέλφους τους και δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς. Μάλιστα ορισμένοι δήλωσαν πως δεν διστάζουν να εκδηλώσουν με βαθιά ανθρώπινο τρόπο τη συναισθηματική τους ταύτιση με το άτομο που τους εκμυστηρεύεται τα βαθύτερα συναισθήματά του δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης. Πολλοί είναι αυτοί που είναι πρόθυμοι να παράσχουν βοήθεια, όταν αυτό τους ζητηθεί, στο μέτρο του δυνατού και να διευκολύνουν το συνάδελφό τους με όποια μέσα διαθέτουν. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής 1 ανέφερε:

Τον αντιμετωπίζω ως συνάδελφο, προσπαθώ να μπω στη θέση του, να καταλάβω τι ακριβώς είναι αυτό που αντιμετωπίζει, πώς το αντιμετωπίζει και τις περισσότερες φορές, αφού κατανοήσω το πρόβλημα, πάντα με εμπιστευτικότητα και εμπιστοσύνη θα προσπαθήσω, αν είναι εφικτό, να βοηθήσω.

Ομοίως ο διευθυντής 2:

Πάντα μπαίνω στη θέση αυτού που έχει το πρόβλημα, έτσι μπορώ να λειτουργήσω καλύτερα στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η επισήμανση από πολλούς πως, αν και ταυτίζονται με τον άνθρωπο που «πάσχει», διατηρούν μια αποστασιοποίηση για να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί. Επίσης, μπορούν να αιτιολογήσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου που «πάσχει» όχι όμως και να την δικαιολογήσουν ή να την υιοθετήσουν και να συμπεριφερθούν ανάλογα. Χαρακτηριστικά η διευθύντρια 13 ανέφερε:

θα προσπαθήσω να αφουγκραστώ τι του συμβαίνει, ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθει, γιατί τα νιώθει και, αν μπορώ, να τον βοηθήσω να δει κάποια πράγματα με άλλο μάτι. Δεν θα πω τόσο να τον συμβουλέψω τι θα 'κανα εγώ αλλά το να τον κάνω εκείνος να δει κάποια πράγματα που θα τα θεωρήσει ότι μπορεί να τον βγάλουν από αυτή την κατάσταση. Με επηρεάζει συναισθηματικά, με στενοχωρεί, δεν μπορώ να μείνω αμέτοχη, αλλά όχι στο βαθμό που θα με αδρανοποιήσει ώστε να μην μπορώ να βοηθήσω.

Και ο διευθυντής 3:

Καταλαβαίνω τους ανθρώπους από τη δική τους πλευρά, δηλαδή μπορώ να φέρω τον εαυτό μου εκεί απέναντι, αλλά φυσικά οι αντιδράσεις μου είναι τελείως διαφορετικές. Μπορώ να καταλάβω γιατί εκείνη την ώρα κάποιος ωριέται, αλλά εγώ στην αντίστοιχη περίπτωση δεν θα το έκανα αυτό.

Ωστόσο τρεις από τους διευθυντές δήλωσαν πως είναι ανέφικτη η συναισθηματική ταύτιση και την διαχώρισαν από την παροχή βοήθειας που είναι πρόθυμοι να την παράσχουν, εάν τους ζητηθεί και στο μέτρο του δυνατού ασφαλώς. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι διευθυντές αυτοί ανήκουν στην ομάδα με την χαμηλή αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση συναισθημάτων. Ο διευθυντής 8 είπε χαρακτηριστικά:

Κανένας δεν μπορεί, νομίζω, να ταυτιστεί συναισθηματικά με κάποιον άλλο, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί λόγοι που δεν μπορείς να το κάνεις. Προσπαθείς να συμμεριστείς αυτό που έχει στο μυαλό του και να βοηθήσεις, όπως μπορείς και αν μπορείς.

2.4. Η ικανότητα της εξασφάλισης ευχάριστου και γόνιμου κλίματος εργασίας και της παρακίνησης (Motivation) μέσω των συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον

Οι συναισθηματικές δεξιότητες της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία και διαχείριση των σχέσεων και στη σύναψη ισχυρών δεσμών, είναι με άλλα λόγια ο πυρήνας της τέχνης των ανθρώπινων σχέσεων. Οδηγούν τον άνθρωπο σε επιτυχείς κοινωνικές επαφές, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό πεδίο, καθώς εξασφαλίζουν την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και συνεργασίας (Boyatzis et al., 2000, Πλατσίδου, 2004). Επιπλέον οι ηγέτες με αυτές τις δεξιότητες πετυχαίνουν τόσο να θέτουν στόχους και να προσηλώνονται στην επίτευξή τους με αισιοδοξία αλλά και να παρασύρουν μαζί τους και τους υφισταμένους τους με τεχνικές παρακίνησης και με την παροχή κινήτρων. Ειδικότερα η παρακίνηση προϋποθέτει την ελπίδα, την αισιοδοξία, τη δέσμευση και την πρωτοβουλία. Η αυτοπεποίθηση που διαθέτει ο ηγέτης τον ωθεί να είναι τολμηρός και να παρακινεί τον εαυτό του και τους άλλους για δράση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Έτσι είναι σε θέση να ασκεί επιρροή στον περίγυρό του, να επηρεάζει προς όφελός του τις καταστάσεις και να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των γύρω του.

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές θεωρούν ότι η παρακίνηση μπορεί να έχει αποτελέσματα, όταν το γενικότερο κλίμα στον εργασιακό χώρο είναι θετικό και αυτό προσπαθούν να εξασφαλίσουν πρώτα. Σύμφωνα με δήλωσή τους αυτό εξασφαλίζεται με την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, με την παροχή ενσυναίσθησης και με την ουσιαστική επικοινωνία. Έχει τονιστεί ιδιαίτερα από την πλειοψηφία των διευθυντών ο ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας η οποία προϋποθέτει ειλικρίνεια και ευθύτητα. Η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αναγνώρισης και σεβασμού, η εξασφάλιση της αρμονίας, η ευαισθητοποίηση στις διαφορές των απόψεων και των αξιών (πολιτικές-θρησκευτικές) βοηθούν στη δημιουργία ευχάριστου και γόνιμου κλίματος εργασίας. Έχουν επισημάνει πως η δημιουργία της αίσθησης ότι το άτομο ανήκει σε μια ομάδα τον κάνει να προσπαθεί για την επίτευξη των κοινών στόχων που ανταποκρίνονται στις ηθικές αξίες της κοινότητας, και να εργάζεται αρμονικά στο πλαίσιο αυτής της ομάδας. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων είναι σημαντική για τους περισσότερους, προϋποθέτει όμως οξυδέρκεια και ικανότητα στην επιλογή της σωστής ανάθεσης. Το σωστό χιούμορ, όπως ανέφεραν, αλλά και ο αυτοσαρκασμός χρειάζεται πάντα για αποφόρτιση αλλά και για επίλυση διαφορών. Άλλωστε χρέος τους θεωρούν την εξισορρόπηση των αντίρροπων, και τη συμφιλίωση των

αντίθετων ώστε να εργαστούν όλοι για το κοινό καλό και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως, όταν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, η παρακίνηση των συναδέλφων τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και για αποτελεσματική και ποιοτική εργασία είναι ευκολότερη. Βέβαια δεν παρέλειψαν να προσθέσουν πως η αυτοπεποίθησή τους, η αισιοδοξία τους και το προσωπικό παράδειγμα της συνέπειας είναι κινητήριοι μοχλός για οποιαδήποτε δράση. Οι ίδιοι πρωτοστατούν σε δραστηριότητες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και αναδεικνύουν το σχολείο και με αυτόν τον τρόπο παρασύρουν και τους συναδέλφους τους έχοντας κερδίσει βέβαια την εμπιστοσύνη τους. Ως προς τα κίνητρα όλοι υποστήριξαν πως αυτά είναι ηθικά καθώς δεν έχουν καμία αρμοδιότητα για άλλου είδους κίνητρα (π.χ. υλικά), η δικαιοσύνη, η αναγνώριση της προσπάθειας, ο έπαινος, η επιβράβευση. Τέλος σαφώς και το όραμα και οι στόχοι είναι πάρα πολύ σημαντικοί για τη σχολική μονάδα και εάν ο διευθυντής καταφέρει να θέσει και μάλιστα ξεκάθαρα τους προσανατολισμούς της σχολικής του μονάδας, θεωρούν ότι είναι πετυχημένος. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία στοχοθεσίας, είναι σχεδόν πάντα σίγουρο ότι θα παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί και θα είναι αποτελεσματικότεροι, καθώς θα έχουν έναν στόχο κοινό για όλους.

Η διευθύντρια 5 υποστηρίζει:

Πιστεύω ότι ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί πρότυπο για όλους στο σχολείο του και να είναι μπροστάρης και υποστηρικτικός σε όλα. Πρέπει να έχει όραμα και να θέτει στόχους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι αισιόδοξος, να έχει καλό χιούμορ και αυτοσαρκασμό, να δίνει κίνητρα, να τους εμπιστεύεται και να τους καθοδηγεί. Ο διευθυντής πρέπει να αναπτύσσει κοινά οράματα και αξίες έτσι ώστε το περιβάλλον εργασίας να μην είναι απρόσωπος και ο εκπαιδευτικός να μην αντιμετωπίζει την εργασία του ως υποχρέωση και καταναγκαστικό έργο.

Και η διευθύντρια 9:

Πιστεύω πως όταν έχει κάποιος να πει κάτι πρέπει να το λέει ευθέως για να γνωρίζει και ο άλλος τι ακριβώς συμβαίνει και πώς συμβαίνει και σε ποια πλαίσια θα κινηθεί. Η αλήθεια των πραγμάτων είναι δύσκολη, αλλά όλοι πρέπει να προσεγγίζουμε την αλήθεια.

Και η διευθύντρια 14:

Ο Δ/ντής, Δ/ντρια πρέπει σε κάθε βήμα, σε κάθε στάδιο μιας διαδικασίας, σε κάθε λάθος ή σωστό να βρίσκεται δίπλα στον εκπαιδευτικό, να τον υποστηρίζει και να του δίνει την θετική του ενέργεια για να συνεχίζει. Η αποθάρρυνση και η ακύρωση ανθρώπου και πράξης πάντα οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα

Υπάρχουν όμως και τρεις περιπτώσεις διευθυντών ΕΠΑΛ που θεωρούν πως η εξασφάλιση οπτικοακουστικών μέσων από την πλευρά τους ή η διευκόλυνση του σχολικού προγράμματος των εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται για επιμορφώσεις, είναι αυτά που πρέπει να κάνουν για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για δράσεις προς όφελος της σχολικής κοινότητας. Επίσης από τις δηλώσεις τους δεν φαίνεται από τη μια να έχουν εμπιστοσύνη στις πρωτοβουλίες των διδασκόντων και από την άλλη διακρίνεται στα λόγια τους ένας φόβος για τις συνέπειες μιας αποτυχίας που θα επωμιστούν οι ίδιοι. Αυτή η ανασφάλεια τους οδηγεί στη λήψη μέτρων που δεν βρίσκουν σύμφωνους τους συναδέλφους τους και προκαλούν δυσαρέσκειες, με όποιες συνέπειες μπορεί να επιφέρουν στο κλίμα του συλλόγου των διδασκόντων. Πρέπει να αναφερθεί βέβαια πως ένας από αυτούς τους διευθυντές κάνοντας απολογισμό της αποτελεσματικότητας των «αυστηρών» μέτρων που εφάρμοσε δήλωσε πως τελικά αυτά δεν απέδωσαν. Αναφέρονται χαρακτηριστικά τα λόγια δύο διευθυντών:

...γιατί κανένας δεν μπορεί να μιλάει ή να κάνει πράγματα τα οποία δεν μπορεί να είναι στα πλαίσια του σχολείου και φυσικά στα πλαίσια των δυνατοτήτων του σχολείου, γιατί τα σχολεία δεν έχουν πολλές δυνατότητες. Έχουν περιορισμένες ελάχιστες δυνατότητες ανάπτυξης.

Και λίγο παρακάτω ο ίδιος διευθυντής:

...γιατί οι πρωτοβουλίες πολλές φορές μπορεί να είναι θετικές μπορεί να γίνουν και αρνητικές. Εκεί όμως τις αρνητικές τις χρεώνομαι εγώ. Και έτσι πρέπει να γίνεται. Νομίζω κάθε στέλεχος δεν μπορεί να τις ρίχνει αλλού.

Επίσης:

Αν συνειδητά δεν μπορεί από μόνος του να μάθει τι σημαίνει συναδελφικότητα και αυτά, υπάρχουν δύο τρόποι, ο καλός και ο κακός. Όταν ξεπεράσεις τις καταστάσεις με τον καλό τρόπο μετά υποχρεωτικά πρέπει να αναθέσεις σε κάποιον βάσει εντολής.

Και ο δεύτερος λέει:

Έχω δοκιμάσει και τον πιο απαιτητικό τρόπο. Ας πούμε στην αρχή της χρονιάς είπα θα κρατήσω κατάσταση για την προσφορά του καθενός, τις δράσεις του καθενός, γιατί είναι και πολλοί οι καθηγητές. Έτσι σαν πιο πειστικό, ότι δηλαδή τα παρακολουθώ, δεν τα αφήνω στην τύχη, περιμένω κάτι από εσάς. Είδα όμως ότι δεν γίνεται. Σε ένα μεγάλο βαθμό δεν λειτούργησε.

Με λίγα λόγια οι παραπάνω διευθυντές δεν καταφέρνουν με τα μέσα που επιλέγουν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα θετικό και πρόσφορο για συνεργασία και ομαδικότητα με αίσθηση ασφάλειας, ενθουσιασμού και συστηματικής αφοσίωσης στον κοινό στόχο. Αντίθετα όλοι οι υπόλοιποι με τη διαδικασία της συμμετοχικής διοίκησης, με την αναγνώριση και επιβράβευση των ατόμων που δρουν για το καλό της σχολικής κοινότητας και με τον προσωπικό τους ενθουσιασμό και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών τους εξασφαλίζουν εποικοδομητική συνεργασία και ειλικρινείς ανθρώπινες σχέσεις για την παρακίνηση και την πραγμάτωση των κοινών στόχων.

Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να τονιστεί το εξής παράδοξο εύρημα σχετικά με τη διαμόρφωση του κλίματος: Αν και στο σύνολό τους οι διευθυντές δηλώνουν ότι επιδιώκουν οι σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό να είναι καλές ή και, ευχής έργον, άριστες και μάλιστα παρέχοντας έμπρακτα την υποστήριξη και την ενίσχυσή τους, όταν υπάρχει ανάγκη, στο θέμα της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων επικρατούν δύο τάσεις. Σύμφωνα με τη μία τάση οι διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται σημαντικές, καθώς βοηθούν τον διευθυντή να γνωρίζει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς του και αυτό έχει θετικά αποτελέσματα γενικότερα στη σχέση του μαζί τους. Θεωρούν με άλλα λόγια ότι το συναισθηματικό δέσιμο φέρνει καλά αποτελέσματα, καθώς μαθαίνοντας το χαρακτήρα του καθενός, βελτιώνεται η αντίληψη των πράγματων, επομένως και η αποτελεσματικότητα έναντι των προβλημάτων που εμφανίζονται.

Σύμφωνα όμως με τις δηλώσεις των διευθυντών 14/25 που εκπροσωπούν τη δεύτερη τάση, δεν είναι απαραίτητη η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Αιτιολογούν τη στάση τους ισχυριζόμενοι πως η οικειότητα που δημιουργείται προκαλεί προβλήματα στις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, καθώς δεν γίνονται σεβαστοί οι διακριτοί ρόλοι. Επίσης η αγωνία τους να είναι δίκαιοι με όλους τους εκπαιδευτικούς και να μην μεροληπτούν υπέρ μιας ομάδας ή να μην φαίνονται ότι έχουν «αυλή» γύρω τους τους οδηγεί στη διατήρηση μόνο εργασιακών σχέσεων. Ενεργούν προληπτικά προφανώς από κακή προγενέστερη εμπειρία. Συγκεκριμένα αναφέρει η διευθύντρια 22:

Όχι, δε θεωρώ σκόπιμο να αναπτύξω διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους μου αλλά αναπόφευκτο, καθώς επί πολλά έτη έχω συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς του σχολείου χωρίς να βρίσκομαι σε θέση ευθύνης. Επιθυμώ, εντούτοις, τα όρια των ρόλων να είναι, από αμφοτέρους, σεβαστά.

Και ο διευθυντής 23 υποστηρίζει:

Είναι πολύ δύσκολο να συμβεί αυτό. Γιατί υπάρχει πάντα η πιθανότητα να προσπαθήσουν να το εκμεταλλευτούν. Υπάρχει ο κίνδυνος να σχηματιστεί «κλίκα» στο σχολείο και αυτό δεν θα το ήθελα με τίποτε, να αισθάνονται κάποιοι άνθρωποι ότι είναι αδικημένοι εκεί μέσα, γιατί έχω σχέσεις με κάποιους. Δεν μπορείς να έχεις με όλους προσωπικές σχέσεις!

Επομένως οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν πως το καλό εργασιακό κλίμα προϋποθέτει την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και φροντίζουν για αυτό. Όμως επισημαίνουν και την ανάγκη σεβασμού των διακριτών ρόλων και τη μη καταστρατήγησή τους λόγω της οικειότητας και του φιλικού κλίματος που αναπτύσσεται μεταξύ της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού. Αντίθετα οι διευθυντές που δεν πιστεύουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου για τους λόγους που ειπώθηκαν παραπάνω δεν καταφέρνουν να εξασφαλίζουν καλό κλίμα.

2.5. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον

Αναζητώντας στην παρούσα έρευνα το βαθμό κατά τον οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η επικοινωνία των διευθυντών του δείγματός μας με τους εκπαιδευτικούς τους αποτελεσματική με κριτήριο την αξιοποίηση των μη λεκτικών στοιχείων και την ενεργητική ακρόαση διαπιστώθηκε ότι οι είκοσι από τους είκοσι πέντε διευθυντές κατά την

επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είτε κατ'ιδίαν είτε σε συνελεύσεις του συλλόγου δίνουν ιδιαίτερη σημασία και αξιολογούν τόσο το περιεχόμενο των λόγων όσο και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας αλλά και τα συναισθήματα που εκφράζονται. Θεωρούν πως τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσω των ματιών, των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος και του τόνου της φωνής αποκαλύπτουν περισσότερα στοιχεία από τα λεκτικά μηνύματα για την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και τη διάθεση με την οποία προσέρχονται στη συζήτηση. Όλα αυτά τα στοιχεία τα αξιοποιούν και ενεργούν ανάλογα σε περίπτωση που πρέπει να πάρουν μία απόφαση ή να προσαρμόσουν τη δική τους συμπεριφορά δημιουργώντας ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής 1 ανέφερε:

Μπορώ να ερμηνεύσω τα μη λεκτικά στοιχεία όπως η ένταση της φωνής δείχνει διαφορετικό συναίσθημα ή η στάση του σώματος. Πολλές φορές είναι και το πού στέκεται μέσα στο γραφείο, αν είναι όρθιος, αν θέλει να φύγει γρήγορα ή θέλει να μείνει, αν θέλει να ζητήσει κάτι ή όχι, αν έκανε κάτι και πρέπει να δικαιολογηθεί, όλα αυτά εκφράζονται με το σώμα.

Και ο διευθυντής 6:

Τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας επηρεάζουν την κατανόησή μου για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνάδελφος, δηλαδή βοηθούν στο να κατανοήσω την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα τα λάβω υπόψιν μου για να φερθώ με ανάλογο τρόπο.

Και ο διευθυντής 3:

Μπορώ να αποκωδικοποιήσω τα μη λεκτικά στοιχεία αλλά πρώτα πρέπει να καταλάβω τι λέει. Βέβαια αν έρθει κάποιος εκνευρισμένος μέσα στο γραφείο μου θα σηκωθώ να τον πλησιάσω, αν έρθει κάποιος ήρεμος μέσα θα του πω κάτσε να τα πούμε. Ανταποκρίνομαι στο «κάλεσμα» του συναδέλφου με τη στάση του σώματος.

Ορισμένοι όμως από τους διευθυντές μας λειτουργώντας υπηρεσιακά και όντας προσκολλημένοι στη νομοθεσία ή επηρεασμένοι από το άγχος τους να διεκπεραιωθούν τα θέματα της σχολικής καθημερινότητας δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για το «πίσω» κείμενο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο διευθυντής 18 θέλοντας να δείξει πόσο

σημαντική και πολυδιάστατη είναι η επικοινωνία, και δηλώνουν πως δεν παρατηρούν τη γλώσσα του σώματος αλλά δίνουν σημασία στο περιεχόμενο των λεγομένων και κατά πόσο αυτά είναι *στο πλαίσιο της υπηρεσίας* όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν.

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού μπορεί να επιτευχθεί μεταξύ άλλων και μέσα από την προσεκτική και ενεργή του ακρόαση, η οποία αποτελεί και μία από τις πιο βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει (Σαΐτης, 2002).

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ομόφωνα πως η πόρτα του γραφείου τους είναι πάντα ανοιχτή, περνώντας με αυτό τον τρόπο το μήνυμα πως είναι διαθέσιμοι να επικοινωνήσουν με κάθε συνάδελφο. Επίσης φροντίζουν να οικοδομούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας δείχνοντας καταρχάς σεβασμό και έμπρακτη αποδοχή στο πρόσωπο με το οποίο συνομιλούν, ανεξάρτητα αν συμφωνούν ή όχι με τις απόψεις που εκφράζει. Μεριμνούν κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους να είναι προσηλωμένοι στον συνάδελφο χωρίς να τον διακόπτουν ή να ασχολούνται παράλληλα με κάποια άλλη δραστηριότητα. Διατηρούν βλεμματική επαφή και φροντίζουν λεκτικά και μη λεκτικά, με τη στάση του σώματος, να ενθαρρύνουν τον συνομιλητή τους να συνεχίσει και του δείχνουν πως είναι πρόθυμοι να ακούσουν. Μάλιστα ορισμένοι ανέφεραν πως χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση διευκολύνοντας την επικοινωνία, για να δείξουν την προσοχή τους στον συνομιλητή αλλά και για να ελέγξουν αν αντιλαμβάνονται επακριβώς όσα λέγονται. Επιδιώκουν να εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για επικοινωνία, αν και παραδέχθηκαν ιδιαίτερα οι διευθυντές των μεγάλων σχολείων πως αυτό είναι αρκετά δύσκολο.

Γενικά όλοι αναγνώρισαν τον ρόλο και την σημασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, τυπικής και άτυπης, και μάλιστα ορισμένοι επιχείρησαν να ποσοτικοποιήσουν τον χρόνο που δαπανούν καθημερινά στην επικοινωνία τους με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική πραγματικότητα και δήλωσαν ότι καλύπτει το 90% του χρόνου τους στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Τέλος πεποίθηση όλων είναι πως η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών.

2.6. Τα εμπόδια στην επικοινωνία των διευθυντών με το διδακτικό προσωπικό

Αποτελεσματική επικοινωνία, όπως έχει ειπωθεί, σημαίνει ολοκλήρωση της επικοινωνιακής διαδικασίας με ορθή λήψη του μηνύματος από τον δέκτη, δηλαδή σύμφωνα με τον κώδικα του πομπού (Σαΐτης, 2002). Όμως συχνά εμφανίζονται εμπόδια στην επικοινωνία που παραποιούν το περιεχόμενο του μηνύματος του πομπού και εμποδίζουν την κατανόησή του από τον δέκτη καθιστώντας την αναποτελεσματική. (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Τα εμπόδια που ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές είναι ψυχολογικά, περιβαλλοντικά, δημογραφικά και εμπόδια που προκύπτουν λόγω του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Συγκεκριμένα:

Ψυχολογικά

Κατεστημένες αντιλήψεις

Προκαταλήψεις

Τυπολατρία

Στερεότυπα

Δογματικές απόψεις

Εμμονές

Λόγω κλίματος

Έλλειψη εμπιστοσύνης

Καχυποψία

Έλλειψη σεβασμού

Δυσθυμία

Κουτσομπολιό

Εξουσιαστική συμπεριφορά

Απουσία ενδιαφέροντος

Απροθυμία συνεργασίας

Μεροληπτική συμπεριφορά

Αδιαφορία

Δημοσιοϋπαλληλίστικη νοοτροπία

Περιβαλλοντικά

Θόρυβος-Φασαρία

Μη λειτουργικός χώρος

Έλλειψη χρόνου

Δημογραφικά

προχωρημένη ηλικία

Ως προς το προφίλ του εκπαιδευτικού με τον οποίο η επικοινωνία είναι δύσκολη σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών σταχυολογήθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά:

Ο Αδιάλλακτος,	Ο Επικριτικός	Ο μη Συνεργάσιμος
Ο Πείσμων,	Ο Υπερόπτης	Ο Φυγόπονος
Ο Εγωιστής,	Ο Αλαζόνας	Ο Αδιάφορος
Ο Αυταρχικός,	Ο Ανείλικρινής	
Ο Μονολιθικός,	Ο Διπρόσωπος	
Ο Δογματικός,	Ο Αντικοινωνικός	
Ο Ισχυρογνώμων,	Ο Εσωστρεφής	
Ο Στενόμυαλος	Ο Εύθικτος	
Ο Συντηρητικός	Ο Ζηλόφθων	
Ο χωρίς όραμα	Ο Γκρινιάρης	

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα παραπάνω χαρακτηριστικά οι διευθυντές των ΕΠΑΛ ομόφωνα ανέφεραν τα χαρακτηριστικά του μη συνεργάσιμου, του φυγόπονου, του αδιάφορου, του έχοντα δημοσιοϋπαλληλίστικη νοοτροπία. Η ταύτιση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το καθημερινό τους βίωμα στο σχολείο. Οι διευθυντές με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα συμφώνησαν στα χαρακτηριστικά της αδιαλλαξίας, της αυταρχικότητας, της δογματικότητας, της φυγοπονίας και της έλλειψης συνεργατικού πνεύματος. Φαίνεται λοιπόν πως επιθυμούν την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών και την συμμετοχή όλων των συναδέλφων στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου, καθώς αυτή είναι η προτεραιότητά τους και ο απώτερος στόχος τους. Οι υπόλοιποι διευθυντές ανέφεραν διάφορα χαρακτηριστικά χωρίς να παρατηρείται κάποια συμφωνία σε συγκεκριμένα από αυτά.

2.7. Οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών

Γνωρίζοντας οι διευθυντές της παρούσας έρευνας τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους έθεσαν πολύ εύστοχα και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, ώστε αυτά να αρθούν και να επιτευχθεί προς όφελος όλων μια ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία. Στις απαντήσεις τους λοιπόν ανέφεραν την ύπαρξη χρόνου ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία, όχι τόσο με την έννοια της έλλειψης αυτού του χρόνου όσο της διάθεσής του από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επίσης για την ουσιαστική επικοινωνία αναγνώρισαν πως

απαιτείται η καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων και θετικού κλίματος στον χώρο του σχολείου. Το καλό εργασιακό κλίμα εξασφαλίζεται όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και οι εργασιακές είναι απαλλαγμένες από καχυποψία, φόβο και ανειλικρίνεια (Dixon & O'Hara, 2012). Πράγματι πολύ συχνά στις απαντήσεις τους εμφανίζονταν οι έννοιες του αλληλοσεβασμού, της αλληλοκατανόησης, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας, της καλής προαίρεσης και της ενσυναίσθησης. Ακόμα υποστήριζαν πως η ύπαρξη κοινού στόχου και η πρόθεση να τον υπηρετήσουν από κοινού είναι το κατάλληλο έδαφος πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί μια συνεργατική σχέση με διάθεση δοτικότητας και αλληλοϋποστήριξης για το κοινό καλό. Μια λέξη περικλείει όλα τα παραπάνω, που ειπώθηκε από τα χείλη ορισμένων: Αγάπη για το σχολείο, Αγάπη για τον συνάδελφο! Τα λόγια του διευθυντή 1 είναι:

Το «επικοινωνώ» σημαίνει πρώτα απ'όλα ότι διαθέτω τον χρόνο μου, την καλή διάθεση, την αγάπη μου για το άλλο πρόσωπο, την προσπάθεια προσέγγισης. Αν δεν υπάρχουν όλες αυτές οι προϋποθέσεις και κυρίως το πρώτο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία. Η επικοινωνία δεν γίνεται με τελεσίγραφα ούτε με νοήματα. Αν δεν διαθέσει ο καθένας χρόνο απόλυτα δοσμένο στον άλλο δεν μπορεί να τον προσεγγίσει. Αν δεν έχει την αγάπη και την επιθυμία να ακούσει, να προσπαθήσει να μπει στη θέση του άλλου ή να τον βοηθήσει και να δώσει ενδεχόμενα επίλυση σε κάποια θέματα....

Πρέπει να καταγραφεί όμως η δήλωση της δυσαρέσκειας ορισμένων διευθυντών για την απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να διαθέσουν τον χρόνο τους ώστε να επικοινωνήσουν με τον διευθυντή αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους για τα θέματα που αφορούν εν γένει το σχολείο. Ορισμένοι βέβαια απέδωσαν την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας στις συχνές μετακινήσεις των συναδέλφων από σχολείο σε σχολείο λόγω της αναγκαιότητας συμπλήρωσης του εβδομαδιαίου προγράμματός τους που τους στερεί τη δυνατότητα της καθημερινής επικοινωνίας.

Ο στόχος επομένως για αποτελεσματική επικοινωνία είναι να γνωρίζουμε τις πιθανές πηγές θορύβου και να επιδιώκουμε να τις μειώσουμε στο ελάχιστο (Dixon and O'Hara, 2012).

3. Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με τα βασικά εφόδια του επιτυχημένου διευθυντή σχολικών μονάδων προέκυψε πως είναι απαραίτητες τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες στην άσκηση του διοικητικού του έργου. Οι απόψεις αυτές των διευθυντών συγκλίνουν απόλυτα με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Συγκεκριμένα ο Μπουραντάς (2005) στις ικανότητες της ηγεσίας μεταξύ άλλων συγκαταλέγει την ικανότητα της επικοινωνίας, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση. Επίσης οι Fernald et al. (2005) διερευνούν και αναγνωρίζουν την ύπαρξη ιδιαίτερων συμπεριφορών σχετικών με το διοικητικό έργο και μεταξύ αυτών είναι να είναι ικανός να επικοινωνεί, να ακούει, να συνεργάζεται, να είναι αφοσιωμένος στην αποστολή του, να είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη των στόχων, να είναι τίμιος, αξιόπιστος, υπομονετικός, επίμονος. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Kanokorn et al., (2013) κατέδειξαν ότι την ηγεσία προσδιορίζουν οι εξής βασικοί παράγοντες, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη και η ενδυνάμωση.

Ειδικότερα ως προς τις δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης οι διευθυντές της έρευνάς μας αναγνωρίζουν την σπουδαιότητά τους και προσπαθούν να τις υιοθετούν στη συμπεριφορά τους. Όσοι τα καταφέρνουν δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασιακή τους καθημερινότητα, αντίθετα αυτοί που δεν τα καταφέρνουν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Πράγματι η βιβλιογραφική αναφορά καταδεικνύει πως η συναισθηματική νοημοσύνη εξασφαλίζει αυτογνωσία, συναίσθηση των προτερημάτων και αδυναμιών του ατόμου και δυνατότητα αντιμετώπισης των δύσκολων συνθηκών με αποτελεσματικό τρόπο και απαλλάσσει το άτομο από την κατάθλιψη και τις νευρώσεις (Bastian et al., 2005). Ειδικότερα η έρευνα καταγράφει αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του άγχους με συνέπεια την αποτελεσματική διαχείριση των απαιτήσεων της καθημερινότητας (Tsaousis & Nikolaou, 2005). Επίσης άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο ψυχολογικά και σωματικά υγιή από άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Thilam & Kirby, 2002). Αντίθετα σε άτομα με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται μία σειρά από αρνητικά συναισθήματα όπως εχθρικότητα, φόβος, θυμός, ανασφάλεια (Scott-Ladd & Chan, 2004). Επίσης υπάρχουν έρευνες που συνδέουν τη χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη με υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και κάπνισμα (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα η ικανότητα της αυτοδιαχείρισης καθιστά το άτομο υπεύθυνο και αξιόπιστο στα μάτια των υφισταμένων του, καθώς εμπνέει θετικά συναισθήματα, όπως τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία, τον ζήλο για εργασία καλλιεργώντας την αρμονία και τον συντονισμό (Goleman et al., 2002).

Αναφορικά με το θέμα της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών οπωσδήποτε αποτελεί στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως άλλωστε υποστηρίζει και η βιβλιογραφία, αλλά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν δείχνουν συσχέτιση της ενσυναίσθησης με το φύλο. Αντίθετα η βιβλιογραφική έρευνα επισημαίνει μια μικρή διαφορά υπέρ των γυναικών ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης που διαθέτουν (Ciarrochi et al, 2000).

Σχετικά με την επίδραση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των διευθυντών στη διαμόρφωση καλού εργασιακού κλίματος υπάρχει ταύτιση των απόψεων που καταγράφηκαν με την βιβλιογραφική έρευνα. Οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλουν θετικά στη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από πνεύμα ομαδικότητας, συνοχής και συνεργασίας (Druskat & Wolff, 2001, Kafetsios, Neslek, & Vasilakou, 2012). Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι στο ίδιο πνεύμα για την επίδραση των συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Παλαιότερες έρευνες έδειξαν πως η διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού, αφού διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπάκας, 2006).

Επίσης η παρακίνηση εξαρτάται όχι μόνο από την ικανότητα κάθε διευθυντικού στελέχους να εντοπίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του, αλλά και από τις προσπάθειες που καταβάλλει για να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες τους (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 1999). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από την επιτέλεση των καθηκόντων τόσο από την πλευρά του διευθυντή, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις του διευθυντή σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές διαδικασίες, η ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των άλλων μέσα από αυτά που λένε και κάνουν (κοινωνική ευαισθησία), η ικανότητα επικοινωνίας με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα (ευχέρεια ομιλίας, πειστικότητα) αλλά και η ικανότητα δημιουργίας αποτελεσματικών και συνεργατικών σχέσεων (τακτικές, διπλωματία, ικανότητες ακρόασης, γνώση σχετικά με την αποδεκτή

κοινωνική συμπεριφορά) τον καθιστούν επαρκή και αποτελεσματικό στις σχέσεις του με το διδακτικό προσωπικό (Yukl, 2006).

Αντίθετα ένα κλίμα όπου κυριαρχούν οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και αποπνέει απογοήτευση και αδιαφορία, είναι απωθητικό και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008, Κούλα, 2011). Όταν οι διαπροσωπικές και μοιραία και οι επαγγελματικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από καχυποψία, φόβο, ανειλικρίνεια αποτελούν εμπόδιο και στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Dixon & O'Hara, 2012). Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της έρευνάς μας με τους διευθυντές που δήλωσαν πως η απροθυμία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν διαμορφώνει ένα κλίμα απογοήτευσης και δυσαρέσκειας.

Ως προς την αποτελεσματική επικοινωνία στον χώρο του σχολείου οι διευθυντές της έρευνάς μας αναγνώρισαν τον καθοριστικό της ρόλο και προσδιόρισαν τα κριτήρια για την εξασφάλισή της. Κυρίαρχη είναι η αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης που θα εμπνεύσουν στους συναδέλφους τους. Η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειξε ομοίως πως η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού στο χώρο εργασίας επιτυγχάνεται όταν το ηγετικό στέλεχος διαθέτει τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής, εμπιστευτικότητας και ειλικρινούς ενδιαφέροντος (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Συγκεκριμένα, όταν ο διευθυντής έχει την κοινωνική δεξιότητα να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά του συνομιλητή του, γιατί μέσω αυτής αποκαλύπτονται τα πραγματικά συναισθήματα, μπορεί να κατανοήσει την ψυχολογική του κατάσταση και να ενεργήσει ανάλογα σε περίπτωση που πρέπει να πάρει μια απόφαση ή να προσαρμόσει τη δική του συμπεριφορά δημιουργώντας ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα. Η σημασία των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας έχει αναγνωριστεί, μάλιστα θεωρείται συμπληρωματική της λεκτικής όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί στη βιβλιογραφία και αυτό, γιατί οι λέξεις από μόνες τους δεν μπορούν να αποδώσουν πλήρως το νόημα όσων θέλουμε να εξωτερικεύσουμε χωρίς τα «ψυχικά φίλτρα» (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί από την έρευνα πως, όταν ο διευθυντής παρέχει ενεργητική ακρόαση, μεταδίδει ενδιαφέρον και σεβασμό στον δέκτη και αυτή η αίσθηση είναι κρίσιμη, εάν πρέπει να επιλυθούν προβλήματα ή να επιτευχθούν κοινοί στόχοι. Η ενεργητική ακρόαση εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, οι οποίες στοχεύουν στην ενθάρρυνση της έκφρασης, στη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, γενικότερα στην οικοδόμηση οικείου κλίματος (Dixon & O'Hara, 2012).

Αλλά και στο θέμα των εμποδίων που καθιστούν την επικοινωνία αναποτελεσματική αλλά και των προϋποθέσεων, ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική, που εντόπισαν οι διευθυντές της έρευνάς μας υπάρχει ταύτιση με όσα αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρονται εμπόδια που προέρχονται είτε από τον αποστολέα του μηνύματος είτε από τον παραλήπτη είτε από το περιβάλλον όπου συντελείται η επικοινωνία και οι προϋποθέσεις που προέρχονται από τους ίδιους παράγοντες (Ζαβλανός, 1998, Χατζηπαντελή, 1999, Σαΐτης, 2002).

4. Συμπεράσματα

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης θεωρούν πως τόσο οι επικοινωνιακές όσο και οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες στην επιτυχή άσκηση της ηγεσίας. Μάλιστα διαπιστώνουν από την εμπειρία τους πως η απουσία τους δημιουργεί πολλά προβλήματα στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης όπου οι συναισθηματικές επιδράσεις είναι έντονες και ο ρόλος της επικοινωνίας καθοριστικός για την άσκηση του έργου όλων.

Οι διευθυντές που διαθέτουν συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ. αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση) αναγνωρίζουν πως είναι πιο επαρκείς και πιο αποτελεσματικοί στο έργο της διοίκησης και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Χάρη στην αυτοπεποίθηση αλλά και στη συναισθηματική προσέγγιση που εφαρμόζουν μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε κατάσταση ακόμα και ακραία με τρόπο νηφάλιο και αποτελεσματικό προς όφελος όχι μόνο του συνόλου αλλά και του κάθε συναδέλφου ατομικά. Μάλιστα λόγω αυτών των δεξιοτήτων οι επιλογές τους είναι τέτοιες που τους δικαιώνουν και τους καθιστούν στην πλειοψηφία των συναδέλφων τους αξιόπιστους (υπάρχουν πάντα και οι κακοπροαίρετοι). Αντίθετα όσο λιγότερο διαθέτουν και αξιοποιούν τις συναισθηματικές δεξιότητες τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν καθώς και οι δικοί τους χειρισμοί κατά περίπτωση δεν είναι οι ενδεδειγμένοι. Τα προβλήματα που ανακύπτουν πλήττουν το σύνολο της σχολικής κοινότητας αλλά και τους ίδιους προσωπικά, καθώς διαταράσσονται οι σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό, αμαυρώνεται η εικόνα τους στο σύλλογο των διδασκόντων αλλά και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους και κλονίζεται η σωματική και ψυχική τους ισορροπία.

Οι διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης στην πλειοψηφία τους επιλέγουν να είναι ενσυναισθητικοί απέναντι στους συναδέλφους τους, γιατί, πρώτον, τους αντιμετωπίζουν ως δεύτερη οικογένειά τους και, δεύτερον, θεωρούν πως η παροχή υποστήριξης και συμπάθειας διευκολύνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον και συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικού εργασιακού κλίματος με όλα τα οφέλη που έπονται αυτού, τόσο για τους ίδιους όσο και εν γένει για τη σχολική κοινότητα. Ασφαλώς και θεωρούν πως η ενσυναίσθηση παρέχει την ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και σεβασμού, για την ανάπτυξη της ανεκτικότητας στο διαφορετικό, στις απόψεις των άλλων, έστω κι αν δεν συμπίπτουν με τις δικές τους, για την έκφραση συναισθημάτων, για τη μείωση της έντασης και για τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, που ευνοεί την επίλυση προβλημάτων. Μάλιστα έχουν σωστή αντίληψη της έννοιας της ενσυναίσθησης, καθώς αναγνωρίζουν πως η ενσυναίσθηση μπορεί να τους βοηθάει να αιτιολογούν όχι όμως και να δικαιολογούν τις πράξεις των συναδέλφων τους. Προσπαθώντας να βιώσουν τα συναισθήματα των άλλων μπορούν να καταλάβουν πώς οδηγήθηκαν σε συγκεκριμένες πράξεις. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι συμφωνούν με αυτές τις πράξεις. Από την άλλη πλευρά η μικρή μερίδα των διευθυντών που δεν δείχνει ενσυναίσθηση, γιατί δεν πιστεύει πως είναι εφικτή η συναισθηματική ταύτιση, παρουσιάζει επίσης χαμηλή συναισθηματική αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση. Οι τρεις παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται σε ανεπάρκεια με ό,τι συνεπάγεται αυτό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Επίσης οι διευθυντές που προτάσσουν την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και την παροχή ενσυναίσθησης μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας πιστεύουν πως καταφέρνουν με ευκολότερο τρόπο να παρακινήσουν τους συναδέλφους τους να συνεργαστούν για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και να επικοινωνήσουν το όραμα του σχολείου. Μάλιστα θεωρούν πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις πρέπει να εδράζονται σε βασικές ηθικές αξίες, όπως την ειλικρίνεια, την ευθύτητα, το σεβασμό αλλά και την αναγνώριση της προσφοράς για το συλλογικό όφελος.. Ειδικότερα δίνουν οι ίδιοι έμπρακτο παράδειγμα με τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία με την οποία συμμετέχουν και πρωτοστατούν σε συλλογικές και ατομικές δραστηριότητες. Αντίθετα οι διευθυντές που θεωρούν πως η εξασφάλιση οπτικοακουστικών μέσων ή οι διευκολύνσεις του παραγράμματος και η λήψη αυστηρών μέτρων, μη κοινά αποδεκτών, για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στην υλοποίηση δράσεων προς όφελος του σχολείου μάλλον αποτυγχάνουν. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η παρακίνηση των εκπαιδευτικών εξασφαλίζεται με την αξιοποίηση συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων,

καθώς με αυτές τις δεξιότητες διαμορφώνεται καλό εργασιακό κλίμα και ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο.

Αλλά και ως προς το ρόλο της επικοινωνίας, αναγνωρίζουν πως χωρίς αμφιβολία σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ο καθοριστικός παράγοντας της επιτυχούς λειτουργίας της και της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει προς υλοποίηση. Η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα που έχει η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας. Επομένως η διοίκηση πιστεύει πως πρέπει να διατηρεί ανοιχτούς διάιλους επικοινωνίας και να καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό για τη λήψη των αποφάσεων και την αποφυγή συγκρούσεων και παρανοήσεων.

Αναγνωρίζεται από τους διευθυντές η ευθύνη που φέρουν για τη δημιουργία αυτού του κλίματος, αφού ηγούνται της σχολικής μονάδας και έχουν συντονιστικό ρόλο, αλλά επισημαίνουν πως η επικοινωνία έχει δύο πόλους, εννοώντας βέβαια και την ευθύνη της άλλης πλευράς. Προκειμένου να επιτύχουν τη διαμόρφωση καλού κλίματος, θεωρούν πως πρέπει να εξασφαλιστεί ο σεβασμός της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε εκπαιδευτικού και ο εντοπισμός των δυνατών και των αδύναμων σημείων του στον τρόπο εργασίας του. Επιπλέον, η ανάθεση αρμοδιοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητες και τις κλίσεις του κάθε εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας έτσι, την προσωπικότητα και το καλό εργασιακό του προφίλ, μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη ανάμεσά τους και να οδηγήσει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Αλλά και η αντικειμενικότητα και η διακριτικότητα ως προς τους υφισταμένους του είναι απαραίτητη για το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους.

Επιπλέον συμφώνησαν πως η αξιοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και η αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας και η ενεργητική ακρόαση βοηθούν στην αποτελεσματική επικοινωνία και κατ' επέκταση στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών. Μάλιστα οι ίδιοι θεωρούν πως είναι σε θέση να αναγνωρίζουν αυτά τα μη λεκτικά αλλά και τα συναισθηματικά σήματα που εκπέμπονται κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τα αξιοποιούν προς όφελος της καλής συνεργασίας μεταξύ τους. Αντίθετα η προσκόλληση στα υπηρεσιακά καθήκοντα και η αγνόηση του ανθρώπινου παράγοντα (με άλλα λόγια η απουσία συναισθηματικής νοημοσύνης) δημιουργεί πρόβλημα στην επικοινωνία.

Τέλος επιβεβαιώθηκε από όλους πως εμπόδια στην επικοινωνία εκτός από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες είναι κυρίως τα ψυχολογικά και τα εμπόδια που δημιουργεί

το αρνητικό κλίμα του σχολείου που είναι απόρροια των κακών διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διατηρούνται, όταν γίνονται σεβαστοί και οι διακριτοί ρόλοι στο σχολείο, σε αντίθετη περίπτωση κλονίζονται και αυτές αλλά και οι εργασιακές. Σαφέστατα τέτοιου είδους σχέσεις διαμορφώνονται, όταν απουσιάζουν βασικές συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η παραπάνω γενική διαπίστωση της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται απ' όσα υποστηρίζονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί που επιλέγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα πραγματικό πλαίσιο για την επίτευξη των στόχων θα πάρουν αποδόσεις σχετικά με την «επένδυσή» τους. Η πληρέστερη ικανότητα που ο ηγέτης χρησιμοποιεί, το καλύτερο περιβάλλον για να δημιουργηθεί εργασία, της οποίας τα οφέλη θα εμφανίζονται ως πραγματικές συνέπειες είναι η συναισθηματική του επάρκεια, καθώς οι υφιστάμενοί του όχι μόνο θα χαίρονται να μοιράζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και θα καταβάλουν τις καλύτερες προσπάθειές τους για να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού (Goleman, 1995).

Από την άλλη πλευρά και η επικοινωνία στους οργανισμούς συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την πρόοδο, την εξέλιξη και την επιτυχία τους. Η εξασφάλιση της καλής επικοινωνίας συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και περιορίζει τις συγκρούσεις. Αλλά το επικοινωνιακό περιβάλλον ενός οργανισμού διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από την ανώτατη διοίκηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και το κάθε μέλος της ομάδας δεν φέρει ευθύνη για την αποτελεσματική επικοινωνία. (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Είναι χρήσιμο να παρατηρηθεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας δεν αφορούν κάποια συγκεκριμένη ομάδα του δείγματος με κριτήριο το φύλο, την ακαδημαϊκή κατεύθυνση, τα έτη προϋπηρεσίας, τα έτη εμπειρίας στη θέση του διευθυντή ή το επίπεδο σπουδών τους. Τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αυτές που κάνουν τους διευθυντές να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους όπως άλλωστε έχει επισημανθεί και στο θεωρητικό μέρος για τα κριτήρια που καθιστούν έναν ηγέτη επιτυχημένο. Ούτε οι ακαδημαϊκές γνώσεις, ούτε οι τίτλοι σπουδών, ούτε η θέση εξουσίας κάνουν τον ηγέτη αποτελεσματικό, αλλά οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη που τον καθιστούν αποδεκτό σε κάθε μέλος της ομάδας. Άλλωστε ηγεσία είναι η τέχνη της πειθούς των ανθρώπων που εργάζονται για έναν κοινό στόχο και αυτό επιτυγχάνεται με το να αναγνωρίζει ο ηγέτης τα βαθύτερα συναισθήματά

του για ό,τι κάνει και τις αλλαγές που μπορούν να του εξασφαλίσουν περισσότερη ικανοποίηση στο έργο του (Goleman, 1995).

5. Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με το θέμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της επίδρασής της στην Επικοινωνία με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Παρόλο που τα ευρήματα είναι ενδιαφέροντα, καθώς δίνουν μια εικόνα για την επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Ηγεσίας στην επικοινωνία με τους διδάσκοντες και βοηθούν στο να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα, ωστόσο η έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς τους οποίους δεν πρέπει να παραβλέψουμε. Επειδή η έρευνα διενεργήθηκε στη Δυτική Θεσσαλονίκη, σε σχολεία της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορούσε την Ηγεσία μόνο ως προς τους Διευθυντές, δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων. Επίσης εξετάστηκε μόνο η διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η επίδραση αυτής στην επικοινωνία με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς και όχι με άλλες εμπλεκόμενες ομάδες στη σχολική κοινότητα, όπως γονείς, μαθητές ή εξωτερικούς φορείς. Τέλος τα συμπεράσματα στηρίχθηκαν στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως υπάρχει χώρος για περαιτέρω έρευνα τόσο για την συλλογή στοιχείων που θα επιτρέπουν τη συναγωγή πιο διευρυμένων συμπερασμάτων όσο και για μια πολυεπίπεδη διερεύνηση του θέματος.

Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν για την επιστημονική πληρότητα του θέματος να πραγματοποιηθούν έρευνες και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, όπως σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, άλλων πόλεων ακόμα και σε πανελλήνιο επίπεδο. Μάλιστα θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και στην Ιδιωτική Εκπαίδευση. Ακόμη θα μπορούσε να μελετηθεί η Συναισθηματική Νοημοσύνη των διδασκόντων εκπαιδευτικών στην επικοινωνία τους με την ηγεσία ή και με το μαθητικό δυναμικό. Επιπλέον η παρούσα έρευνα ενδεχομένως να αποτελέσει τη βάση για συγκριτική μελέτη με εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που εντάσσουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα την εκμάθηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων για πιο αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

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

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη Περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118 .

Άνθης, Χ., Κακλαμάνης, Θ. (2005). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Στο <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846> Πρόσβαση την 12^η Μαρτίου 2019.

Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου, Ν. & Χαχούλη, Α. (2013) Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου. Στο [https://issuu.com/lakisvarthalitis/...](https://issuu.com/lakisvarthalitis/) Πρόσβαση την 22^η Ιανουαρίου 2019.

Βρεττός, Ι.Ε., (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 40-52.

Creswell, J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, εκδ. ΙΩΝ, σελ. 204-207.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»* εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετ. Δ. Κίκιζας, κεφ. 1, Πάτρα.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, στο www.Kallipos.gr

Καραδήμας, Θ. & Καραδήμα, Π. (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως αυθύπαρκτη έννοια και χρησιμότητά της για το σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις. *e-Περιοδικό επιστήμης και τεχνολογίας*. Ανακτήθηκε στις 17-10-2018 από : http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_38/Karadimas_38.pdf.

Κατσαρός, Ι. (2007) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, σελ. 16-25.

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής, *Ελεύθερα, Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας*, τόμος 2^{ος}, Ρέθυμνο.

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2002). Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία στην αρχαιότητα: το παράδειγμα του «Πρωταγόρα», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ.: Ατραπός, , σσ. 57-80.

Κοτσαϊβάζογλου, Ι. & Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή Επικοινωνία. Η επικοινωνία σε επιχειρήσεις και οργανισμούς*. Αθήνα, εκδ.: Πατάκη.

Κούλα, Β. (2011) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Κρασσάς, Α. (2016). *Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της διεύθυνσης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, PRIME, vol. 9, Issue 1.

Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, *Παιδαγωγική - Θεωρία και πράξη*, τεύχος 1, Σεπτέμβριος, σελ. 117-125, Ιωάννινα.

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

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μανατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα, εκδ.: Μπένου.

- Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων*, Αθήνα, εκδ.: Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδ. Σταμούλη, σελ. 328-343.
- Νεοφύτου, Α. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. Ανακοίνωση στο 9ο Παγκύπριο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρίας της Κύπρου, Λευκωσία.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδ.: Μπένου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, σελ. 28-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Gutenberg: Ψυχολογία.
- Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*, Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σελ. 32-42.
- Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2006). *Στατιστική Έρευνα, Μέθοδοι και Εφαρμογές*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μήση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Ο Δ/ντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σαΐτης, Χ. (2002) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Σώκου, Κ. (2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων. Η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών, *Κλίμακα-Αφιερώματα*, 14-17.

Τζωρτζάκης, Κ. και Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση (Μάνατζμεντ). Νέες ιδέες και τεχνικές στον 21ον αιώνα*, 2η έκδοση, Αθήνα: Rosili.

Τζώτζου, Μ. και Αναστασόπουλος, Μ. (2013) «Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας», *16^ο Διεθνές Συνέδριο*, 28-30 Ιουνίου 2013, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, Ελλάδα.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotions in the workplace: A reappraisal, *Human Relations*, 48, (2), pp. 97-125.

Ashkanasy, N. M., Ashton-James, C. E., & Jordan, P. J. (2004). Performance impacts of appraisal and coping with stress in workplace settings: The role of affect and emotional intelligence, *Research in occupational stress and wellbeing*, 3, pp. 1-43.

Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence - training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32, pp. 61-65.

Baracsi, A. (2016). Emotional intelligence of Hungarian teachers. *Universal Journal of educational research*, 4 (7), pp. 1737-1743.

Barling, J., Slater, F., and Kelloway, E. K., (2003). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), pp. 157-161.

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

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.363-388

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. NY: Free Press.

- Bass, B., & Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17, pp. 541-554.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But Not as Well as Personality and Cognitive Abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, pp. 1135–1145.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, pp. 342-362.
- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey- Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, pp. 34-41.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 1387-1402.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. and Glover, D. (2003) *School leadership: concepts and evidence*, Nottingham, National College for School Leadership.
- Caruso, D., Mayer, J., Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality, *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), pp. 306-320
- Chang, J., Sy, T. and Choi, J. (2012) “Team Emotional Intelligence and Performance: Interactive Dynamics between Leaders and Members”, *Small Group Research*, vol. 43, no. 1, pp. 75-104.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y.C., Caputi P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct, *Personality and Individual Differences*, 28 pp.539-561
- Clapmitt, P. (2005). *Communicating for Managerial Effectiveness*, SAGE Publications.
- Conte, J.M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures, *Journal of Organizational Behavior* 26, pp. 433–440.
- Davies, M., Stankov, L., Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct, *Journal of Personality and Psychology*, 75, (4), pp. 989-1015.
- Davis, A. & Kleiner, B. H. (1989). The value of humour in effective leadership. *Leadership and Organizational Development Journal*, 10(1), pp. 1-3.
- Day, C. (2000) Beyond Transformational Leadership, *Educational Leadership*, 57 (7), pp. 56-9.

Diggins, C. (2004). Emotional intelligence: The key to effective performance and to staying ahead of the pack at times of organizational change. *Human Res. Manag. Int. Digest*, 12(1) pp. 33-35.

Dixon, T. & O'Hara, M. (2012). Communication Skills, Making Practice-Based Learning Work Διαθέσιμο στο: cw.routledge.com/.../11_Communication%20Skills.pdf
Προσπελάστηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2019.

Dolev, N. & Leshem, Sh. (2016). Teachers emotional intelligence: the impact of training. *The international journal of emotional education*, 8 (1), 75-94.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence-A review and evaluation study, *Journal of managerial Psychology*, 15 (4), pp. 341-372.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp. 242-252.

Earley, P., Forbes Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. & Halpin, D. (2002). *Establishing the current state of school leadership in England*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 336.

Elias M. J., (2003). "Academic and Social- Emotional learning. *Education Practices Series-11*", International Academy of Education –International Bureau of Education, IBE/UNESCO Διαθέσιμο στο: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf>
Προσπελάστηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2018.

Emmerling, R. J. and Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: issues and common misunderstandings, *Issues in Emotional Intelligence*, 1, pp. 1-19.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Chapman.

Extremera, N., & Fernandez - Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39 (5), pp. 937-948.

Extremera, N., & Fernandez - Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.

Extremera, N., Fernandez - Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2,0: reliabilities, age and gender differences, *Psicothema*, 18, pp. 42-48.

Fernald, W. L., Solomon, T. G. & Tarabishy, A. (2005). A New Paradigm: Entrepreneurial Leadership, *Southern Business Review*, 30 (2), pp. 1-26.

- Fernandez, Alicia (2000). Leadership in an Era of Change: Breaking Down the Barriers of the Culture of Teaching στο Day, Christopher / Fernandez, A./ Hauge, T. & J. Moller, *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer Press, pp. 239-255.
- Ferres, N. & Connel, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13, pp. 61-71.
- Fields, J. P. (2011). Perceptions of Teachers: Effects of Principals Uses of Humor on Teacher Job Satisfaction. Διαθέσιμο στο: <http://dc.etsu.edu/etd/1263>. Προσπελάστηκε στις 15 Μαρτίου 2019.
- Gardner, W.L. & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective, *The Academy of Management Review* 23(1) pp.:32-58.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (1/2), pp. 68-78.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53 (8), pp. 1027-1055.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*, Bantam, New York.
- Goleman, D. (2000). *Leadership That Gets Results*, Cambridge: Harvard Business Review.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 46-72 και 195-204.
- Gronn, P. (2000). *Distributed properties: A new architecture for leadership*. Educational Management Administration and Leadership, pp. 317-338.
- Hargie, O. Dickson, D and Tourish, D. (2004). *Communication skills for effective Management*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-63.
- Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool? *Strategic Change*, 13, pp, 73-81.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching education*, 25 (4), pp. 375-390.
- Higgs, M. (2002). Do leaders need emotional intelligence? A study of the relationship between emotional intelligence and leadership of change, *International Journal of Organisational Behaviour*, 5(6), pp. 195-212.
- Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction *Educational Studies*, 32(4), pp. 373-385.

Jorfi, H. & Jorfi, M. (2012). Management: A Study of Organizational Culture and the Relationship between Emotional Intelligence and Communication Effectiveness (Case Study in Organizations of Iran), *Journal of Management Research*, 4, (1) Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.5296/jmr.v4i1.936> . Προσπελάστηκε στις 19 Μαρτίου 2019.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences* 37 pp.129–145

Kafetsios, K., Nazlek, B. J. & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of relationships between leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes, *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 5, pp. 1119-1142.

Kafetsios, K., Nazlek, J. B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work, *The Journal of social psychology*, 152(4), pp. 436-457.

Kanokorn, S., Wallapha, A., & Ngang, T.K. (2013). Indicators of ethical leadership for school principals in Thailand, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 93, 2085-2089.

Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R.G. (2002). *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.

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

Landy, F. (2005). Some historical and scientific issue related to research on emotional intelligence. *Journal of organizational behavior*, 26, pp. 411-424.

Leithwood, K., Harris, A. and Hoplins, D. (2008) “Seven strong claims about successful school leadership”, *School Leadership & Management*, vol. 28, no. 1, pp. 27- 42.

McConnell, C. (2006). *Micromanagement is Mismanagement*. National Federation of Independent Business. στο <https://goo.gl/ndzivE>.

Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. (2005). Emotional Intelligence. An elusive ability? In Wilhem, O. & Randal, E., *Handbook of understanding and measuring intelligence, USA :Sage Publications*.

Matthews, G., Emo, A.K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T.,Schulze, R. (2006). Emotional Intelligence, Personality, and Task-Induced Stress, *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12 (2), pp. 96–107.

Mayer, J.D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27(4), pp. 267-298.

Miller, T.W. and Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), pp. 181-89.

Northouse, P. G. (2007). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Petridis, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence, *Sex Roles*, 42, Nos. 5/6, pp. 449-461.

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

Pinos, V., Twigg, N.W., Satyanarayana, P., Bradley, G.O. (2013). Leadership in the 21st century: the effect of emotional intelligence, *Electronic Business Journal*, 12 (1) pp. 59-72.

Reeves, D. (2006) *The learning leader. How to focus school improvement for better results*, Alexandria, ASCD.

Robbins, S. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις, (μετ. Πλατάκη Α.) Αθήνα, Κριτική.

Roberts, R.D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions, *Emotion*, 1 (3), pp. 196-231.

Rogers, A. and Reynolds, J. (2003). Leadership and vision. In: Seden, J. and Reynolds, J. eds. *Managing Care in Practice*. London: Routledge, pp. 57–82.

Rosen, R. and Digh, P. (2001). Developing Globally Literate Leaders. *Training & Development*, 55(5), pp.70-81.

Rosete, D. and Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Lead. Org. Dev. J.*, 26(5) pp. 388-399.

Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work. Successful leadership is more than IQ*, Butterworth-Heinemann.

Safari, A., Leabarnovic, D. & Safari, A. (2013). Increasing emotional intelligence by effective communication skill training among female university students, *International Conference on Social Science Research*, Malaysia: WorldConferences.net.

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

Scott-Ladd, B., & Chan, C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decisionmaking: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp. 95-105.

Sergiovanni, T. (1984), Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), pp. 4-13.

Sinha, D. & Sinha, S. (2017). The Relational Dynamics of Emotional Intelligence and Effective Communication, in effective communication, management & organizational growth, Ed.: Verma, New Delhi.

Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2004) "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, no. 1, pp. 3- 34.

Stewart, J. (2006). *Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*. Canadian Journal of Educational Administration and Polic.

Thilam, L., & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance, *The Journal of Social Psychology*, 142, pp. 133-143.

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

Uzma, H. G. and Tajammal, H. (2013). A Comparative Study of Intelligence Quotient and Emotional Intelligence: Effect on Employees' Performance, *Asian Journal of Business Management* 5 (1) pp. 153-162.

Vakola, M., Tsaousis, I., Nikolaou, I. (2004). The Effects of Emotional Intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), pp. 88-110.

Wong, C. & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study, *The Leadership Quarterly*, 13, pp. 243-247.

Williams, R. A. & Clause, R.W. (1991). Humor as a management technique: its impact on school culture and climate, (Report No.EA 023 388). Metropolitan Nashville-Davidson County Schools, Nashville, TN - (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 866).

Woods, P. A. and Roberts, A. (2016) "Distributed leadership and social justice: images and meanings from across the school landscape", *International Journal of Leadership in Education*, 19 (2), pp. 138-156.

Wooten, P. (1996). Humor: An antidote for stress, *Holistic Nursing Practice*, 10 (2), pp. 49-56.

Yukl, G.A. (2006). *Leadership in Organizations*, 7th Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, pp. 148-253.

Zeidner, M. Matthews, G. Roberts, R. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An international review*, 53(3), pp. 371–399.

Παράρτημα

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Θεσσαλονίκη, 10/4/2019

Αξιότιμη κυρία διευθύντρια/κύριε διευθυντά,

Ονομάζομαι Ευμορφίλη Συρανίδου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων διενεργώ έρευνα, που αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη της Ηγεσίας στην Επικοινωνία με τους Εκπαιδευτικούς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης». Το εργαλείο της έρευνας είναι η συνέντευξη και σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τις δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της επίδρασης αυτών στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους.

Σας παρακαλώ να διαθέσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας και να μου παραχωρήσετε την εν λόγω συνέντευξη καταθέτοντας την προσωπική σας άποψη, η οποία είναι απολύτως χρήσιμη για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Σας διαβεβαιώνω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ελπίζοντας στην ανταπόκρισή σας, ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Συρανίδου Ευμορφίλη

6974041694

Συνέντευξη Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο:

Ειδικότητα:

Επίπεδο σπουδών:

Έτη προϋπηρεσίας:

Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/τρια:

Σχολείο:

Μέγεθος σχολείου:

Σεμινάρια σχετικά με τη Σ.Ν. και την Επικοινωνία: Ναι Όχι

Ερωτήσεις:

Α' θεματική ενότητα (Συναισθηματική Νοημοσύνη)

- 1) Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις ποια θεωρείτε ως βασικά εφόδια ενός επιτυχημένου διευθυντή;
- 2) Όταν ο εργασιακός φόρτος είναι μεγάλος και οι υποχρεώσεις πιεστικές ποια συναισθήματα σας κατακλύζουν και πώς τα διαχειρίζεστε συνήθως;
- 3) Όταν ένας εκπαιδευτικός του σχολείου σας εκμυστηρεύεται πως αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση που τον κάνει να νιώθει αδύναμος να την διαχειριστεί, πώς τον αντιμετωπίζετε;
- 4) Ποια μέσα χρησιμοποιείτε για να παρακινήσετε τους εκπαιδευτικούς σας να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους;
- 5) Πώς εξασφαλίζετε ένα ευχάριστο και γόνιμο κλίμα εργασίας;

- 6) Θεωρείτε σκόπιμο να αναπτύξετε διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς σας πέρα από τις εργασιακές;

Β' θεματική ενότητα (Επικοινωνία)

- 1) Όταν συζητάτε με τους εκπαιδευτικούς είτε κατ'ιδίαν είτε σε συνελεύσεις του συλλόγου, σε τι δίνετε ιδιαίτερη σημασία και τι αξιολογείτε από την επικοινωνία σας μαζί τους (τι λέει, πώς το λέει, τι συναισθήματα εκφράζει);
- 2) Στις συζητήσεις σας με τους εκπαιδευτικούς πώς τους δείχνετε ότι ενδιαφέρεστε να τους ακούσετε;
- 3) Ποια θεωρείτε εμπόδια στην επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς και πώς τα αντιμετωπίζετε;
- 4) Δώστε το προφίλ του εκπαιδευτικού με τον οποίο η επικοινωνία σας είναι δύσκολη.
- 5) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σας;

*Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που μου διαθέσατε
Σας εύχομαι να έχετε στο περιβάλλον σας ανθρώπους με υψηλή συναισθηματική
νοημοσύνη!*