



**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

**ΑΣΚΗΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΤΑΛΙΑΔΩΡΟΥ

ΜΑΙΟΣ 2013

© **Νικολέττα Ταλιαδώρου**

ISBN 978-9963-695-34-8

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Νικολέττα Ταλιαδώρου

Τίτλος Διατριβής: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με την άσκηση ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα « Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική», των Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 13 Μαΐου 2013 από τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή

Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)
Παναγιώτα Κενδέου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου (Μέλος)
Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Ελένη Σταύρου-Κωστέα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και Διοίκησης Επιχειρησεων του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

Πέτρος Πασιαρδής – Επιβλέπων

Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η πολιτική ικανότητα, η ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας δημοτικής εκπαίδευσης και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως περιοχές έρευνας συνεχίζουν να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι τέσσερις περιοχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω κινήθηκαν εντελώς ανεξάρτητα. Μέσα από την ανάπτυξη ενός δυναμικού μοντέλου επιχειρήθηκε η σύζευξη και συνεξέταση αυτών των περιοχών.

Τα σημερινά σχολεία αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τους διευθυντές/τριες να εξισορροπούν την ανάγκη για αλλαγή με τη σταθερότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό προκύπτει η ανάγκη για διερεύνηση των κοινωνικών ικανοτήτων του διευθυντή που θα τον θωρακίσουν για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις σύγχρονες αλλαγές. Η παρούσα έρευνα, η οποία υποστηρίζει την ανάγκη για επέκταση των θεωριών για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, διερευνά κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου σχετίζονται με την ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας (τρόπο άσκησης ηγεσίας) και κατ' επέκταση την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Σημειώνεται ότι σε αυτή την έρευνα ως ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας εκλαμβάνονται οι ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή/τριας, μέσα από την υιοθέτηση ηγετικών στυλ.

Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επιδίωξε να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης τους, δηλαδή το Παιδαγωγικό Στυλ, το Συμμετοχικό Στυλ, το Δομικό Στυλ, το Επιχειρηματικό Στυλ και το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή (π.χ. η ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων) συσχετίζονται με τις πολιτικές ικανότητες του (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια), αλλά και το αντίστροφο;

- 4) Σε ποιο βαθμό η ακτίνα δράσης του διευθυντή συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της ποσοτικής έρευνας. Έτσι, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και του προγράμματος EQS για την εξέταση του μοντέλου δομικών εξισώσεων. Η εξέταση αποσκοπούσε στον εντοπισμό του βαθμού συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας, στην ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 σε δημόσια σχολεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μετά από σκόπιμη δειγματοληψία, αφού επιλέχθηκαν οι διευθυντές/τριες που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία που στελεχώνονται από περισσότερους από έξι εκπαιδευτικούς, έγινε χορήγηση των ερωτηματολογίων. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 182 διευθυντές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης και 910 εκπαιδευτικοί. Για κάθε διευθυντή/τρια αντιστοιχούσαν πέντε εκπαιδευτικοί που εργάζονταν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μαζί του. Οι διευθυντές/τριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από δύο κλίμακες που μετρούσαν: α) τη συναισθηματική νοημοσύνη (WLEIS, Wong & Law, 2002: in Greek, Kafetsios & Zampetakis, 2008) και β) την πολιτική ικανότητα (Political skill item pool, Ferris et al, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από δύο κλίμακες που μετρούσαν: α) την άσκηση ηγεσίας (School Leadership Questionnaire, Pashiardis & Brauckmann, 2009) και β) την επαγγελματική ικανοποίηση (Brayfield, A. & Rothe, H., 1951: An index of job satisfaction).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Πρώτο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα είναι η ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας έννοιας της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας, η οποία είναι ο συνδυασμός συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, που περιγράφουν καλύτερα τις κοινωνικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/τρια προκειμένου να ενεργεί αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Αυτό το σημαντικό εύρημα της έρευνας, μας οδηγεί στον ισχυρισμό ότι η Συναισθηματικοπολιτική ικανότητα ίσως να μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός

παράγοντας που θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή/τριας και κατ' επέκταση αυτές οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες να τον/την καταστήσουν πιο ικανό/ή να επιτύχει τη δέσμευση των υφισταμένων του/της. Οι διευθυντές/τριες οι οποίοι/ες όχι μόνο επιδεικνύουν επιθυμία για να εφαρμόσουν συναισθηματικοπολιτικές ικανότητες, αλλά και χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες αποτελεσματικά, ίσως μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, καθώς έχει προκύψει από την έρευνά μας ότι οι συγκεκριμένες ικανότητες σχετίζονται άμεσα με την ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας και ιδιαίτερα με το Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη θετική δημόσια εικόνα του/της. Επιπρόσθετα, η Συναισθηματικοπολιτική ικανότητα των διευθυντών/τριών, όπως βρέθηκε από τα αποτελέσματά μας, συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ίσως αυτό οφείλεται στο ότι αφιερώνουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων στη δουλειά τους, προσπαθούν να δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, κατανοούν τι νιώθουν οι άλλοι πολύ καλά και είναι καλοί στη δημιουργία σχέσεων με σημαντικούς ανθρώπους του εργασιακού περιβάλλοντος.

Ταυτόχρονα, από την εξέταση του μοντέλου δομικών εξισώσεων, εξακριβώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή/τριας έχει θετική συσχέτιση με την ακτίνα δράσης του/της. Αυτό το αξιοσημείωτο αποτέλεσμα δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη εκείνων των συναισθηματικοπολιτικών ικανοτήτων που θα ήταν επιθυμητό να διαθέτει ένας διευθυντής/τρια σχολείου προκειμένου να επιλέγει αποτελεσματικές συμπεριφορές διοίκησης ανάλογα με την περίπτωση. Το εύρημα αυτό έχει πρακτική εκπαιδευτική αξία, διότι μέσα από τη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας οι διευθυντές/τριες θα μεταχειρίζονται με δεξιότητα τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη γρήγορη επίτευξη των συλλογικών στόχων του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι επιδέξιοι σε τρία 'f's: forming, facing and feeling public opinion (Pashiaridis, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τη δεξιότητα να μετασχηματίζουν, να αντιμετωπίζουν αλλά και να συναισθάνονται τη δημόσια γνώμη, προκειμένου να άγουν και όχι να άγονται από τη μάζα. Όλες αυτές οι δεξιότητες εμπερικλείονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα. Αποτέλεσμα των ικανοτήτων αυτών είναι ο διευθυντής/τρια να αποτελεί πρότυπο για τους

εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων. Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά του διευθυντή/τριας σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης ίσως παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, επομένως θα έπρεπε να γίνεται η κατάλληλη επιμόρφωση των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση αυτή.

Την ίδια στιγμή σε ό,τι αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, την πολιτική ικανότητα του διευθυντή/τρια και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα από την ανάλυση δηλώνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των δύο πρώτων ικανοτήτων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, όταν η ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή, η θετική συσχέτιση των πιο πάνω μεταβλητών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται. Τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την κοινωνική σημασία του συγκεκριμένου συνδρόμου, χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarella, 1996). Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων μας έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής/τρια αποτελεί σύμφωνα με τους Norton και Kelly (1997) αλλά και Shann (1998), μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, έτσι καταδεικνύεται η ανάγκη οι διευθυντές/τριες σχολείων να έχουν αναπτυγμένες και να χρησιμοποιούν τόσο τη συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και την πολιτική ικανότητά τους. Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η σπουδαιότητα των ευρημάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έγκειται στο ότι, είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διότι συνδέεται με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie et al., 1997). Επομένως, από τη στιγμή που η συμπεριφορά των διευθυντών/τριών αποτελεί σημαντική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών του, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη και πολιτική ικανότητά του, όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Είναι επίσης αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι, μέσω της έρευνας αυτής, έγινε η προσαρμογή και μετάφραση της κλίμακας Political skill item pool (Ferris et al, 2005), στο κυπριακό συγκείμενο. Είναι το μοναδικό εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας που βρέθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και δεδομένου ότι βρέθηκε η πολιτική ικανότητα να έχει

θετική συσχέτιση με την ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών/τριών, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών/τριών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνοψίζεται στο ότι δεν έχει εξευρεθεί ανάλογη έρευνα, η οποία να συσχετίζει τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ που πρότειναν οι Pashiardis και Brauckmann (2009) και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους με τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών/τριών. Η μελέτη δηλαδή των τεσσάρων αυτών παραγόντων δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν από άλλο ερευνητή. Το στοιχείο αυτό καθιστά την έρευνα πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της και προσθέτει ενδιαφέρουσες γνώσεις στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Η σημασία της παρούσας έρευνας, αλλά και η συμβολή της στην επιστήμη, καταδεικνύεται ακόμα από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται και η οποία επισημαίνει ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετικών στυλ. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι μέσα από τη θεματολογία και μεθοδολογία της παρουσιάζει σε βάθος τις κοινωνικές ικανότητες (συναισθηματικές και πολιτικές) που πρέπει να διαθέτουν οι κύπριοι διευθυντές/τριες.

Όπως διαφάνηκε μέσα από την έρευνα αυτή, οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών/τριών συσχετίζονται με τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ. Έτσι μπορούμε να πούμε, έστω με επιφύλαξη, ότι μπορούν να ενταχθούν στην γκάμα των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών κύπριων διευθυντών/τριών δημοτικών σχολείων. Μια τέτοια σχέση, αναδεικνύει τις κοινωνικές ικανότητες των διευθυντών/τριών ως ένα σημαντικό τομέα προς περαιτέρω διερεύνηση και θα μπορούν μελλοντικά να σχεδιαστούν πειραματικές ή και παρεμβατικές διαδικασίες για περαιτέρω εξέταση της περιοχής αυτής. Ακόμα, η σχέση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών/τριών με τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ, όπως αυτή παρουσιάζεται με τις πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων αποκαλύπτει παράλληλα τις ανάγκες και τις πιθανές αδυναμίες των διευθυντών/τριών στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των

διευθυντικών στελεχών. Κάτι τέτοιο θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, διότι όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους, είναι πιο ικανά να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων. Παράλληλα η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ευνοεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Argyle & Lu, 1990· Herkenhoff, 2004). Η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να προάγει ή να διευκολύνει την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών στρατηγικών αλληλεπίδρασης (Cunningham, 1988· Furr & Funder, 1998· Langston & Cantor, 1989), όπως ευελιξία στον τρόπο σκέψης, θετική λήψη αποφάσεων κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις και γενικά αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Τέλος, η έρευνα αυτή θα αποτελέσει σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική ηγεσία και μεταρρύθμιση, γιατί μπορεί να φωτίσει άγνωστες ως τώρα ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής/τρια. Μια τέτοια γνώση είναι σημαντική, γιατί μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αναμένεται ότι στο εγγύς μέλλον ο ρόλος του διευθυντή/τριας θα γίνει ακόμα πιο απαιτητικός και ο ίδιος θα επιφορτώνεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Οι συνεχείς αλλαγές στους οργανισμούς, υπονοούν ότι οι κοινωνικές ικανότητες γίνονται όλο και πιο αναγκαίες. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι οργανισμοί όλο και λιγότερο θα πρέπει να στηρίζονται σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές δομές. Έτσι, θεωρούμε ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας (Dougherty, 1996· Lewis, Welsh, Dehler, & Green, 2002).

Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας βοηθούν να επισημάνουμε ότι δύο σχετικά καινούριες έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή/τριας, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, καθώς μέσα από τη δική μας έρευνα έχουν αναδειχθεί ως δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή/τριας και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι θεωρίες για την

αποτελεσματική ηγεσία ίσως χρειάζεται να αναθεωρηθούν και να εμπλουτιστούν, αφού λάβουν υπόψη τους και τις δύο πιο πάνω ικανότητες των ηγετών.

ABSTRACT

Emotional intelligence, political skill, exercising leadership (leadership styles) of primary school Principals and job satisfaction of teachers, are research areas which for many decades, continue to have great interest in the field of educational management and leadership. The review of international research literature shows that the four areas mentioned above have been explored mostly independently. Through the development of a dynamic model an attempt was made towards coupling (or conjugating) and co-examining these areas.

Today's schools are competitive and complex environments that require school Principals to balance the need for change with stability. In this context it is necessary to investigate the social competences of the Principal that will shield him/her to effectively cope with modern changes. This research, which supports the need for expansion of the theories for the exercising of effective leadership, investigates whether emotional intelligence and political capacity of school Principals influence the way of exercising leadership and of the job satisfaction of his/her teachers. It is noted that in this study as an exercise of leadership, the leadership behaviours of the Principal are perceived, through the adoption of leadership styles.

Specifically, the research within the framework of a structural equation model sought to answer the following questions:

- 1) To what extent the emotional and political skills of Principals correlate to leadership styles (Instructional Style, Structuring Style, Entrepreneurial Style, Participative Style Personnel Development Style)?
- 2) To what extent the emotional and political skills of Principals correlate to the job satisfaction of their teachers?
- 3) To what extent the emotional skills of the Principal (e.g. the ability to recognize emotions of others) have an impact on his/her political skills (social awareness, interpersonal influence, networking ability and apparent sincerity), and vice versa?
- 4) To what extent the effective leadership styles of the Principal have positive influence to the job satisfaction of teachers?

As regards to the methodology, quantitative research methods were used to conduct the research. Specifically, the data analysis was performed using the statistical program

SPSS and the EQS program for the development of both structural equation models and analysis. The use of analysis aimed at identifying the effects of emotional intelligence and policy capacity, within the scope of action of the Principal and the job satisfaction of his/her teachers.

The research was conducted during the school year 2010-2011 in public schools of Primary Education. A purposive sample was chosen with the selection of Principals working in elementary schools staffed with more than six teachers. The final sample consisted of 182 Principals of elementary schools and 910 teachers. For each Principal there was a representation of five teachers working the particular school year with him/her. The Principals completed a questionnaire that consisted of two scales that measured: a) emotional intelligence (WLEIS, Wong & Law, 2002: in Greek, Kafetsios & Zampetakis, 2008) and b) the political capacity (Political skill item pool, Ferris et al, 2005). Teachers completed a questionnaire that consisted of two scales that measured: a) leadership styles (School Leadership Questionnaire, Pashiardis & Brauckmann, 2009) and b) job satisfaction (Brayfield, A. & Rothe, H., 1951: An index of job satisfaction).

The following are the most interesting findings of this investigation. The first remarkable result is the strong relationship between emotional intelligence and political capacity, thus creating a new concept the Emotional-Political Capacity, which is the combination of emotional and political skills that best describe the social skills that a Principal should have in order to act effectively and achieve job satisfaction of his/her teachers. This important research finding leads us to the assertion that Principals who are characterized by high emotional and political skills to be more able to lead the organization to change and achieve the commitment of their employees. Principals who demonstrate not only the desire to implement emotional and political skills, but use these skills effectively, they can become more effective, as it has emerged from our research that these skills directly influence the scope of action (radius) of the Principal and are directly related with the Entrepreneurial style that gives particular emphasis in his/her positive public image. Additionally, Principals who demonstrate emotional and political competences, as found by our results, have a positive effect on job satisfaction of teachers since they devote enough time and effort in order to create positive social relationships at work, trying to show

genuine concern for others, understand very well the feelings of others and are good at building relationships with key people in the workplace.

Simultaneously, the analysis revealed that the emotional intelligence and the political skill of the Principal have a positive correlation to his/her radius of action. This remarkable result gives the impetus for further study of those emotional and political skills that a school Principal should have, in order to choose effective behaviours depending on the situation he/she is faced with. This finding has educational value because through the use of emotional intelligence and political ability, Principals will skillfully handle the social interactions in such ways that will lead teachers to quickly achieve the collective goals of the school. Effective leaders are skilled in three 'f's: forming, facing and feeling public opinion (Pashiardis, 2009). This means that educational leaders should be characterized by the skill to transform, to respond and to become aware of the public opinion in order to lead and not to be lead from the mass. All these skills are encompassed in emotional intelligence and political skill. The result of these abilities is the Principal to be a role model for teachers and to create social networks of cooperation that promote the effectiveness of the subordinates. These findings lead us to the conclusion that the organizational behaviour of the elementary school Principal plays an important role in the effectiveness of the school organization, therefore an appropriate training should be given to those who will be promoted to this position.

At the same time in regard to the emotional intelligence, the political skill of the Principal and the job satisfaction of teachers, the findings from the analysis indicate that there is positive correlation of the first two competencies to job satisfaction. Also when the scope of action of the Principal serves as an intermediate variable, their positive correlation on the job satisfaction of teachers increases. Research findings support the social importance of this syndrome and characterize the job satisfaction of teachers as a key factor, which is linked to the effectiveness of schools (Zigarreli, 1996). The significance of our results is that the Principal, in accordance to Norton and Kelly (1997) and Shann (1998), is an important source of satisfaction or dissatisfaction, so the need arises for school principals to have developed and use both emotional intelligence and political ability. Therefore, since the behaviour of Principals is an important source of job satisfaction or dissatisfaction of

their teachers, their emotional intelligence and political ability should be taken into account, as it has been revealed by the results of our research.

Moreover, it is noteworthy to mention the adaptation and translation of the scale 'Political skill item pool' (Ferris et al., 2005), to the Cyprus context. It is the only tool for measuring the political ability that was found in the international literature and as it has been found that the political ability acts positively in the scope of action of the Principal and to the job satisfaction of teachers, this scale can be used as a tool for self-assessment of Principals, contributing to the effectiveness of Principals and that of their school.

The originality of this research is further summarized in that no similar survey has been found that correlates the effective educational leadership styles proposed by Pashiardis and Brauckmann (2009) and the satisfaction of teachers from their work, with the emotional and political skills of Principals. The study of these four factors has not been performed previously by any other researcher. This aspect constitutes the study as unique and original in its field and adds interesting insights in this field of scientific inquiry. The importance of this research and its contribution to science, is also illustrated by the fact that this is the first research effort undertaken, which indicates that the emotional and political skills may be factors of shaping effective educational leadership styles. In conclusion, we would say that the importance of this research is that, through its exploration of the above topics and its methodology, provides us with an indepth analysis of the social skills that Cypriot Principals should possess.

As revealed through this piece of research, the emotional and political skills of Principals are related to educational leadership styles. Therefore, we can suggest, that they can be included in the range of characteristics of effective Cypriot principals of primary schools. Such a relationship highlights the social skills of Principals as an important area for further research and in the future it would be possible to design experimental or interventional procedures for further examination of this field. Also, the relationship of emotional and political skills of Principals with effective leadership styles, as it is presented by multiple methods of data collection, reveals the needs and potential weaknesses of Principals in the social skills sector. Therefore, the need arises to develop appropriate training and development programs for Principals. This would enhance the effectiveness of schools, because when people are aware of their emotions, they are more able to manage

and use them in order to influence the desired reactions of others. Similarly, the emotional intelligence favours the positive interpersonal interactions (Argyle & Lu, 1990; Herkenhoff, 2004). The handling of emotions may promote or facilitate the adoption of positive social interaction strategies (Cunningham, 1988; Furr & Funder, 1998; Langston & Cantor, 1989), such as flexibility in thinking, positive decision making under stressful situations and generally effective social behaviours that are necessary in an educational institution.

Finally, this research will provide important feedback to those organizations interested in educational leadership and reform, as it can illuminate (unknown until now) abilities that an effective Principal must have. Such knowledge is important because within the framework of the current Educational Reform efforts in Cyprus, it is expected that in the near future the role of the Principal will become more demanding and he/she will be assigned with more responsibilities and duties. The continuous changes in organisations suggest that social skills are increasingly essential. Researchers believe that organizations should rely less on bureaucratic and hierarchical structures. Thus, we consider that emotional and political skills of the leader play an important role in the effectiveness of the school organization, as schools in today's era are competitive and complex environments that require the educational leader to be flexible in external and internal requirements, organizational and to balance the need for change with stability (Dougherty, 1996; Lewis, Welsh, Dehler, & Green, 2002).

In conclusion, the results of this study indicate that two relatively new concepts, the emotional intelligence and the political skill of the Principal should be subjects of study, as through our own research they have emerged as two very important variables that have direct impact on the scope of action of the Principal and on the job satisfaction of teachers. Therefore, the theories of effective leadership perhaps should be revised and enriched, taking into account both of the above skills of leaders.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κύριο Πέτρο Πασιαρδή, καθώς ως επιβλέπων μου παρείχε πολύτιμη στήριξη και καθοδήγηση μέχρι την αποπεράτωση των διδακτορικών μου σπουδών. Η συνεχής εμπειριστατωμένη βοήθεια εκ μέρους του κυρίου Πασιαρδή, καθ' όλη την πορεία υλοποίησης της διδακτορικής μου διατριβής, συνέβαλαν πολύ στην επιτυχή ολοκλήρωσή της, για αυτό και τον ευχαριστώ ιδιαίτερα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παναγιώτα Κενδέου, η οποία μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια στο σχεδιασμό και υλοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνάς μου. Η καταλυτική στήριξή της σε όλη τη δύσκολη πορεία πραγμάτωσης της διδακτορικής διατριβής, συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της και για αυτό της οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες.

Επίσης, ευχαριστίες εκφράζω στον Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαλίνο Ζεμπύλα, ο οποίος αφιέρωσε πολύ από τον πολύτιμο του χρόνο για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια. Οι εισηγήσεις και παρατηρήσεις του κυρίου Ζεμπύλα συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά όλα τα υπόλοιπα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, την κυρία Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και την κυρία Ελένη Σταύρου-Κωστέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου στην Διοίκηση για τις εισηγήσεις τους.

Θερμότερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στα συγγενικά μου πρόσωπα τα οποία με βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας και με στήριξαν σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα, όλους τους συναδέλφους που εθελοντικά συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, καθώς χωρίς τη δική τους συμβολή δε θα ήταν εφικτή η υλοποίησή της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κυπριακό Όμιλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης για την επιχορήγηση της έρευνάς μου.

Περιεχόμενα

Σελίδα τίτλου	i
ISBN	ii
Σελίδα εγκυρότητας	iii
Περίληψη	x
Abstract	xv
Ευχαριστίες	xvi
Περιεχόμενα	xx
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xxi
Κατάλογος Πινάκων	
Κεφάλαιο I-Εισαγωγή	1
Σκοπός της έρευνας	2
Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	3
Βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	17
Παραδοχές της έρευνας	17
Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας	20
Οριοθέτηση της έρευνας	25
Οργάνωση διδακτορικής διατριβής	25
Περίληψη	26
Κεφάλαιο II-Θεωρητικό Πλαίσιο-Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	28
Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	29
Θεωρητικό πλαίσιο συναισθημάτων	29
Πολιτική διάσταση των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική ηγεσία	32
Θεωρητικό πλαίσιο συναισθηματικής νοημοσύνης	35
Αμφισβήτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης	41
Θεωρητικό πλαίσιο πολιτικής ικανότητας	45
Εκ γενετής και αναπτυξιακή επιρροή στην πολιτική ικανότητα	49
Θεωρητικό πλαίσιο ηγεσίας	54

Θεωρίες ηγεσίας	55
Θεωρητικό πλαίσιο επαγγελματικής ικανοποίησης	64
Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία	69
Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία	75
Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού	76
Συναισθηματική νοημοσύνη και δημόσια εικόνα του ηγέτη-Πολιτική διάσταση συναισθηματικών ικανοτήτων	78
Η επίδραση της πολιτικής ικανότητας πάνω στους άλλους	82
Πολιτική ικανότητα και ηγεσία	85
Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	88
Η επαγγελματική ικανοποίηση των κύριων εκπαιδευτικών	93
Εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	96
Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών	98
Περίληψη	100
Κεφάλαιο III-Μεθοδολογία Της Έρευνας	
Εισαγωγή	102
Επιλογή του είδους της έρευνας και των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων	102
Επιλογή κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας	105
Οι μεταβλητές της έρευνας	110
Η διαδικασία ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής του εργαλείου μέτρησης της πολιτικής ικανότητας	111
Έλεγχοι εγκυροποίησης ερωτηματολογίων	111
Η Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	114
Το δείγμα της έρευνας	115
Ανάλυση δεδομένων της έρευνας	118
Δεοντολογία της έρευνας	120
Περιορισμοί μεθοδολογίας	121
Περίληψη	123

Κεφάλαιο IV-Αποτελέσματα	
Εισαγωγή	124
Βασικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	125
Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων	127
Κλίμακα μέτρησης ακτίνας δράσης των διευθυντών	127
Κλίμακα μέτρησης της πολιτικής ικανότητας	133
Κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης	135
Μοντέλο δομικών εξισώσεων	139
Ερευνητικό Ερώτημα 1: Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συσχετίζεται με την πολιτική ικανότητά του αλλά και το αντίστροφο;	139
Ερευνητικό Ερώτημα 2: Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, συσχετίζονται με τα ηγετικά στυλ τους;	139
Ερευνητικό Ερώτημα 3: Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	144
Ερευνητικό Ερώτημα 4: Σε ποιο βαθμό τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ του διευθυντή συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	146
Αναπροσαρμογή του μοντέλου δομικών εξισώσεων	149
Η επίδραση της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του	150
Αποτελέσματα μοντέλου για τη σχέση της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	151
Αποτελέσματα μοντέλου για τη σχέση της ακτίνας δράσεως του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	153
Περίληψη	154
Κεφάλαιο V-Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα	
Εισαγωγή	157
Αποτελέσματα-Συζήτηση	158
Ερευνητικό Ερώτημα 1: Η αμφίδρομη αλληλεπίδραση συναισθηματικής νοημοσύνης και πολιτικής ικανότητας.	159
Ερευνητικό Ερώτημα 2: Η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην ακτίνα δράσης του	162
Ερευνητικό Ερώτημα 3: Η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	170
Ερευνητικό Ερώτημα 4: Η επίδραση της ακτίνας δράσης του διευθυντή στην	174

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	
Η Επίδραση της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.	180
Κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας	185
Επιπτώσεις και εισηγήσεις	188
Σύνοψη αποτελεσμάτων της έρευνας	194
Βιβλιογραφία	198
Παράρτημα	
Παράρτημα Α: Εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002)	243
Παράρτημα Β: Εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών (Political skill item pool, Ferris et al, 2005)	244
Παράρτημα Γ: Εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (General Index of Job Satisfaction, Brayfield & Rothe, 1951)	245
Παράρτημα Δ: Εργαλείο μέτρησης των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ των διευθυντών (School Leadership Questionnaire, Pashiardis & Brauckmann, 2009)	246

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.1 : Μετρικό μοντέλο της έρευνας	19
Διάγραμμα 2.1: Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας	53
Διάγραμμα 2.2: Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)	62
Διάγραμμα 3.1 : Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας	110
Διάγραμμα 4.1: Θεωρητικό δομικό μοντέλο 1α της έρευνας	140
Διάγραμμα 4.2: Δομικό μοντέλο 1α της έρευνας	141
Διάγραμμα 4.3: Θεωρητικό δομικό μοντέλο 2 της έρευνας	144
Διάγραμμα 4.4: Μοντέλο για την εξέταση της επίδρασης της πολιτικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	146
Διάγραμμα 4.5: Μοντέλο για την εξέταση της επίδρασης της ακτίνας δράσεως του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	148
Διάγραμμα 4.6: Μοντέλο δομικών εξισώσεων για την εξέταση της επίδρασης της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας του διευθυντή στην ακτίνα δράσεώς του	151
Διάγραμμα 4.7: Μοντέλο για την εξέταση της επίδρασης της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	152
Διάγραμμα 4.8: Μοντέλο για την εξέταση της επίδρασης της ακτίνας δράσεως του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	154
Διάγραμμα 5.1: Μοντέλο για την εξέταση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών και της ακτίνας δράσης τους	163
Διάγραμμα 5.2: Μοντέλο για την εξέταση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών, της ακτίνας δράσης τους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	174
Διάγραμμα 5.3: Μοντέλο για την εξέταση της σχέσης της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας των διευθυντών, της ακτίνας δράσης τους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	181

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1: Οι φάσεις της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων της έρευνας	114
Πίνακας 3.2: Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση	116
Πίνακας 3.3: Δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα	117
Πίνακας 3.4: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	117
Πίνακας 4.1: Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα	126
Πίνακας 4.2: Φορτίσεις των πέντε παραγόντων των στυλ ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax	130
Πίνακας 4.3: Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων που αφορούν τα ηγετικά στυλ	131
Πίνακας 4.4: Οι δηλώσεις που αναφέρονται σε κάθε ηγετικό στυλ	132
Πίνακας 4.5: Φορτίσεις των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία Varimax	136
Πίνακας 4.6: Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών	137
Πίνακας 4.7: Οι δηλώσεις που αναφέρονται σε συναισθηματική ικανότητα	138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία είναι μία κανονιστική, συσχετιστική και συλλογική κοινωνική πράξη (Blackmore, 1999), η οποία στηρίζεται σε αξίες, πολιτικές και σκληρή δουλειά, για να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Πρόσθετα, η ηγεσία είναι μία κοινωνική διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε σχέσεις που είναι τόσο εξουθενωτικές όσο και ανακουφιστικές, και απαιτείται από τον ηγέτη ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων αλλά και του εαυτού του (Blackmore, 1996· 1999). Η ηγεσία είναι θέμα φόβου και επιθυμίας. Επιθυμίας να επιφέρεις την αλλαγή και τη βελτίωση. Προκαλεί αισθήματα ευχαρίστησης όταν καταφέρνει κάποιος να εμπλέξει όλους για την επίτευξη των συλλογικών στόχων που θα οδηγήσουν το σχολείο στην κορυφή. Ωστόσο, η ηγεσία γεννά εξίσου αισθήματα φόβου για αποτυχία, πόνου, εξουθένωσης και άγχους, τόσο μέσα από τη διανοητική και σωματική ένταση, όσο και από τις ενοχές που προκύπτουν από ηθικά διλήμματα και καλείται ο ηγέτης να επιλύσει. Το να είναι υπερβολικά συναισθηματικός ένας ηγέτης μπορεί να είναι επιζήμιο για τους άλλους, ενώ αν είναι συναισθηματικά απαθής τότε είναι καταστροφικό για τη δημόσια εικόνα του. Έτσι, η ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων και των διαπροσωπικών σχέσεων που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι καίριας σημασίας για την ηγεσία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται αποκλειστικά στις κοινωνικές ικανότητες του ηγέτη όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα σε σχέση με την άσκηση ηγεσίας του διευθυντή σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, επιχειρεί να διερευνήσει τις σχέσεις που ενδεχομένως αναπτύσσονται μεταξύ τους ξεκινώντας από την παραδοχή, ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, να είναι οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας (Dougherty, 1996· Lewis, Welsh, Dehler & Green, 2002). Η απουσία ερευνών που να εξετάζουν τις

συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης ως παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικού ηγετικού στυλ αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα έρευνα.

Σκοπός της Έρευνας

Κατανοώντας ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) (Côté et al., 2006· Grandley, 2000· Mayer et al., 2000) και η πολιτική ικανότητα των ηγετών (Ahearn et al., 2004· Ferris, Treadway et al., 2005· Ferris, Witt, & Hochwarter, 2001· Higgins, Judge, & Ferris, 2003· Perrewe et al., 2004) επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή συμπεριφορά τους, ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει κατά πόσο οι *Συναισθηματικές Ικανότητες* (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση και κινητοποίηση του εαυτού) και οι *Πολιτικές Ικανότητες* (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια) των κυρίων διευθυντών¹ δημοτικής εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της *Ακτίνας Δράσης* τους, μέσα από την υιοθέτηση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ (Παιδαγωγικού, Συμμετοχικού, Δομικού, Επιχειρηματικού, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού) το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην *Επαγγελματική Ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας. Όλοι οι όροι που αναφέρθηκαν θα αναλυθούν στη συνέχεια σε άλλη ενότητα του κεφαλαίου αυτού. Συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη της εν λόγω έρευνας είναι η σύνδεση των πιο πάνω τεσσάρων μεταβλητών προκειμένου να διαφανεί η συμβολή της κάθε μιας από αυτές στην εξέταση και εγκυροποίηση ενός δομικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγετικής αποτελεσματικότητας όπως διαγράφεται στο Διάγραμμα 1.1 (σ.19) που ακολουθεί προς το τέλος του κεφαλαίου. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί τα συμπεράσματά της να αποβούν χρήσιμα στη διοίκηση και αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται. Ακολούθως, διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή συσχετίζονται με την ακτίνα

¹ Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

δράσης του. Έπειτα, εξετάστηκε κατά πόσο η ακτίνα δράσης του διευθυντή, μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων ηγετικών στυλ, συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Τέλος, διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τα συναισθήματα κατανοούνται ως κοινωνικά και δημόσια σχήματα (Bartky 1990· Boler 1997· 1998· 1999· Boler & Zembylas 2003· Campbell 1994· 1997· Fortier 2005· Frye 1983· Harding & Pribram 2002· 2004· Jaggar 1989· Lutz 1986· Lutz & White 1986· Williams 1977) και όχι ως ατομικά και αυτόνομα ψυχολογικά γνωρίσματα. Ένας λειτουργικός ορισμός υποστηρίζει ότι το συναίσθημα:

«Συνήθως προκαλείται από το άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα, όταν αξιολογεί μία κατάσταση με βάση τον επιδιωκόμενο στόχο. Το συναίσθημα είναι θετικό όταν επιτυγχάνεται ο τιθέμενος στόχος, ενώ είναι αρνητικό όταν ο στόχος επίτευξης παρεμποδίζεται. Ο πυρήνας του συναισθήματος είναι η ετοιμότητα για δράση και η προτροπή για κατάστροψη σχεδίου δράσης. Διαφορετικοί τύποι ετοιμότητας δημιουργούν διαφορετικά πεδία για αλληλεπίδραση με τους άλλους. Συνήθως ένα συναίσθημα βιώνεται ως ένας διακριτικός τύπος διανοητικής κατάστασης, το οποίο μερικές φορές συνοδεύεται ή ακολουθείται από σωματικές αλλαγές, εκφράσεις και δράσεις» (Oatley & Jenkins 1996, σ. 96). Ενώ από την άλλη, το αίσθημα είναι μια πιο ήπιας μορφής συναίσθημα, με λιγότερες σωματικές αισθητηριακές αλλαγές (Hochschild 1990, σ. 118–119).

Τα άτομα για να αναπτύξουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων, αλλιώς η μη ακριβής αντίληψη των συναισθημάτων πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε αρνητικές αντιδράσεις που δεν ευνοούν τη συνεργασία. Σύμφωνα με τους Oatley και Jenkins (1996) η μνήμη, οι κοινωνικές συμπεριφορές και η κρίση επηρεάζονται από τα συναισθήματα και τη θετική διάθεση. Επιπρόσθετα, ο Hargreaves (2004· 2008) αναφέρει ότι η σωστή ρύθμιση των

συναισθημάτων συμβάλει στη λήψη αποφάσεων και συσχετίζεται με τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπάρχουν σκέψεις για εκπαιδευτική αλλαγή με βάση την καρδιά και το μυαλό (Hargreaves, 1997), διότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι μαθησιακές διαδικασίες είναι «πηγές» συναισθημάτων (Harris 2007, σ.3). Η πιο πάνω θέση ενισχύεται από εμπειρικές έρευνες που έδειξαν ότι τα συναισθήματα είναι δυναμικές πηγές για τη ζωή των σχολικών διευθυντών και χρήζουν προσοχής (Beatty, 2000· 2002· 2005· Beatty & Brew, 2004· Blackmore, 1996· 2004· Revell, 1996· Sachs & Blackmore, 1998). Εντούτοις, τα συναισθήματα που εμπλεκούνται στην εκπαιδευτική ηγεσία, δεν έχουν ακόμη ερευνηθεί σε βάθος από τους επιστήμονες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Beatty, 2005) και μέχρι πρόσφατα, η θεωρία για την εκπαιδευτική ηγεσία, έχει δώσει λίγη σημασία σε αυτά.

Οι διευθυντές καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με συναισθηματικές καταστάσεις τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν και να τις διαχειριστούν, καθώς έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη λήψη αποφάσεων, την ευημερία τους και γενικά στο ηγετικό στυλ τους. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν πώς οι διευθυντές και κυρίως οι γυναίκες, χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων, με σοβαρές επιπτώσεις όχι μόνο στη συναισθηματική υγεία τους αλλά και στην επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους (Blackmore, 1996· 2004· Sachs & Blackmore, 1998). Ενισχύοντας τα πιο πάνω αποτελέσματα, η Beatty και Brew (2004) διαπίστωσαν πως οι τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων βοηθούν τους διευθυντές να προωθήσουν τους προσωπικούς τους στόχους, να ανταπεξέλθουν στις υψηλές συναισθηματικές απαιτήσεις της ηγεσίας τους και να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο σχολείο τους.

Έτσι κατανοώντας τη δυναμική των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, στην εν λόγω έρευνα μελετήσαμε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή σχολείου, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο συσχετίζεται με την ακτίνα δράσης του. Επομένως, όσον αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), εδώ και αρκετά χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες να οριστεί και να μετρηθεί, βασιζόμενη σε διάφορες θεωρίες. Όλοι όσοι προσπάθησαν να την ορίσουν διαπίστωσαν ότι είναι μία εννοιολογικά σύνθετη έννοια που εμπλεκεί διάφορες διαστάσεις. Κάποιοι την προσεγγίζουν μέσα στο πλαίσιο των θεωριών για την προσωπικότητα (Bar-On, 2000), κάποιοι άλλοι μέσα από το πρίσμα των

θεωριών της επίδοσης (Goleman, 1995) και τέλος κάποιοι άλλοι την προσεγγίζουν στηριζόμενοι στις θεωρίες ικανοτήτων (Mayer, Salovey, & Caruso 2000). Ως αποτέλεσμα των τριών διαφορετικών θεωριών για τη ΣΝ, έχουν κατασκευαστεί τα κατάλληλα μοντέλα μέτρησής της, τα οποία κατηγοριοποιούνται στα μοντέλα ικανότητας (Mayer et al., 2000) και στα μεικτά μοντέλα. Περισσότερη αναφορά σε αυτές τις δύο κατηγορίες μοντέλων θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο, διότι προκειμένου να εφαρμοστούν σωστά οι θεωρίες της ΣΝ είναι απαραίτητο οι συναισθηματικές ικανότητες να ξεχωρίσουν από γενικές ικανότητες που συνδέονται με την προσωπικότητα.

Στη δική μας έρευνα υιοθετούμε το μοντέλο ικανοτήτων του Mayer και των συνεργατών του, καθώς ερμηνεύουν τη ΣΝ ως μια γνωστική ικανότητα που έχει αντιστοιχίες, ως προς την οργάνωση και δομή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Το επικρατέστερο τέτοιο μοντέλο έχει προταθεί από το Mayer και τους συνεργάτες του (Mayer et al., 1999, 2000· Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΣΝ λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, όμως περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις.

Συμπεριλαμβάνει την:

- α) *Αυτοεπίγνωση (Appraisal and expression of emotion in the self (self emotional appraisal)*). Το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του.
- β) *Ενσυναίσθηση (Appraisal and recognition of emotion in others (others' emotional appraisal)*). Η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων.
- γ) *Αυτορρύθμιση (Regulation of emotion in the self (regulation of emotion)*). Το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματα του (η ικανότητα να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του).
- δ) *Κινητοποίηση του εαυτού (Use of emotion to facilitate performance (use of emotion)* η οποία είναι η ικανότητα του ατόμου να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου - κίνητρα συμπεριφοράς.

Η μέτρηση αυτών των ικανοτήτων πραγματοποιήθηκε στην έρευνά μας με τη μέθοδο των αυτοαναφορών, κατά το πρότυπο των Wong και Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002· SEA: .89· OEA: .89· UOE: .87· ROE: .74). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη ΣΝ των Mayer και Salovey (1997) και

μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη μελέτη του σημαντικού ρόλου που έχουν τέτοιου είδους ικανότητες στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Οι ισχυρισμοί για την επίδραση της ΣΝ στον εργασιακό χώρο, ενισχύονται σημαντικά από τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι η ΣΝ των ηγετών επιδρά στην ικανότητά τους να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων για την ηγετική εικόνα τους (Ashkanasy & Tse, 2000· George, 2000). Η ΣΝ είναι μια κρίσιμη παράμετρος επιρροής της εικόνας που σχηματίζουν οι υφιστάμενοι ως απάντησης στις συναισθηματικά επικείμενες προσπάθειες επιρροής του ηγέτη. Έρευνες στον επιχειρηματικό χώρο έχουν καταδείξει ότι η ΣΝ και η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζονται (Boyatzis, 1999), επομένως γιατί όχι και στον εκπαιδευτικό τομέα; Επίσης, κάποιοι άλλοι ερευνητές όπως οι Gardner και Stough (2002) έχουν βρει συσχέτιση της ΣΝ με την αποτελεσματικότητα στα μεσαία και υψηλά επίπεδα μάνατζμεντ. Ακόμη, η ΣΝ έχει καταδειχθεί ως προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχίας και της αποδοτικότητας (Cherniss, 2003· Sivanathan & Fekken, 2002· Van Rooy & Viswesvaran, 2004) σε πολύ καλούς ηγέτες (Dulewicz & Higgs, 2003) και στην αποτελεσματικότητα των μάνατζερ (Shipper, Kincaid, Rotondo, & Hoffman, 2003). Επιπρόσθετα, άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και αυτές οι συμπεριφορές συμβάλλουν στην επιτυχία του οργανισμού.

Ολοκληρώνοντας, η Beatty (2000, σ.354) ερεύνησε πώς η συναισθηματική νοημοσύνη εμπλέκεται στην εκπαιδευτική ηγεσία ως ένα ακόμη παραγωγικό εργαλείο επιρροής και επίτευξης στόχων (Goleman, 2002). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη υποθέτει, ως πιθανότερο, η συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων, να συσχετίζεται με την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ από τους διευθυντές σχολείων. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στην άποψη του Layder (2004, σ. 17) ότι τα συναισθήματα συνδέονται με την κοινωνική υπεροχή του ατόμου και αυτή η πτυχή αφορά τη πολιτική διάσταση των συναισθημάτων. Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, τα συναισθήματα ίσως αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο για την κατανόηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την άσκηση της ηγετικής διαδικασίας και τον αντίκτυπο τους στο σχολικό οργανισμό.

Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τα ίδια τα συναισθήματα ίσως να μπορούν να αποτελέσουν υψηλής αξίας παράγοντες διαμόρφωσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων

και να καθορίσουν το κύρος και τη κοινωνική δύναμη του ατόμου. Οι Turner και Stets (2008) ανέφεραν ότι τα άτομα καταστρώνουν σχέδια και κινητοποιούνται με τρόπο που να αυξήσουν τη θετική συναισθηματική ενέργειά τους μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, οι Turner και Stets (2005, σ. 830) αναφέρουν ότι όταν το άτομο έχει την ικανότητα να ελέγχει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τότε αυτό ενισχύει την κοινωνική υπεροχή του και αποτελεί πρότυπο για τους συνομιλητές του. Έτσι, έχοντας υπόψη την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων στην άσκηση ηγεσίας, μία ακόμη μεταβλητή που μελετήσαμε είναι η πολιτική ικανότητα και στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Στο επίκεντρο της προσοχής αυτής της μελέτης βρίσκεται η αναζήτηση πιθανών σχέσεων που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη πολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου, με την άσκηση ηγεσίας από μέρους του, αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Πολιτική Ικανότητα

Πέρα από τις συναισθηματικές ικανότητες που θεωρούνται απαραίτητες για έναν αποτελεσματικό διευθυντή, η παρούσα έρευνα διερευνά την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων μέσω της επίδρασης της πολιτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού διευθυντή στη διαμόρφωση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ. Ο Mintzberg (1983· 1985) υποστηρίζει ότι οι εργασιακοί οργανισμοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολιτικές αρένες και πρόσθεσε ότι προκειμένου κάποιος να είναι αποτελεσματικός σε τέτοιους χώρους, θα πρέπει να επιδεικνύει όχι μόνο την επιθυμία να εφαρμόσει πολιτικές τακτικές αλλά και να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτές τις ικανότητες αποτελεσματικά. Έτσι, σύμφωνα με τον Mintzberg, η πολιτική ικανότητα στον εργασιακό χώρο είναι «η ικανότητα να κατανοείς αποτελεσματικά τους άλλους στη δουλειά και να χρησιμοποιείς αυτή τη γνώση για να επηρεάσεις τους άλλους προκειμένου να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο που ενισχύει τους προσωπικούς ή και τους οργανωσιακούς στόχους» (Ahearn et al., 2004, σ. 311). Ακολούθως, ο Ferris με τους συνεργάτες του (2005) υποστήριξε ότι τα άτομα με πολιτική ικανότητα συνδυάζουν την κοινωνική επίγνωση με την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές και μεταβαλλόμενες περιστασιακές απαιτήσεις, με τρόπο που φαίνονται να είναι ειλικρινείς, να εμπνέουν υποστήριξη, εμπιστοσύνη, να

επηρεάζουν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τις αντιδράσεις των άλλων. Επομένως, οι πολιτικές ικανότητες που απαιτούνται σύμφωνα με τον Ferris και τους συνεργάτες του (2005) είναι:

α) *Κοινωνική και προσωπική επίγνωση*: Τα άτομα που επιδεικνύουν πολιτική ικανότητα είναι ικανοί παρατηρητές των άλλων και προσαρμόζονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

β) *Διαπροσωπική επιρροή και έλεγχος*: Τα άτομα που είναι πολιτικά ικανά, έχουν ένα δυναμικό και πειστικό προσωπικό στυλ, το οποίο ασκεί ισχυρή επιρροή σε αυτούς που είναι γύρω τους.

γ) *Κοινωνική δικτύωση (Network building/social capital)*: Τα άτομα με ισχυρές πολιτικές ικανότητες είναι ικανά να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν διάφορα κοινωνικά δίκτυα, αφού δημιουργούν με ευκολία φιλίες και κτίζουν επωφελείς συμμαχίες και συνασπισμούς.

δ) *Αυθεντικότητα και ειλικρίνεια*: Οι τακτικές που χρησιμοποιούν τα πολιτικά ικανά άτομα φαίνονται να είναι ευφείς και τα κίνητρά τους να μην εξυπηρετούν προσωπικούς στόχους. Έτσι φαίνονται στους άλλους λογικές, ειλικρινείς και έξυπνες.

Τώρα, όσον αφορά τη σχέση της πολιτικής ικανότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αποτέλεσε ένα σημαντικό μέρος της έρευνάς μας για να διαπιστωθεί ο βαθμός συσχέτισής τους. Αξίζει να αναφέρουμε ακόμη μία φορά ότι η πολιτική ικανότητα εξετάστηκε μέσα στο πλαίσιο της πολιτικής διάστασης των συναισθημάτων σε έναν οργανισμό. Ερευνητικά δεδομένα (Ferris, Treadway et al., 2005) απέδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα σχετιζόταν με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα μέτριο επίπεδο ($r = .53, p < .01$). Σύμφωνα με τους Ferris και Treadway (2005) η φύση της ΣΝ εμφανίζεται να δίνει έμφαση σε παραμέτρους συναισθηματικού τύπου όπως η διαπροσωπική αποτελεσματικότητα, η επιρροή και ο έλεγχος. Αντιθέτως, όσον αφορά την πολιτική ικανότητα οι πιο πάνω ερευνητές υποστήριξαν ότι είναι μία έμφυτη γνώση και ικανότητα που υπερβαίνει τα συναισθήματα.

Προχωρώντας πάρα πέρα σε σημαντικά ευρήματα κατέληξαν και οι Semadar, ο Robbins και ο Ferris (2006) μετά από μία εκτενή έρευνα στην οποία εξέτασαν τον αντίκτυπο της πολιτικής ικανότητας στην εργασιακή επίδοση και τη διαχώρισε από τρεις κοινωνικές έννοιες: την αυτορρύθμιση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Τα αποτελέσματα της πιο πάνω έρευνας ανέδειξαν την

πολιτική ικανότητα ως τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της διοικητικής επίδοσης, αλλά και ως διαφοροποιό παράγοντα ανάμεσα στους ικανότερους και τους λιγότερο ικανούς. Παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη είναι και αυτή ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διοικητικής επίδοσης του ατόμου, ωστόσο στην προκειμένη έρευνα δεν ερμήνευσε σημαντικές διακυμάνσεις της επίδοσης πέρα από την πολιτική ικανότητα. Δική μας πεποίθηση είναι ότι ένας αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής θα πρέπει να συνδυάζει τις πολιτικές και συναισθηματικές ικανότητές του, προκειμένου να επηρεάζει τις εντυπώσεις των άλλων για το πρόσωπό του και να τους πείθει στην πραγμάτωση του κοινού οράματος.

Μάλιστα, πρόσφατα ο Pashiardis (2009) υποστήριξε ότι οι διευθυντές σχολείων είναι επιθυμητό να ενδιαφέρονται για τον αντίκτυπο της δημόσιας εικόνας τους και ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολιτικές ικανότητες. Επίσης, υποστήριξε ότι αν οι ηγέτες γίνουν επιδέξιοι σε τρία 'F's: forming, facing and feeling public opinion (σ.5) αυτό θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, η πολιτική ικανότητα των ηγετών, περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τα άτομα στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού (Luthans, Hodgetts, & Rosenkrantz, 1988· Peled, 2000· Perrewé et al., 2002). Ωστόσο σχεδόν καμία έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν έχει ερευνήσει την επίδραση των πολιτικών ικανοτήτων στην αποτελεσματική συμπεριφορά των διευθυντών σχολείων, αλλά και πώς σχετίζονται με την αντίληψη των υφισταμένων για την αποτελεσματική συμπεριφορά του προϊσταμένου τους, κάτι που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα και πρωτοτυπία αυτής της έρευνας.

Συνεχίζοντας, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από πολιτική ικανότητα είναι πιο πιθανό να θεσπίσουν συμπεριφορές επιρροής οι οποίες είναι κατάλληλες στη δεδομένη περίπτωση (Ferris, Hochwarter et al., 2002· Ferris et al., 2005). Όμως, φτάνουμε στο ερώτημα, πώς ο ηγέτης γνωρίζει ποια είναι η καταλληλότερη συμπεριφορά που πρέπει να χρησιμοποιεί σε κάθε περίπτωση για να επιτύχει τους στόχους του; Ο Luthans (2002) υποστήριξε ότι η επίδοση και η εργασιακή επιτυχία του ηγέτη εξαρτάται περισσότερο από την κοινωνική επίγνωσή και οξύνειά του και λιγότερο από τη γνωστική ευφυΐα του. Τα πολιτικά ικανά άτομα χρησιμοποιούν την ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης για να

επιλέξουν μεθοδικά τις τακτικές επιρροής και αυτοπροβολής, οι οποίες τους βοηθούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση και να έχουν την κατάλληλη περιστασιακή ταυτότητα.

Το αποτέλεσμα των πολιτικών ικανοτήτων είναι ο ηγέτης να αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων (Boyatzis, 1982· Brass, 2001· Luthans et al., 1988). Η φήμη είναι πολύ σημαντική στην ηγεσία, διότι η δημιουργία θετικής εντύπωσης στους άλλους, είναι μία από τις πρωταρχικές ικανότητες της αποτελεσματικής ηγεσίας (Zenger & Folkman, 2002). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Ahearn και τους συνεργάτες του (2004) η πολιτική ικανότητα των ηγετών επηρεάζει την αξιοπιστία και υποστήριξη για το πρόσωπό του, καθώς και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές του, οι οποίοι είναι σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων, τη συνεργασία και μειώνουν την περίπτωση παραίτησης από μέρους τους.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, η θετική δημόσια εικόνα του διευθυντή σχολείου είναι πολύ σημαντική, γιατί η εικόνα που έχουν οι άλλοι για το διευθυντή είναι άμεσα συνυφασμένη με την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το σχολείο. Ο διευθυντής είναι ο καθρέφτης του σχολείου. Αυτή η θετική δημόσια εικόνα του διευθυντή και κατ' επέκταση του σχολείου βοηθάει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού σύμφωνα με το τριπαραγοντικό μοντέλο (Dinham & Scott, 2000) το κοινωνικό στάτους των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμη παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης. Σε αυτό το εύρημα συμφωνούν και οι Zembylas και Papanastasiou (2004· 2006), προσθέτοντας ως πηγές επαγγελματικής δυσαρέσκειας την έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης των εκπαιδευτικών από την κοινωνία. Ως αποτέλεσμα της θετικής δημόσιας εικόνας του διευθυντή που είναι απόρροια των πολιτικών ικανοτήτων του, είναι να αναπτύσσει επωφελείς κοινωνικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι γονείς, η κοινότητα και η εκκλησία. Μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας όλων των πιο πάνω φορέων, βοηθάει στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η κοινωνία και ενισχύεται η κοινωνική αναγνώριση και εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πεποίθησή μας είναι ότι ο διευθυντής σχολείου εκμεταλλευόμενος τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητές θα επιλέγει το κατάλληλο ηγετικό στυλ, που θα

τον βοηθήσει να αναπτύσσει θετικές εργασιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Fineman (1993, σ.31) οι εργασιακοί οργανισμοί είναι «συναισθηματικές αρένες» και όταν διοικείς τέτοιους οργανισμούς είναι αναπόφευκτα μία «συναισθηματικά φορτισμένη» διαδικασία (George, 2000, σ. 1046). Επιπρόσθετα, ο Stater (2005) υποστήριξε ότι αρκετές ηγετικές συμπεριφορές (π.χ. οικοδόμηση εμπιστοσύνης) έχουν συναισθηματικές καταβολές. Έτσι, μία από τις υποθέσεις που ερευνήσαμε είναι κατά πόσο οι πολιτικές και συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται με τις κατάλληλες ηγετικές συμπεριφορές που θα τον κάνουν πιο αποδοτικό, κάτι που βρέθηκε σε έρευνες του Robbins και Ferris (2006) που πραγματοποιήθηκαν εκτός του εκπαιδευτικού χώρου. Επομένως, ακόμη μία έννοια η οποία αποτελεί βασική μεταβλητή της έρευνάς μας και θα αναλυθεί στη συνέχεια, είναι τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ του διευθυντή σχολείου, τα οποία εμπερικλείουν τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές που υιοθετεί καθημερινά.

Αποτελεσματικά Ηγετικά Στυλ

Μία ακόμη παράμετρος που εξετάσαμε είναι τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ των διευθυντών, καθώς ο διευθυντής που χαρακτηρίζεται από ευελιξία στις ηγετικές συμπεριφορές του, μπορεί να αξιολογεί καλύτερα τις εκάστοτε περιστάσεις και τα πρόσωπα που έχει να αντιμετωπίσει. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Σαββίδης, Στυλιανίδης και Τσιάκκιρος (2002) το πολύπλοκο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, επιβάρυνε τους διευθυντές σχολείων με περεταίρω ευθύνες και προκλήσεις για σωστή διαχείριση των πόρων και διοίκηση, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας και να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι σχολικοί διευθυντές να χειρίζονται με διπλωματία τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί και συλλογικοί στόχοι της σχολικής μονάδας.

Παγκοσμίως, οι διευθυντές σχολείων απαιτείται να εργαστούν σήμερα σε ένα περίπλοκο εκπαιδευτικό συγκείμενο που είναι λιγότερο προβλεπτό και οι μόνες σταθερές είναι η παραδοξότητα, η αβεβαιότητα και η συνεχής αλλαγή. Ως αποτέλεσμα, οι ρόλοι και οι ευθύνες των διευθυντών έχουν αυξηθεί και είναι πιο πολύπλοκοι. Έτσι, τα σχολεία δεν έχουν ανάγκη από διεκπεραιωτές, αλλά διευθυντές με όραμα. Με αυτό το σκεπτικό οι

επιστήμονες αναζητούν την επίδραση των ηγετικών συμπεριφορών/στυλ στην επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα των ηγετικών στυλ των διευθυντών σχολείων είναι να επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και το ήθος ενός σχολείου και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Τα ηγετικά στυλ των διευθυντών αναφέρονται στο περιεχόμενο (τι και πώς) των συμπεριφορών και των πρακτικών που αναλαμβάνουν οι διευθυντές, αναφορικά με τη φύση της εργασίας που έχουν να επιτελέσουν στο σχολείο και πώς αυτές οι συμπεριφορές και οι πρακτικές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς τους.

Έτσι λοιπόν, η άσκηση ηγεσίας θεωρείται μία σημαντική παράμετρος της σχολικής αποτελεσματικότητας και είναι ευρέως αποδεκτό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου. Οι Leithwood και Levin (2005) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία συνδέεται με την επίτευξη αλλαγής και η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζει τους γύρω του προς την ανάλογη κατεύθυνση. Γενικότερα με την ακτίνα δράσης του ο αποτελεσματικός διευθυντής προσανατολίζει προς τη σωστή κατεύθυνση το σχολικό οργανισμό και με τη συμπεριφορά του επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς στο να αποδεχτούν αυτή την κατεύθυνση και να δουλέψουν για την επίτευξή της.

Στην έρευνά μας υιοθετούμε το ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας του Pashiaridis και Brauckmann (2008), το οποίο προέκυψε μέσα από μία εις βάθος μελέτη όλης της βιβλιογραφίας των τελευταίων δύο δεκαετιών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, κατέληξαν σε πέντε αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας τα οποία εμπερικλείουν ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διευθυντές. Ένα από τα αξιοσημείωτα συμπεράσματα της έρευνας των πιο πάνω ερευνητών είναι ότι το θεωρητικό μοντέλο των Pashiaridis και Brauckmann (2008· 2009) περιέχει τα βασικά στοιχεία αλλά όχι τη δοσολογία. Σε πρόσφατο βιβλίο του ο Πασιαρδής (2012) αναφέρει ότι «οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν περισσότερα και ποικίλα στυλ ηγεσίας, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο διευθυντής και το σχολείο του» (σ.30). Τα πέντε αποτελεσματικά ηγετικά στυλ σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Pashiaridis και Brauckmann (2008· Brauckmann & Pashiaridis, 2011) είναι:

α) *Παιδαγωγικό στυλ* (Instructional style), το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καταστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων: προσφέρει παιδαγωγικές πηγές, ενθαρρύνει υψηλού επιπέδου πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης,

προάγει την εκτέλεση και χρήση των γνώσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα, ρυθμίζει τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, παρέχει ουσιώδη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, αξιοποιεί τις πληροφορίες της αξιολόγησης για την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου.

β) *Συμμετοχικό στυλ* (Participative style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση: προάγει την ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό, δίνει τη δυνατότητα παιδαγωγικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη σχολική βελτίωση, παρέχει ενεργητική ανάμιξη στους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση του σχολικού οράματος, επιλύει τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών, συζητά τις σχολικές υποθέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

γ) *Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού* (Personnel Development style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές, οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αναγνωρίζει και επιβραβεύει τα επιτεύγματα και τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, καταγράφει τις εξαιρετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, κάνει ενημερωτικές συστάσεις στο προσωπικό που αφορούν τη μετάθεση, απόλυση και ενθαρρυντικά σχόλια για τις εξαιρετικές πρακτικές στο χώρο του σχολείου, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς με πιθανούς τρόπους που μπορούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους.

δ) *Επιχειρηματικό στυλ* (Entrepreneurial style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων: ενθαρρύνει τις καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την κοινότητα, προάγει τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, συζητά τους σχολικούς στόχους με άτομα της παιδαγωγικής κοινότητας, αξιοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για τη συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας, προάγει την ανοιχτή επικοινωνία με την κοινότητα, προβάλλει μία θετική δημόσια εικόνα στην κοινωνία, αναπτύσσει δεσμούς εμπιστοσύνης με τη κοινότητα, κάνει γνωστό το σχολικό όραμα στη τοπική κοινωνία.

ε) τέλος το *Δομικό στυλ* (Structuring style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων: εξασφαλίζει τη σαφήνεια των ρόλων και ενεργειών των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζει σαφήνεια των επαγγελματικών

προτεραιοτήτων, παρέχει σαφώς διατυπωμένους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, εξασφαλίζει την ομοιόμορφη εφαρμογή των συνεπειών της παραβατικής συμπεριφοράς σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό χωρίς εξαιρέσεις, εργάζεται για τη δημιουργία μίας εύρυθμης σχολικής ατμόσφαιρας, παρέχει σαφήνεια όσον αφορά τις πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν.

Τα σύγχρονα σχολεία έχουν ανάγκη από μία ισχυρή ηγεσία και διοίκηση, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Πασιαρδής (2004) υποστήριξε ότι οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες τόσο τις διοικητικές ικανότητές τους, όσο και να είναι και αποτελεσματικοί διευθυντές, αν θέλουν να χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικοί ηγέτες. Έτσι, στην έρευνά μας υιοθετήσαμε την πιο πάνω παραδοχή, καθώς θεωρούμε ότι το ηγετικό στυλ επηρεάζει περισσότερο από κάθε άλλη μεταβλητή την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του (Glisson & Dugick, 1988) και αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (Scheerens, 2000). Ακόμη, σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) η επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη μειωμένη παραγωγικότητα, επομένως εμείς χρειαζόμαστε διευθυντές που θα διατηρούν επαγγελματικά ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να έχουμε τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη τελευταία μεταβλητή της έρευνάς μας, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία προστέθηκε όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, διότι αποτελεί τρόπο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (Scheerens, 2000). Συνοψίζοντας, στην εν λόγω μελέτη η αποτελεσματικότητα του διευθυντή προκύπτει από την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ και το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του.

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, ο Baron (1986) υποστηρίζει ότι «αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη σχολική αποτελεσματικότητα και θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του» (σ. 172). Επιπρόσθετα, ο Perie και οι συνεργάτες του (1997) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, όμως δεν

αποκλείουν την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία. Ενισχύοντας τις πιο πάνω απόψεις ο Locke (1976) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αναπτύσσεται στο άτομο όταν η εκτίμηση για την εργασία του, διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για αυτή, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας ευχάριστης συναισθηματικής κατάστασης (σ.316).

Ο Chambers (1999) θεωρεί την εργασιακή ικανοποίηση ως βασικό στόχο των εργασιακών οργανισμών, επειδή η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων, τους οδηγεί στο να είναι πιο αποδοτικοί. Κατά την Evans (1999) οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης», αφορούν τόσο το περιεχόμενο της εργασίας, όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Ως πηγές ικανοποίησης θεωρούνται οι αποδοχές, η αυτονομία και οι συναδελφικές σχέσεις καθώς και οι σχέσεις με τον προϊστάμενό τους (Rice, Gentile, & McFarlin, 1991). Οι μέχρι τώρα έρευνες που ασχολήθηκαν με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό κλάδο έλαβαν υπόψη τους, ως επί το πλείστον, παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Leontari et al., 1996· Kantas & Vasillaki, 1997· Koustelios & Kousteliou, 1998· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) αγνοώντας τη σημασία των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των ιδίων, όσων και των διευθυντών τους.

Η Evans πραγματοποίησε μία σειρά ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση (1997· 1998· 2000) στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας το ηγετικό στυλ του διευθυντή ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Evans (2001), οι ηγετικές πρακτικές του διευθυντή επηρεάζουν άμεσα την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από τη συμπεριφορά του δημιουργεί εργασιακά πλαίσια που είτε συμπίπτουν είτε όχι με τις επιθυμίες των εργαζομένων. Οι εργασιακές επιθυμίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την ισότητα και τη δικαιοσύνη, την παιδαγωγική, την επάρκεια του οργανισμού, τις συναδελφικές σχέσεις, τη συλλογικότητα και τέλος με το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Έτσι, η Evans (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά το βαθμό που οι εργασιακές επιθυμίες του ατόμου ανταποκρίνονται στην

πραγματικότητα, δημιουργώντας έτσι αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία προστέθηκε στην έρευνά μας διότι θεωρούμε ότι είναι ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται αλλά και επιβεβαιώνει την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών εκ μέρους των διευθυντών. Σύμφωνα με τη «Θεωρία των Ανθρώπινων Σχέσεων» η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί ένδειξη αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, ο Mintzberg (1979) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται από τα εργασιακά συναισθήματα των εργαζομένων, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς επίσης από την υποκίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη. Ακόμη, ο Scheerens (2000) θεωρεί ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης ίσως μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Άλλωστε, ερευνητικά ευρήματα των Dinham και Scott (1997· 1998· 1999· 2000) αναδεικνύουν τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή σχολείου ως καθοριστικό για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ενισχύοντας τα πιο πάνω πορίσματα ο Glisson και Dugick (1988) υποστήριξαν ότι οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή αποτελούν τον υπό αριθμό ένα παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, πρέπει να εφοδιαστούν με εκείνες τις ηγετικές συμπεριφορές και ικανότητες (συναισθηματικές και πολιτικές) που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση. Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τους σχολικούς διευθυντές την εκδήλωση αποτελεσματικής ηγεσίας, δράσης και ικανοτήτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, αφού μέχρι τώρα η έρευνα κυρίως στον επιχειρηματικό τομέα έχει αναδείξει τη σημασία τους στην ηγεσία και τη δημιουργία συνθηκών για αυξημένα επίπεδα παραγωγικότητας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία, έχει διαφανεί ερευνητικό κενό σχετικά με τις πιο πάνω έννοιες, καθώς δεν είναι επαρκώς και επιστημονικά διερευνημένες στον εκπαιδευτικό τομέα. Ελάχιστες έρευνες ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα (Beatty, 2000a· 2000b· 2000c, 2002a· 2002b· Blackmore, 1996· Hargreaves, 2000· 2001· 2004· Hargreaves & Fink, 2006· Hochschild, 1983· Loader, 1997·) και σχεδόν καθόλου με τις πολιτικές

ικανότητες στα σχολεία. Βάσει της παραδοχής ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα των διευθυντών είναι σημαντική τόσο για την επίδραση που μπορούν να ασκήσουν στην αποτελεσματική ηγεσία όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η ΣΝ και η πολιτική ικανότητα συσχετίζονται με τα ηγετικά στυλ των διευθυντών και κατ' επέκταση την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους.

Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Έχοντας υπόψη τα όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης του (Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Δομικό, Επιχειρηματικό, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού);
- 2) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή (π.χ. η ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων) σχετίζονται με τις πολιτικές ικανότητες του (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια), αλλά και το αντίστροφο;
- 4) Σε ποιο βαθμό η ακτίνα δράσης του διευθυντή συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Παραδοχές της Έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει διερευνητικό-περιγραφικό χαρακτήρα και στηρίζεται σε περιορισμένο αριθμό ερευνών που μελέτησαν κάποιες από τις πτυχές της έρευνάς μας. Τέτοιες παραδοχές είναι ότι:

- Οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών θα διαφοροποιούνται σε σχέση με τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ, με τρόπο που οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές να έχουν υψηλότερες ικανότητες. Δηλαδή, αναμένεται οι διευθυντές που

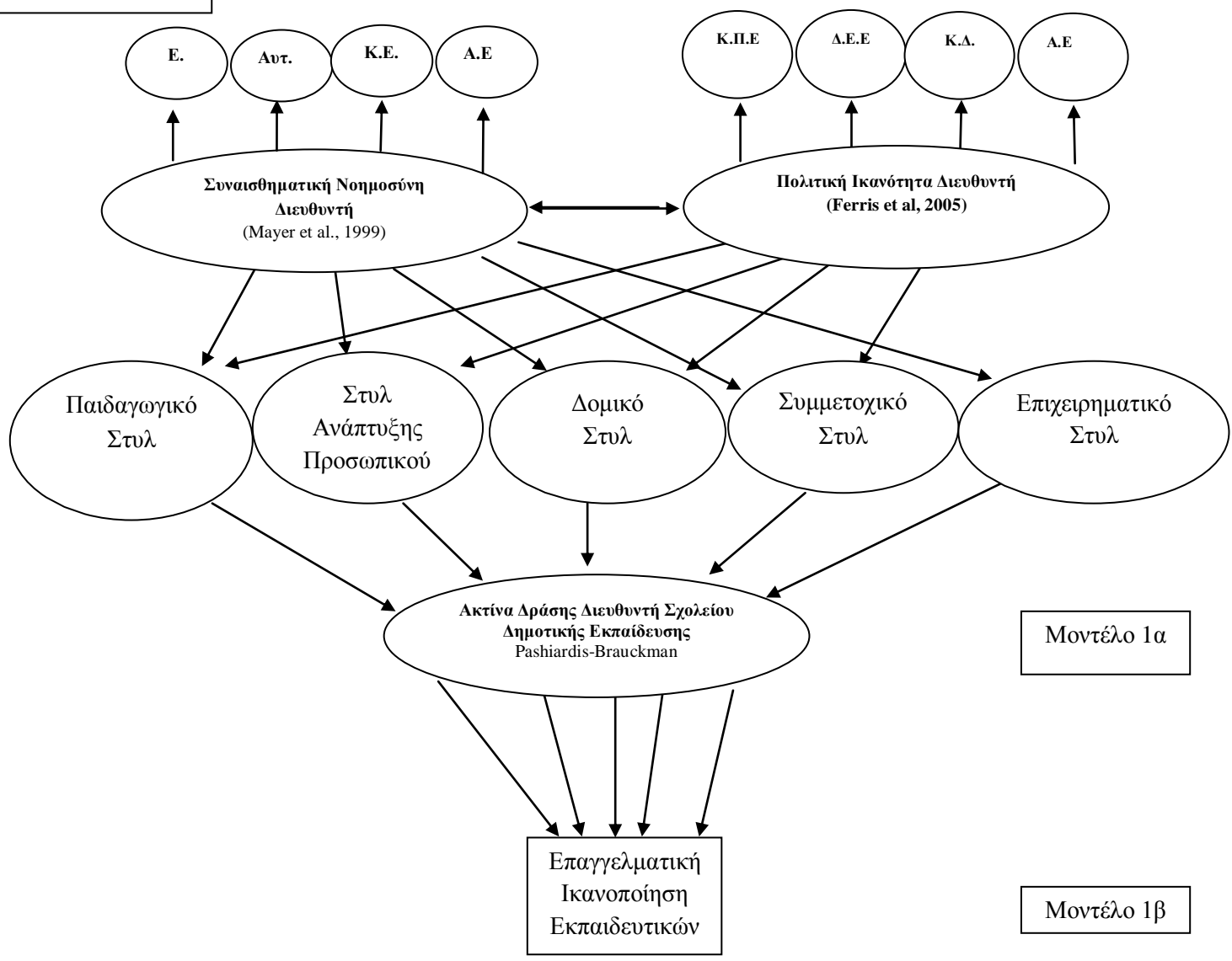
υιοθετούν αποτελεσματικά ηγετικά στυλ να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες.

- Υψηλότερες συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή συνεπάγονται μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

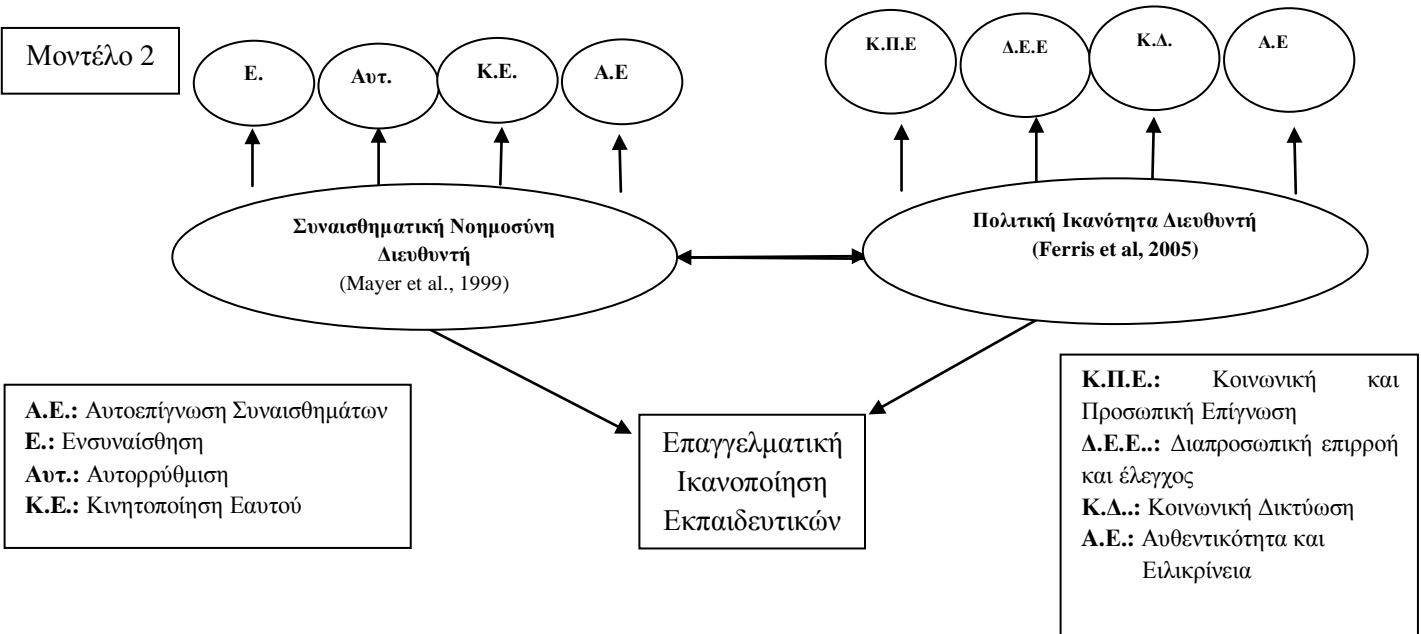
Στο Διάγραμμα 1.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται το μετρικό μοντέλο της έρευνας, απεικονίζοντας τις σχέσεις που θα εξεταστούν ανάμεσα στις μεταβλητές μας.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ

Διάγραμμα 1.1
Μοντέλο 1α/1β



Μοντέλο 2



Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

Σύμφωνα με τον Marzano (2003) η ηγεσία επηρεάζει και είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική βελτίωση τόσο σε σχολικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Ο διευθυντής σχολείου είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου και η αποτυχία ή επιτυχία του σχολείου εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του (McCown, Arnold, Miles & Hargadine, 2000). Σύμφωνα με τους Beck και Murphy (1993), οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να είναι καλοί επιχειρηματίες, εννοώντας ότι θα πρέπει να είναι καλοί στο μάνατζμεντ και να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες για να σχηματίζουν επωφελείς συμμαχίες με τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά τα σχολεία, κάτι που συνάδει με τις φιλοσοφικές παραδοχές της ερευνήτριας.

Αν είχαμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ ενός αποτελεσματικού ηγέτη θα λαμβάναμε υπόψη τις κοινωνικές του σχέσεις, αφού θεωρούμε ότι, οι αποτελεσματικοί ηγέτες αναγνωρίζουν το μοναδικό στυλ και τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να επιτύχει τους στόχους του, καθώς επίσης, ενθαρρύνουν και αναγνωρίζουν την καλή εργασία των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν λάθη και να μην νιώθουν ότι κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους, καθώς επίσης να αναπτύσσει επαγγελματικές και συναδελφικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη. Μέσα από την καθοδήγησή τους θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν υψηλούς στόχους και υψηλή αποδοτικότητα (Cropanzano, James & Citera 1993· Fiedler & House, 1988· Hogan et al., 1994· Murphy Fiedler, 1992· Sagie, 1996· Sagie et al., 2002). Ακόμη, σύμφωνα με το Mendez-Morse (1991) η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή συμβάλλει στο να υιοθετήσουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί.

Μέσα από την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιδιώκεται η διαφώτιση και η ερμηνεία κάποιων πτυχών των ικανοτήτων και συμπεριφορών που διευκολύνουν τους διευθυντές σχολικών μονάδων, στο να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Όμως, προκειμένου ο διευθυντής να καταφέρει να ανταποκριθεί στους νέους ρόλους του, είναι αναγκαία η καλλιέργεια των κατάλληλων γνώσεων και ικανοτήτων. Επομένως, μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται ως απαραίτητη και ουσιαστική για τους ακόλουθους λόγους.

Πρώτο, μέσα από μία εις βάθος μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαφάνηκε ότι δεν υπάρχει ανάλογη έρευνα, η οποία να συσχετίζει τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ που πρότειναν οι Pashiardis και Brauckmann (2008) και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους με τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών. Έτσι, η παρούσα μελέτη χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και μοναδικότητα στο επιστημονικό πεδίο της, ενισχύοντας την ανάγκη διεξαγωγής της, προκειμένου να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής γνώσης σε αυτό το γνωστικό πεδίο. Η σημασία της παρούσας έρευνας, αλλά και η συμβολή της στην επιστήμη, καταδεικνύεται ακόμα από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται και η οποία θα εντοπίσει κατά πόσο οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετικών στυλ.

Δεύτερο, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει διαφανεί ότι σχετικά πρόσφατα τα συναισθήματα έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικά στον εκπαιδευτικό χώρο (Beatty, 2000· 2002· 2005· Beatty & Brew, 2004· Blackmore, 1996· 2004· Revell, 1996· Sachs & Blackmore, 1998). Τα συναισθήματα στην ηγεσία, δεν είναι μόνο προσωπική υπόθεση αλλά επίσης και πολιτική, στην οποία ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς αλληλεπιδρούν, επηρεάζοντας ένα ευρύτερο πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο για αλλαγή (Albrecht-Crane & Slack, 2003· Zembylas, 2005). Επίσης, έρευνες κατέδειξαν ότι υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνηθεί πώς τα συναισθήματα των διευθυντών επηρεάζουν αυτούς που διοικούν έναν οργανισμό (Coleman, 2000· Pashiardis, 1998· Yukl, 1998· Zembylas 2007). Μάλιστα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ελληνοκύπριους διευθυντές σχολείου (Pashiardis, 1998), καταδείχθηκε ότι η διοίκηση κάποιου σχολικού οργανισμού μέσα από τα συναισθήματα θα πρέπει να αποτελεί μία φιλοσοφική αρχή.

Συμπερασματικά πιστεύουμε ότι, τα συναισθήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ακόμη εργαλείο για τους διευθυντές που τους βοηθάει να ελέγχουν, να συγκεντρώνουν και να ενισχύουν την ηγετική τους δύναμη και να αυξάνεται η παραγωγικότητά τους. Ωστόσο, έρευνες που να έχουν μελετήσει αυτές τις συναισθηματικές παραμέτρους του ηγέτη είναι περιορισμένες (Harris 2004, σ. 402). Έρευνα των Ackerman και Maslin-Ostrowski (2004, σ. 325) δείχνει ότι απαιτείται μία θεμελιώδη κατάρτιση του σχολικού

διευθυντή του 21^{ου} αιώνα, έτσι ώστε «ο ηγέτης ως ολότητα να έχει επίγνωση των ικανοτήτων που διαθέτει, να αποδέχεται τα συναισθήματά του και να επενδύει στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Όταν ένας ηγέτης βρίσκεται σε μία κατάσταση συναισθηματικής «παραφωνίας» τότε αναγκάζεται να προσαρμοστεί και να μάθει. Οι διευθυντές με συναισθηματική οξύνοια καταφέρνουν να ανταποκριθούν καλύτερα σε περιόδους αλλαγής» (σ. 325).

Μία ακόμη πρόκληση που είχε να αντιμετωπίσει η παρούσα έρευνα είναι η αμφισβήτηση που έχει δεχθεί η αξία της ΣΝ στην ηγεσία (Antonakis, 2009). Καθώς, ο Antonakis (2003) θεωρεί πως δεν υπάρχει καμία θεωρητική βάση η οποία να υποστηρίζει πως οι ηγέτες πρέπει να έχουν υψηλή ΣΝ για να είναι χαρισματικοί. Ακόμη, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν έγκυρα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, και οι μέχρι τώρα έρευνες δεν ακολούθησαν σωστή μεθοδολογία για να καταλήξουν στα πολύ υποσχόμενα αποτελέσματά τους (Antonakis, 2003· Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002· Zaccaro & Horn, 2003· Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). Η δική μας άποψη είναι ότι υπάρχουν πολλαπλές νοημοσύνες και ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα ήταν επιθυμητό να συνδυάζει τόσο τη γενική νοημοσύνη (IQ) όσο και τη ΣΝ, ανάλογα με την περίπτωση. Όσον αφορά το μεθοδολογικό κενό προσπαθήσαμε μέσα από έγκυρες στατιστικές διαδικασίες να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματά μας, χωρίς να καταλήξουμε σε βιαστικά συμπεράσματα. Άρα για ακόμη μία φορά ανακύπτει η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα αυτής της έρευνας, η οποία έχει να προσφέρει πολλά στην επιστημονική κοινότητα.

Τρίτος λόγος που αναδεικνύει τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνάς μας είναι, ότι η έρευνα για την πολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου, βρίσκεται σε αρχικά στάδια και δεν έχει εξευρεθεί έρευνα στον εκπαιδευτικό τομέα που να αναφέρεται σε αυτή την ικανότητα. Για χρόνια η έρευνα για την ηγεσία σκιαγραφεί το προφίλ του ηγέτη ως ένα άτομο που εμπλέκεται σε διαδικασίες επηρεασμού μέσα σε ένα πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Μέσα από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του, ο ηγέτης προσπαθεί δραστικά να ασκήσει επιρροή στους εκπαιδευτικούς του και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ώστε όλοι να συμβάλλουν στην επίτευξη των συλλογικών στόχων (Wood & Bandura, 1989). Παρόλο που τέτοιου είδους ικανότητες θεωρούνται απαραίτητες για το σχολικό διευθυντή, δεν έχουν βρεθεί δημοσιευμένες μελέτες που να συνδέουν την πολιτική ικανότητα του διευθυντή με τα ηγετικά στυλ και την επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Γενικότερα, η διερεύνηση της σχέσης της πολιτικής ικανότητας όπως την ορίζουν ο Ferris, Treadway και οι συνεργάτες τους (2005) έχει διερευνηθεί πολύ λίγο και στον ευρύτερο επιχειρηματικό κόσμο. Συνεπώς, η μελέτη των ηγετικών στυλ, σε σχέση με την πολιτική ικανότητα και τη ΣΝ του διευθυντή της σχολικής μονάδας θα διευρύνει την υπάρχουσα γνώμη.

Τέταρτο, η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των διευθυντών μέσα από την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων, είναι καίριας σημασίας, διότι δεν αρκεί απλά να εξασφαλίζουμε μόνο τις υλικοτεχνικές συνθήκες ενός αποτελεσματικού σχολείου, αλλά θα πρέπει να βρούμε εκείνες τις κοινωνικές ικανότητες που βοηθούν τους διευθυντές να διοικούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου τους. Έτσι, μέσα από την εξέταση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών υποθέτουμε ότι μπορούμε να εντοπίσουμε εκείνες τις ικανότητες που θα βοηθήσουν τους διευθυντές να είναι πιο αποτελεσματικοί και να αποτελέσουν γνώση προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι διευθυντές.

Πέμπτο, εάν διαφανεί μέσα από την έρευνα αυτή, ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών σχετίζονται με τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ, τότε οι εν λόγω ικανότητες θα μπορούμε να πούμε, έστω με επιφύλαξη, ότι μπορούν να ενταχθούν στην γκάμα των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών κύριων διευθυντών δημοτικών σχολείων. Έτσι, μια τέτοια σχέση, αναδεικνύει τις κοινωνικές ικανότητες των διευθυντών ως ένα σημαντικό τομέα προς περαιτέρω διερεύνηση και θα μπορούν ίσως μελλοντικά να σχεδιαστούν πειραματικές ή και παρεμβατικές διαδικασίες για περαιτέρω εξέταση της περιοχής αυτής. Ακόμα, η σχέση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών με τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ, όπως αυτή παρουσιάζεται με τις πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων αποκαλύπτει παράλληλα τις ανάγκες και τις πιθανές αδυναμίες των διευθυντών στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων, ώστε να δημιουργηθούν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για τα διευθυντικά στελέχη. Κάτι τέτοιο ενισχύει την ηγετική αποτελεσματικότητα, διότι όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους, είναι πιο ικανοί να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων καθώς επίσης, η ΣΝ ευνοεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Argyle & Lu, 1990· Herkenhoff, 2004). Η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να προάγει ή να διευκολύνει την υιοθέτηση θετικών

κοινωνικών στρατηγικών αλληλεπίδρασης (Cunningham, 1988· Furr & Funder, 1998· Langston & Cantor, 1989), όπως ευελιξία στον τρόπο σκέψης, θετική λήψη αποφάσεων κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις και γενικά αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Έκτο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λάβουμε υπόψη τις πληροφορίες για τις ικανότητες των διευθυντών οι οποίες τους βοηθούν να αποδίδουν καλύτερα στο πολυχρονιστικό περιβάλλον του σχολείου, γιατί τότε θα μπορούσαν τέτοιες ικανότητες να καλλιεργηθούν. Μέσα από τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας θα διαφανεί ποίοι διευθυντές χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες και κατά πόσο συνδέονται με τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ. Αυτή η διαπίστωση θα είναι ίσως η απαρχή, μελλοντικά να αναπτυχθούν προγράμματα καλλιέργειας τέτοιων ικανοτήτων τόσο σε νέους διευθυντές, αλλά και σε όσους επιθυμούν να διεκδικήσουν τη θέση αυτή. Συνεπώς, είναι αναγκαία η σύγκριση αυτών των ικανοτήτων των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών κυρίων διευθυντών, γιατί μας δίνει στοιχεία ακριβώς για το ποιες κοινωνικές ικανότητες τον βοηθούν καθημερινά να επιλέγει και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές, προκειμένου να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

Ολοκληρώνοντας, η μελέτη αυτή θα αποτελέσει βασική πηγή ανατροφοδότησης για όσους φορείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική ηγεσία και μεταρρύθμιση, γιατί μπορεί να φωτίσει άγνωστες ως τώρα ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Όπως, έχουμε προαναφέρει στο εγγύς μέλλον ο διευθυντής σχολείου θα επιφορτωθεί με πιο απαιτητικούς ρόλους και ευθύνες, έτσι οι συνεχείς αλλαγές στους οργανισμούς, υπονοούν ότι οι κοινωνικές ικανότητες γίνονται όλο και πιο αναγκαίες. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι οργανισμοί όλο και λιγότερο θα πρέπει να στηρίζονται σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές δομές. Επομένως, χρειαζόμαστε νέες θεωρίες και δομές που να αντανakλούν το μετασχηματισμό των οργανισμών (Daft & Lewin, 1993· Stewart & Carson, 1997). Έτσι, θεωρούμε ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς σύμφωνα με τον Lewis και τους συνεργάτες του (2002), τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον

εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας.

Οριοθέτηση της Έρευνας

Η έρευνα αυτή προσπάθησε να περιγράψει το ρόλο των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών στη διαμόρφωση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ. Εξέτασε αν διαφοροποιούνται τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ των διευθυντών σε σχέση με τις πιο πάνω κοινωνικές ικανότητες. Επιπλέον, εξέτασε ποιες μεταβλητές προβλέπουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και εξέτασε ειδικότερα ποιες από τις ικανότητες που προαναφέραμε σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας στη διευθυντική θέση, τα ακαδημαϊκά προσόντα των διευθυντών, χωρίς όμως να αποτελούν βασικά ερωτήματά της.

Οργάνωση Διδακτορικής Διατριβής

Η εν λόγω ερευνητική εργασία είναι οργανωμένη σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή στην εργασία αυτή. Αρχικά περιλαμβάνει το σκοπό, στον οποίο αναφέρεται η έρευνα, καθώς και τα ερωτήματα που αυτή η εργασία καλείται να απαντήσει. Ακολούθως, γίνεται θεωρητική θεμελίωση της έρευνας για να αναδειχθεί η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα του προβλήματος. Τέλος, γίνεται αναφορά στην οριοθέτηση της έρευνας και κλείνει με περίληψη του πρώτου κεφαλαίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καθορίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας (συναισθηματική νοημοσύνη, πολιτική ικανότητα, ηγετικά στυλ και επαγγελματική ικανοποίηση). Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, ξεκινώντας με την περιγραφή του είδους της μελέτης και τις μεθόδους συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Ακολούθως, αναφέρεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Τέλος, περιγράφονται οι διαδικασίες

ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων, οι μέθοδοι εξασφάλισης εγκυρότητας και κλείνει με τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της μελέτης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά περιγράφονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και στη συνέχεια τα αποτελέσματα εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο κατά την πιλοτική, όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας. Ακολουθεί, η παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο έχει καταλήξει η μελέτη, βάσει των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί.

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των πορισμάτων της μελέτης και επιχειρείται να ερμηνευθούν, να συνδεθούν με υφιστάμενες θεωρίες και να εντοπιστεί η συνεισφορά της στην επιστήμη. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με συμπεράσματα που προκύπτουν και τις εισηγήσεις για εκπαιδευτικής πολιτική και πρακτική, καθώς και εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα.

Περίληψη

Εδώ και δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα προσπαθεί να εξεύρει τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την άλλη όμως, το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών είναι δύο νέες σχετικά έννοιες - ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης - με λίγα επιστημονικά πορίσματα, παρόλο που είναι πολύ δημοφιλείς στη σύγχρονη εποχή, αφού η θετική δημόσια εικόνα είναι ένα χαρακτηριστικό της.

Με την εν λόγω μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση σε βάθος του ρόλου των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των κυρίων διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ. Επίσης, βάσιμο είναι η διερεύνηση των σχέσεων των πιο πάνω ικανοτήτων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο φωτίζονται νέες πτυχές στον τομέα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, όσο και στους τομείς της αποτελεσματικότητας και της

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Τέλος, η πρωτοτυπία της έρευνα έγκειται στο ότι ίσως να είναι η πρώτη η οποία διερευνά τις σχέσεις των πιο πάνω μεταβλητών μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διαπιστώσει κατά πόσο οι *συναισθηματικές ικανότητες* (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση και κινητοποίηση του εαυτού) και οι *πολιτικές ικανότητες* (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια) των κυρίων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης *αποτελεσματικού ηγετικού στυλ* (Παιδαγωγικό, Δομικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού) το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην *επαγγελματική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας του. Έτσι, με βάση το σκοπό της εργασίας κρίθηκε απαραίτητη η ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στους τέσσερις εξεταζόμενους παράγοντες: αποτελεσματική ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη, πολιτική ικανότητα και επαγγελματική ικανοποίηση.

Αρχικά, στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αναφερόμενοι στο θεωρητικό υπόβαθρο των συναισθημάτων και στη πολιτική διάστασή τους. Ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης και η αμφισβήτηση που έχει δεχθεί. Έπειτα, το θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτικής ικανότητας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με τις μεταβλητές της έρευνάς μας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με την Ηγεσία και ιδιαίτερα με την εκπαιδευτική ηγεσία. Στη συνέχεια αναφέρεται η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ηγετών στην Επαγγελματική Ικανοποίηση του προσωπικού και στη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη Δημοσία Εικόνα του Ηγέτη – Πολιτική Διάσταση Συναισθηματικών Ικανοτήτων.

Έπειτα γίνεται νύξη για την επίδραση της Πολιτικής Ικανότητας πάνω στους άλλους και την επίδρασή της στην ηγεσία. Τέλος, γίνεται αναφορά στην τελευταία μεταβλητή που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα και είναι η Επαγγελματική Ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών. Έτσι, γίνεται αναφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στη σχέση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και τέλος ως μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών. Κλείνοντας, ακολουθεί περίληψη του κεφαλαίου αυτού.

Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

Θεωρητικό Πλαίσιο Συναισθημάτων

Οι θεωρίες για τα συναισθήματα χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) Θεωρίες Συναισθημάτων με Ψυχοφυσιολογική προέλευση, β) στις Γνωστικές Θεωρίες και γ) στις Κοινωνιολογικές Θεωρίες για το συναίσθημα. Στη θεωρία και την έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, τα συναισθήματα έχουν μελετηθεί ως ψυχολογικές και γνωστικές δυνάμεις, οι οποίες αποπροσανατολίζουν βασικές λειτουργίες (Beatty, 2005). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες (συμπεριλαμβανομένου τις πολιτισμικές έρευνες, φεμινιστικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές και επικοινωνιακές έρευνες) αναγνωρίζουν τα συναισθήματα ως μέρος της καθημερινής κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής ζωής.

Συγκεκριμένα οι Θεωρίες Συναισθημάτων με Ψυχοφυσιολογική προέλευση κατηγοριοποιήθηκαν στις Περιφερικές και Κεντρικές, με κριτήριο τη διέλευση του φυσιολογικού ερεθίσματος, δηλαδή αν διέρχεται από το Περιφερικό ή το Κεντρικό νευρικό σύστημα. Από την άλλη οι Γνωστικές Θεωρίες του Συναισθήματος, θεωρούν ότι το συναίσθημα παράγεται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, από τη μία τα συναισθήματα είναι προϊόν μίας συνειδητής γνωστικής επεξεργασίας του σχηματικού συστήματος, ενώ από την άλλη παράγονται αυτόματα χωρίς συνειδητή επεξεργασία μέσω του συνειρμικού συστήματος.

Τώρα, όσον αφορά τις Κοινωνιολογικές Θεωρίες του συναισθήματος, αντιπροσωπευτική θεωρούμε την άποψη της κοινωνιολόγου Hochschild η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα χρησιμοποιούν πρότυπα πολιτισμικής και ιδεολογικής προέλευσης ως κριτήριο καταλληλότητας των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους. Ακολουθώς, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους προκειμένου να προβάλλουν δημόσια τα κοινωνικά αποδεκτά συναισθήματα. Βασική αρχή

της θεωρίας της Hochschild είναι ότι τα συναισθήματα αποκτούν σημασία μόνο μέσα στο εκάστοτε κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, μέσα από αυτό το αλληλεπιδραστικό μοντέλο που περιγράφηκε πιο πάνω, το οποίο περιλαμβάνει οργανωσιακούς και κοινωνικούς παράγοντες, η Hochschild μας προσφέρει ένα λειτουργικό διαχωρισμό των συναισθημάτων και των αισθημάτων. Ορίζει τα συναισθήματα ως την επίγνωση τεσσάρων στοιχείων που συνήθως βιώνουμε ταυτόχρονα: α) αξιολόγηση της κατάστασης, β) αλλαγές στις σωματικές μας αισθήσεις, γ) απελευθέρωση των εκφραστικών χειρονομιών και δ) πολιτισμική επίδραση στα τρία πιο πάνω στοιχεία. Επίσης, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση, έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων, αλλά και πώς συνδέονται μεταξύ τους είναι θέμα μάθησης. Από την άλλη το αίσθημα είναι μια πιο ήπιας μορφής συναίσθημα, με λιγότερες σωματικές αισθητηριακές αλλαγές (Hochschild 1990, σ. 118–119).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, θα ήταν επιθυμητό αν γενικά τα συναισθήματα τα κατανοούσαμε ως κοινωνικά και δημόσια κατασκευάσματα (Bartky 1990· Boler 1997· 1998· 1999· Boler & Zembylas 2003· Campbell 1994· 1997· Fortier 2005· Frye 1983· Harding & Pribram 2002· 2004· Jaggar 1989· Lutz 1986· Lutz & White 1986· Williams 1977) και όχι ως ατομικά και αυτόνομα ψυχολογικά γνωρίσματα. Ένας ακόμη λειτουργικός ορισμός υποστηρίζει ότι το συναίσθημα:

«Συνήθως προκαλείται από το άτομο συνειδητά ή ασυνειδητά, όταν αξιολογεί μία κατάσταση με βάση τον επιδιωκόμενο στόχο. Το συναίσθημα είναι θετικό όταν επιτυγχάνεται ο τιθέμενος στόχος, ενώ είναι αρνητικό όταν ο στόχος επίτευξης παρεμποδίζεται. Ο πυρήνας του συναισθήματος είναι η ετοιμότητα για δράση και η προτροπή για κατάστροψη σχεδίου δράσης. Διαφορετικοί τύποι ετοιμότητας δημιουργούν διαφορετικά πεδία για αλληλεπίδραση με τους άλλους. Συνήθως ένα συναίσθημα βιώνεται ως ένας διακριτικός τύπος διανοητικής κατάστασης, το οποίο μερικές φορές συνοδεύεται ή ακολουθείται από σωματικές αλλαγές, εκφράσεις και δράσεις» (Oatley & Jenkins 1996, σ. 96).

Ακόμη ο Denzin (1984) υποστηρίζει ότι «Ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από τα συναισθήματά του. Η συναισθηματικότητα εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία, καθώς τα άτομα συνδέονται με την κοινωνία μέσω των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων που νιώθουν και βιώνουν σε καθημερινή βάση» (σ. 85). Συνεχίζοντας, ο εν λόγω ερευνητής υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αντιληφθούμε τα

συναισθήματα ως σημαντικές πηγές γνώσης, αλλιώς αρνούμαστε να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε την επιστημολογική τους δύναμη στη ζωή μας. Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα μας παρέχουν σημαντικές γνώσεις για τον εαυτό μας και τον κόσμο που μας περιβάλλει και αποτελούν μέρος σε ό,τι κάνουμε.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι Oatley και Jenkins (1996), υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα καθοδηγούν τις δράσεις μας και μας συνδέουν με τους άλλους, με πράγματα και καταστάσεις. Επίσης, τα συναισθήματα είναι αδιαχώριστα από τους διανοητικούς τους στόχους και η δυνατότητα επίτευξης αυτών των στόχων εντοπίζεται και επηρεάζει την ιδιοσυγκρασία των ατόμων και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, καθώς διαμορφώνονται από δυναμικές εμπειρίες και ποικίλουν ανάλογα με τον πολιτισμό και το πλαίσιο (Hargreaves, 1998). Τα συναισθήματα και οι διαθέσεις μας επηρεάζουν την αντίληψη, τη συγκέντρωση, τη μνήμη και τη κρίση μας (Oatley & Jenkins, 1996). Ακόμη σύμφωνα με την George (2000) τα συναισθήματα επηρεάζουν τη δημιουργικότητα, την απόδοσή μας για επιτυχία ή αποτυχία και τη λήψη αποφάσεων. Φυσικά, οι γνώσεις και τα συναισθήματα δεν μπορούν να διαχωριστούν από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο τα επηρεάζει και τα διαμορφώνει (Møller, 2005), έτσι πρέπει να γίνουν κατανοητά ως κοινωνικά και συλλογικά σχήματα (Zorn & Boler, 2007, σ.137).

Όσον αφορά την ηγεσία, η οποία αποτελεί και το αντικείμενο της μελέτης μας, έχει μία στενή σχέση με τα συναισθήματα καθώς, περιέχει έντονες προσωπικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες παρουσιάζονται δημόσια και περιέχουν συναισθηματική διάσταση. Όλες οι δράσεις που εκτυλίσσονται σε έναν οργανισμό είναι αδιαχώριστες από τα συναισθήματα και επηρεάζονται από αυτά (Crawford, 2007). Οι εργασιακοί οργανισμοί είναι «συναισθηματικές αρένες» (Fineman, 1993, σ. 31) και όταν διοικείς τέτοιους οργανισμούς είναι αναπόφευκτα μία «συναισθηματικά φορτισμένη» διαδικασία (George, 2000, σ. 1046). Τα συναισθήματα είναι απαραίτητη πηγή ενέργειας για τον άνθρωπο. Τα θετικά συναισθήματα παράγουν ενέργεια, ενώ τα αρνητικά τη διαβρώνουν (Hargreaves & Fink, 2006, σ. 218). Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένας ηγέτης είναι ευπάθεια, άγχος, θλίψη, παράνοια, απομόνωση, αδυναμία και ανησυχία (Loader, 1997). Αρκετές από τις ηγετικές συμπεριφορές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως η στοργή, οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Slater, 2005), η ανάπτυξη αφοσίωσης και συλλογικής υπευθυνότητας (Møller, 2005), έχουν συναισθηματικές καταβολές.

Έχοντας υπόψη την άρρηκτη σχέση της ηγεσίας με τα συναισθήματα, στην εν λόγω έρευνα δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στη πολιτική διάσταση των συναισθημάτων του ηγέτη. Όπως προαναφέραμε η ηγεσία αφορά τη διαχείριση τόσο των δικών μας συναισθημάτων όσο και των άλλων (Blackmore, 2004, σ. 445). Οι διευθυντές σχολείων θα ήταν επιθυμητό να είναι συναισθηματικά ικανοί να διαχειριστούν τα συναισθήματα όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεργασίας, αναγνωρίζοντας, κατανοώντας και χειρίζοντας τις συναισθηματικές παραμέτρους που αναπτύσσονται στην πιο πάνω διαδικασία, προκειμένου να μειώσουν τις συγκρούσεις και να προάγουν τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Slater, 2005).

Τα συναισθήματα από τη μια μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία του εργασιακού οργανισμού και από την άλλη να την παρεμποδίζουν, έτσι ο ρόλος του διευθυντή είναι να διαχειριστεί σωστά αυτά τα συναισθήματα. Η διαχείριση των συναισθημάτων σε σχέση με τη δημόσια εικόνα αποτελεί σημαντικό αντικείμενο ενδιαφέροντος (Crawford, 2007b). Οι υφιστάμενοι δε συγχωρούν τα συναισθηματικά ξεσπάσματα του διευθυντή τους, καθώς απαιτούν από αυτόν να δείχνει συνεχώς ένα σωστό ηγετικό πρόσωπο. Έτσι, ακολούθως θα αναφερθούμε στη πολιτική διάσταση των συναισθημάτων του ηγέτη και κυρίως του σχολικού διευθυντή, δίνοντας έμφαση στη κοινωνική αναγνώριση που αποκτά μέσα από το σωστό χειρισμό των συναισθημάτων.

Πολιτική Διάσταση των Συναισθημάτων στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

Τα συναισθήματα και η κοινωνική αναγνώριση συνδέονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και είναι ένα καίριο στοιχείο για την κατανόηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την άσκηση της ηγετικής διαδικασίας και τον αντίκτυπό τους στο σχολικό οργανισμό. Λέγοντας κοινωνική αναγνώριση εννοούμε το αμάλγαμα ατομικής επιρροής αλλά και κοινωνικής κατασκευής φαινόμενο, το οποίο ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμπλέκεται. Από την άλλη τα συναισθήματα τα οποία συνοδεύουν την κοινωνική αναγνώριση, παρόλο που αναπτύσσονται παντού εντούτοις συχνά λειτουργούν με αόρατο τρόπο (Layder, 1997, σ. 16).

Τώρα από την πλευρά της ηγεσίας, όταν το άτομο έχει κύρος και κοινωνική δύναμη/αναγνώριση, τότε είναι σε θέση να ελέγχουν το ρυθμό των κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τους Turner και Stets (2005, σ. 83), όταν το άτομο που διαθέτει τα πιο πάνω χαρακτηριστικά αγορεύει, οι συνομιλητές του τον ακούνε με προσοχή και τον επικροτούν με νεύματα συναισθηματικού περιεχομένου, τα οποία ενισχύουν την κοινωνική αναγνώριση και το κύρος του. Τα άτομα καταστρώνουν σχέδια και κινητοποιούνται με τρόπο που να αυξήσουν τη θετική συναισθηματική ενέργειά τους μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Stets & Turner, 2008). Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τα ίδια τα συναισθήματα αποτελούν υψηλής αξίας πόρους. Ένας παράγοντας που καθορίζει την ένταση της συναισθηματικής διέγερσης είναι από τη σχετική δύναμη και εξάρτηση των ατόμων που έχουν ο ένας πάνω στον άλλο. Το άτομο με υπεροχή μπορεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά των άλλων, ωστόσο αν κάποιος καταχραστεί αυτή την κοινωνική δύναμη που έχει τότε πολύ πιθανόν να αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα που θα οδηγήσουν σε διενέξεις (Turner & Stets, 2005). Αλλαγές στη σχετική δύναμη και κύρος των ατόμων έχουν σημαντικές επιδράσεις στη γένεση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Πολύ πιθανόν τα άτομα που υπερέχουν ή κερδίζουν κοινωνική υπεροχή, να βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση και ασφάλεια. Από την άλλη όμως όταν τα άτομα χάνουν την υπεροχή τους, τότε ίσως αυτό τους προκαλέσει φόβο, ανησυχία και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Τώρα σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία ο τρόπος που εμπλέκονται τα συναισθήματα και η κοινωνική αναγνώριση, είναι ένα καίριο στοιχείο για την κατανόηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την άσκηση της ηγετικής διαδικασίας και τον αντίκτυπό τους στο σχολικό οργανισμό.

Αναρωτηθήκατε ποτέ γιατί κάποιοι διευθυντές σχολείων αποτελούν πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς τους και κάποιοι άλλοι όχι; Οι διευθυντές μας επηρεάζουν συναισθηματικά και μας κινητοποιούν. Η ηγεσία υπονοεί δεσμούς ανάμεσα στο διευθυντή και τους υφισταμένους τους, οι οποίοι δεσμοί δεν εξαρτώνται ολοκληρωτικά από τη δύναμη εξουσίας ή την υποχωρητικότητα (Pfeffer, 1978, σ. 14). Ο Starratt (1991) χαρακτηρίζει την παραδοσιακή ανταγωνιστική σχέση εκπαιδευτικού και διευθυντή ως ανοιχτή και εμπιστευτική. Αυτή η αντιφατική σχέση εντοπίζεται και στο θεωρητικό κενό που υπάρχει. Ο διευθυντής που δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για την πρόοδο των εκπαιδευτικών του πρέπει να διασφαλίζει τον αμοιβαίο σεβασμό και την ειλικρίνεια ανάμεσα στα πρόσωπα. Παρόλο που οι παραδοσιακοί οργανωσιακοί τους ρόλοι έχουν τοποθετήσει τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή σε μία ανταγωνιστική σχέση, σε μία

αναδόμηση του σχολικού οργανισμού είναι πιθανό να οδηγηθούν σε μία σχέση φροντίδας. Προκειμένου να αναπτυχθούν σχέσεις φροντίδας, ο διευθυντής θα πρέπει αρχικά να εξερευνήσει, με τους εκπαιδευτικούς του, εκείνες τις συνθήκες που ενισχύουν την εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια και την ανοιχτή επικοινωνία (Starratt, 1991, σ. 196). Αυτές οι σχέσεις που περιγράφει ο Starratt έχουν συναισθηματικές εμπλοκές για το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να οδηγήσουν στην ολοκληρωτική αλλαγή της ανταγωνιστικής σχέσης, σε σχέση συνεργασίας, με κοινό στόχο τη βελτίωση του σχολείου.

Η συναισθηματική διαχείριση απαιτεί την καταστολή ή καταπίεση των συναισθημάτων προκειμένου να διατηρήσει το άτομο αποδεκτή δημόσια εικόνα (Hochschild, 2003, σ. 7), δηλαδή ο διευθυντής πρέπει να φορεί συνεχώς τη «μάσκα» του καλού ηγέτη και να επιδεικνύει καλό πρόσωπο (Ginsberg & Davies, 2003). Η συναισθηματική διαχείριση βρίσκεται σε υπερδιέγερση όταν τα άτομα εκφράζουν συναισθήματα τα οποία συγκρούονται με τα βαθύτερα συναισθήματά τους, όταν ο προσωπικός τους κόσμος συγκρούεται με τον επαγγελματικό τους. Το να διαχειρίζεσαι εσωτερικά τα συναισθήματα αλλά και στον τρόπο που τα εκθέτεις δημόσια, καθώς και η ικανότητα να αποστασιοποιείσαι συναισθηματικά από μία κατάσταση εκλαμβάνεται ως μία απαραίτητη παράμετρος της ηγεσίας, προκειμένου ο διευθυντής να διατηρήσει τον έλεγχο και τη δύναμή του, προστατεύοντας τον εαυτό του από το να μην πληγωθεί συναισθηματικά (Beatty, 2000b· Ginsberg & Davies, 2003).

Συνοψίζοντας, η πολιτική διάσταση των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική ηγεσία, μας οδηγεί στην εξέταση εκείνων των πολιτικών ικανοτήτων που ίσως θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σχολείου προκειμένου να διατηρεί μία θετική δημόσια εικόνα για το πρόσωπό του, αλλά και το σχολείο. Όμως πριν αναφερθούμε στο θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτικής ικανότητας, θεωρούμε σκόπιμο να γίνει αναφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, καθώς αποτέλεσε τον τρόπο εξέτασης των συναισθημάτων των διευθυντών σχολείων. Επομένως, στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποσαφηνίζοντας τις διαφορές των τριών προσεγγίσεων του όρου τόσο εννοιολογικά όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. Υποστηρίζεται ότι η πιο στενή προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας επεξεργασίας γνωστικών και συναισθηματικών πληροφοριών (αντίληψη, οργάνωση και ενσωμάτωση συναισθημάτων) και η επακόλουθη μέτρηση αυτών των ικανοτήτων με το τεστ συναισθηματικής

νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso (MSCEIT V2.0, 2002) μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη μελέτη του σημαντικού ρόλου που έχουν τέτοιου είδους ικανότητες στα εργασιακά πλαίσια και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στην έρευνά μας υιοθετούμε την πιο πάνω θεωρία καθώς συνάδει περισσότερο με τις φιλοσοφικές παραδοχές της ερευνήτριας.

Θεωρητικό Πλαίσιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ο Howard Gardner (1983) υποστήριξε ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από πολλαπλές νοημοσύνες (multiple intelligence) και στη θεωρία του συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Θεμέλιο ανάπτυξης των δύο πιο πάνω διαστάσεων νοημοσύνης είναι η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του.

Ακολούθως, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τη πολυδιάστατη έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς σύμφωνα με την Πλαστίδου (2004) οι μέχρι τώρα θεωρίες που επιχειρήσαν να την ορίσουν, την προσέγγισαν ως μία σύνθετη έννοια που εμπεριέχει διάφορες ικανότητες, χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Ανάλογα με το που δίνουν έμφαση οι θεωρίες αυτές, κατηγοριοποιούνται α) στις Θεωρίες Ικανότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 1993), β) στις Θεωρίες Επίδοσης (Goleman, 1995) και γ) στις Θεωρίες με Πλαίσιο την Προσωπικότητα (Bar-On, 1987). Έτσι, στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικά σε κάθε μία από τις θεωρίες αυτές, ξεκινώντας με το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1993), στη συνέχεια ακολουθεί το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995) και τέλος το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1987). Στη δική μας έρευνα υιοθετούμε το μοντέλο ικανοτήτων του Mayer και των συνεργατών του (1993), καθώς ερμηνεύουν τη ΣΝ ως μια γνωστική ικανότητα που παρουσιάζει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης, σε σχέση με τη δομή και την οργάνωσή της.

Η θεωρία ικανοτήτων των Mayer, Salovey και Caruso (1997), υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται από την εμπειρική διάσταση που αφορά στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και εκφράζει τα συναισθήματα, προκειμένου να οδηγηθεί στη συναισθηματική ολοκλήρωση. Ακόμη, μία διάσταση της ΣΝ σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές είναι η στρατηγική διάσταση και περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να

κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Συγκεκριμένα οι Mayer, Salovey & Caruso (1997) έχουν ορίσει τη ΣΝ ως «μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer, Salovey & Caruso, 1993, σ. 433). Βέβαια, οι συγκεκριμένοι ερευνητές (Mayer et al., 1999· 2000b· Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), παρόλο που πιστεύουν στην ενιαία λειτουργία της ΣΝ, εντούτοις θεωρούν ότι εμπεριέχει διάφορες ικανότητες και στις οποίες αναφερόμαστε πιο κάτω.

Συμπεριλαμβάνει την:

1. *Αυτοεπίγνωση (Appraisal and expression of emotion in the self (self emotional appraisal).* Το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του.
2. *Ενσυναίσθηση (Appraisal and recognition of emotion in others (others' emotional appraisal).* Η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων.
3. *Αυτορρύθμιση (Regulation of emotion in the self (regulation of emotion).* Το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματα του (η ικανότητά να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του).
4. *Κινητοποίηση του εαυτού του (Use of emotion to facilitate performance (use of emotion)* η οποία είναι η ικανότητά του ατόμου να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου-κίνητρα συμπεριφοράς.

Το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο δε θεωρεί τη ΣΝ ως μέρος της προσωπικότητας του ατόμου (Antonakis, 2003· 2004). Το μοντέλο των Salovey και Mayer (Mayer & Salovey, 1990· 1997· Mayer, Salovey & Caruso, 2000b) δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και τις συνακόλουθες διεργασίες πληροφοριών (information processing) και δεν ακολουθεί το μοντέλο γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο εστιάζει στις ικανότητες του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ενσωματώνει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.

Οι Mayer, Caruso & Salovey (1997) στηριζόμενοι στη θεωρία τους δημιούργησαν ένα εργαλείο αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το Emotional Intelligence Test (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Σύμφωνα με αυτό το είδος τεστ ο αξιολογούμενος θα πρέπει να λύσει διάφορα προβλήματα ή να απαντήσει σε ερωτήσεις. Η τελική βαθμολόγηση του εξεταζόμενου ατόμου εξαρτάται από το βαθμό επιτυχίας που

σημείωσε. Το εν λόγω εργαλείο μέτρησης της ΣΝ βαθμολογεί ατομικές επιδόσεις σε έργα και την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα συναισθηματικού περιεχομένου. Με την ολοκλήρωση του τεστ από τον εξεταζόμενο, βγαίνει τόσο ένας γενικός δείκτης της ΣΝ, όσο και τέσσερις επιμέρους δείκτες που αφορούν την κατανόηση και οργάνωση των συναισθημάτων, την ενσωμάτωση και την αντίληψη. Σύμφωνα με τον Καφέτσιο (2003), οι τέσσερις κλίμακες διακρίνονται α) στη Βιωματική περιοχή που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ενσωματώνει τα συναισθήματά του και β) στη Στρατηγική Περιοχή, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να οργανώνει τα συναισθήματα.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου αναδεικνύεται μέσα από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Ciarochi, 2000· Mayer, Caruso & Salovey, 1999· Mayer et al., 2002). Επίσης, οι τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται από πολύ καλή εσωτερική συνοχή, η οποία κυμαίνεται από $\alpha=.81$ ως $.96$ (Ciarochi, 2000· Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Ακόμη, η προγνωστική εγκυρότητα του τεστ με τη γνωστική νοημοσύνη βρέθηκε να κυμαίνεται από $r=.36$ με $r=.38$. Η σημαντικότητα των πιο πάνω αποτελεσμάτων έγκειται στο ότι η ΣΝ διαφοροποιείται από τη γνωσιακή νοημοσύνη και μπορεί σύμφωνα με τους Naqvi, Shiv και Bechara (2006) να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας, της εργασιακής απόδοσης και της λήψης αποφάσεων.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και η μέθοδος των αυτοαναφορών (Schutte et al., 1998) έχει χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της ΣΝ των ατόμων, με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Mayer et al., (2000a). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται η μέθοδος των αυτοαναφορών για την εκτίμηση της ΣΝ, κατά το πρότυπο των Wong και Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη ΣΝ των Mayer και Salovey (1997) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΣΝ λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, όμως περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση και Κινητοποίηση του εαυτού του).

Σε αντίθεση με το πιο πάνω Θεωρητικό Μοντέλο Ικανοτήτων των Salovey και Mayer (1997), οι οποίοι θεωρούν τη διαχείριση των συναισθημάτων ως είδος νοημοσύνης, ο Goleman την προτάσσει στις Θεωρίες για την Επίδοση. Σύμφωνα με τον Goleman η

Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη της καρδιάς και περιλαμβάνει την ικανότητα να κινητοποιεί κάποιος τον εαυτό του, να υπομένει τις απογοητεύσεις της ζωής, να ρυθμίζει τις παρορμήσεις του και τη διάθεσή του και να ελπίζει (Goleman, 1995). Μάλιστα, υποστηρίζει ότι όταν το άτομο δεν έχει την ικανότητα να ρυθμίσει και να ελέγξει τη συναισθηματική ζωή του, τότε αποπροσανατολίζεται από τη δουλειά του και δεν ενεργεί με καθαρό μυαλό (Goleman, 1995).

Το μοντέλο που πρότεινε και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον επιχειρησιακό τομέα διακρίνει τις συναισθηματικές δεξιότητες σε προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι Προσωπικές Δεξιότητες αφορούν τη δεξιότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τον εαυτό του και περιλαμβάνουν την Αυτοεπίγνωση, δηλ. το να αντιλαμβάνεται την εσωτερική του κατάσταση, τα θέλω του, τις προσωπικές του δυνάμεις και να χαρακτηρίζεται από διαίσθηση. Επίσης, περιλαμβάνει τον Αυτοέλεγχο δηλ. το να μπορεί κανείς να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση. Καθώς επίσης, την Παρακίνηση, δηλαδή να κινητοποιεί τον εαυτό του προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του και τέλος την Ενσυναίσθηση, δηλαδή να έχει επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων.

Τώρα όσον αφορά τις Κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν το πόσο καλά χειρίζεται κάποιος τις διαπροσωπικές του σχέσεις και έχει την ικανότητα να επηρεάζει τους άλλους προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Στις Κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνεται η Επιρροή (δεξιότητα να επηρεάζει/πείθει τους συνομιλητές του), η Επικοινωνία (να εκφράζει με πειστικό τρόπο τις σκέψεις του), η Ηγεσία (να αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους του), η Διαχείριση Αλλαγής (αποτελεσματική διαχείριση αλλαγών), η Διαχείριση διαφωνιών (να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις διαφωνίες), η Καλλιέργεια και Ανάπτυξη Σχέσεων (ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με σημαντικά πρόσωπα που θα τον/την βοηθήσουν να επιτύχει τους στόχους), και οι Ομαδικές Δεξιότητες (οι δεξιότητες που βοηθούν στη σύσφιξη σχέσεων των ατόμων της ομάδας).

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι το θεωρητικό μοντέλο του Goleman έχει αμφισβητηθεί, καθώς θεωρείται από κάποιους ερευνητές όπως ο Antonakis (2009) ότι το εν λόγω μοντέλο στηρίζεται σε ένα πολύ γενικό ορισμό και η συγκεκριμένη θεωρία εξυπηρετεί κυρίως στην πώληση βιβλίων και δεν εμπλουτίζει την επιστημονική γνώση. Παρόλη την αμφισβήτηση, ο Goleman, στηριζόμενος στη θεωρία του για τη ΣΝ, η οποία

ανήκει στις θεωρίες επίδοσης, κατασκεύασε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360), προκειμένου να μετρηθεί η συναισθηματική επάρκεια (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Με το εν λόγω εργαλείο μετριοούνται αρκετές συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την απόδοση στη δουλειά. Μέσα από αυτό το τεστ αναδεικνύονται οι πλευρές της συναισθηματικής επάρκειας του ατόμου που θα πρέπει να αναπτυχθούν, έτσι ώστε να πετύχει υψηλότερη επίδοση και αποτελεσματικότητα.

Το ECI αξιολογεί τέσσερις ομάδες ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά 20 ικανότητες: 1) Αυτογνωσία: εξετάζει την ικανότητα για γνώση των προσωπικών συναισθημάτων, την ακριβή αξιολόγηση του εαυτού και αυτοπεποίθηση, 2) Αυτοδιαχείριση: περιλαμβάνει τις ικανότητες για αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και προσανατολισμό προς την επίτευξη στόχων, 3) Κοινωνική ενημερότητα: εδώ συγκαταλέγονται η ενσυναίσθηση, η οργανωτική ενημερότητα και ο προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση, 4) Κοινωνικές δεξιότητες: εξετάζει την ικανότητα για ηγεσία, επικοινωνία, επιρροή, καταλυτικές αλλαγές, διαχείριση των συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών, ομαδική εργασία και ανάπτυξη των ικανοτήτων άλλων ατόμων.

Το ECI είναι ένα τεστ τύπου 360 μοιρών, δηλαδή στηρίζεται σε αναφορές άλλων (συνάδελφοι, προϊστάμενοι, υφιστάμενοι) για την εκτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου. Το ECI μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί για να σκιαγραφήσει το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης, με στόχο την επισήμανση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για περαιτέρω ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό διατίθεται σε διάφορες εκδόσεις για χρήση από επαγγελματικές ομάδες όπως πωλητές, στελέχη επιχειρήσεων, φοιτητές κ.α. (Πλαστίδου, 2004).

Όσον αφορά το Θεωρητικό Μοντέλο του Bar-On κατατάσσεται στις Θεωρίες με Πλαίσιο την Προσωπικότητα. Ο Bar-On (1987) σε μία αρχική δοκιμή να μετρήσει τη ΣΝ, εκτίμησε τη ενδο-προσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη, εισάγοντας τον όρο Δείκτης Συναισθηματικότητας (Emotional Quotient: EQ) σε αναλογία με το Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient: IQ). Το μοντέλο του Bar-On περιλαμβάνει α) τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, β) την Ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, γ) την Ικανότητα γλωσσικής περιγραφής των συναισθημάτων, δ) την Ενσυναίσθηση, ε) την Ικανότητα συνειδητοποίησης ότι μια συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην

αντιστοιχεί στην εξωτερική της έκφραση, στ) Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης, ζ) η Ικανότητα να «μαθαίνει» κανείς τους άλλους όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση, η) η Ικανότητα να κατανοεί ότι η δική του συναισθηματική έκφραση μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο, και θ) η Ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές προκειμένου να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Bar-on (1987· 2005) εισάγεται ο όρος συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη που είναι ένας τομέας διασταυρούμενων και ενδο-συσχετιζόμενων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει τον εαυτό του, να κατανοεί και να σχετίζεται με τους άλλους, αλλά και να αντιμετωπίζει τις καθημερινές απαιτήσεις. Επομένως, όταν διαθέτει κανείς συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη (Emotional Social Intelligence) τότε χαρακτηρίζεται από α) Ενδο-προσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills), β) Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills), γ) Προσαρμοστικότητα (adaptability), δ) Έλεγχο στρες (stress management) και ε) Γενική διάθεση (general mood). Έτσι, όπως διαπιστώνεται και από τα πιο πάνω ο όρος του Bar-on για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι γενικός και αναφέρεται σε ευρύτερες δεξιότητες που καταστούν το άτομο κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκή.

Ο Bar-On ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι, όπως χρησιμοποιούμε το δείκτη νοημοσύνης για να μετρήσουμε τη γνωστική νοημοσύνη, μπορούμε, αντίστοιχα, να χρησιμοποιούμε ένα δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση αυτή την υπόθεση, κατασκεύασε το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) μία κλίμακα για τη μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Bar-On, 1997). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις. Το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση, σε μία κλίμακα πέντε σημείων (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους», «Περνώ καλά όταν βρίσκομαι με άλλα άτομα», «Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους»).

Ακολουθώντας τη δομή ενός κλασικού τεστ νοημοσύνης, το EQ-i δίνει ένα γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μία από τις κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που

περιγράφει το μοντέλο. Επιπλέον, οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν 15 υποκλίμακες, που αντιστοιχούν στη μέτρηση των ειδικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν οι κατηγορίες ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Bar-On, υψηλή επίδοση στο EQ-i σημαίνει ότι το άτομο έχει δυνατότητες για υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα, είναι δηλαδή, συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές (Bar-On, 1997).

Ολοκληρώνοντας αυτό το υποκεφάλαιο, αξίζει να αναφέρουμε ακόμη μία φορά ότι στη δική μας έρευνα χρησιμοποιείται το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (1993), οι οποίοι ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως: «μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer, Salovey & Caruso, 1993, σ. 433). Όπως φαίνεται και από τον ορισμό αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στη σχέση των γνωστικών ικανοτήτων και συναισθηματικών παραγόντων και τις συνακόλουθες διεργασίες πληροφοριών.

Στη συνέχεια θα δούμε την αμφισβήτηση που δέχθηκαν οι θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερα ο τρόπος μέτρησής της. Τα διάφορα εργαλεία μέτρησης που προαναφέραμε, παρόλο που εγκυροποιήθηκαν από τους κατασκευαστές τους, εντούτοις υπάρχουν ερευνητές που δεν αποδέχονται τη στατιστική δύναμή τους και ότι πραγματικά μετρούν αυτό για το οποίο δημιουργήθηκαν.

Αμφισβήτηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ένας από τους ερευνητές οι οποίοι αμφισβητούν την αξία της ΣΝ είναι ο John Antonakis, υποστηρίζοντας ότι έχουν γίνει υπερβολικές δηλώσεις (Antonakis, 2003· Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002· Matthews, Zaccaro & Horn, 2003· Zeidner, & Roberts, 2002· Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004) και υπερεκτιμήθηκε η επίδρασή της στα εργασιακά πλαίσια. Θεωρεί ότι η έννοια της ΣΝ όπως την έχει ορίσει ο Goleman και ο Bar-On (Daus & Ashkanasy, 2003), δηλαδή ως χαρακτηριστικό, παρά ως ικανότητα (Salovey & Mayer, 1990) στερείται επιστημονικών αποδείξεων ότι μπορεί να έχει θετικότερα εργασιακά αποτελέσματα σε σχέση με τη γενική νοημοσύνη και την προσωπικότητα (Antonakis, 2003· 2004). Ίσως, ο ορισμός της ΣΝ ως μοντέλο ικανοτήτων

των Salovey και Mayer (1990) να μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, παρόλο που τα συσχετιστικά αποτελέσματα (Van Rooy & Viswesvaran, 2004) του εν λόγω μοντέλου με την απόδοση ήταν απογοητευτικά (.19). Επομένως, σύμφωνα με τον John Antonakis (2009) είναι ανήθικο να χρησιμοποιούμε τέτοιου είδους ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, τα οποία στερούνται εγκυρότητας, σε εργασιακά πλαίσια (π.χ. πρόσληψη προσωπικού, προαγωγή, απόλυση) (Antonakis, 2003· 2004).

Ο Ashkanasy (2009) αντικρούοντας τους ισχυρισμούς του Antonakis (2009) ισχυρίζεται ότι οι επιστήμονες είναι φυσικό να μην εφησυχάζονται και να προσπαθούν να εξεύρουν κατάλληλα και πιο έγκυρα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ. Δεν πρέπει να απογοητεύονται από τις πρώτες μετρήσεις και να παραιτούνται, διότι η ΣΝ είναι σχετικά μία νέα έννοια που ακόμη έχει πολύ δρόμο για εξερεύνηση. Από το 1994, διάφορα ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν ότι η συναισθηματική επίγνωση και κατανόηση διαχωρίζεται από τη γνωστική νοημοσύνη και αυτές οι ικανότητες έχουν άμεση επίδραση στη λήψη αποφάσεων (Naqvi, Shiv, & Bechara, 2006). Από τη στιγμή που αποδεχόμαστε την πολλαπλή νοημοσύνη πιστεύουμε ότι θα πρέπει οι επιστήμονες να συνεχίσουν τις έρευνές τους χωρίς να περιμένουν ότι ένα είδος νοημοσύνης αποτελεί πανάκεια για όλους τους τομείς της ζωής μας. Η άποψή μας είναι ότι ένας άνθρωπος και ιδιαίτερα ένας αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να έχει αναπτυγμένα όλα τα είδη νοημοσύνης και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει.

Τώρα όσον αφορά κατά πόσο η ΣΝ χρειάζεται στην ηγεσία, πάλι υπάρχουν αντιφατικές απόψεις. Ο μεν Antonakis (2004) υποστηρίζει ότι δεν χρειάζονται υψηλά επίπεδα ΣΝ για να είναι κάποιος αποτελεσματικός ηγέτης, σε αντίθεση με τον Prati και τους συνεργάτες του (2003) που θεωρούν ότι η υψηλή ΣΝ συνδέεται με υψηλά επίπεδα χαρισματικής ηγεσίας και απόδοσης. Ο Antonakis (2004) υποστηρίζει ότι η ΣΝ δε χρειάζεται στην αποτελεσματική ηγεσία, διότι σε έρευνα των Feyerherm και Rice (2002), βρέθηκαν κάποια στοιχεία της ΣΝ των ηγετών (μετρήθηκαν με το MEIS) που σχετίζονταν αρνητικά με την απόδοση της ομάδας. Συνεχίζοντας θεωρεί ότι η απόδοση της ομάδας συνδέεται περισσότερο με την ικανότητα του ηγέτη να μεταδίδει το κοινό όραμα στους υφισταμένους του και να δημιουργεί δεσμούς ευθύνης (Antonakis & House, 2002· Shamir, House, & Arthur, 1993). Πιστεύει πως δεν υπάρχει κανένα θεωρητικό στοιχείο που να δικαιολογεί γιατί οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν υψηλή ΣΝ προκειμένου να εφαρμόζουν

χαρισματικές συμπεριφορές (Antonakis, 2003). Ακόμη, θεωρεί ότι οι ηγέτες δεν πρέπει να είναι υπερβολικά ευαίσθητοι και να επηρεάζονται από τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται και να γνωρίζουν κάποια σενάρια για το πώς να αντιδρούν σε κάθε περίπτωση (Antonakis, 2003). Η ικανότητα να μάθουν αυτά τα σενάρια δράσης είναι μία γενική ικανότητα που συγκαταλέγεται στη γενική νοημοσύνη και είναι παρόμοια όπως να μαθαίνει κάποιος ή να επεξεργάζεται πληροφορίες (Gottfredson, 1997· 2002· Schmidt, 2002· Schmidt & Hunter, 1998).

Σε αντίθεση με τις απόψεις του Antonakis (2009), η George (2000) σε άρθρο της εξηγεί το σπουδαίο ρόλο των συναισθημάτων στην ηγεσία και πως η ΣΝ συμβάλει στην αποτελεσματικότητά της. Σύμφωνα με τη George (2000) η ηγεσία περιλαμβάνει πέντε στοιχεία τα οποία εμπερικλείουν συναισθηματικές παραμέτρους: α) ανάπτυξη συλλογικών στόχων, β) ενστάλαξη στους άλλους την αίσθηση του σεβασμού και της σημαντικότητας της δουλειάς, γ) δημιουργία και διατήρηση συνεργασίας, ενθουσιασμού, ασφάλειας, αισιοδοξίας και εμπιστοσύνης, δ) ενθάρρυνση της ευελιξίας στη λήψη αποφάσεων και στην αλλαγή, ε) δημιουργία ταυτότητας του οργανισμού. Ενισχύοντας την πιο πάνω άποψη οι Jordan και Troth (2004) και Offermann, Bailey, Vasilopoulos, Seal και Sass (2004) βρήκαν ότι: το IQ είναι το κλειδί για γνωστικά έργα και η ΣΝ είναι το κλειδί σε κοινωνικές καταστάσεις. Ωστόσο, ο Antonakis (2009) δεν αποδέχεται αυτά τα ευρήματα διότι στις εν λόγω έρευνες χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ιδιαίτερα στη δεύτερη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Goleman. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Antonakis (2009) οι πιο πάνω έρευνες δεν είχαν ως ελεγχούμενες μεταβλητές τη γενική νοημοσύνη και την προσωπικότητα.

Οι Judge, Colbert και Hies (2004) υποστήριξαν ότι το IQ του ηγέτη είναι προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας μόνο σε περιπτώσεις όπου τα επίπεδα άγχους είναι χαμηλά. Κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις το άτομο δυσκολεύεται να έχει πρόσβαση στις γνωστικές του ικανότητες και έτσι αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει άλλου είδους ικανότητες όπως είναι οι συναισθηματικές. Οι συναισθηματικές ικανότητες θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τις αγχογόνες συνθήκες και να επικεντρωθεί στο στόχο του (Ashkanasy, Ashton-James, & Jordan, 2004) και ακολούθως αφού έχει ηρεμήσει τότε η γενική νοημοσύνη θα συμβάλλει στην επιτυχία του έργου. Αντικρούοντας την πιο πάνω άποψη ο Antonakis (2009) θεωρεί ότι υπάρχει μόνο μία νοημοσύνη στην οποία

συμπεριλαμβάνεται και η διεργασία των συναισθημάτων. Επίσης, η ρύθμιση των συναισθημάτων μας είναι κάτι που είναι έμφυτο και αυθόρμητο στον άνθρωπο (Antonakis, 2009). Ενισχύοντας τη διαφωνία του για την πιο πάνω έρευνα ο Antonakis (2009), υποστήριξε ότι δεν χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία, δηλαδή σωστή παραγοντοποίηση των μεταβλητών ($Y_{\text{leader perf.}} = a + \beta IQ + \beta \text{stress} + \beta IQ * \text{stress}$). Σε έρευνα των Fiedler & Link (1994) βρέθηκε ότι η γενική νοημοσύνη και το άγχος είχαν θετική συσχέτιση και τα τεστ νοημοσύνης προέβλεπαν την απόδοση του ηγέτη ιδιαίτερα σε απαιτητικές εργασιακές καταστάσεις.

Ολοκληρώνοντας, αυτό το υποκεφάλαιο πιστεύουμε ότι οι ερευνητές θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όταν σχεδιάζουν μία έρευνα, έτσι ώστε να πληρούνται όλες οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις για να καταλήξουν σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Συμφωνούμε ότι θα πρέπει να εξευρεθούν καλύτερα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ και αυτό είναι μία πρόκληση για τους επιστήμονες. Ωστόσο, αυτή η μεθοδολογική αδυναμία που παρουσιάζεται και η αντιπαράθεση ανάμεσα στους ερευνητές δεν πρέπει να αποτελέσει φραγμό για περεταίρω έρευνα. Έτσι, και στη δική μας έρευνα ήμασταν πολύ προσεκτικοί πριν καταλήξουμε σε συμπεράσματα.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της πολιτικής ικανότητας, καθώς θεωρούμε πως αποτελεί προέκταση της πολιτικής διάστασης των συναισθημάτων που προαναφέραμε. Πεποίθησή μας είναι ότι, η πολιτική ικανότητα ενισχύει την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου, προκειμένου να διατηρεί θετική δημόσια εικόνα και να επηρεάζει τους συνομιλητές του προς την επιθυμητή κατεύθυνση, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι συλλογικοί στόχοι. Ωστόσο σχεδόν καμία έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν έχει ερευνήσει την επίδραση των πολιτικών ικανοτήτων στην αποτελεσματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διευθυντών, αλλά και πώς σχετίζονται με την αντίληψη των υφισταμένων για την αποτελεσματική συμπεριφορά του προϊσταμένου τους. Έτσι, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να ερευνήσει την επίδραση της πολιτικής ικανότητας των ηγετών στην αποτελεσματικότητά τους και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, στη συνέχεια θεωρούμε σκόπιμο να γίνει θεωρητική θεμελίωση της έννοιας της πολιτικής ικανότητας.

Θεωρητικό Πλαίσιο Πολιτικής Ικανότητας

Η πολιτική ικανότητα αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για την παρούσα έρευνα, καθώς θεωρήθηκε ως προέκταση της πολιτικής διάστασης των συναισθημάτων του διευθυντή. Στην ουσία, η πολιτική ικανότητα κλήθηκε να εξηγήσει το «πώς» οι τακτικές επιρροής χρησιμοποιούνται επιτυχώς για να επηρεάζουν τους άλλους και όχι απλά για το ποιες είναι αυτές οι συμπεριφορές. Αν ανατρέξουμε πίσω στο 1981, ο Pfeffer ισχυρίστηκε ότι η πολιτική ικανότητα είναι μία καίρια ικανότητα για αποτελεσματική κοινωνική επιρροή στον εργασιακό χώρο και έκανε έκκληση για περαιτέρω διερεύνηση της στο μέλλον. Περίπου το ίδιο χρονικό διάστημα ο Mintzberg (1985) ήταν που ισχυρίστηκε ότι οι εργασιακοί χώροι είναι πολιτικές αρένες και η εργασιακή αποτελεσματικότητα του ατόμου προσδιορίζεται από την ικανότητα και επιθυμία να εφαρμόζει συμπεριφορές επιρροής βασιζόμενες σε πολιτικούς άξονες.

Αναφερόμενος ο Mintzberg (1983· 1985) σε αυτή την ικανότητα επιρροής ως «πολιτική ικανότητα», εισηγήθηκε ότι μπορεί να γίνει αντιληπτή ως προς το πώς τα άτομα χρησιμοποιούν την πειθώ, επιδέξιους χειρισμούς και τη διαπραγμάτευση για να ασκήσουν αποτελεσματική επιρροή. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη την αρχική διατύπωση του Mintzberg, η πολιτική ικανότητα στον εργασιακό χώρο είναι *«η ικανότητα να κατανοείς αποτελεσματικά τους άλλους στη δουλειά και να χρησιμοποιείς αυτή τη γνώση για να επηρεάσεις τους άλλους προκειμένου να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο που ενισχύει τους προσωπικούς ή και τους οργανωσιακούς στόχους»* (Ahearn et al., 2004, σ. 311). Ο Ferris και οι συνεργάτες του (2001) υποστήριξαν ότι υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη δομή της πολιτικής ικανότητας. Αυτές είναι:

1. *Κοινωνική και προσωπική επίγνωση*: Τα άτομα που επιδεικνύουν πολιτική ικανότητα είναι ικανοί παρατηρητές των άλλων και προσαρμόζονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

2. *Διαπροσωπική επιρροή και έλεγχος*: Τα άτομα που είναι πολιτικά ικανά, έχουν ένα δυναμικό και πειστικό προσωπικό στυλ, το οποίο ασκεί ισχυρή επιρροή σε αυτούς που είναι γύρω τους.

3. *Κοινωνική δικτύωση*: Τα άτομα με ισχυρές πολιτικές ικανότητες είναι ικανά να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν διάφορα κοινωνικά δίκτυα, αφού δημιουργούν με ευκολία φιλίες και κτίζουν επωφελείς συμμαχίες και συνασπισμούς

4. *Αυθεντικότητα και φαινομενική ειλικρίνεια*: Οι τακτικές που χρησιμοποιούν τα πολιτικά ικανά άτομα φαίνονται να είναι ευφρείς και τα κίνητρά τους να μην εξυπηρετούν προσωπικούς στόχους. Έτσι φαίνονται στους άλλους λογικές, ειλικρινείς και έξυπνες.

Σύμφωνα με ερευνητές, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από πολιτική ικανότητα είναι πιο πιθανό να θεσπίσουν συμπεριφορές επιρροής οι οποίες είναι κατάλληλες στη δεδομένη περίπτωση (Ferris, Hochwarter et al., 2002· Ferris et al., 2005). Ακόμη, ο Ferris και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι τα άτομα με πολιτικές ικανότητες, πιθανόν να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, οι οποίες αντλούνται από την ικανότητά τους να ασκούν έλεγχο στους άλλους, αλλά και να κατανοούν τα άτομα, τις καταστάσεις και συμπεριφορές στον οργανισμό (Ferris, Hochwarter et al., 2002· Ferris et al., 2005). Αυτό όχι μόνο τους επιτρέπει να επιδεικνύουν συμπεριφορές επιρροής, αλλά και να τις εκτελούν με επιτυχία. Συνοψίζοντας, υποθέτουμε ότι τα αποτελέσματα της πολιτικής ικανότητας στην εκδήλωση πολιτικών συμπεριφορών συμβάλουν στην επιβίωση στους στρεσογόνους και συνεχώς μεταβαλλόμενους εργασιακούς χώρους (Perrewe', Ferris, Frink, & Anthony, 2000).

Πεποίθησή μας είναι ότι τα πολιτικά ικανά άτομα συνδυάζουν την κοινωνική επίγνωση με την ικανότητα να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε διάφορες και μεταβαλλόμενες απαιτητικές καταστάσεις, με τέτοιο τρόπο που να φαίνονται ειλικρινείς και να εμπνέουν υποστήριξη και εμπιστοσύνη, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν αποτελεσματικά και να ελέγχουν τις αντιδράσεις των άλλων. Η πολιτική ικανότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως μία απλή ικανότητα, αλλά ως ένας χαρακτηριστικός τρόπος έκφρασης και εφαρμογής στον εργασιακό χώρο (Ferris, Perrewe', Anthony, & Gilmore, 2000).

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στην εννοιολογική αξία της πολιτικής ικανότητας. Η εννοιολογική αξία είναι ίσως η πιο σημαντική ψυχομετρική ιδιότητα που μπορεί να έχει μία μεταβλητή και αντανακλά μαρτυρίες για πολλές περιοχές, όπως με ποιες παρόμοιες έννοιες σχετίζεται η μεταβλητή, αλλά και με ποιες έννοιες δε σχετίζεται με τις οποίες και πρέπει να διαφέρει. Μάλιστα, ο Ferris και οι συνεργάτες του (2005) κατέδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα σχετιζόταν θετικά με τον αυτοέλεγχο, την πολιτική επίγνωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ είχε αρνητική συσχέτιση με το άγχος και καθόλου συσχέτιση με την γενική νοημοσύνη. Έτσι στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις έννοιες με τις οποίες η πολιτική ικανότητα πιθανόν να σχετίζεται.

Κυρίως, θα αναφερθούμε στις *Διάφορες Κοινωνικές Ικανότητες*, με τις οποίες πιθανόν να σχετίζεται η πολιτική ικανότητα, καθώς αποτελούν και αντικείμενο της μελέτης μας. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η πολιτική ικανότητα από τη φύση της επικαλύπτεται με κάποιες άλλες κοινωνικές ικανότητες. Για παράδειγμα οι Ferris, Perrewé και Douglas (2002) υποστήριξαν ότι η πολιτική ικανότητα θα αντανakλά κάποιες ομοιότητες με τη διαπροσωπική οξύνοια (interpersonal acumen), την κοινωνικοπολιτική ευφυΐα (sociopolitical intelligence) και τη λειτουργική ευελιξία (functional flexibility). Ωστόσο, αυτοί οι ερευνητές σημείωσαν ότι, τέτοια επικάλυψη δε θα αναμενόταν να αντανakλά περισσότερο από μέτριου μεγέθους σχέσεις και ως εκ τούτου επιτρέπει στην πολιτική ικανότητα να διατηρήσει το διακριτικό χαρακτήρα της, ως μία έννοια που είναι σαφώς διαφορετική από τις άλλες.

Λόγω της προφανούς ομοιότητας, η πολιτική αντίληψη (political savvy) έχει εξεταστεί με πλήρη διαφάνεια για τη σχέση της με την πολιτική ικανότητα. Η πολιτική αντίληψη παραπέμπει στις διαισθητικές πτυχές της πολιτικής στους οργανισμούς. Έρευνες από τους Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein και Gardner (1994) για την οργανωσιακή κοινωνικοποίηση, εντόπισαν πολιτικές πτυχές σε αυτή. Μέσα από μία προσεκτική εξέταση της δομής της έννοιας της πολιτικής ικανότητας διαφαίνεται ότι στην ουσία μετρά την πολιτική αντίληψη ή κατανόηση. Το περιεχόμενο της πολιτικής ικανότητας τείνει να εστιάζει σε θέματα όπως να μαθαίνει πώς στην πραγματικότητα τα πράγματα δουλεύουν στις επιχειρήσεις, να εντοπίζει ποια άτομα έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στον εργασιακό οργανισμό και να αναπτύσσει μία καλή γνώση για τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από τις ενέργειες των ατόμων στους εργασιακούς χώρους.

Από τη στιγμή που η πολιτική αντίληψη περιλαμβάνει έννοιες όπως η γνώση και η κατανόηση, τότε πιθανόν να σχετίζεται με την κοινωνική επίγνωση που αποτελεί μία από τις τέσσερις διαστάσεις της πολιτικής ικανότητας. Οι Ferris, Treadway και οι συνεργάτες τους (2005) διερεύνησαν αυτή την υπόθεση και κατέληξαν ότι η πολιτική ικανότητα σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την πολιτική αντίληψη ($r = .47, p < .01$) και ο ισχυρότερος συσχετισμός της ήταν με την κοινωνική επίγνωση ($r = .60, p < .01$).

Ακόμη μία κοινωνική ικανότητα που θεωρείται σημαντικό να διαχωριστεί από την πολιτική ικανότητα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Το ερώτημα κατά πόσο η πολιτική ικανότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύο διακριτές έννοιες είναι κάτι που

απασχόλησε και τη δική μας έρευνα. Περισσότερο από μία δεκαετία, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης μονοπόλησε το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει ικανότητες που αφορούν τη διαπροσωπική συμπεριφορά, έτσι πιθανόν να επικαλύπτεται από την πολιτική ικανότητα.

Σύμφωνα με τους Ferris, Treadway και συνεργάτες τους (2005) η φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζεται να δίνει έμφαση σε παραμέτρους συναισθηματικού τύπου όπως η διαπροσωπική αποτελεσματικότητα, η επιρροή και ο έλεγχος. Αντιθέτως, η πολιτική ικανότητα σύμφωνα με τους πιο πάνω ερευνητές γίνεται αντιληπτή ως μία έμφυτη γνώση και ικανότητα που υπερβαίνει τα συναισθήματα. Έτσι, οι Ferris, Treadway και συνεργάτες τους (2005) απέδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα σχετιζόταν με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα μέτριο επίπεδο ($r = .53, p < .01$). Επιπρόσθετα, οι παράμετροι της πολιτικής ικανότητας βρέθηκαν να σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα εύρος μεταξύ του .38 - .43.

Ακολουθώντας, θα δούμε ότι η πολιτική ικανότητα θεωρείται από ορισμένους επιστήμονες ως μία ικανότητα που ουσιαστικά μπορεί να διαμορφωθεί και να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης (Ferris, Anthony, Kolodinsky, Gilmore, & Harvey, 2002). Συγκεκριμένα πιστεύεται ότι είναι αποτέλεσμα της προδιάθεσης που έχει το άτομο να την αναπτύξει, αλλά και ότι μπορεί να είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Επειδή η πολιτική ικανότητα αποτελεί διαπροσωπικό στυλ του κάθε ενός, που συμβάλει στην αποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, οι καταβολές της προσωπικότητας γίνονται αντιληπτές μέσα από τη στάση του ατόμου να ασκεί επιρροή στους άλλους και να συμπεριφέρεται κατάλληλα σε κάθε κοινωνική περίπτωση στον εργασιακό χώρο. Ο Mayer (2005) υποστήριξε ότι η προσωπικότητα αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα: ενεργειακό πλέγμα, γνωστικές διεργασίες, κοινωνική δράση και συνείδηση. Έτσι, ακολούθως θα αναφερθούμε στην προδιάθεση του ατόμου να αναπτύξει την πολιτική ικανότητά του.

Εκ γενετής και Αναπτυξιακή επιρροή στην πολιτική ικανότητα

Σε σχέση με την πολιτική ικανότητα, το υποσύστημα της προσωπικότητας με το οποίο σχετίζεται περισσότερο είναι η κοινωνική δράση. Ο Mayer (2005) υποστήριξε ότι το εν λόγω υποσύστημα αντιπροσωπεύει την έκφραση της προσωπικότητας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, περιλαμβάνει κοινωνικές ικανότητες, γνώση κοινωνικών ρόλων και επιθυμητές συναισθηματικές εκφράσεις. Τα κύρια γνωρίσματα του υποσυστήματος κοινωνικής δράσης είναι η εξωστρέφεια και η αυτορρύθμιση. Η εξωστρέφεια αντανακλά την προσήνεια και την κοινωνικοποίηση, ενώ η αυτορρύθμιση σχετίζεται με την αντίληψη και διορατικότητα του ατόμου. Έτσι, το υποσύστημα κοινωνικής δράσης, δρα ως μία αρχική εισροή στις παραμέτρους της προδιάθεσης, οι οποίες δρουν ως προπομποί της κοινωνικής δράσης προσανατολισμένες στην πολιτική ικανότητα.

Αρχικά θα μελετήσουμε την *αντίληψη*, η οποία αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Η κοινωνική επίγνωση που αποτελεί πτυχή της πολιτικής ικανότητας, θα πρέπει να σχετίζεται περισσότερο με την ευσυνειδησία και την αυτορρύθμιση, οι οποίες αντανακλούν την έννοια της αντίληψης. Η κοινωνική επίγνωση φαίνεται να συλλαμβάνει καλύτερα την ουσία της έννοιας της αυτορρύθμισης. Τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση τείνουν να ελέγχουν τη δημόσια εικόνα τους σε μεγάλο βαθμό (Snyder, 1987, σ.5). Αντίθετα τα άτομα με χαμηλή αυτορρύθμιση ενδιαφέρονται ελάχιστα να ελέγξουν τους γύρω τους και η συμπεριφορά τους τείνει να εκφράζει πως πραγματικά αισθάνονται. Παρομοίως τα άτομα με υψηλή κοινωνική επίγνωση είναι πρόθυμοι και διαισθητικοί παρατηρητές των γύρω τους και έχουν μία ακριβή κατανόηση των κοινωνικών περιστάσεων και της συμπεριφοράς τους σε αυτά τα πλαίσια. Σύμφωνα με τους Ferris, Treadway και τους συνεργάτες τους (2005) υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αυτορρύθμισης και της κοινωνικής επίγνωσης σε δύο μελέτες ($r = .37, r = .32, p < .01$).

Ο Pfeffer (1992) υποστηρίζει ότι η κοινωνική επίγνωση σχετίζεται αρκετά καλά με την ευσυνειδησία, διότι τα πολιτικά ικανά άτομα έχουν αυτοπεποίθηση αλλά δεν είναι προσκολλημένοι στον εαυτό τους. Τείνουν να εστιάζουν στους άλλους και στο περιβάλλον τους και όχι εσωτερικά. Αυτό τους επιτρέπει να έχουν μία καλή ισορροπία και άποψη, με αποτέλεσμα να έχουν ένα υγιές μέτρο ευθύνης για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αυτή η αίσθηση ευθύνης που χαρακτηρίζει τα πολιτικά ικανά άτομα, τα κάνει ευσυνείδητα.

Μάλιστα οι Ferris, Treadway και οι συνεργάτες τους (2005) ανέφεραν σημαντική σχέση ανάμεσα στην ευσυνειδησία και την πολιτική ικανότητα (Study 1: $r = .31$, Study 2: $r = .27$, $p < .01$), και αυτή ήταν η ισχυρότερη σχέση που είχε η ευσυνειδησία με οποιαδήποτε άλλη πτυχή της πολιτικής ικανότητας.

Η δεύτερη ενδιαθεσιακή έννοια στην οποία θα γίνει λόγος είναι ο *Έλεγχος*. Ο αυτοέλεγχος και η αυτό-αποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζουν τις πτυχές της έννοιας του ελέγχου, η οποία εκφράζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον έλεγχο πάνω στον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Ο αυτοέλεγχος περιλαμβάνει γενικές προσδοκίες για τον έλεγχο πάνω στην επιβράβευση και την τιμωρία. Τα άτομα είτε θεωρούν ότι ο έλεγχος πηγάζει εσωτερικά, είτε θεωρούν ότι αυτές οι τιμωρίες και οι επιβραβεύσεις ελέγχονται από άλλους, τη μοίρα ή την τύχη (Perrewé & Spector, 2002). Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο πόσο τα άτομα πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες να οργανώσουν και να εκτελέσουν συγκεκριμένες δράσεις, που απαιτούν την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, καθώς αυτό αποτελεί αίσθηση μαεστρίας και επιβολής ελέγχου πάνω στο περιβάλλον (Perrewé & Spector, 2002).

Αυτές οι πτυχές του ελέγχου θα πρέπει να έχουν την ισχυρότερη σχέση με τη διαπροσωπική επιρροή και την ικανότητα δικτύωσης (πτυχές της πολιτικής ικανότητας). Οι πεποιθήσεις ότι τα άτομα μπορούν να ελέγχουν το περιβάλλον, αλλά και τα άτομα του περιβάλλοντός τους, θα έπρεπε να συνδέονται με την ικανότητα να επηρεάζουν τους άλλους, λόγω της αυτοπεποίθησης που εκφράζουν στο να ελέγχουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Τα πολιτικά ικανά άτομα διαχέουν την αίσθηση της ήρεμης αυτοπεποίθησης η οποία πηγάζει από την αναμονή ευνοϊκών αποτελεσμάτων τα οποία θα προκύψουν μέσα από την επιρροή που θα ασκήσουν στους άλλους, αλλά κυρίως προέρχεται από τις προηγούμενες επιτυχημένες εμπειρίες.

Πέρα από την Αντίληψη και τον Έλεγχο, ακόμη μία ενδιαθεσιακή έννοια η οποία λειτουργεί ως προπομπός των πτυχών της πολιτικής ικανότητας, είναι η *Προσήνεια*. Η προσήνεια αντιπροσωπεύεται από την εξωστρέφεια, τη θετική συναισθηματικότητα και την τερπνότητα. Επίσης, αυτή η ενδιαθεσιακή έννοια αναμένεται να σχετίζεται περισσότερο με τρεις πτυχές της πολιτικής ικανότητας, οι οποίες είναι η κοινωνική επιρροή, η ικανότητα δικτύωσης και η φαινομενική ειλικρίνεια. Μάλιστα, σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στη θετική συναισθηματικότητα και την πολιτική ικανότητα

(Kolodinsky, Hochwarter, & Ferris, 2004). Ακόμη, οι Liu, Ferris, Zinko, Perrewé, Weitz και Xu (2007) ανέφεραν σημαντικές συσχετίσεις της πολιτικής ικανότητας με την εξωστρέφεια ($r = .58, p < .01$) και η εξωστρέφεια σχετίζεται περισσότερο με τη διαπροσωπική επιρροή και την ικανότητα δικτύωσης από τις άλλες πτυχές της πολιτικής ικανότητας.

Τέλος, η *Ενεργητική επιρροή* είναι η τελευταία ενδιαθεσιακή έννοια στην οποία θα αναφερθούμε και η οποία αποτελεί ακόμη μία έννοια η οποία λειτουργεί ως προπομπός κάποιων πτυχών της πολιτικής ικανότητας. Τα άτομα με ενεργητική επιρροή, δρουν με τρόπο που να επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Μάλιστα σύμφωνα με τον Crant (1995) οι ενεργητικές προσωπικότητες εντοπίζουν τις ευκαιρίες και ενεργούν με τον κατάλληλο τρόπο δείχνοντας πρωτοβουλία, δράση και πείσμα μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επίσης, αυτά τα άτομα δεν επηρεάζονται από εξωτερικές επιρροές. Έρευνες έδειξαν ότι η εν λόγω έννοια σχετίζεται με την πτυχή της πολιτικής ικανότητας που αφορά την ικανότητα δικτύωσης (Thompson, 2005).

Η πολιτική ικανότητα πέρα από το ότι αποτελεί ένα γνώρισμα που το κουβάλα κάποιος μαζί του, μπορεί και να αναπτυχθεί. Αποτελεσματικές τεχνικές για την ανάπτυξη της πολιτικής ικανότητας, πρέπει να παρέχουν στους συμμετέχοντες ανατροφοδότηση για την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου επίγνωσης σε κοινωνικές περιστάσεις, δηλαδή πόσο καλά κατανοούν αυτές τις περιστάσεις και τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Έτσι αναπτυξιακές εμπειρίες όπως το μέντορινγκ και η υπόδυση ρόλων είναι καλές πρακτικές για να αναπτυχθούν οι τέσσερις πτυχές της πολιτικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986) η οποία αποτελεί και μέρος της εκπαίδευσης των ηγετών, η συμπεριφορική μοντελοποίηση (behavioral modeling) είναι ίσως η πρωταρχική αναπτυξιακή εμπειρία που χρησιμοποιείται σήμερα στις επιχειρήσεις (May & Kahnweiler, 2000). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης Bandura (1986) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου η οποία προκαλείται από (το εξωτερικό περιβάλλον) την συμπεριφορά των άλλων η οποία λειτουργεί σαν πρότυπο. Το άτομο επιλέγει τις εξωτερικές επιδράσεις, τις ερμηνεύει με βάση τις υπάρχουσες εμπειρίες του, τις οργανώνει και στην συνέχεια δρα, βρίσκεται επομένως σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Άρα τα άτομα επηρεάζουν με την συμπεριφορά τους

το περιβάλλον τους το οποίο με την σειρά του επηρεάζει τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους.

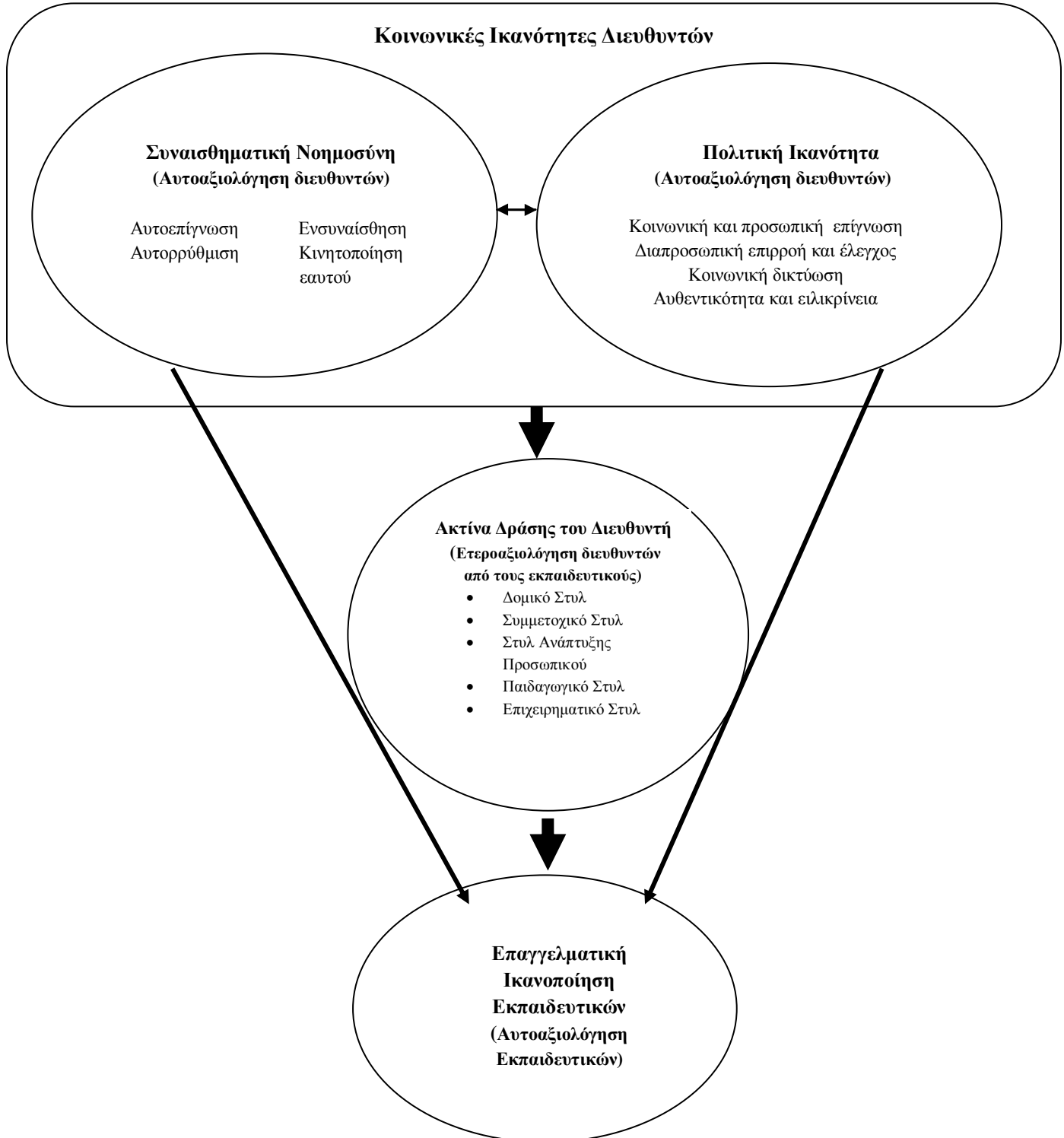
Πέρα από αυτή ακόμη ένας αποτελεσματικός τρόπος να αναπτύξει κανείς την πολιτική ικανότητα του είναι όταν έχει έναν αποτελεσματικό και επιδέξιο μέντορα. Οι συμβουλευόμενοι παρακολουθούν τον Μέντορά τους σε πραγματικές καταστάσεις καθώς χρησιμοποιούν και την πολιτική ικανότητά τους και έτσι επηρεάζουν τους υφισταμένους τους. Μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μέντορες, τη στάση του σώματός τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους και τις χειρονομίες τους, μεταδίδουν μηνύματα για το πώς να επηρεάζουν τους άλλους. Ακόμη, πρωταρχικός ρόλος του συμβούλου είναι να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αναπτύξει μία πλουσιότερη και περισσότερο ενημερωμένη κατανόηση για το εργασιακό περιβάλλον του.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η πολιτική ικανότητα σχετίζεται με κάποιες ενδιαθεσιακές έννοιες όπως η αντίληψη, ο έλεγχος, η προσήνεια και η ενεργητική επιρροή οι οποίες λειτουργούν ως προπομποί των πτυχών της πολιτικής ικανότητας. Ωστόσο, η πολιτική ικανότητα του ατόμου μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη σωστή εκπαίδευση. Έτσι, και στην περίπτωση του σχολικού διευθυντή θα μπορούσε να αναπτύξει την πολιτική ικανότητά του αν υπήρχαν τα κατάλληλα σεμινάρια επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας σε συνδυασμό με τη μαθητεία δίπλα από έναν καλό Μέντορα, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Συγκεκριμένα, θα αποτελούσε σημαντική βοήθεια για τους διευθυντές αν πριν διοριστούν στην συγκεκριμένη θέση, ασκούσαν την πρακτική τους δίπλα σε έναν αποτελεσματικό και επιδέξιο μέντορα.

Έχοντας αναλύσει το θεωρητικό υπόβαθρο των δύο βασικών μεταβλητών της έρευνάς μας, δηλ. της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας, οι οποίες αποτελούν τις κοινωνικές ικανότητες που πιθανόν να συσχετίζονται με τα ηγετικά στυλ του διευθυντή σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θεωρούμε σκόπιμο πριν την ανάλυση των δύο άλλων μεταβλητών μας, να παραθέσουμε σχεδιαγραμματικά το θεωρητικό μοντέλο της μελέτης μας (Διάγραμμα 1.2), προκειμένου να υπάρχει μία σφαιρική εικόνα του τρόπου που θα διερευνηθούν και θα ποσοτικοποιηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, σε μία προσπάθεια κάλυψης του ερευνητικού κενού. Ακολούθως, θα αναφερθούμε στα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ και θα ολοκληρώσουμε

την ενότητα του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, με το θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Διάγραμμα 2.1: Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας



Θεωρητικό Πλαίσιο Ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Bolman και Deal (2003), η ηγεσία συντονίζει τις πρακτικές των υπαλλήλων και τους προσανατολίζει προς την πραγματοποίηση των συλλογικών στόχων. Εντούτοις, ενώ η ηγεσία πιστεύεται ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, ωστόσο είναι δύσκολο να οριστεί. Έτσι, αρχικά θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε την ηγεσία στηριζόμενοι στον Kotter (1990), ο οποίος θεωρεί ως ηγεσία τη συμπεριφορά που συμβάλει στην αλλαγή κατεύθυνσης του οργανισμού, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Έτσι, ενισχύοντας την πιο πάνω άποψη ο Leithwood και Levin (2005), υποστηρίζουν ότι αρχικό μέλημα του ηγέτη είναι να βοηθήσει τα άτομα του οργανισμού να αποδεχτούν τον κοινό στόχο για τη βελτίωση του οργανισμού και να ενθαρρύνει τις πρακτικές για την επίτευξή του. Επιπρόσθετα, ο ηγέτης παρακινεί τα μέλη του οργανισμού προς τη σωστή κατεύθυνση, μέσω της ικανοποίησης των βασικών ανθρωπίνων αναγκών (Kotter, 1990).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χυτήρη (1996) η ηγεσία είναι πάνω απ' όλα μια διαπροσωπική σχέση. “Αυτοί οι οποίοι θέλουν να δουν αν είναι ηγέτες το μόνο που χρειάζεται να κάνουν είναι να κοιτάξουν πίσω να δουν αν τους ακολουθούν” (σ. 244) Επομένως, η ηγεσία είναι μία κανονιστική, συσχετιστική και συλλογική κοινωνική πράξη (Blackmore, 1999), η οποία στηρίζεται σε αξίες, πολιτικές και σκληρή δουλειά, για να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Πρόσθετα, η ηγεσία είναι μία κοινωνική διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε σχέσεις που είναι τόσο εξουθενωτικές όσο και ανακουφιστικές, και απαιτείται από τον ηγέτη ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων αλλά και του εαυτού του (Blackmore, 1996· 1999).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών της ηγεσίας, είναι ότι την περιγράφουν ως μία κοινωνική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να εμπλέκει όλους προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές στον τομέα της ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 1997· Pashiardis, 2001· Schriesheim & Neider, 1996· Yukl, 2002) η εικόνα που έχουν οι υφιστάμενοι για το διευθυντή τους είναι καθοριστικός παράγοντας για το αν τον αντιλαμβάνονται ως ηγέτη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο άλλωστε ερευνήσαμε τα ηγετικά στυλ του διευθυντή, καθώς θεωρούμε τις απόψεις των υφισταμένων, ως τον τρόπο κατανόησης των ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών. Οι πιο πάνω πτυχές αποτέλεσαν αντικείμενο εξέτασης κατά την παρούσα έρευνα, μέσα από τη διερεύνηση της ακτίνας δράσεως του

διευθυντή τους.

Βέβαια, ο Yukl (1998) υποστήριξε ότι οι πιο πάνω ορισμοί για την ηγεσία δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για αποτελεσματικούς ηγέτες. Σύμφωνα με το Πασιαρδή (1998), οι σύγχρονοι ορισμοί αναφέρονται στη συναισθηματική επιρροή που ασκεί ο ηγέτης ώστε να επηρεάσει και να εμπνεύσει τους υφισταμένους του. Η πιο πάνω άποψη ενισχύεται από τα αποτελέσματα μελέτης του Πασιαρδή (1998), όπου διαφάνηκε οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων να επιδεικνύουν ένα ηγετικό στυλ που ονομάζεται *Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων* (Management By Feelings and Emotions). Ακολούθως, θα αναφερθούμε στις επικρατέστερες θεωρίες ηγεσίας, οι οποίες έχουν ως κοινή επιδίωξη τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του ηγέτη που θα τον οδηγήσουν στην αποτελεσματικότητα. Έτσι, θα αναφερθούμε στη Θεωρία των Προσωπικών Χαρακτηριστικών (Trait Theory) του Stogdill, έπειτα στο Περιπτωσιακό Μοντέλο (Fiedler's Contingency Model of Leadership) του Fiedler και των Vroom και Yetton (1973), καταλήγοντας στο Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008· Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Θεωρίες Ηγεσίας

Θεωρία των Προσωπικών Χαρακτηριστικών (Trait Theory) του Stogdill

Η Θεωρία των Προσωπικών Χαρακτηριστικών στηρίζεται στον ισχυρισμό του Αριστοτέλη, ότι η ηγεσία είναι ένα χάρισμα το οποίο έχει κληρονομική διάσταση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008) οι ηγέτες γεννιούνται και δεν είναι αποτέλεσμα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με έρευνες του Stogdill (1948) υπάρχουν έξι ομάδες ηγετικών χαρακτηριστικών οι οποίες αφορούν: α) ικανότητες, όπως νοητικές, επικοινωνιακές, πρωτοτυπίας και κρίσης, β) επιδόσεις, όπως γνωστικές και αθλητικές, γ) υπευθυνότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτοπεποίθηση και αίσθηση ταυτότητας, επιμονή στην επίτευξη στόχων, δ) συμμετοχή σε δραστηριότητες, κοινωνικές εκδηλώσεις, συνεργασία, ε) κοινωνικοοικονομικό στάτους και κοινωνική αναγνώριση, στ) χαρακτηριστικά περίπτωσης, όπως των υφιστάμενων στόχων.

Ωστόσο, ερευνητές όπως ο Robbins (1993) και ο Owens (1998), αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα της έρευνας του Stogdill (1948), καθώς δεν βρέθηκαν με συστηματικό τρόπο, εκείνα τα κληρονομικά χαρακτηριστικά που να

καταδεικνύουν ποιος είναι πιθανότερο να γίνει ηγέτης. Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Hoy και Miskel (2008) υποστήριξαν ότι τα μειονεκτήματα της Θεωρίας των Προσωπικών Χαρακτηριστικών του ηγέτη, συνοψίζονται στην απουσία των μεταβλητών που παρεμβάλλονται ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τις νίκες του.

Περιπτωσιακό Μοντέλο του (Fiedler's Contingency Model of Leadership) του Fiedler και των Vroom και Yetton(1973)

Εκφραστής της Ενδεχομενικής Θεωρίας είναι ο Fiedler (1967), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει το ένα και μοναδικό ηγετικό στυλ που να είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν στον οργανισμό. Συνεχίζοντας, τη Θεωρία του Ενδεχόμενου αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη, εξαρτάται πρωτίστως από το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο ηγέτης ανάλογα με τις εκάστοτε καταστάσεις. Επιπρόσθετα, αποδέχεται την άποψη ότι το άτομο ενεργεί βασιζόμενος από ένα κράμα που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση της προσωπικότητάς του, εννοώντας τα κίνητρα και τις ανάγκες του, αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται.

Ο Fiedler (1967) κατέληξε σε τρεις μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και είναι α) το ηγετικό στυλ, το οποίο στηρίζεται στην παρώθηση και υποκίνηση του ηγέτη προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, β) η εξουσία θέσης του ηγέτη, όπου ελέγχει την κάθε περίπτωση μέσω της δύναμης και επιρροής που έχει με τα μέλη της ομάδας και το βαθμό εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσά τους και γ) η αποτελεσματικότητα, η οποία αφορά την ικανότητα του ηγέτη μέσω του ηγετικού στυλ του να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να επιτύχουν τους συλλογικούς στόχους. Βέβαια, παρόλη τη συμβολή της Ενδεχομενικής Θεωρίας του Fiedler (1967) στην επιστημονική περιοχή της ηγεσίας, εντούτοις αμφισβητήθηκε, διότι δεν παρουσιαζόταν αλλαγή στα προτεινόμενα ηγετικά στυλ ανάλογα με την περίπτωση, με αποτέλεσμα η κατάσταση να αλλάζει, προκειμένου να προσαρμόζεται στον ηγέτη.

Λίγα χρόνια μετά τη θεωρία του Fiedler (1967) οι Vroom και Yetton (1973) διατύπωσαν το δικό τους περιπτωσιακό ηγετικό μοντέλο. Η απαρχή αυτού του μοντέλου είναι ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ηγετικά στυλ, επομένως ο ηγέτης αξιολογώντας την κατάσταση μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικά στυλ και να βρει

διαφορετικές λύσεις, ανάλογα με το τι απαιτεί η περίσταση. Ιδιαίτερα κατά τη λήψη αποφάσεων, οι ηγέτες κάνουν χρήση τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας, έτσι ώστε οι υφιστάμενοι να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία: α) συλλογικό στυλ, β) αυταρχικό και γ) συμβουλευτικό στυλ.

Η σημαντικότητα των περιπτωσιακών μοντέλων ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι προσδίδουν ευελιξία στον ηγέτη για να χειριστεί με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τις εκάστοτε καταστάσεις διαφοροποιώντας την προσέγγισή του ανάλογα με τους συνομιλητές του. Από την άλλη όμως σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), μία αδυναμία των περιπτωσιακών μοντέλων είναι ότι δεν παρέχουν επαρκής επεξηγήσεις για τις τεχνικές με τις οποίες θα αναπτυσσόταν η ευελιξία του ηγέτη, έτσι ώστε το ηγετικό στυλ του να προσαρμόζεται ανάλογα.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη περιγραφή κάποιων θεωριών ηγεσίας, θα αναφερθούμε στη συνέχεια στο ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008), το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο για τη δική μας έρευνα. Έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πέντε ηγετικά στυλ που προτάθηκαν από τους πιο πάνω ερευνητές, χωρίς όμως να δίνουν τη «δοσολογία» για την εφαρμογή του κάθε ηγετικού στυλ, αφού εξαρτάται από την αξιολόγηση της εκάστοτε κατάστασης που έχει να χειριστεί ο ηγέτης. Όπως υποστηρίζουν και οι εμπνευστές του εν λόγω ηγετικού μοντέλου, ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου/ηγέτης θα πρέπει να χρησιμοποιεί ένα κοκτέιλ ηγετικών στυλ.

Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008)

Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει είναι επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας σχολικών ηγετών οι οποίοι χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ποιοτικής εκπαίδευσης. Την πιο πάνω άποψη έρχονται να στηρίξουν τόσο τα αποτελέσματα ερευνών στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος ISSPP (Gurr & Drysdale, 2007· Leithwood & Day 2007), όσο και άλλων ερευνών που ανέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο του διευθυντή στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Έτσι με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία, μας δίνεται η δυνατότητα να διακρίνουμε τις διάφορες πρακτικές ή συμπεριφορές ηγεσίας που συμβάλλουν άμεσα ή έμμεσα στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι γενικά μεσολαβητικός

μέσω άλλων ατόμων, καταστάσεων και οργανωσιακών παραγόντων (Hallinger & Heck, 1998). Επομένως, όταν ο διευθυντής σχολείου κάνει χρήση διάφορων ηγετικών στυλ τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να ασκήσουν καθοριστική επιρροή στα κίνητρα, στις εργασιακές συνθήκες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών τους, οι οποίοι έπειτα θα διαμορφώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στη σχολική αίθουσα.

Η έλλειψη συνέπειας στα συμπεράσματα ως προς την επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω της χρήσης ποικίλων μοντέλων και πλαισίων, οι Pashiaridis και Brauckmann (2008) ανέπτυξαν ένα ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας (Πίνακας 2.2), το οποίο προέκυψε μέσα από μία εις βάθος μελέτη όλης της βιβλιογραφίας των τελευταίων δύο δεκαετιών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, κατέληξαν σε πέντε αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας τα οποία εμπερικλείουν ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διευθυντές και επιτυγχάνουν τη συνεργασία και δέσμευση των υφισταμένων τους, προκειμένου να αποδίδουν καλύτερα στη σχολική τάξη και να επιτυγχάνουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2008) επινοήθηκε προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος Leadership Improvement for Student Achievement (LISA).

Οι δύο πιο πάνω ερευνητές αντιμετώπισαν την σχολική ηγεσία ως μια πολυεπίπεδη έννοια η οποία μπορεί να έχει επιπτώσεις στις μεταβλητές που αφορούν στα σχολεία και στους μαθητές αλλά είναι επίσης πιθανό να επηρεάζεται ταυτόχρονα και από τις μεταβλητές του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο ενεργεί ο ηγέτης (Pashiaridis, 2012). Ακόμη, σύμφωνα με τον Leithwood και τους συνεργάτες του (2006) η εφαρμογή των πρακτικών πρέπει να είναι ευαίσθητη στις αξίες και στο συγκεκριμένο και έμφαση πρέπει να δίνεται στον τρόπο εφαρμογής τους μέσα στο θεσμικό πλαίσιο. Ακολούθως, παρουσιάζονται συνοπτικά τα πέντε στυλ ηγεσίας, περιγράφοντας τις συμπεριφορές που εμπερικλείουν.

Τα πέντε ηγετικά στυλ είναι:

1) *Παιδαγωγικό στυλ* (Instructional style), το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καταστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων: προσφέρει παιδαγωγικές πηγές, ενθαρρύνει υψηλού επιπέδου πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, προάγει την εκτέλεση και χρήση των γνώσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα, ρυθμίζει τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, παρέχει ουσιώδη

ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, αξιοποιεί τις πληροφορίες της αξιολόγησης για την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου. Εφαρμόζοντας το εν λόγω ηγετικό στυλ, οι διευθυντές επιτυγχάνουν να αναπτύξουν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hallinger, 2005· McNulty, 2003).

2) *Συμμετοχικό στυλ* (Participative style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση: προάγει την ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό, δίνει τη δυνατότητα παιδαγωγικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη σχολική βελτίωση, παρέχει ενεργητική ανάμιξη στους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό και εκτέλεσης του σχολικού οράματος, επιλύει τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών, συζητά τις σχολικές υποθέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα του Pashiardis (1995) που πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό συγκείμενο, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το αίσθημα της ομαδικότητας, ως κυρίαρχα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας. Τη διαπίστωση αυτή έρχονται να στηρίξουν οι Mulford και Silins (2003), στα πλαίσια του προγράμματος Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική ηγεσία επιτυγχάνει την ουσιαστική επίδραση στις μαθησιακές επιδόσεις όταν προωθεί την ομαδική ηγεσία και διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

3) *Στυλ ανάπτυξης προσωπικού* (Personnel Development style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές, οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αναγνωρίζει και επιβραβεύει τα επιτεύγματα και τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, καταγράφει τις εξαιρετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, κάνει ενημερωτικές συστάσεις στο προσωπικό που αφορούν τη μετάθεση, απόλυση και ενθαρρυντικά σχόλια για τις εξαιρετικές πρακτικές στο χώρο του σχολείου, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς με πιθανούς τρόπους που μπορούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους.

4) *Επιχειρηματικό στυλ* (Entrepreneurial style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων: ενθαρρύνει τις καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την κοινότητα, προάγει τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, συζητά τους σχολικούς στόχους με άτομα της παιδαγωγικής κοινότητας, αξιοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές

τεχνικές για τη συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας, προάγει την ανοιχτή επικοινωνία με την κοινότητα, προβάλλει μία θετική δημόσια εικόνα στην κοινωνία, αναπτύσσει δεσμούς εμπιστοσύνης με τη κοινότητα, κάνει γνωστό το σχολικό όραμα στην τοπική κοινωνία. Αξιοσημείωτο είναι ότι μέσα από τη καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και γονέων, συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (Pashiaridis, 1998). Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αισθανθούν ότι οι γονείς τους έχουν στενή αλληλεπίδραση με το προσωπικό του σχολείου.

5) τέλος το *Δομικό στυλ* (Structuring Style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων: εξασφαλίζει τη σαφήνεια των ρόλων και ενεργειών των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζει σαφήνεια των επαγγελματικών προτεραιοτήτων, παρέχει σαφείς διατυπωμένους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, εξασφαλίζει την ομοιόμορφη εφαρμογή των συνεπειών της ανάρμοστης συμπεριφοράς σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό χωρίς εξαιρέσεις, εργάζεται για τη δημιουργία μίας εύρυθμης σχολικής ατμόσφαιρας, παρέχει σαφήνεια όσον αφορά στις πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν. Σύμφωνα με τον Pashiaridis (1998), οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν το δομικό στυλ ηγεσίας διαχειρίζονται όλες τις σχολικές εγκαταστάσεις αποτελεσματικά και εποπτεύουν αποδοτικά τη συντήρησή τους για να εξασφαλίσουν καθαρές, τακτοποιημένες και ασφαλείς σχολικές μονάδες. Ακόμη, όταν οι ηγέτες έχουν ως μέλημά τους την καθιέρωση συγκεκριμένων διαδικασιών και ρουτίνων, έτσι ώστε εξασφαλίζουν τη τάξη και την πειθαρχία, τότε αυτό συνδέεται θετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Αυτό που πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι το άθροισμα των πέντε ηγετικών στυλ (παιδαγωγικό, συμμετοχικό, δομικό, ανάπτυξης προσωπικού, επιχειρηματικό), όπως αναδείχθηκαν από το ερευνητικό πρόγραμμα LISA, δεν αποτελεί την ουσία της έννοιας της ηγεσίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική ηγεσία είναι οι σχολικοί διευθυντές να είναι γνώστες αλλά και να κάνουν αξιοποίηση περισσότερο από ένα και ποικίλα ηγετικά στυλ από το «Πλαίσιο Pashiaridis-Brauckmann», ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις διάφορες προβληματικές εργασιακές καταστάσεις.

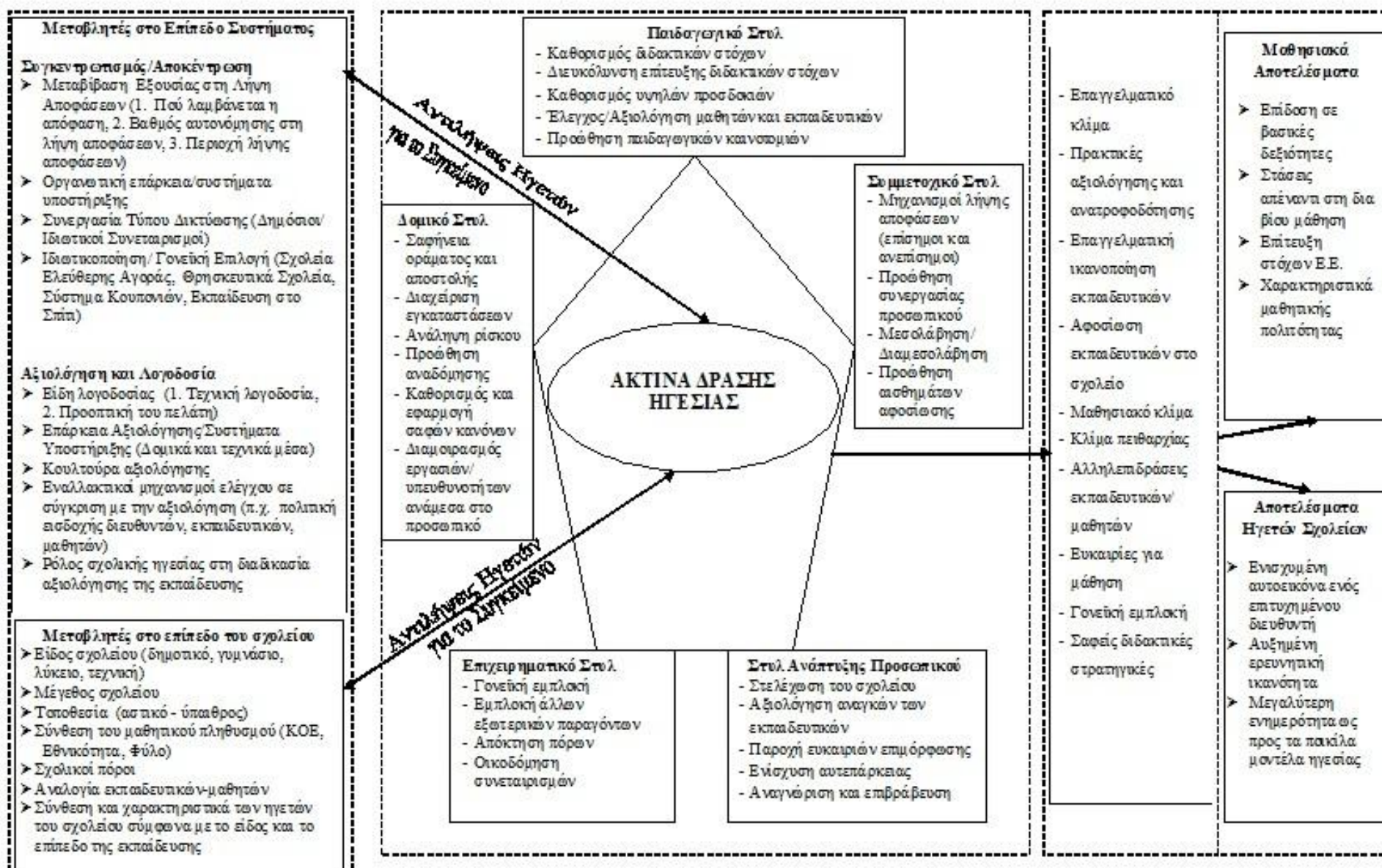
Η σημαντικότητα των ευρημάτων του ερευνητικού προγράμματος LISA, είναι ότι παρέχεται στους διευθυντές σχολείων ένα ολιστικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας τους. Επιπρόσθετα, μία ακόμη

σημαντική συνεισφορά του προγράμματος LISA είναι η ανάπτυξη και εγκυροποίηση εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών. Το εν λόγω εργαλείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο κατά τη προετοιμασία των υποψήφιων σχολικών διευθυντών, όσο και στο πλαίσιο της προσπάθειας για ποιοτική εκπαίδευση.

Κατά τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος LISA στην Κύπρο, αναδείχθηκαν τρεις περιοχές δράσης του κύριου σχολικού διευθυντή, οι οποίες αντιστοιχούν στα ηγετικά στυλ του Ολιστικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας των Pashiaridis-Brauckmann: Αρχικά, το παιδαγωγικό στυλ αντιστοιχεί με τη συμβολή στη βελτίωση της μάθησης. Δεύτερο, τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές διαδικασίες βελτίωσης σχετίζονται με την υιοθέτηση του δομικού, του συμμετοχικού στυλ, καθώς και του στυλ ανάπτυξης προσωπικού. Τρίτο, οι δράσεις που αφορούν το εξωτερικό περιβάλλον, αντιστοιχούν στο επιχειρηματικό στυλ.

Πεποίθησή μας είναι ότι όταν η εκπαιδευτική πολιτική διακρίνεται από σαφήνεια για το ρόλο των κυρίων διευθυντών, τότε θα μπορούσε να αποτελέσει ουσιαστική παράμετρο για την επιτυχία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Ίσως είναι πλέον ανάγκη το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα να αποκεντρωθεί και ιδιαίτερα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων. Όμως, από την άλλη είναι ανάγκη για τη δημιουργία διαδικασιών αυξημένης λογοδότησης με βάση κεντρικά καθορισμένα κριτήρια.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση της σχολικής ηγεσίας προκειμένου να έχουμε ουσιαστική στροφή στην ποιοτική εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει συμβάλλει το ερευνητικό πρόγραμμα LISA, έτσι ώστε να μειωθούν οι αδυναμίες οι οποίες έχουν εντοπιστεί στην έρευνα για τη σχολική ηγεσία. Συνεπώς, ευελπιστούμε ότι και η δική μας έρευνα θα συμβάλλει καθοριστικά προς την ποιοτική εκπαίδευση.



Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στους σημαντικότερους ενδιάμεσους παράγοντες, που επιτυγχάνονται από ένα ή περισσότερα από τα ηγετικά στυλ που αναφέρθηκαν πιο πάνω και που συμβάλλουν στη δημιουργία συνθηκών κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα με αποτέλεσμα να βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από την εφαρμογή διαφορετικών ηγετικών στυλ οι διευθυντές μπορούν άμεσα να επηρεάσουν τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν ανάλογα τις πρακτικές τους στην τάξη και τη μαθησιακή διδασκαλία. Έτσι λοιπόν, οι ενδιάμεσοι παράγοντες που επηρεάζονται από την εφαρμογή των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών είναι: το μαθησιακό κλίμα, οι καθοδηγητικές προσπάθειες του διευθυντή (Hallinger & Heck, 1998), το σαφές διατυπωμένο σχολικό όραμα, οι ευκαιρίες μάθησης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Hallinger, Bickman & Davis, 1996), η αλληλεπίδραση δασκάλων και μαθητών, το εργασιακό κλίμα (Hill, Rowe & Holmes-Smith, 1995), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική στοχοθεσία των εκπαιδευτικών, οι διαδικασίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης (Bosker, De Vos & Witziers, 2000), η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών, οι υψηλές προσωπικές προσδοκίες, η απόδοση τους στην τάξη και η διδασκαλική στοχοθεσία τους (Kythreotis & Pashiardis, 2006· Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010).

Αυτό που αξίζει να λάβουμε ιδιαίτερα υπόψη μας είναι ότι δεν υπάρχει κανένα μοντέλο ηγεσίας που θα μπορούσε να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί εύκολα στα διαφορετικά σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Ωστόσο, αυτό που διαπιστώθηκε από το πρόγραμμα LISA είναι ότι στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας θεωρήθηκε ως το αποτελεσματικότερο. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι στα περισσότερα ευρωπαϊκά σχολεία όπου παρουσιάζονται χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, χρησιμοποιούν το συμμετοχικό ηγετικό στυλ, χωρίς όμως να μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι αυτό αποτελεί την αιτία ή τη συνέπεια της χαμηλής επίδοσης (Pashiardis & Brauckmann, 2008· Brauckmann & Pashiardis, 2011). Στο γενικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι ο διευθυντής θα πρέπει να λάβει υπόψη του όλους τους παράγοντες του σχολικού πλαισίου (τοποθεσία σχολείου, μαθητικός πληθυσμός κα.) προκειμένου να επιτύχει το κατάλληλο κοκτέιλ ηγετικών συμπεριφορών (Pashiardis & Brauckmann, 2008· Brauckmann & Pashiardis, 2011). Έτσι, στην έρευνά μας υιοθετήσαμε την παραδοχή ότι, το ηγετικό στυλ επηρεάζει

περισσότερο από κάθε άλλη μεταβλητή την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του (Glisson & Durick, 1988), η οποία αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (Scheerens, 2000). Σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) η επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη μειωμένη παραγωγικότητα, επομένως εμείς χρειαζόμαστε διευθυντές που θα διατηρούν επαγγελματικά ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να έχουμε τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως, ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο της τελευταίας μεταβλητής μας, της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς προστέθηκε στην έρευνά μας για να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικής ηγεσίας (Scheerens, 2000). Υπενθυμίζουμε ότι, στην εν λόγω μελέτη η αποτελεσματικότητα του διευθυντή προκύπτει από την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ και το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του.

Θεωρητικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση ως τομέας της οργανωτικής ψυχολογίας είναι ευρέως αγαπητός στην επιστημονική κοινότητα, αλλά ταυτόχρονα συγκεχυμένος, αφού φαίνεται να στερείται εννοιολογικής ευκρίνειας. Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξεταστεί με ποικίλους τρόπους, εντούτοις όλοι οι ορισμοί συμφωνούν ότι πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια (Matloga, 2005· Koutselios, 1991· Locke, 1976· Rice et al., 1989· Shouksmith, Pajo & Jepsen, 1990). Βέβαια, παρόλο που πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια, δεν απορρίπτεται και η ύπαρξη μίας σφαιρικής ικανοποίησης από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997). Ωστόσο, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Evans, 1997· Παπαναούμ, 2003), αυτές οι διαφορετικές απόψεις για το τι είναι στην πραγματικότητα η επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα για τη μελέτη της, αλλά και πρόκληση.

Το 1997 ο Spector όρισε με απλά λόγια την επαγγελματική ικανοποίηση ως το πως νιώθουν οι εργαζόμενοι για τη δουλειά τους και τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους. Κατά παρόμοιο τρόπο και ο Baron (1986) την όρισε ως τις θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για τη δουλειά ή για μερικές όψεις αυτής. Ο Granny και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης που κάνει το ίδιο το άτομο μεταξύ των υφιστάμενων

ωφελημάτων και στα επιθυμητά. Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός είναι του Locke (1969), ο οποίος την ορίζει ως τη θετική συναισθηματική ανταπόκριση του εργαζομένου, απέναντι στη δουλειά που εκτελεί, με προϋπόθεση την εκπλήρωση των επαγγελματικών αξιών. Η αξία σχετίζεται με τη διαδικασία εκτέλεσης ενός έργου με στόχο την απόκτηση ή διατήρησης κάποιου πράγματος. Από την άλλη όμως, η ύπαρξη συγκρουσιακών και ασύμφωνων στοιχείων γεννάται η επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Συνοψίζοντας, η Evans (1999) υποστήριξε ότι ενώ υπάρχει μία ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων, ωστόσο οι μελετητές πιστεύουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αυτονόητη και για αυτό το λόγο λίγοι αποπειράθηκαν να την ορίσουν με αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό. Οι πάρα πάνω ορισμοί συνάδουν με βασικά θεωρητικά πλαίσια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους ερευνητές στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης, έτσι στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις κυριότερες θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίες όπως φαίνεται και από τους πιο πάνω ορισμούς σχετίζονται με τα κίνητρα εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες.

Οι θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης, ανάλογα με το που εστιάζουν την προσοχή τους χωρίζονται στις οντολογικές θεωρίες, εννοώντας αυτές που προσπαθούν να δώσουν ερμηνεία στο περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων. Μερικοί από τους βασικούς εκφραστές των Οντολογικών Θεωριών είναι οι Maslow, Herzberg, McGregor και Alderfer. Από την άλλη η δεύτερη κατηγορία θεωριών επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι μηχανιστικές θεωρίες. Η εν λόγω κατηγορία δίνει έμφαση στις συμπεριφορές και συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση. Κύριοι εκφραστές των μηχανιστικών θεωριών είναι ο Vroom, ο Locke και ο Porter.

Κάνοντας αρχή με τις οντολογικές θεωρίες, ο Matloga (2005) αναφέρει ότι εστιάζουν στις εσωτερικές ανάγκες και τα κίνητρα που παρωθούν τους εργαζόμενους στη δουλειά τους. Οι εν λόγω θεωρίες στηρίζονται στη θεωρία παρώθησης του Maslow (1970), η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα κινητοποιούνται/ενεργούν με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών τους. Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένδειξη ικανοποίησης των αναγκών του εργαζομένου και παρουσιάζεται όταν πραγματοποιείται η ανάγκη κάποιου για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση.

Ο Alderfer (1972) επεκτείνοντας τη θεωρία του Maslow (1970) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις ομάδες αναγκών: α) ανάγκες ύπαρξης, β) ανάγκες ανάπτυξης σχέσεων με το περιβάλλον και γ) οι ανάγκες ανάπτυξης, που αφορούν την ανάγκη αυτοσεβασμού και αυτοπραγμάτωσης. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968).

Σύμφωνα με τον Herzberg υπάρχουν δύο διαφορετικές ομάδες παραγόντων: ένα σύνολο το οποίο κινητοποιεί ή ικανοποιεί τους εργαζομένους και ένα σύνολο που δεν ικανοποιεί ή δημιουργεί δυσαρέσκεια. Οι παράγοντες της ικανοποίησης είναι πέντε και σχετίζονται με το περιεχόμενο της δουλειάς (επίτευξη, υπευθυνότητα, αναγνώριση, η ίδια η εργασία, επαγγελματική ανέλιξη), αναφέρονται ως ενδογενείς παράγοντες εργασίας και είναι αυτοί που προκαλούν ικανοποίηση ή όχι. Οι παράγοντες της μη ικανοποίησης (hygiene factors) σχετίζονται με το πλαίσιο της δουλειάς (εργασιακές συνθήκες, σχέσεις με συνεργάτες, μισθός, εποπτεία, πολιτικές και διοίκηση), αναφέρονται ως εξωγενείς παράγοντες εργασίας και είναι αυτοί που προκαλούν δυσαρέσκεια όταν είναι αρνητικοί όχι όμως ικανοποίηση (απλά απαλείφεται η δυσαρέσκεια) όταν είναι θετικοί. Βελτίωση στο περιεχόμενο της δουλειάς αναμένεται να αυξήσει την ικανοποίηση και την παρακίνηση για υψηλή απόδοση. Βελτίωση του πλαισίου της δουλειάς (π.χ. αύξηση μισθού) δεν αυξάνει την ικανοποίηση αλλά αναμένεται να αποτρέψει τη δυσαρέσκεια. Στην περίπτωση δηλαδή μη βελτίωσης των εγκαταστάσεων μιας σχολικής μονάδας αναμένεται η δυσαρέσκεια του δασκάλου λόγω των δυσμενών συνθηκών να αποτραπεί, αυτό όμως που θα έκανε την ικανοποίηση του να αυξηθεί θα ήταν, πιθανόν, η επίτευξη καλών αποτελεσμάτων από τους μαθητές του (βελτίωση του περιεχομένου).

Η θεωρία του Herzberg δέχτηκε αρκετή κριτική σε πτυχές που αφορούν τόσο τη θεωρία όσο και τη μεθοδολογία. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008) η εν λόγω θεωρία δεν έλαβε υπόψη της την επίδραση που μπορούν να έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου και με τα οποία θα μπορούσε να υπάρξει συσχέτιση με στάσεις και αξίες. Ωστόσο, παρά την κριτική που έχει δεχτεί και την αμφισβήτηση, εντούτοις παραμένει ευρέως αποδεκτή στη μελέτη και τη διεύθυνση των οργανισμών (Owens, 1995). Ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό χώρο, εκδηλώθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επανεξέταση και επιβεβαίωση της θεωρίας των δύο παραγόντων.

Ως συνέχεια της θεωρίας των δύο παραγόντων του Herzberg, οι Dinham και Scott (2000), ήρθαν να προσθέσουν στην παρούσα θεωρία ένα σύνολο παραγόντων

που σχετίζονται με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και είναι ενδιάμεσοι των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων - *Τρίτη Ομάδα Μεταβλητών*. Συγκεκριμένα, οι πιο πάνω ερευνητές διέκριναν τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, η βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών και η αναγνώριση της δουλειάς τους και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με το σύστημα και την κοινωνία. Τέτοιοι παράγοντες είναι η προσδοκία το σχολείο να επιφέρει λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις και το κοινωνικό στάτους των εκπαιδευτικών. Τέλος, όσον αφορά την Τρίτη κατηγορία, περιλαμβάνονται παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό οργανισμό, όπως το στυλ ηγεσίας, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το σχολικό κλίμα.

Οι εν λόγω ερευνητές (Dinham & Scott 1997·1998·1999·2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες της πρώτης ομάδας επιτυγχάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι παράγοντες της δεύτερης ομάδας οδηγούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Αξίζει να επισημάνουμε ότι από τα ευρήματα της μελέτης των Dinham και Scott (2000) διαπιστώθηκε πως οι βασικοί παράγοντες δυσαρέσκειας προέρχονται από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον και όχι τόσο από τις εργασιακές συνθήκες. Επιπλέον οι Dinham και Scott (1998) σε παλαιότερη έρευνά τους βρήκαν πως το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί σημαντική πηγή ικανοποίησης.

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός νιώθει περισσότερη ικανοποίηση ανάλογα με το βαθμό επιρροής που νιώθει ότι ασκεί το άτομο στους παράγοντες. Επομένως είναι αυτονόητο ότι το αίσθημα ικανοποίησης θα ενισχύεται σε περιπτώσεις όπου μπορεί να έχει τον έλεγχο, δηλαδή σε παράγοντες που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη όμως το αίσθημα δυσαρέσκειας θα αυξάνεται όταν νιώθει ανίκανος να παρέμβει σε παράγοντες που αφορούν το γενικότερο σύστημα. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι κοινωνικοί και οι οποίοι διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Επιπρόσθετα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Dinham & Scott, 2000) πολλές φορές αναφέρονται στο

διδασκαλικό επάγγελμα με επικριτικά σχόλια, με αποτέλεσμα να διαβρώνεται η κοινωνική εκτίμηση για το πρόσωπο των εκπαιδευτικών.

Πέρα από τη θεωρία για τον τρίτο παράγοντα που αποτελεί μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνάς μας, μία ακόμη θεωρία στην οποία στηρίζεται η μελέτη μας είναι η Θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1979) η εν λόγω θεωρία επικεντρώνεται στα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσονται στον οργανισμό, στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, στην υποκίνηση και την εργασιακή ανέλιξη του ατόμου. Στηριζόμενος ο Scheerens (2000:25) σε αυτή τη θεωρία, υποστήριξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα, με βάση αυτή τη θεωρία προκύπτει ότι ο επαγγελματικά ικανοποιημένος εργαζόμενος υποκινείται περισσότερο από κοινωνικής φύσεως παρά οικονομικής φύσεως. Μάλιστα, το μοντέλο απόδοσης των εργαζομένων των Blumberg και Pringle (1982), προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα παράγοντα που σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση, μαζί με τη θέληση, την ικανότητα και τις ευκαιρίες. Στο πιο πάνω έρχονται να συμφωνήσουν διάφοροι ερευνητές (Ostroff, 1992· Robbins, 2003), καθώς θεωρούν την εργασιακή ικανοποίηση ως ενδιάμεση μεταβλητή που αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της απόδοσης των εργαζομένων και η αποτελεσματικότητα των οργανισμών εξαρτάται από το αίσθημα ικανοποίησης των υπαλλήλων.

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι Μηχανιστικές/Διαδικαστικές Θεωρίες, στην οποία ανήκει και η Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (1964). Το θεωρητικό μοντέλο του Vroom συνδέει τα κίνητρα με την επαγγελματική ικανοποίηση και βασίζεται σε τρεις μεταβλητές: την προσδοκία, τη δυνατότητα και το σθένος. Με βάση αυτή τη θεωρία τα άτομα νιώθουν ικανοποίηση όταν επιτυγχάνονται οι επιθυμητές συμπεριφορές. Έτσι, οι εργαζόμενοι νιώθουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι όταν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία είναι συνάρτηση υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη δυνατότητα της υφιστάμενης εργασίας να τον οδηγήσει σε αυτά τα αποτελέσματα. Επομένως, ο εργαζόμενος αποδίδει καλύτερα στη δουλειά όταν ξέρει πως θα λάβει τις επιθυμητές αμοιβές. Ωστόσο, το άτομο για να ενεργήσει θα πρέπει να πληρούνται και οι τρεις μεταβλητές που προαναφέραμε, αλλιώς η υποκίνηση για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας μηδενίζεται (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Βέβαια, ο Vroom (1964) πρόσθεσε ότι πέρα από τις πιο πάνω μεταβλητές που συμβάλλουν στην υποκίνηση του εργαζομένου, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η

προσωπικότητά του, οι δεξιότητές του, οι ικανότητές του και η αντίληψη για το ρόλο του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Προσθέτοντας και αυτούς τους παράγοντες καταδεικνύεται η αδυναμία εφαρμογής της εν λόγω θεωρίας, καθώς είναι πολύ δύσκολο για το διευθυντή να γνωρίζει τις προσδοκίες όλων των υφισταμένων του, αλλά και τα αποτελέσματα που προσδοκούν από την εργασία.

Προχωρώντας στο θεωρητικό μοντέλο του Locke (1984) για τη Θεωρία της Απόκλισης μεταξύ του προσδοκώμενου και της ρεαλιστικής ικανοποίησης, ο εν λόγω ερευνητής αναφέρει ότι σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ο στόχος που θέτει το άτομο, αλλά και ο οργανισμός. Ακόμη, όταν ο στόχος χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και είναι συγκεκριμένος τότε πιστεύεται πως θα είναι καλύτερη η επίδοση του εργαζομένου. Τέλος, η Θεωρία της Προσδοκίας του Porter και Lawler (1968), θεωρεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί άθροισμα της επίδοσης και της παρώθησης, αλλά και καθοριστική μεταβλητή αυτών. Κατά τον Lawler (1973) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από τα αισθήματα που έχει για το διδακτικό του ρόλο και από την αντίληψή του για το τι θέλει από τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και από το αίσθημα κοινωνικής προσφοράς.

Αφού ολοκληρώσαμε τις θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση και γενικότερα όλο το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι σκοπός της μελέτης είναι να διαπιστώσει κατά πόσο οι *Συναισθηματικές Ικανότητες* και οι *Πολιτικές Ικανότητες* των κυρίων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της *Ακτίνας Δράσης* τους, μέσα από την υιοθέτηση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην *Επαγγελματική Ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας. Ακολούθως, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση όλων των μεταβλητών της έρευνας για να εξευρεθούν πιθανές συσχετίσεις που εξευρέθηκαν σε έρευνες τόσο στον ευρύτερο επιχειρησιακό τομέα, όσο και στον εκπαιδευτικό.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση από τη ζωή, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ιδιαίτερα με τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Bar-On, 1997· Goleman, 1995· Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001· Salovey & Mayer, 1990). Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η ΣΝ αποτελεί ουσιαστικό δείκτη για

την επιτυχία σε εργασιακούς χώρους (Cooper & Sawaf, 1997· Goleman, 1999· Weisinger, 1998), ιδιαίτερα για τους προϊσταμένους και τους διευθυντές (Dearborn, 2002· Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2002· Riggio, 2002).

Ο House και οι συνεργάτες του (1999) περιγράφουν την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να εμπλέκει όλους προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Από τη στιγμή που στην ηγεσία εμπερικλείεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε η συναισθηματική επίγνωση και ρύθμιση αποτελούν ίσως σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων.

Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η αποτελεσματική ηγεσία, στην ουσία στηρίζεται στην ικανότητα των ηγετών να επιλύουν περίπλοκα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν στον οργανισμό (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, & Fleishman, 2000· Zaccaro, Mumford, Connelly, Marks, & Gilbert, 2000). Η εστίαση στην ικανότητα των ηγετών να διαχειρίζονται περίπλοκες κοινωνικές και προσωπικές δυναμικές, έχει κάνει το ρόλο των συναισθημάτων στους οργανισμούς, εξέχοντα στη βιβλιογραφία της ηγεσίας (Cann, 2004· Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990· Weisinger, 1998). Έγιναν αρκετές προσπάθειες για την εφαρμογή της ΣΝ στην ηγεσία (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002· Cooper & Sawaf, 1997· Goleman, McKee, & Boyatzis, 2002· Ryback, 1998) και έρευνες απέδειξαν ότι η ΣΝ είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητά της (Higgs & Aitken, 2003· Sosik & Megerian, 1999). Ωστόσο, είναι λίγες οι έρευνες που μελετούν την επίδραση των συναισθηματικών ικανοτήτων των ηγετών στα συναισθήματα και στις εργασιακές στάσεις των υφισταμένων (Bono, Foldes, Vinson, & Muros, 2007). Οι λίγες υπάρχουσες έρευνες που εξέτασαν τα πιο πάνω κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γενική συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική απόδοση και ευημερία τόσο του ίδιου του ηγέτη, όσο και των υφισταμένων (Sy, Tram, & O'Hara, 2006· Wong & Law, 2002). Έτσι, η έρευνά μας στοχεύει στην ενίσχυση αυτών των πορισμάτων, τόσο ουσιαστικά όσο και μεθοδολογικά.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ΣΝ και η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζονται (Boyatzis 1999· Cherniss 2001). Επίσης, κάποιες άλλες έρευνες έχουν συσχετίσει τη ΣΝ με την αποτελεσματικότητα στα μεσαία και ψηλά επίπεδα μάνατζμεντ (Barling et al. 2000· Gardner & Stough 2002· Palmer et al. 2001). Ακόμη, η ΣΝ έχει καταδειχθεί

ως προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχίας και της αποδοτικότητας (Cherniss, 2003· Sivanathan & Fekken, 2002· Van Rooy & Viswesvaran, 2004) σε πολύ καλούς ηγέτες (Dulewicz & Higgs, 2003) και στην αποτελεσματικότητα των μάνατζερ (Shipper, Kincaid, Rotondo, & Hoffman, 2003). Παράλληλα, άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και αυτές οι συμπεριφορές συμβάλλουν στην επιτυχία του οργανισμού.

Έτσι, ακόμη μία περιοχή ερευνών για τη ΣΝ τη συσχετίζει με το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο (Mandell & Pherwani, 2003). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, απαιτεί από τον διευθυντή να είναι σε θέση να κεντρίζει το ενδιαφέρον των υφισταμένων του, να μεταδίδει το όραμα του οργανισμού σε όλους, να συμβάλει στην ενίσχυση των ικανοτήτων των εργαζομένων και να τους κινητοποιεί με τέτοιο τρόπο που να ενεργούν για το κοινό καλό και όχι για προσωπικό όφελος (Bass & Avolio 1994 in: Mandell & Pherwani, 2003). Έτσι, αυτό το είδος της ηγεσίας μπορεί να επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα στον οργανισμό όπως: καλύτερα οικονομικά αποτελέσματα, υψηλότερη αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση και μεγαλύτερη εργασιακή αποδοτικότητα (Bass, 1997· Hater & Bass, 1988, Keller, 1995· Seltzer & Bass, 1990). Επομένως, το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο ενδείκνυται και είναι επιθυμητό στο εργασιακό περιβάλλον. Μελέτες των Mandell και Pherwani (2003) εξέτασαν την προβλεπτική σχέση μεταξύ της ΣΝ, χρησιμοποιώντας το εργαλείο του Bar-On Emotional Quotient Inventory και το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο με το Multi – factor Leadership Questionnaire (MLQ, 5x-Revised· Bass & Avolio, 1996 in: Mandell & Pherwani, 2003). Μία σημαντική προβλεπτική αξία βρέθηκε ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αυτό δεν εξέπληξε τους μελετητές, καθώς το εν λόγω ηγετικό στυλ υιοθετεί συμπεριφορές όπως ενσυναίσθηση, κινητοποίηση, αυτοεπίγνωση, αυτοπεποίθηση και αυτορρύθμιση (Bass 1985· Burns 1978· Ross & Offerman, 1997 in: Mandell, 2003), οι οποίες είναι σημαντικές συναισθηματικές ικανότητες για κάθε άτομο. Έπειτα γίνεται αναφορά στις τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες, την ενσυναίσθηση, την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και κινητοποίηση της συμπεριφοράς (Mayer et al., 1999· 2000b· Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), τονίζοντας κυρίως πώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Κάνοντας αρχή με την *ενσυναίσθηση* των ηγετών, περιλαμβάνει την επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων. Συγκεκριμένα ο ηγέτης που έχει αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση κατανοεί τις σκέψεις, τα

συναισθήματα και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα οι υφιστάμενοί του. Έρευνες κατέδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση τείνουν να θεωρούνται ηγέτες σε μία αυτοδύναμη ομάδα (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2002· Wolff, Pescosolido, & Druskat, 2002). Επίσης, η Kellet, Humphrey και Sleeth (2002) βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας καλός προβλεπτικός παράγοντας της ηγεσίας όπως γίνεται αντιληπτή (perceived leadership) βασιζόμενοι σε μία κλίμακα που μετράει τη γενική εντύπωση περί ηγεσίας των ατόμων (general leadership impression of the individuals). Ακόμη, η ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Conway, 2000) και με τα ηγετικά μοντέλα που εστιάζονται στον άνθρωπο (Woodall & Kogler Hill, 1982). Ο Rapisardo (2002) επεξηγεί ότι τα άτομα τα οποία αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, είναι πιο ικανά να αναπτύξουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους άλλους και κατ' επέκταση στενότερες σχέσεις.

Επιπροσθέτως, οι ηγέτες με ενσυναισθηματικές δεξιότητες εμπνέουν τους υφισταμένους τους σε μία βαθύτερη αυτό-αξιολόγηση του εαυτού και η θετική αλληλεπίδραση που πετυχαίνουν οι ηγέτες με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης, αυξάνει τη θετική εικόνα των υφισταμένων τους για εκείνον, την επαγγελματική ικανοποίησή τους και γενικότερα δημιουργεί θετικά συναισθήματα. Οι Ashforth και Humphrey (1995) θεωρούν την πρόκληση, τη δημιουργία και την κινητοποίηση των συναισθημάτων ως σημαντικούς παράγοντες των ικανοτήτων των ηγετών για να επιφέρουν την αλλαγή στον οργανισμό μέσα από τη δέσμευση. Οι συναισθηματικοί δεσμοί είναι υπονοούμενοι στη μετασχηματιστική ηγεσία. Οι ηγέτες που ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση στους υφισταμένους τους, διακρίνονται από την ικανότητα να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Τέλος, η ενσυναίσθηση ως σημαντικός παράγοντας της ηγεσίας θωρακίζει τον ηγέτη με κατανόηση, για το πώς να μεταδώσει το όραμά του με τέτοιο τρόπο ώστε να παραμερίσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των υπαλλήλων και του οργανισμού.

Η *αυτοεπίγνωση* είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα δικά του συναισθήματα και να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα σ' αυτά. Έτσι, από τη στιγμή που κάποιος έχει αυτοεπίγνωση, είναι πιο ικανός να ελέγξει την έκδηλη συμπεριφορά του, όπως όταν χαρακτηρίζεται από αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Salovey & Mayer, 1990· Snyder, 1974). Ο Church (1997) βρήκε ότι η αυτοεπίγνωση των ηγετών

τους βοηθά να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τον οργανισμό και η αυτοεπίγνωση βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τον αυτοέλεγχο. Επίσης, σε έρευνα των Sosik και Megerian (1999) επισημάνθηκε ότι οι υφιστάμενοι αξιολογούσαν ως πιο αποτελεσματικούς τους ηγέτες με υψηλή ΣΝ. Ακόμη, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτοεπίγνωση, παρουσιάζουν μία καθαρότερη αυτοαντίληψη (Campbell et al., 1996).

Η *κινητοποίηση του εαυτού* είναι η ικανότητά του ατόμου να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου-κίνητρα συμπεριφοράς (Salovey & Mayer, 1990). Έρευνες κατέδειξαν ότι η ΣΝ επηρεάζει τη πλευρά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Barling, Slater, & Kelloway, 2000· Gardner & Stough, 2002· Hartsfield, 2003· Leban & Zulauf, 2004· Mandell & Pherwani, 2003· Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001) που είναι εστιασμένη στο άτομο, δηλαδή είναι η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί τις ανάγκες των υφισταμένων, έτσι ώστε να ενισχύει την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά τους. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι υφιστάμενοι από τον ηγέτη τους, επηρεάζει την εσωτερική κινητοποίησή τους (Shalley & Perry-Smith, 2001· Zhou, 1998· Zhou & Oldham, 2001). Ο Winston (2003) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες πετυχαίνουν την ενδυνάμωση, όταν παρέχουν στους υφισταμένους εξουσία, υπευθυνότητα, εμπιστοσύνη και μέσα, καθώς και τη δύναμη να ενεργήσουν όπως αυτοί θέλουν για την επίτευξη του κοινού οράματος και ας αποτύχουν (Melrose, 1995). Οι Caruso, Mayer και Salovey (2001) προτείνουν όπως οι ηγέτες χρησιμοποιούν τα συναισθήματα για να ενισχύσουν το προσωπικό τους, μέσα από την ενθάρρυνση για ανοιχτόμυαλες αποφάσεις, προγραμματισμό και γένεση ιδεών, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες γνώμες. Η ΣΝ εξομαλύνει κάθε αίσθημα απειλής ή ανασφάλειας μέσα από την ενδυνάμωση που παρέχει ο ηγέτης στους υπαλλήλους, έτσι ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν καλύτερα στα καθήκοντά τους.

Επίσης, έρευνες έχουν καταδείξει τη συσχέτιση της ΣΝ με την πλευρά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αφορά την κινητοποίηση, την άσκηση επιρροής και έμπνευσης (Barling et al., 2000· Gardner & Stough, 2002· Hartsfield, 2003· Leban & Zulauf, 2004· Mandell & Pherwani, 2003· Palmer et al., 2001), τα οποία είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση του οράματος. Ο Bass και Avolio (1994) περιγράφουν την κινητοποίηση μέσα από την έμπνευση, ως την ικανότητα των ηγετών να μεταδίδουν το κοινό όραμα, το οποίο εμπνέει τους υφισταμένους μέσα από τη στόχο-οριοθετημένη δουλειά, τις ουσιώδεις προκλήσεις, τους ενθουσιώδεις στόχους και το ομαδικό πνεύμα.

Η *αυτορρύθμιση* είναι η δεξιότητα της ΣΝ που συμπεριλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την εμπιστοσύνη, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και την πρωτοτυπία. Σύμφωνα με τους Berkowitz, Jaffee, Jo και Troccoli (2000) αυτή η διεργασία είναι πολύ σημαντική για τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και τη βελτίωση της κρίσης. Οι ηγέτες ενισχύουν το συναισθηματικό αντίκτυπο στις σκέψεις και την εργασιακή προσοχή των υφισταμένων, όταν επιτρέπεται η αυτοδιάθεση (Wenzlaff & LePage, 2000). Μέσα από την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων οι ηγέτες υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές για να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες στην επίτευξη του στόχου τους. Έτσι, με τη σωστή ρύθμιση των συναισθημάτων τους γίνονται πιο ευέλικτοι στις πρακτικές που εφαρμόζουν ανάλογα με την περίπτωση. Πολλές έρευνες σύνδεσαν την επιθετικότητα με την αποτυχία αυτοελέγχου και έθεσαν τον αυτοέλεγχο ως προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς που επιλέγει το άτομο για να επιλύσει τη σύγκρουσή του (Aspinwall & Taylor, 1992· Lennings, 1997). Ο φτωχός έλεγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, μπορούν εύκολα να μεταφραστούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπλέον, τα άτομα με χαμηλή δυνατότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μη πολιτισμένες αντιδράσεις στο χώρο εργασίας. Αντίθετα τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση ανταποκρίνονται σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις με θετικά συναισθήματα. Τέλος, οι Tsui και Ashford (1994) υποστήριξαν την προσαρμοστική αυτορρύθμιση των managers ως τρόπο για να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα και την αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς και τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους υφισταμένους τους.

Ακολούθως, θα επικεντρωθούμε στις έρευνες που συσχετίζουν τη ΣΝ με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση από την ζωή, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ιδιαίτερα με το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Bar-On, 1997· Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001· Salovey & Mayer, 1990). Χωρίς ένα κλίμα που να δημιουργεί ένα αρμονικό και λειτουργικό σχολείο, ο υψηλός βαθμός ακαδημαϊκής επίδοσης είναι δύσκολος, εάν όχι και αδύνατος (Hoyle, & Steffy, 1985). Επιπροσθέτως, όταν δε μπορούν να αναπτυχθούν στενές σχέσεις στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν εύκολα να παρερμηνεύσουν τις λέξεις και τις ενέργειες άλλων. Οι εκπαιδευτικοί, είτε προϊστάμενοι είτε υφιστάμενοι, βλέπουν τα συναισθήματα των άλλων ως επέκταση των δικών τους, ή μεταχειρίζονται στερεοτυπικά τα συναισθήματα των άλλων (Hargreaves, 2001).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο Greenleaf (1977) υποστήριξε ότι οι ηγέτες εμπνέουν, ανατροφοδοτούν, διαισθάνονται, συναισθάνονται, πράγματα τα οποία περιλαμβάνονται στις συναισθηματικές δεξιότητες. Επίσης, ο Hoojiberg και οι συνεργάτες του (1997) βρήκαν ότι η κατανόηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι σημαντικοί παράγοντες των κοινωνικών δεξιοτήτων των ηγετών. Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν τη σημαντικότητα των συναισθημάτων στη διαδικασία της ηγεσίας (Ashkanasy & Tse, 2000· Brief & Weiss, 2002· Kanfer & Klimoski, 2002). Επομένως, προκειμένου να επιτευχθεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη η εκπαίδευση ικανών ηγετών οι οποίοι θα οδηγήσουν τα σχολεία στην αλλαγή. Έτσι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης αναδεικνύουν την αναγκαιότητα χειρισμού των συναισθημάτων (Cherniss, 1998· Fullan, 2001· Williams, 2008).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που χαρακτηρίζονται από υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες ίσως είναι πιο ικανοί να οδηγήσουν τον οργανισμό στην αλλαγή και να επιτύχουν τη δέσμευση των υφισταμένων τους (Beavers, 2005· Buntrock, 2008· Fullan, 2001· Moss, 2008· Moore, 2009· Patti, 2007). Σε 69 έρευνες που πραγματοποίησαν οι Marzano, Waters και McNulty (2005) σχετικά με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, κατέδειξαν 21 κατηγορίες ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών που είχαν στατιστικώς σημαντική σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αρκετές από αυτές τις συμπεριφορές θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα προγράμματα εκπαίδευσης για ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως θετικές πρακτικές επικοινωνίας, ενδυνάμωση των κοινών επιδιώξεων, ικανότητα επίδειξης αυτοεπίγνωσης στο προσωπικό, ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους υφισταμένους και τους μαθητές και ικανότητα έμπνευσης του προσωπικού.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Moore (2007) σε μία ποσοτική και ποιοτική έρευνά του, όπου μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με τα προγράμματα συναισθηματικής επιμόρφωσής τους και κατέληξε στο συμπέρασμα, σύμφωνα με τις πληροφορίες που συνέλεξε από τους διευθυντές, ότι είναι αρκετά ευεργετικά για αυτούς. Επίσης, ο Williams (2008) ερεύνησε (ποσοτικά και ποιοτικά) τα χαρακτηριστικά των διευθυντών σχολείων που τους ξεχωρίζουν από τους λιγότερο ικανούς. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συνέλεξε από άτομα του εργασιακού περιβάλλοντός τους, η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών, τους διαφοροποιούσε από τους λιγότερο ικανούς. Οι δεξιότητες αυτές ήταν

α) η αυτό-πεποίθηση, β) ο αυτό-έλεγχος, γ) η ευσυνειδησία, δ) η εστίαση στην επίτευξη στόχου, ε) η οργανωσιακή επίγνωση, στ) η ενδυνάμωση του προσωπικού, η) η άσκηση επιρροής, θ) η αναλυτική σκέψη και ι) η διαχείριση συγκρούσεων.

Ενισχύοντας τα πιο πάνω ερευνητικά αποτελέσματα, έρευνα των Stone, Parker, και Wood (2005) σε 464 εκπαιδευτικούς ηγέτες που δούλευαν σε δημόσια σχολεία του Οντάριο, προέκυψε ότι οι διευθυντές που είναι στην κατηγορία των ικανών διευθυντών, πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη. Μέχρι τώρα υπάρχουν αρκετές αξιόπιστες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ είναι πιο αποτελεσματικοί και εφαρμόζουν περισσότερο μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές (Barling, et al., 2000· George, 2000· Law, et al., 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες για να αποδειχθεί η επίδραση της ΣΝ στην αποτελεσματικότητα των ηγετών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι λίγες έρευνες που υπάρχουν δείχνουν ότι οι συναισθηματικές ικανότητες του ηγέτη επηρεάζουν θετικά τόσο την ευημερία και επαγγελματική απόδοση του ηγέτη, όσο και των υπαλλήλων (Sy, Tram & O'Hara, 2006· Wong & Law, 2002). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Frost (2003) τα συναισθήματα συνδέονται με την εργασία, καθώς όταν οι υπάλληλοι διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, αυτό έχει ως επακόλουθο να αποπροσανατολίζονται από τα εργασιακά τους καθήκοντα. Έτσι, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολείων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους.

Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Ηγετών στην Επαγγελματική Ικανοποίηση του Προσωπικού

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε να υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που να εξετάζουν την επίδραση των συναισθηματικών ικανοτήτων των ηγετών στη συναισθηματική κατάσταση και στη στάση του προσωπικού απέναντι στην εργασία (Bono, Foldes, Vinson, & Muros, 2007). Οι λίγες έρευνες που υπάρχουν έδειξαν ότι οι συναισθηματικές ικανότητες του ηγέτη επηρεάζουν θετικά τόσο την ευημερία και επαγγελματική απόδοση του ηγέτη, όσο και των υπαλλήλων (Sy, Tram & O'Hara, 2006· Wong & Law, 2002). Μάλιστα, σε έρευνα του Wong και Law (2002) βρέθηκαν κάποια αποτελέσματα που να

αποδεικνύουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη με την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση του εργαζομένου. Συγκεκριμένα, ο Wong και Law (2002) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των μάνατζερ σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Sy με τους συνεργάτες του (2006), οι οποίοι βρήκαν ότι η αυτό-αντιληπτά συναισθηματική νοημοσύνη των μάνατζερ σχετιζόταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση των υφισταμένων, ανεξάρτητα από τις Big Five personality traits των υπαλλήλων.

Από την άλλη όμως, σε σχετικά πρόσφατη έρευνα του Καφέτσιου και των συνεργατών του (2010) βρέθηκαν αναπάντεχα αποτελέσματα σε σχέση με τις συναισθηματικές ικανότητες των διευθυντών και την επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η μεγαλύτερη αυτορρύθμιση των συναισθημάτων των διευθυντών οδηγούσε σε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, απροσωποποίησης και αρνητικής επίδρασης. Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντές με μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων τους, είχαν λιγότερα θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη ικανότητα συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης.

Όμως πώς μπορούν να εξηγηθούν αυτά τα αναπάντεχα αποτελέσματα; Μία πιθανή εξήγηση σύμφωνα με τους πιο πάνω ερευνητές μπορεί να αναζητηθεί στη σχέση υφισταμένου και ηγέτη. Οι αρνητικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αντίληψης ότι οι ηγέτες με υψηλή αυτοεπίγνωση και συναισθηματική ρύθμιση είναι λιγότερο ευφυείς. Έχει υποστηριχθεί ότι οι αυθεντικοί ηγέτες υιοθετούν μία θετική συμπεριφορά προσανατολισμένη στα συναισθήματα των άλλων, μέσα από την οποία ωφελούνται οι υφιστάμενοι (Michie & Gooty, 2005). Οι ηγέτες που είναι γνώστες των συναισθημάτων τους και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους πολύ καλά μπορεί να θεωρηθούν ύπουλοι ή ανειλικρινείς - ίσως επειδή έχουν πλήρη αυτοέλεγχο. Έτσι, μέσα από τη δική μας έρευνα διαφωτίζεται περισσότερο η επίδραση των συναισθηματικών ικανοτήτων του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στη σχέση της ΣΝ του διευθυντή με τη δημόσια εικόνα του, δηλαδή πώς οι συναισθηματικές ικανότητες του ηγέτη τον βοηθούν να διατηρεί μια θετική δημόσια εικόνα, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την εικόνα

που έχουν οι υφιστάμενοι για το πρόσωπό του, αλλά και με την εικόνα που έχει το σχολείο για τη κοινωνία. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι η ηγεσία είναι μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του (Yukl, 2002). Ερευνητές όπως οι Gerstner και Day (1997), Howell και Hall-Merenda (1999) επισήμαναν ότι οι υπάλληλοι αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές του ηγέτη ως μέρος της σχέσης ηγέτη - υφισταμένου. Μάλιστα, οι Green και Mitchell (1979) ήταν οι πρώτοι που ανακάλυψαν το σύνδεσμο μεταξύ της αποδοτικότητας και της διαλεκτικής σχέσης ηγέτη - υφισταμένου (Ashkanasy, 1989).

Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην επίδραση της ΣΝ στη δημόσια εικόνα των ηγετών, κατανοώντας τη δύναμη που κατέχουν οι συναισθηματικές ικανότητες στην επιρροή της εικόνας που σχηματίζουν οι υφιστάμενοι ως απάντησης στις συναισθηματικά επικείμενες προσπάθειες επιρροής του ηγέτη (Ashforth & Humphrey, 1995· Ashkanasy & Tse, 2000). Επομένως, υποστηρίζουμε ότι η ΣΝ των ηγετών επηρεάζει την ικανότητά τους να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων για την ηγετική εικόνα τους (Ashkanasy & Tse, 2000· George, 2000).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δημοσία Εικόνα του Ηγέτη – Πολιτική Διάσταση Συναισθηματικών Ικανοτήτων

Η θεωρία για τη χαρισματική ηγεσία προσδιορίζει την *αυτό-εικόνα* και την *αυτό-προβολή* του ηγέτη ως δύο ουσιαστικά στοιχεία για την οικοδόμηση χαρισματικής εικόνας (Conger και Kanungo, 1998· Gardner & Avolio, 1998). Η *αυτό-εικόνα* (self-image), είναι η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας δηλαδή για το ποιοι, συνειδητά ή ασυνείδητα, θεωρούμε ότι είμαστε, για το ποια θεωρούμε ότι είναι τα φυσικά και ψυχολογικά μας χαρακτηριστικά, ποια είναι τα προσόντα μας και ποιες οι αδυναμίες μας (Schlenker, 1985).

Από την άλλη η *αυτό-προβολή* (Self-presentation), είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του έτσι ώστε να επηρεάσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνον (Schlenker, 1985). Δηλαδή ρυθμίζει και ελέγχει την αντιληπτή συμπεριφορά του (αυτορρύθμιση-αυτοέλεγχος: self-monitoring) και υιοθετεί συμπεριφορικές στρατηγικές για να ισοσταθμίσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνον (impression management, Rosenfeld et al., 2002, σ. 4). Ωστόσο, οι

πιο πάνω ικανότητες δεν είναι χαρακτηριστικά μόνο των χαρισματικών ηγετών, αλλά συνδέονται με τους συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες και αποδίδουν καλύτερα σε δυναμικά περιβάλλοντα που υποβοηθούν τη διαμόρφωση χαρισματικής ηγεσίας (Shamir & Howell, 1999).

Υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την ικανότητα των ατόμων και των ομάδων να ελέγχουν τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον, προκύπτει από την υπόθεση ότι, όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους, είναι πιο ικανοί να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων καθώς επίσης, η ΣΝ ευνοεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Argyle & Lu, 1990· Herkenhoff, 2004). Η ρύθμιση των συναισθημάτων, μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου, μέσα από πολλούς μηχανισμούς. Έμμεσα χρωματίζει τη συναισθηματική προδιάθεση των συνομιλητών μας (Keltner & Haidt, 2001). Η εκδήλωση ευχάριστων συναισθημάτων τείνει να επηρεάζει θετικά τους άλλους, ενώ οι αρνητικές συναισθηματικές εκφράσεις τους απομακρύνουν (Argyle & Lu, 1990· Furr & Funder, 1998). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Έτσι, η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να προάγει ή να διευκολύνει την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών στρατηγικών αλληλεπίδρασης, όπως ευελιξία στον τρόπο σκέψης, θετική λήψη αποφάσεων κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις και γενικά αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις ικανότητες της ΣΝ και το ρόλο τους σε καταστάσεις σύγκρουσης, στις οποίες αμαυρώνεται η δημόσια εικόνα του ατόμου, καθώς κάθε μία από τις τέσσερις ικανότητες της ΣΝ επηρεάζει τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά σε καταστάσεις σύγκρουσης και έχει άμεσες αρνητικές συνέπειες στη δημόσια εικόνα του. Για παράδειγμα, όπως προαναφέραμε, η αυτορρύθμιση σχετίζεται με την επιλογή συμπεριφοράς καθώς εμπερικλείει τον αυτοέλεγχο και την προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Επιπλέον, έννοιες όπως η ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, μπορούν να διαμορφώσουν τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τα γεγονότα και έμμεσα επηρεάζουν την απαντητική συμπεριφορά.

Αυτοεπίγνωση. Η αυτοεπίγνωση είναι ο θεμέλιος λίθος της ΣΝ. Το να γνωρίζει κάποιος τα συναισθήματά του είναι σημαντικό για την ψυχολογία του και τη κατανόηση του εαυτού. Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997) η αυτοεπίγνωση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του. Οι ερευνητές

έχουν διαπιστώσει συγκεκριμένες ιδιότητες ως προέκταση της αυτοεπίγνωσης, όπως ο σκοπός της ζωής (Frankl, 1992), και η προσωπική και κοινωνική συνείδηση (συνειδητοποίηση των ενδότερων σκέψεων και γενικότερη αντίληψη του εαυτού ως κοινωνικού όντος) (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975). Η αυτοεπίγνωση περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιδρούν σε καταστάσεις σύγκρουσης/αντίθεσης. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων τους, μπορεί να έχουν μία καθαρότερη συναισθηματική εικόνα των πραγμάτων. Τα άτομα που βιώνουν υπερβολική ανησυχία, συνήθως συμπεριφέρονται με επιθετικότητα, έτσι ώστε να προστατέψουν τον αυτοσεβασμό τους και την αυτοεικόνα τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σε μία πρόκληση (Baumeister, Smart, & Boden, 1996· Smith, Mullis, Kern, & Brack, 1999). Οι λανθασμένες αντιλήψεις μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικότητα, υπό τη μορφή εκδίκησης (Bradfield & Aquino, 1999). Αυτές οι έρευνες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων σε καταστάσεις σύγκρουσης που προσβάλλουν τον αυτοσεβασμό του ατόμου, διότι ο αυτοσεβασμός του ατόμου συχνά βρίσκεται σε πρόκληση κατά την αξιολόγηση της επαγγελματικής του αποδοτικότητας ή από την ανατροφοδότηση από τους άλλους. Η αυτοεπίγνωση, ως μία από τις ικανότητες της ΣΝ ρυθμίζει τον τρόπο που το άτομο επιλέγει να συμπεριφερθεί στον εργασιακό χώρο.

Αυτορρύθμιση. Η διαχείριση των συναισθημάτων ή αυτορρύθμιση, είναι η δεύτερη ικανότητα της ΣΝ κατά την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματά του (η ικανότητά να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του) (Mayer και Salovey, 1997). Αυτή η ικανότητα της ΣΝ συμπεριλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την εμπιστοσύνη, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και την πρωτοτυπία. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, ίσως η αυτορρύθμιση είναι ο πιο δυνατός σύνδεσμος μεταξύ μίας συγκρουσιακής κατάστασης και μίας συμπεριφοράς που το άτομο επιλέγει να αντιδράσει σε αυτό. Οι Friedman και Miller-Herringer (1991) εισηγούνται ότι η αυτορρύθμιση είναι τόσο σημαντική όσο και η συναισθηματική έκφραση. Ο αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα και η αυτορρύθμιση, επιδρούν δραστικά στη συμπεριφορά του ατόμου όταν βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης ή άγχους στον εργασιακό χώρο. Πολλές έρευνες συνέδεσαν την επιθετικότητα με την αποτυχία αυτοελέγχου και έθεσαν τον αυτοέλεγχο ως

προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς που επιλέγει το άτομο για να επιλύσει τη σύγκρουσή του (Aspinwall & Taylor, 1992· Lennings, 1997). Οι Caspi et al., (1994) διαπίστωσαν ότι ο φτωχός έλεγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, μπορούν εύκολα να μεταφραστούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπλέον, οι Andersson και Pearson (1999) επισήμαναν ότι τα άτομα με χαμηλή δυνατότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μη πολιτισμένες αντιδράσεις στο χώρο εργασίας, εννοώντας τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Επίσης, οι Neuman και Baron (1998) τόνισαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση θα είναι πιο κατευναστικοί και λιγότερο προκλητικοί σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο και είναι δυνατό να υιοθετήσουν συνεργατικό στυλ επίλυσης συγκρούσεων (Warech, Smither, Reilly, Millsap, & Reilly, 1998). Ακόμη, τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση ανταποκρίνονται σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις με θετικά συναισθήματα (Graziano & Bryant, 1998). Τέλος, οι Tsui και Ashford (1994) υποστήριξαν την προσαρμοστική αυτορρύθμιση των managers ως τρόπο για να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα και στην αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος. Επομένως, όση περισσότερη αυτορρύθμιση έχει ένα άτομο, τόσο καλύτερα μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους άλλους.

Κινητοποίηση Εαυτού. Είναι η ικανότητα του ατόμου να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου-κίνητρα συμπεριφοράς (Mayer & Salovey, 1997). Η στρατηγική επίτευξης, η δέσμευση και η πρωτοβουλία είναι βασικές συνιστώσες της εσωτερικής παρώθησης κάποιου. Μία έρευνα επισημαίνει ότι οι συμπεριφορικές αντιδράσεις στα καθημερινά αρνητικά γεγονότα, συχνά σχετίζονται με την επίτευξη προσωπικών στόχων, για τις οποίες η αυτορρύθμιση έχει μεσολαβητικό ρόλο (Lavalley & Campbell, 1995).

Οι Bulatao και VandenBos (1996) κατέδειξαν ότι καταστροφικές συνέπειες από τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, μπορεί να είναι απόρροια διαμαρτυριών, απογοήτευσης, παραβίασης της ιδιωτικής ζωής κάποιου, προκαταλήψεων, στάσεων του προσωπικού και διανοητικής αστάθειας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη την εν λόγω συναισθηματική ικανότητα είναι πιθανόν να υποφέρουν λιγότερο από αυτούς τους παράγοντες, χάρη στην ικανότητα τους να αυτορυθμίζονται και να διαχειρίζονται το άγχος τους (Aspinwall & Taylor, 1992). Επίσης, τα θετικά άτομα, τείνουν να έχουν καλύτερη κοινωνική στήριξη όταν αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις (Seligman, 1990). Επιπλέον, τα θετικά άτομα, όταν είναι αντιμέτωπα με το άγχος ή τη

σύγκρουση, προσαρμόζονται ευκολότερα λόγω της ευνοϊκής αυτοεικόνας τους για τους ίδιους αλλά και προς τους άλλους.

Ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση ή κατανόηση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων (Mayer & Salovey, 1997), είναι η τέταρτη παράμετρος της ΣΝ. Επομένως τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση ίσως να ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ενέργειες των άλλων. Αυτή η ικανότητα είναι σημαντική διότι η έρευνα προτείνει ότι μία προκατάληψη εμφανίζεται όταν ένα άτομο παρερμηνεύει τις προθέσεις των άλλων ως εχθρικές (Neuman & Baron, 1998). Οι Neuman και Baron (1998) επισήμαναν ότι οι αντιλήψεις για κακόβουλες προθέσεις αυξάνουν τις αρνητικές συγκρουσιακές αντιδράσεις. Επιπλέον, ο Berkowitz (1998) υποστηρίζει ότι τα άτομα με επιθετικά χαρακτηριστικά τείνουν να γίνονται προσβλητικά όταν αντιλαμβάνονται τη πρόθεση για σύγκρουση. Από την άλλη, οι Ohbuchi και Ohno (1993) υποστήριξαν ότι η ενσυναίσθηση αναχαιτίζει την επιθετικότητα. Ο Davis (1996) προχωρώντας περισσότερο υποστηρίζει ότι μία αποτελεσματική συναισθηματική αντίδραση ως απάντηση της αγχογόνας κατάστασης, συχνά μειώνει την επιθετικότητα. Εντούτοις, τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση πρέπει να είναι λιγότερο επιρρεπή να συμμετέχουν σε μία καταστροφική συγκρουσιακή συμπεριφορά, λόγω της ικανότητας τους να αντιλαμβάνονται σωστά τους άλλους.

Ολοκληρώνοντας, πιστεύουμε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα της οργανωσιακής συμπεριφοράς του ανθρώπου, με αποτέλεσμα ο σωστός χειρισμός τους να τους βοηθά να έχουν μία θετική δημόσια εικόνα και να επιτυγχάνουν τις επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων. Στη συνέχεια, περιγράφεται η επίδραση της πολιτικής ικανότητας πάνω στους άλλους, καθώς κάποιος για να είναι αποτελεσματικός στη σημερινή εποχή, πέρα από την ευφυΐα και τη σκληρή δουλειά, χρειάζεται να έχει κοινωνική επίγνωση και αντίληψη. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σχέση πολιτικής ικανότητας και ηγεσίας.

Η Επίδραση της Πολιτικής Ικανότητας Πάνω στους Άλλους

Τα πολιτικά ικανά άτομα χρησιμοποιούν την ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης για να επιλέξουν μεθοδικά τις τακτικές επιρροής και αυτοπροβολής, οι οποίες τους βοηθούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση και να έχουν την κατάλληλη περιστασιακή ταυτότητα (Alexander &

Knigh, 1971· Gergen & Taylor, 1969). Επιπρόσθετα χρησιμοποιούν την ικανότητα της διαπροσωπικής επιρροής και της φαινομενικής ειλικρίνειας για να εμφανίζονται πιο ευφυή και αυθεντικά, χωρίς να υπάρχει κάποιο κρυφό κίνητρο. Τέλος, η ικανότητα της κοινωνικής δικτύωσης των πολιτικά ικανών ατόμων, τους επιτρέπει να δομήσουν κοινωνική δύναμη και να την ενισχύσουν όταν είναι αναγκαίο για περεταίρω επιρροή.

Συμπερασματικά, αυτές οι πτυχές της πολιτικής ικανότητας και οι στρατηγικές επιρροής που επιλέγονται κάθε φορά, συνδυάζονται με στόχο τον επηρεασμό των εντυπώσεων των άλλων. Συγκεκριμένα, άνθρωποι τείνουν να βλέπουν τα πολιτικά ικανά άτομα ως έμπιστα, αξιόλογα και αγαπητά. Επιπρόσθετα, φαίνονται να είναι χαρισματικά, να ελκύουν και να εμπνέουν τους άλλους. Ως αποτέλεσμα οι διευθυντές χρησιμοποιώντας την πολιτική ικανότητά τους θα δημιουργούν θετικές εντυπώσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους επηρεάσουν για να επιτύχουν τους συλλογικούς στόχους.

Επίσης, οι θετικά αυξημένες στρατηγικές επιρροής οδηγούν στη θετική αξιολόγηση του ατόμου από το στοχευμένο άτομο, με αποτέλεσμα την αύξηση της φήμης του, την υψηλότερη βαθμολογία και περισσότερες πιθανότητες προαγωγής. Επιπρόσθετα, οι επιθυμητές εντυπώσεις των υφισταμένων για το άτομο, τείνουν να είναι συνδεδεμένες με υψηλότερη απόδοση και θετικές εργασιακές στάσεις. Πιο συγκεκριμένα τα πολιτικά ικανά άτομα έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν και να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, με τρόπο που επηρεάζει και διαχειρίζεται τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των άλλων. Στην πραγματικότητα τα πολιτικά ικανά άτομα είναι πιο επιδέξια στο να συγκαλύπτουν τις προθέσεις τους (Treadway et al., 2004).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις κυριότερες επιδράσεις της πολιτικής ικανότητας στη φήμη και απόδοση του ατόμου. Οι Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas και Ammeter (2004) βρήκαν ότι η πολιτική ικανότητα των ηγετών, είναι θετικός προβλεπτικός παράγοντας της απόδοσης της ομάδας. Ακόμη, ο Higgins (2000) ανέφερε ότι η πολιτική ικανότητα σχετιζόταν σημαντικά με τη βαθμολόγηση του συνεντευκτή και του υποψήφιου για τη δουλειά. Ενώ, ο Douglas και Ammeter (2004) βρήκαν ότι η πολιτική ικανότητα του ηγέτη ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολόγησης της αποτελεσματικότητάς του.

Η πιο εκτεταμένη έρευνα που έγινε μέχρι σήμερα εξέτασε τον αντίκτυπο της πολιτικής ικανότητας στην εργασιακή επίδοση και τη διαχώρισε από τρεις κοινωνικές

έννοιες: την αυτορρύθμιση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι η πολιτική ικανότητα ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας τόσο της διοικητικής επίδοσης, αλλά και ως ο διαφοροποιός παράγοντας ανάμεσα στους ικανότερους και στους λιγότερο ικανούς. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί και εκείνη σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της διοικητικής επίδοσης του ατόμου, ωστόσο δεν ερμήνευσε σημαντικές διακυμάνσεις της επίδοσης πέρα από την πολιτική ικανότητα. Επίσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα του ηγέτη και η αυτορρύθμιση δεν ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης (Semadar, Robins, & Ferris, 2006).

Διευρύνοντας τον τομέα της επαγγελματικής επίδοσης, έρευνες έδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα λειτουργεί ως θεμέλιο της προσωπικής φήμης (Ferris, Blass, Douglas, Kolodinsky, & Treadway, 2003· Zinko, Ferris, Blass, & Laird, 2006) και της φήμης του ηγέτη (Ammeter, Douglas, Gardner, Hochwarter, & Ferris, 2002· Blass & Ferris, 2007· Hall, Blass, Ferris, & Massengale, 2004). Ακόμη, η έρευνα του Liu και των συνεργατών του (2007) παρείχε επιστημονικά δεδομένα για αυτή τη σχέση, με σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην πολιτική ικανότητα και τη φήμη ($r = .35$, $r = .40$, $p < .05$).

Όπως θα δούμε πάρα κάτω, τα άτομα, προκειμένου να επιλέξουν την κατάλληλη τακτική επιρροής σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να κάνουν διάφορες προσπάθειες επιρροής με τρόπο που θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητά τους. Περισσότερο από 20 χρόνια πριν, ο Jones (1990) όρισε αυτό που θεωρούσε ότι αποτελεί το θεμέλιο των τακτικών επιρροής και αποτελεσμάτων και αυτό είναι να κατανοήσεις τι είναι αυτό που εξηγεί το πώς και το γιατί οι τακτικές επιρροής γίνονται θετικά αντιληπτές, χρησιμοποιούνται με επιτυχία και οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Ακόμη υποστήριξε ότι μετά από αρκετά χρόνια έρευνας, γνωρίζουμε λίγα για τις συμπεριφορές επιρροής και στην πραγματικότητα τίποτα για το στυλ με το οποίο τα άτομα εκδηλώνουν τις προσπάθειες επιρροής, οι οποίες στην ουσία εξηγούν περισσότερο το γιατί είναι αποτελεσματικές.

Σε έρευνα των Harris, Kacmar, Zivnuska και Shaw (2007) ερευνήθηκε ο ρυθμιστικός ρόλος της πολιτικής ικανότητας, στις σχέσεις μεταξύ πέντε τακτικών διαχείρισης των εντυπώσεων (impression management tactics - όπως ο εκφοβισμός, η παραδειγματοποίηση, η ευνοιοκρατία, η αυτοπροβολή και η ικεσία) και της αξιολόγησης του προϊσταμένου για την επίδοση του υπαλλήλου. Τα αποτελέσματα

αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η αυξημένη χρήση τακτικών επιρροής συνδεόταν με υψηλές βαθμολογίες των προϊσταμένων για την επίδοση του υπαλλήλου με υψηλή πολιτική ικανότητα. Αντίθετα, αποτελέσματα βρήκαν πως όταν οι τακτικές διαχείρισης εντυπώσεων ήταν χαμηλές, τα άτομα με χαμηλή πολιτική ικανότητα δημιούργησαν μία πιο επιθυμητή εικόνα από ότι αυτοί με υψηλή πολιτική ικανότητα όταν δε χρησιμοποιούσαν τακτικές επιρροής.

Αφού αναφερθήκαμε γενικά στον τρόπο που επιδρούν οι τακτικές επιρροής της πολιτικής ικανότητας στο ίδιο το άτομο, αλλά και στους συνομιλητές του, στη συνέχεια θα κάνουμε λόγο για τη σχέση της πολιτικής ικανότητας με την ηγεσία. Άλλωστε σύμφωνα με τον Mintzberg (1983) προκειμένου κάποιος να είναι επιτυχημένος σε μία πολιτική αρένα όπως είναι το εργασιακό περιβάλλον, τότε θα πρέπει να επιδεικνύει πολιτική ικανότητα. Οι ανταγωνιστικές ανάγκες και το πολύπλοκο περιβάλλον έχει κάνει τους εργασιακούς χώρους όλο και πιο πολιτικούς. Έτσι, αν είναι σωστή η διαπίστωση του Mintzberg (1985) ότι οι οργανισμοί είναι πολιτικές αρένες, τότε ίσως θα έπρεπε να μας ενδιαφέρει η πολιτική συμπεριφορά των διευθυντών του σχολείου.

Πολιτική Ικανότητα και Ηγεσία

Η πολιτική ικανότητα εξυπηρετεί τόσο τη φήμη του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο (Ferris, Blass, Douglas, Kolodinsky, & Treadway, 2003· Zinko, Ferris, Blass, & Laird, 2006) όσο και τη φήμη του ηγέτη (Ammeter, Douglas, Gardner, Hochwarter, & Ferris, 2002· Blass & Ferris, 2007· Hall, Blass, Ferris, & Massengale, 2004). Οι επιπτώσεις από τις συνεχείς αλλαγές στον εργασιακό χώρο επηρεάζουν και το συνεχές μεταβαλλόμενο ρόλο του ηγέτη. Ο Hooijberg (1996) βρήκε ότι οι μάνατζερ οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ένα εύρος συμπεριφορών και ήταν ευέλικτοι στη συμπεριφορά τους, γίνονταν αντιληπτοί από τους υφισταμένους τους ως πιο αποτελεσματικοί. Όμως, γεννάται το ερώτημα πώς ο ηγέτης γνωρίζει ποια είναι η καταλληλότερη συμπεριφορά που πρέπει να χρησιμοποιήσει σε κάθε περίπτωση για να είναι αποτελεσματικός;

Η επίδοση και η εργασιακή επιτυχία του ηγέτη εξαρτάται περισσότερο από τη κοινωνική επίγνωση και οξύνοιά του και λιγότερο από τη γνωστική ευφυΐα του (Luthans, 2002). Επίσης, είναι ευρέως αποδεκτό ότι προκειμένου ο ηγέτης να ανταπεξέλθει στο πολύπλοκο εργασιακό περιβάλλον είναι απαραίτητες οι κοινωνικές

και πολιτικές ικανότητες. Η πολιτική ικανότητα του ηγέτη περιλαμβάνει την ικανότητά του να ασκεί έλεγχο σε κοινωνικές καταστάσεις, σε συνδυασμό με το να έχει την ικανότητα να καλλιεργεί την κοινωνική δικτύωσή του και την κοινωνική εδραίωσή του.

Αν και οι εργασιακοί χώροι όσο και οι μάναντζερς προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ωστόσο από ακαδημαϊκής πλευράς, έχουν γίνει λίγες προσπάθειες που να εξετάζουν και να μετρούν τις πολιτικές πτυχές της συμπεριφοράς του ηγέτη, παρά την έκκληση για τέτοιου είδους έρευνες. Η πολιτική ικανότητα του ηγέτη θεωρείται ότι είναι μία έννοια που αφορά το διαπροσωπικό στυλ του ηγέτη, το οποίο οι ηγέτες χρησιμοποιούν όταν εφαρμόζουν στρατηγικές δικτύωσης και διαπροσωπικής επιρροής.

Όπως έχει προαναφερθεί, η πολιτική ικανότητα των ηγετών, περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τα άτομα στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού (Luthans, Hodgetts, & Rosenkrantz, 1988· Peled, 2000· Perrewé et al., 2002). Επιπροσθέτως, όταν κάποιος χαρακτηρίζει κάποιον ηγέτη ως χαρισματικό, μετασηματιστικό, αυθεντικό ή με πολιτικές ικανότητες, αναφέρεται στις συμπεριφορές που αντανακλά ένας τέτοιος ηγέτης και πως συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα τόσο του ηγέτη, όσο και του υφισταμένου. Το αποτέλεσμα των πολιτικών ικανοτήτων είναι ο ηγέτης να αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων (Boyatzis, 1982· Brass, 2001· Luthans et al., 1988). Η φήμη είναι πολύ σημαντική στην ηγεσία, διότι η δημιουργία θετικής εντύπωσης στους άλλους, είναι μία από τις πρωταρχικές ικανότητες της αποτελεσματικής ηγεσίας (Zenger & Folkman, 2002). Προχωρώντας πάρα πέρα, η πολιτική ικανότητα των ηγετών επηρεάζει την αξιοπιστία και την υποστήριξη για το πρόσωπό τους, καθώς και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές τους, παράγοντες πολύ σημαντικοί που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων, τη συνεργασία και μειώνουν την περίπτωση παραίτησης από μέρους τους (Ahearn et al., 2004· Treadway et al., 2004).

Έτσι, η φήμη του ηγέτη είναι αποτέλεσμα της εικόνας που έχουν οι άλλοι για εκείνον ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του (Ferris et al., 2003). Η εικόνα που έχουν οι υπάλληλοι για αυτόν επηρεάζει τις επιλογές και ενέργειές τους, μέσα σε ένα

εργασιακό περιβάλλον. Ο Mintzberg (1983· 1985), έχει χαρακτηρίσει τον εργασιακό χώρο ως πολιτική αρένα. Έτσι προκειμένου κάποιος να επιβιώσει αλλά και να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να πείθει, να επηρεάζει και να ελέγχει τους άλλους.

Οι Perrewe, Ferris, Frink και Anthony (2000) βρήκαν ότι τα άτομα με ισχυρή πολιτική ικανότητα αντιλαμβάνονται τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις ως ευκαιρίες και όχι ως απειλές. Η πολιτική ικανότητα είναι μία πρόσφατη ανεπτυγμένη αποτελεσματική κοινωνική ικανότητα, η οποία έχει ήδη επιδείξει την αποτελεσματικότητα της ως προβλεπτικό παράγοντα στα εργασιακά αποτελέσματα (Ferris et al., 2005· Jawahar, Meurs, Ferris, & Hochwarter, 2008· Semadar, Robbins & Ferris, 2006). Επίσης, η πολιτική ικανότητα μπορεί να παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο με την προσωπικότητα στην πρόβλεψη της επαγγελματικής απόδοσης. Προχωρώντας πάρα πέρα, ο Ahearn και οι συνεργάτες του (Ahearn et al., 2004) βρήκαν ότι η πολιτική ικανότητα του ηγέτη προέβλεπε την απόδοση της ομάδας. Αντίθετα, ο Treadway και οι συνεργάτες του (2004) βρήκαν ότι η εν λόγω ικανότητα του ηγέτη σχετίζεται με τις αντιλήψεις των υφισταμένων για την οργανωσιακή στήριξη και την έμμεση σχέση με την εμπιστοσύνη, την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό περιβάλλον. Παρομοίως, οι Douglas και Ammeter (2004) βρήκαν ότι η αντίληψη των υφισταμένων για την πολιτική ικανότητα του ηγέτη προέβλεπε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη βαθμολογία για την αποτελεσματικότητά του, έχοντας ως ελεγχούμενες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία και τις κοινωνικές ικανότητες του ηγέτη. Επιπροσθέτως, ο Semadar και οι συνεργάτες του (2006) βρήκαν ότι η πολιτική ικανότητα είναι πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής αποδοτικότητας των μανάτζερ σε σχέση με τον αυτοέλεγχο, την ηγετική αυτό-αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ακολουθώντας θα δούμε πως η πολιτική ικανότητα του ηγέτη επηρεάζει το όραμα του οργανισμού. Το όραμα μίας επιχείρησης αποτελεί τους κοινούς στόχους όλων όσων εργάζονται σε αυτό τον οργανισμό. Η δύναμη του οράματος έγκειται στο ότι παρέχει έναν αριθμό από πλεονεκτήματα για τον οργανισμό και τα μέλη του, όπως ότι δημιουργεί κοινό νόημα και κοινή ταυτότητα, ενεργοποιεί, παρέχει μία πρόκληση και φέρνει το μέλλον στο παρόν (Nanus, 1992). Όμως, για να εδραιωθεί ένα αποτελεσματικό όραμα θα πρέπει να εμπλακούν τόσο ο ηγέτης, όσο και οι υπάλληλοι σε αυτή τη διαδικασία. Ο Kotter (2001) υποστήριξε ότι οι ηγέτες θα πρέπει να καταφέρουν να εμπλέξουν τους υπαλλήλους σε αυτό το όραμα και αυτοί με

τη σειρά τους να το εφαρμόσουν συλλογικά. Επομένως, λόγω της ανάγκης για συνεργασία ανάμεσα στον ηγέτη και στους υπαλλήλους, η πολιτική ικανότητα είναι απαραίτητη. Μάλιστα η κοινωνική οξύνια σε συνδυασμό με μία έντονη αίσθηση αυτοεπίγνωσης είναι αυτές που αφήνουν τα πολιτικά ικανά άτομα να δουν το τελικό αποτέλεσμα αυτού που προσπαθούν να επιτύχουν.

Η ιδιότητα που φαίνεται να συνδέεται περισσότερο από κάθε άλλη με την ηγεσία είναι το χάρισμα, που πολλές φορές αναφέρεται ως ειδική ιδιότητα ή γοητεία η οποία τείνει να εμπνέει τους άλλους να τον ακολουθούν στο όραμα ή σε μία πορεία δράσης (Gardner & Avolio, 1998· Khurana, 2002). Το χάρισμα του ηγέτη αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών. Ωστόσο, φαίνεται ότι το χάρισμα και η πολιτική ικανότητα μπορεί να είναι κάπως παρόμοιες. Οι πολιτικά ικανοί ηγέτες είναι αποτελεσματικοί διότι μπορούν και αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές περιστάσεις κάθε φορά, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους σε αυτές προκειμένου να δημιουργήσουν την επιθυμητή εικόνα που θα ενισχύσει την κοινωνική τους υπεροχή και όλα αυτά θα γίνουν με ειλικρινή, πειστικό και αυθεντικό τρόπο. Κατά τον ίδιο τρόπο έχουν χαρακτηριστεί και οι χαρισματικοί ηγέτες, οι οποίοι προσαρμόζονται με ευκολία σε διάφορες καταστάσεις και διαβάζουν αποτελεσματικά τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τα αισθήματα των άλλων (Greer, 2005).

Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Εδώ και δεκαετίες οι επιστήμονες προσπαθούν να εξεύρουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί ένα εργασιακό φαινόμενο το οποίο επηρεάζει το έργο του εκπαιδευτικού, όπως θα διαφανεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Butt et al. 2005· Friedman & Farber 1992· Oranje 2001· Ouyang & Paprock 2006· Zembylas & Papanastasiou 2004). Έρευνες έδειξαν ότι οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές τους και αυτό συμβάλει έτσι ώστε οι μαθητές να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Michaelowa & Wittmann 2007). Ακόμη, όπως διαφάνηκε από έρευνες το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, την αφοσίωσή τους, τα κίνητρά τους (Sargent & Hannum 2005) και τον ενθουσιασμό τους για την εργασία τους (Chen 2007). Ενισχύοντας τα πιο πάνω αποτελέσματα, σε έρευνα των Crossman και Harris (2006) βρέθηκε ότι η ικανοποίηση που νιώθουν οι

εκπαιδευτικοί από την εργασία τους συσχετίζεται θετικά με την παραμονή τους στο επάγγελμα, την θετική τους στάση απέναντι στην διδασκαλία και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Όμως παρόλα τα ευεργετικά αποτελέσματα της επαγγελματικής ικανοποίησης, σύμφωνα με τους Dinham και Scott (1998, 2000) σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό οφείλεται στην απουσία εργασιακής αυτονομίας, τις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, την αρνητική εικόνα που προβάλλουν τα ΜΜΕ για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και το μη ικανοποιητικό μισθό. Σύμφωνα με τους Moorhead και Griffin (1992) η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλει έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να απουσιάζουν συχνά από τα διδασκαλικά τους καθήκοντα, να διακατέχονται από στρες και να έχουν τάσεις για παραίτηση. Πέρα από αυτές τις αρνητικές συνέπειες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο Tshannen - Moran και οι συνεργάτες του (1998), ανέφεραν ότι η επαγγελματική δυσαρέσκεια συνδέεται με τη μειωμένη παραγωγικότητα.

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την απόδοση των εργαζομένων απασχόλησε ιδιαίτερα και τον επιχειρησιακό τομέα. Μέσα από την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και απόδοσης των εργαζομένων όταν κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις, διότι έχουν περισσότερα κίνητρα για ανταμοιβή (Petty et al., 1984). Τα πιο πάνω πορίσματα έρχεται να ενισχύσει και η έρευνα των Harter, Schmidt και Hayes (2002), καθώς και των Whitman, Rooy και Viswesvaran (2010) στον επιχειρηματικό τομέα, όπου αναδείχθηκε η θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων και των εργασιακών αποτελεσμάτων (παραγωγικότητα) που συνδέονται με μεγαλύτερη απόδοση.

Από την άλλη όμως, σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα της Γεωργίου Μ. (2009) σε εκπαιδευτικούς φιλόλογους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, δεν βρέθηκε επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά του, που σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίφαση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστήριζαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία επηρεάζει την επίδοση των μαθητών (Carnegie Task Force Teaching, 1986). Ακόμη, υποστηριζόταν ότι όταν το σχολικό σύστημα

δεν καλλιεργεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τότε δεν μπορεί να αναπτύξει συναισθήματα ικανοποίησης ούτε στο μαθητικό πληθυσμό. Η ίδια η ερευνήτρια Μαρία Γεωργίου (2009), εξήγησε ότι πιθανώς κατέληξε σε αυτό το αποτέλεσμα λόγω των μικρών τυπικών αποκλίσεων και την έλλειψη διακύμανσης, οι οποίες δε συνέβαλλαν στην ανάδειξη σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές. Συνεχίζοντας, υποστήριξε ότι αν οι μετρήσεις επαναλαμβάνονταν σε διαφορετικό συγκείμενο όπου να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες και όλες τις ειδικότητες, τότε ίσως διαφανεί η μεταξύ τους σχέση. Ακόμη μία μεθοδολογική αδυναμία που πιθανόν οδήγησε σε αυτό το αναπάντεχο αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που διαφάνηκε η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας (Iaffaldano & Muchinsky, 1985· Ostroff, 1992), είναι η αδυναμία του ερωτηματολογίου (Dinham & Scott, 1998) που χρησιμοποιήθηκε, όσον αφορά τους δείκτες καταλληλότητας των παραγόντων του ερωτηματολογίου.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω ευρήματα, με κάθε επιφυλακτικότητα, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση του ηγετικού στυλ των διευθυντών σχολείων, καθώς και οι κοινωνικές ικανότητές του, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Πεποίθησή μας είναι ότι ο διευθυντής σχολείου αποτελεί σημαντική πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς του, έτσι θα πρέπει να εξευρεθούν ποιες ηγετικές συμπεριφορές σχετίζονται με αυτό το εργασιακό φαινόμενο, που επηρεάζει την αποδοτικότητά τους. Έτσι, στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκειμένου να καταλήξουμε στο κυπριακό συγκείμενο. Αρκετοί ερευνητές (Butt et al., 2005· Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas·Evans, 2001· Friedman & Farber, 1992· Kyriacou, 1987· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Klecker & Loadman, 1999· Mykletun, 1984), εδώ και δεκαετίες ερευνούν τις πιθανές πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι περισσότερες έρευνες ανέφεραν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εγγενή χειραφέτηση όπως τα κίνητρα. Βέβαια, ο βασικότερος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, αναδείχθηκε το ότι είναι σε άμεση επαφή με παιδιά, όπως επίσης και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας και η ανεξαρτησία/αυτονομία, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ικανοποίησης,

σύμφωνα με τις πιο πάνω έρευνες. Τώρα, όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι ο μη ικανοποιητικός μισθός (Xiao & Li, 2003), ο εργασιακός φόρτος και η μη κοινωνική αναγνώριση του διδασκαλικού έργου (Boyd et al. 2005· Ingersoll 2006· Loeb et al. 2005). Βέβαια, σύμφωνα με τους Spear, Gould & Lee (2000), η διαβάθμιση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από ατομικά, αλλά και σχολικά χαρακτηριστικά.

Κατά τον Lawler (1973) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από τα αισθήματα που έχει για το διδακτικό του ρόλο και από την αντίληψή του για το τι θέλει από τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και από το αίσθημα κοινωνικής προσφοράς. Στους ίδιους ισχυρισμούς κατέληξε και ο Morse (1953), ο οποίος θεωρεί τις επιθυμίες και φιλοδοξίες του ατόμου, ως σημαντικές πηγές ικανοποίησης. Έτσι, με βάση τον ισχυρισμό του Morse (1953), αυτοί που θα βιώνουν μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αυτοί που το περιβάλλον τους θα αναχαιτίζει τις υψηλές επιθυμίες και φιλοδοξίες τους.

Μερικοί από τους ανασταλτικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν την αυτονομία και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και παράλληλα σχετίζονται με αρνητικά αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης είναι η ρουτίνα, η απουσία κινήτρων, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, η απουσία αναγνώρισης και υποστήριξης από τους συναδέλφους και το διευθυντή (Bao 2002· Chen 2007· Hargreaves, 1994· 1997· Little, 1996· Nias, 1989· 1993· 1996· Pan & Qin 2007). Ως πιθανό αποτέλεσμα αυτών των αρνητικών παραγόντων είναι η παραίτηση από το διδασκαλικό επάγγελμα.

Τους πιο πάνω ισχυρισμούς υποστήριξαν και άλλοι ερευνητές (Norton & Kelly, 1997· Shann, 1998) καθώς οι έρευνες τους έδειξαν ότι υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν την δυσαρέσκεια από την εργασία και την πιθανή παραίτηση των εκπαιδευτικών. Πέρα από τους προαναφερθέντες παράγοντες επαγγελματικής δυσαρέσκειας, έρχεται να προστεθεί και η ελάχιστη πιθανότητα για επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή, καθώς και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος. Έτσι, η αναγκαιότητα διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τονίζουν και οι Zembylas και Papanastasiou (2004), καθώς οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο παραιτούνται αλλά μειώνεται και η παραγωγικότητά τους.

Η μεγάλη κλίμακας έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Αμερικής (1993) κατέδειξε τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν

στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι οποίοι είναι η υποστήριξη από τον διευθυντή, η καλή συμπεριφορά των μαθητών, το θετικό σχολικό κλίμα και η διδασκαλική αυτονομία (US Department of Education, 1997). Οι αρεστές εργασιακές συνθήκες που προαναφέραμε και οι οποίες σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφορούσαν εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας, δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου και υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τυγχάνουν υποστήριξης από τους γονείς είναι πιο ευχαριστημένοι από τους υπόλοιπους. Τέλος, αδύνατη συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το μισθό και τα ωφελήματα.

Παρόμοια έρευνα διεξήχθη και στην Αγγλία και Ουαλία από τους Smithers και Robinson (2001), όπου καταδείχθηκε ότι οι τρεις βασικοί παράγοντες που σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις, η συμπεριφορά των μαθητών και η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης. Έτσι, έχοντας υπόψη όλους τους πιο πάνω παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, ιδιαίτερη έμφαση θα δώσουμε στο διοικητικό ρόλο του διευθυντή και ιδιαίτερα στις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές που χρησιμοποιεί καθημερινά, καθώς έρευνες έδειξαν ότι αποτελεί σημαντική πηγή ικανοποίησης (Glisson & Durick, 1988).

Εκτενής αναφορά θα γίνει προς το τέλος του κεφαλαίου, όπου θα αναφερθούμε στα ερευνητικά πορίσματα που συνδέουν τα ηγετικά στυλ με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε έρευνα του Bare-Oldham (1999) βρέθηκε ότι το ηγετικό στυλ του σχολικού διευθυντή προβλέπει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και οι ηγετικές πρακτικές του την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο λόγος που ο ρόλος του διευθυντή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι διότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί ένα παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bare-Oldham, 1999).

Ακολούθως, θα αναφερθούμε σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, καθώς την τελευταία δεκαετία παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο και ερευνούσαν το συγκεκριμένο

οργανωσιακό φαινόμενο είχαν κυρίως ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας (Zembylas & Papanastasiou, 2004· 2005· 2006).

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Κύπριων Εκπαιδευτικών

Μέχρι πρόσφατα, σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) οι τελειόφοιτοι μαθητές επέλεξαν το εκπαιδευτικό επάγγελμα, διότι θεωρείτο ότι εξασφάλιζε ένα καλό εργασιακό μέλλον. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στην επιλογή του εν λόγω επαγγέλματος είναι κυρίως «εξωγενείς» (Papanastasiou & Papanastasiou, 1997). Τα πορίσματα της πιο πάνω έρευνας έδειξαν πως οι κύπριοι φοιτητές επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί κυρίως επειδή είναι ένα επάγγελμα το οποίο τους εξασφάλιζε σίγουρη εργοδότηση, ικανοποιητικό μισθό και ωράριο, καθώς και διακοπές. Η αγάπη τους για τα παιδιά αναδείχθηκε ως δευτερεύον κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ένας ακόμη παράγοντας για τον οποίο οι κύπριοι φοιτητές επέλεξαν το εν λόγω επάγγελμα είναι διότι επηρεάστηκαν από τον κοινωνικό περίγυρό τους που τους προέτρεψε να το ακολουθήσουν, καθώς και για το λόγο ότι τους προσδίδει κοινωνικό κύρος.

Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν οι Menon και Christou (2002), με τον πληθυσμό να αποτελείται από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα των Menon και Christou (2002), διαφάνηκε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είχαν ψηλότερες προσδοκίες συγκριτικά με τις προσδοκίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, επειδή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όπως διαπιστώθηκε από την πιο πάνω έρευνα, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα οφέληματα του επαγγέλματος, εγκυμονεί τον κίνδυνο επαγγελματικής απογοήτευσης. Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας των Menon και Christou (2002) είναι ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις ευκαιρίες ανέλιξης και επιμόρφωσης. Από την άλλη όμως, όταν ξεκινήσουν να εργάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δύσπιστοι για τις ηγετικές ικανότητες των διευθυντών και την όλη οργάνωση του σχολείου σε σχέση με τους εν ενεργεία συναδέλφους τους οι οποίοι παρουσιάζονται πιο θετικοί στα πιο πάνω. Δύο χρόνια αργότερα, σε έρευνα της Menon (2004) βρέθηκε ότι όταν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιμορφωθούν σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης

κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών τους, τότε πιθανόν να διαμορφώσουν πιο ρεαλιστικές επαγγελματικές προσδοκίες.

Από την άλλη η εν ενεργεία κύπριοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι απογοητευμένοι από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και το απαρχαιομένο σύστημα αξιολόγησης και ανέλιξης των εκπαιδευτικών (Menon & Christou, 2002· Zembylas & Papanastasiou, 2004). Στην έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004), που πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό συγκείμενο ανέδειξε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως του 54% ότι οι κύπριοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το επάγγελμα λόγω του ωραρίου και των διακοπών. Ακόμη, ένα άλλο 35.4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η επιλογή τους καθορίστηκε από το ελκυστικό ωράριο, τις διακοπές και το μισθό. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το 51.4 % δήλωσε ότι διάλεξαν το επάγγελμα αυτό γιατί θα μπορούν λόγω του καλού ωραρίου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τα καθήκοντά τους ως οικογενειάρχες. Ένα τελευταίο εύρημα της εν λόγω έρευνας ήταν ότι το 14.8% δέχτηκε οικογενειακή πίεση για να ακολουθήσει το διδασκαλικό επάγγελμα. Τέτοια ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Dinham και Scott (1998· 2000), οι οποίοι πραγματοποίησαν τις έρευνές τους στην Αμερική, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία. Συγκεκριμένα, σε αυτές τις χώρες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το διδασκαλικό επάγγελμα λόγω εσωτερικών παραγόντων, όπως είναι η αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία.

Με βάση τα πιο πάνω πορίσματα των ποσοτικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο κυπριακό συγκείμενο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι κύπριοι εκπαιδευτικοί υποκινήθηκαν από εξωτερικούς παράγοντες στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Το αξιοπερίεργο όμως είναι ότι ποιοτικά δεδομένα (52 ημιδομημένες συνεντεύξεις) παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα. Οι Zembylas και Papanastasiou, (2006) μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι οι κύπριοι εκπαιδευτικοί νιώθουν κυρίως ικανοποίηση λόγω της αγάπης τους για τα παιδιά και την επιθυμία τους να προσφέρουν στην κοινωνία. Επίσης, οι εργασιακές τους σχέσεις ανάλογα αν είναι θετικές ή αρνητικές, τους προσδίδουν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Σε αντίθεση με τα ποσοτικά αποτελέσματα ο μισθός, το ωράριο και οι διακοπές αποτελούν δευτερεύουσες πηγές ικανοποίησης (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Βεβαίως ένας άλλος λόγος «θετικότερων» απόψεων στην ποιοτική έρευνα ήταν ότι οι ερευνητές ήξεραν με ποιους συνομιλούν, ενώ το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο.

Ένα ουσιαστικό ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο θα επέλεγαν να γίνουν εκπαιδευτικοί με μοναδικά κίνητρα την αγάπη για τα παιδιά και την κοινωνική συνεισφορά, αν απουσίαζε το κίνητρο του μισθού, του ωραρίου και των διακοπών; Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση, καθώς το τοπίο είναι ακόμη θολό όσον αφορά τις πτυχές που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σχολικοί διευθυντές παρουσιάστηκαν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος μεγαλύτερη ικανοποίηση φάνηκε να νιώθουν και όσοι πάντοτε ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί και δεν δέχτηκαν οποιαδήποτε οικογενειακή πίεση για να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα αυτό καθώς και όσοι είχαν από την αρχή καθαρή εικόνα για την πραγματικότητα που διέπει το επάγγελμα (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Ολοκληρώνοντας, μέσα από την επισκόπηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό συγκείμενο, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν σε καμία έρευνα δεν εξετάστηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους. Μέχρι τώρα μεγαλύτερη βαρύτητα στις έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δόθηκε στους εξωγενείς παράγοντες (μισθός, ωράριο, διακοπές), αγνοώντας τις κοινωνικές ικανότητες του διευθυντή που πιθανόν να επηρεάζουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στο διδασκαλικό επάγγελμά τους. Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος, καθώς σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του και έμμεσα επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, στόχος της παρούσας εργασίας, ήταν να εξετάσει σε ποιο βαθμό το ηγετικό στυλ του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του σχετίζονται με την μεταβλητή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν κάποιες από τις πιο πάνω μεταβλητές ή κάποιες από τις πτυχές τους συσχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο δεν έχει ερευνηθεί ως τώρα, αφού ναι μεν εντοπίστηκε σχέση ηγεσίας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δεν εξακριβώθηκαν όμως ποιες ηγετικές συμπεριφορές και κοινωνικές ικανότητες των διευθυντών ικανοποιούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

Ακολουθώντας θα αναφερθούμε στη σχέση των στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Είναι αξιοσημείωτο να πούμε ότι

παρόλο που η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού είναι μία από τις βασικές προτεραιότητες στα σχολεία, ωστόσο λίγοι διευθυντές είναι εξοικειωμένοι με αυτή την αντίληψη. Ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος κλειδί για τη δημιουργία ιδανικού σχολείου. Επίσης, το ηγετικό στυλ του διευθυντή επηρεάζει άμεσα το σχολικό κλίμα, τους δασκάλους και τους μαθητές. Έτσι, οι διοικητικές γνώσεις και ικανότητες του είναι εξαιρετικής σημασίας για την όλη αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς με τη συμπεριφορά του επηρεάζει το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία και το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικά Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας, καθώς επίσης χαρακτηρίζεται από φιλικότητα και συνεργασία. Από την άλλη το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, στηρίζεται στις αρχές της ιεραρχικότητας και ισχύος, καθώς επίσης χαρακτηρίζεται από ακαμψία και αποξένωση. Τα δημοκρατικά σχολεία σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και σύμφωνα με τον Winfield και Manning (1992), χαρακτηρίζονται από τη λήψη συλλογικών αποφάσεων, συνεργασία, συντονισμό και από μία αίσθηση ελευθερίας για τους δασκάλους και τους μαθητές.

Πέρα από δύο δεκαετίες, ένας ουσιαστικός αριθμός ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει εξετάσει την επίδραση του ηγετικού στυλ στην επίτευξη των σχολικών στόχων (Shum & Cheng, 1997). Εμπειρικές μελέτες, κυρίως εκτός σχολικού περιβάλλοντος, έδειξαν ότι η συμπεριφορά του ηγέτη έχει μία βαθιά και συνεπή επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων (Griffin & Bateman, 1986· Steers & Rhodes, 1978). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικούς οργανισμούς, οι οποίες έδειξαν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001· Dinham & Scott, 2000· Morris & Sherman, 1981· Ostroff, 1992). Για παράδειγμα ο Maeroff (1988) έχει αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ακόμη, ανέφεραν ότι σε σχολικούς οργανισμούς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερη ικανοποίηση για τη δουλειά τους όταν αντιλαμβάνονται τον διευθυντή τους ως ένα άτομο που μοιράζεται τις πληροφορίες με τους άλλους, αναθέτει υπευθυνότητες και διατηρεί κανάλια ανοικτής επικοινωνίας

με τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, οι Morris και Sherman (1981) έδειξαν ότι το ηγετικό στυλ του διευθυντή αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, η Bogler (2001) στην έρευνα που διεξήγαγε στο Ισραήλ σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξε τη θετική επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Όλες τις πιο πάνω έρευνες έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Nguni, Slegers και Denessen (2006) όπου ανέδειξε τη χαρισματική ηγεσία ως το στυλ ηγεσίας που είχε μεγαλύτερη θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι συμπεριφορές της χαρισματικής ηγεσίας οι οποίες συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι όταν ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους του και τους εμπνέει για την επίτευξη των συλλογικών στόχων. Επίσης, όταν ο σχολικός διευθυντής εμπλέκεται έμπρακτα στην καθημερινότητα και συμμετέχει σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες δίνοντας το καλό παράδειγμα τότε μεταδίδει θετικά συναισθήματα και στάσεις για το διδασκαλικό επάγγελμα. Το πραγματικό ενδιαφέρον που δείχνει ο διευθυντής για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του, όσο και η θετική επικοινωνία με τους συναδέλφους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησής τους.

Η Evans (1997· 1998· 2000) πραγματοποίησε μία σειρά ερευνών στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα μελετώντας την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ηγετικά στυλ του διευθυντή. Αποτέλεσμα των ερευνών είναι να αναδειχθεί ότι οι ηγετικές πρακτικές του διευθυντή επηρεάζουν έμμεσα την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Evans, 2001). Ο διευθυντής δημιουργεί μέσα από το ηγετικό στυλ του το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί του. Για να είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπάρχει μία σύζευξη των επιθυμιών τους με τα εκάστοτε εργασιακά πλαίσια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι έχουν ανάγκη ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές αξίες, αναπτύσσονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι αποφάσεις είναι συλλογικές και τέλος ένα εργασιακό περιβάλλον που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους.

Αξιοσημείωτο είναι να κατανοήσουν οι σχολικοί διευθυντές ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούν ένα εύρος ηγετικών στυλ ανάλογα με την περίσταση. Ένα και μόνο στυλ δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα συγκεκριμένα. Σύμφωνα με τη Cawelti (1982) ο

διευθυντής ενεργεί ανάλογα με τα πρόσωπα που έχει μπροστά του. Δύο πολύ σημαντικές ηγετικές πρακτικές είναι ο διευθυντής να ενεργεί με τέτοιο τρόπο που να επιτυγχάνονται οι συλλογικοί στόχοι και να επιδεικνύει γνήσιο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι ο διευθυντής θα πρέπει να αφήσει περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς του και να χαρακτηρίζεται από διακριτικό έλεγχο προκειμένου να τηρηθεί το χρονοδιάγραμμα. Ακόμη, σύμφωνα με τη Bare-Oldham (1999) στην επικοινωνία πρέπει να δίνεται επίσημο ύφος και να πραγματοποιείται από πάνω προς τα κάτω, με βασική επιδίωξη τα υψηλά αποτελέσματα και οι κοινές ενέργειες.

Όσον αφορά το γνήσιο ενδιαφέρον που πρέπει να δείχνει ο διευθυντής για τους εκπαιδευτικούς του είναι πολύ σημαντική η ηγετική συμπεριφορά, καθώς οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο αποτελούν πηγή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Άλλωστε ας μη ξεχνάμε ότι ο διευθυντής είναι το κλειδί για τη δημιουργία ενός ιδανικού σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί όταν νιώσουν τα ειλικρινή αισθήματα του διευθυντή τους τότε επιτυγχάνεται η υψηλή δέσμευση για την επίτευξη των συλλογικών στόχων (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι και οι δύο πιο πάνω ηγετικές συμπεριφορές κρατούν τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά ικανοποιημένους και τους οδηγούν σε ένα υψηλότερο επίπεδο εργασιακής αποδοτικότητας.

Συμπερασματικά υποθέτουμε ότι το ηγετικό στυλ του διευθυντή έχει άμεση επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Η πιο πάνω δήλωση θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών αποτελεί Μέσο Μέτρησης της Αποτελεσματικότητας των Σχολικών Ηγετών

Ο διευθυντής σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας, η οποία είναι συνδεδεμένη με την κινητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αφοσίωση, τη συνεργασία και τη δημιουργία σχολικής κοινότητας. Έτσι, οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την

ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία τους (Bare-Oldham, 1999).

Μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχολείου μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της εργασιακής ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του. Και αυτό επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα πρόσφατων μελετών που έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Foweler 1991· Hall, 1994 στην Bare-Oldham, 1999· Krug, 1989). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στον διευθυντή και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Όσον αφορά στο κυπριακό συγκείμενο, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και δεν υπάρχουν πίνακες κατάταξης των σχολείων με βάση τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου αποτελεί καθοριστικό μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Βέβαια, η μέτρηση και μόνο της επίδοσης των μαθητών (στοχοκεντρική θεώρηση αποτελεσματικότητας) δεν αποτελεί έγκυρο κριτήριο, ιδιαίτερα αν αυτή δεν αξιολογηθεί και σε βάθος χρόνου για να διαπιστωθεί αν με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατάφερε να βελτιώσει την αρχική ακαδημαϊκή επίδοσή του μαθητή (θεωρία της προστιθέμενης αξίας). Ακόμη, σύμφωνα με τον Thomson (2004) προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού, καθώς η κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή έχει αποδειχθεί να επηρεάζει την επίδοσή του. Επομένως, οι ερευνητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού πριν προχωρήσουν στις μετρήσεις.

Με βάση τα πιο πάνω, πιστεύουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το καταλληλότερο μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, για τα δεδομένα του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη στιγμή που τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχία του οργανισμού και οι οποίες είναι να εργοδοτούνται προσοντούχα άτομα, να είναι οργανωμένη η δομή του οργανισμού και η εργασία με τρόπο που οι εργαζόμενοι να εκπληρώνουν τους στόχους του και τέλος τα άτομα να αμείβονται για τα επιτεύγματά τους, τότε επιτυγχάνεται και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Conley, Bacharach & Bauer, 1989). Στην πιο πάνω διαπίστωση κατέληξαν οι Menon, Papanastasiou,

Zembylas (2008), οι οποίοι στην έρευνα τους ανέφεραν ότι, οι κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι άτομα προσοντούχα, καθώς είναι άριστοι μαθητές, με ακαδημαϊκά προσόντα. Επίσης, οι κύπριοι εκπαιδευτικοί αμείβονται ικανοποιητικά σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες και εργάζονται σε ένα παγιωμένο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τώρα όσον αφορά τη σχολική οργάνωση που αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αυτό αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή. Έτσι για μία ακόμη φορά φαίνεται ότι ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση, αφού οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και κατ' επέκταση την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και συγκεκριμένα το θεωρητικό υπόβαθρο των Συναισθημάτων, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Πολιτικής Ικανότητας, της Ηγεσίας και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, η αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας υποβοηθεί στη δημιουργία σφαιρικής εικόνας των μεταβλητών που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Επίσης, μαζί με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας παρουσιάστηκε και το θεωρητικό μοντέλο της μελέτης.

Ακολούθως, αφού ολοκληρώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο, έγινε αναφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των υποεξεταζόμενων μεταβλητών, κάνοντας αρχή με έρευνες που εξέτασαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με την Ηγεσία και ιδιαίτερα με την εκπαιδευτική ηγεσία. Στη συνέχεια έγινε αναφορά στην επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ηγετών στην Επαγγελματική Ικανοποίηση του προσωπικού και στη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη Δημοσία Εικόνα του Ηγέτη καταδεικνύοντας έτσι τη Πολιτική Διάσταση των Συναισθημάτων.

Στη συνέχεια, επεξηγήθηκε η επίδραση της πολιτικής ικανότητας πάνω στους άλλους, εννοώντας ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από πολιτική ικανότητα χρησιμοποιούν την κοινωνική επίγνωση για να επιλέξουν μεθοδικά τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση και να έχουν την κατάλληλη περιστασιακή ταυτότητα. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στην επίδραση της πολιτικής ικανότητας στην ηγεσία, καθώς οι ηγέτες με ιδιαίτερη δεξιοτεχνία χειρίζονται τους συνομιλητές τους για να επιτύχουν τους συλλογικούς στόχους.

Τέλος, έγινε αναφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, με ειδική αναφορά στο χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, παρουσιάστηκαν έρευνες οι οποίες συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και το ότι μπορεί να αποτελέσει μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας των ηγετών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Άλλωστε, τα ίδια τα ερωτήματα της έρευνας μας οδήγησαν στη ποσοτική έρευνας. Έτσι, μέσα από ποσοτικές μεθόδους εξετάζεται το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο παρουσιάσαμε στο παρόν κεφάλαιο II.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τα κεφάλαια που προηγήθηκαν, σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστεί το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο ελέγχει τη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ και τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών, καθώς και τη σχέση όλων αυτών των μεταβλητών με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας προκειμένου να εξεταστεί το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, να επιτευχθεί ο σκοπός της και να απαντηθούν τα ερωτήματά της. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Newman και Benz, (1998) από μόνα τους τα ερευνητικά ερωτήματα προσανατολίζουν τον ερευνητή προς τη σωστή κατεύθυνση του είδους των δεδομένων που θα συλλεχθούν, όπως και των μεθόδων που θα ακολουθηθούν για τη συλλογή και ανάλυσή τους.

Ακολουθεί, η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε έτσι ώστε μέσα από ποσοτικές τεχνικές να διερευνηθεί το θέμα. Αρχικά αναφέρονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός της μελέτης και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μεταβλητές και τα εργαλεία μέτρησής τους. Έπειτα γίνεται αναφορά στη πορεία συλλογής των δεδομένων που ακολουθήθηκε, καθώς και σχετικές πληροφορίες για το δείγμα της. Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο περιγράφονται οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και οι περιορισμοί που προέκυψαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Επιλογή του Είδους της Έρευνας και των Μεθόδων Συλλογής και Ανάλυσης των Δεδομένων

Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται κατανοητή μέσα από διαφορετικά σημαντικά θεωρητικά «πρίσματα» τα οποία διαφέρουν ως προς την πρακτική της έρευνας: α) τις επιστημονικές και θετικιστικές μεθοδολογίες, β) τις νατουραλιστικές και ερμηνευτικές μεθοδολογίες και γ) τη μικτή μεθοδολογία. Ο θετικισμός πασχίζει για την αντικειμενικότητα, τη δυνατότητα να υπάρξει μέτρηση, πρόβλεψη, έλεγχος,

δημιουργία μοτίβων, όπως επίσης για τη διατύπωση νόμων και κανόνων συμπεριφοράς και για την απόδοση της αιτιότητας.

Από την άλλη τα ερμηνευτικά επιστημονικά παραδείγματα προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας τους όρους των ίδιων των ατόμων που δρουν σε αυτόν. Στην πρώτη περίπτωση, σημαντικά είναι τα φαινόμενα που βρίσκονται υπό παρατήρηση, ενώ στη δεύτερη στο επίκεντρο τοποθετούνται τα νοήματα και οι ερμηνείες. Αντίθετα η μικτή μεθοδολογία είναι ένας συγκερασμός της θετικιστικής και νατουραλιστικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τον Creswell (2003), οι θετικιστές χρησιμοποιούν ποσοτικές τεχνικές, οι οικοδομιστές ποιοτική μεθοδολογία και οι πραγματιστές συνδυάζουν την ποσοτική με την ποιοτική μεθοδολογία, δηλαδή επιλέγουν τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση.

Οι ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη λογική του θετικισμού ή την ποσοτική μεθοδολογία, η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, υιοθετούν πειραματικές μεθόδους και ποσοτικές μετρήσεις, για τον έλεγχο υποθετικών γενικεύσεων (Hoerfl, 1997), καθώς και την ανάδειξη των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Denzin & Lincoln, 1998). Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να εξοικειωθεί με το πρόβλημα ή τη λογική της έρευνας και δημιουργεί υποθέσεις οι οποίες θα ερευνηθούν. Στην ποσοτική έρευνα α) έμφαση δίνεται στα γεγονότα και τις αιτίες της συμπεριφοράς (Bogdan & Biklen, 1998), β) οι πληροφορίες είναι υπό μορφή αριθμών, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν και να συνοψιστούν, γ) η μαθηματική ανάλυση είναι η οδός για την επεξεργασία των δεδομένων και δ) το τελικό αποτέλεσμα εκφράζεται με στατιστικούς όρους (Charles, 1995). Οι θετικιστές προσπαθούν να κατακερματίσουν και να οριοθετήσουν φαινόμενα σε μετρήσιμες ή κοινές κατηγορίες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα υποκείμενα ή ευρύτερα και παρόμοια περιβάλλοντα (Winter, 2000). Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να γίνει στάθμιση των μετρήσεων, έτσι ώστε οι διάφορες προοπτικές και εμπειρίες των ατόμων να χωρέσουν σε ένα περιορισμένο αριθμό από προκαθορισμένες απαντήσεις (Patton, 2001, σ.14). Έτσι, στην ποσοτική έρευνα ο μελετητής θα πρέπει να δημιουργήσει ένα εργαλείο το οποίο θα χορηγείται σε τυποποιημένη μορφή, σύμφωνα με προκαθορισμένες διαδικασίες. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει τα ερευνητικά εργαλεία να δομούνται με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθώς και την επαναληπτικότητά τους.

Στην παρούσα έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί ποσοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Bryman, 1998· Burns, 2000· Cohen et al, 2007· Keeves, 1988) όταν ο μελετητής χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους για να συλλέξει τα δεδομένα του, τότε επιτυγχάνει τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων του. Άλλωστε ένας από τους λόγους που υιοθετήσαμε την ποσοτική έρευνα είναι διότι βοηθάει στη κατανόηση και εφαρμογή της ηγεσίας, καθώς και τις ηγετικές συμπεριφορές που ακολουθούν (Frank, 1998). Μάλιστα, οι πιο πάνω ισχυρισμοί ενισχύονται από διεθνείς έρευνες μελέτης του στυλ ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίες έχουν ακολουθήσει ποσοτική μεθοδολογία και μάλιστα ερωτηματολόγια (Bolman & Deal, 1992· Brauckmann & Pashiardis, 2010· Costa & MacCrae, 1997· Demetriou & Kazi, 2001· Ferris et al, 2005· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Nystedt, 1997· Wong & Law, 2002). Επιπρόσθετα, μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων, κρατώντας κοινό το πλαίσιο που ενεργούν τα άτομα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Βέβαια, από την άλλη, οι πολέμιοι της ποσοτικής έρευνας ισχυρίζονται ότι η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες. Μία από τις επικρίσεις που έχει δεχθεί η ποσοτική έρευνα είναι ότι «φιμώνει» τον ερωτώμενο, αγνοώντας βαθύτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του, ενώ η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να κατανοήσει το νόημα της εμπειρίας ενός ατόμου σε συγκεκριμένο περιβάλλον και το πώς τα επιμέρους στοιχεία αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν το όλο. Μερικές φορές πιθανόν στο βωμό της αυστηρότητας της ποσοτικής μεθοδολογίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αμεροληψία και η γενίκευση, θυσιάζονται τα βαθύτερα νοήματα των υποκειμένων. Ακόμη, πολλές φορές η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε θεωρίες που δεν συμβαδίζουν με τα υποκείμενα της έρευνας και δεν λαμβάνει υπόψη το γενικότερο περιβάλλον στο οποίο ενεργεί ο ερωτώμενος. Η φύση των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων εξαρτάται από το σύστημα αξιών, επομένως δε θα έπρεπε να αγνοείται το πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται το μελετώμενο φαινόμενο. Τέλος, μία ακόμη αδυναμία της ποσοτικής έρευνας είναι ότι παράγει επιφανειακά αποτελέσματα, τα οποία μερικές φορές δεν είναι εφαρμόσιμα.

Η υιοθέτηση της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης κρίνεται αναγκαία, τόσο γιατί συνάδει με τις φιλοσοφικές παραδοχές της ερευνητριας, όσο και για την

αποτελεσματική διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει δείξει εξάλλου ότι στις πλείστες των περιπτώσεων η διερεύνηση του θέματος της αποτελεσματικής ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, έχει γίνει με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου (κυρίως ερωτηματολόγια), χωρίς να έχουν εξεταστεί και οι τέσσερις μεταβλητές στην ίδια έρευνα. Έτσι, υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης μίας «δυναμικής» ποσοτικής προσέγγισης, που θα διευρύνει τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, μέσα από εξέταση της σχέσης όλων των πιο πάνω μεταβλητών. Επιπλέον, με την εξέταση των σχέσεων των μεταβλητών μας, είναι πιθανό να προκύψουν πλουσιότερα δεδομένα, πιο ακριβείς πληροφορίες και μεγαλύτερη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα η χρήση του ερωτηματολογίου WLEIS για την εξέταση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην υιοθέτηση αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας από μέρους των διευθυντών, μας επιτρέπει να διαχωρίσουμε τις τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες και να εξετάσουμε κάθε συναισθηματική ικανότητα του διευθυντή ξεχωριστά και όχι ως ενιαία έννοια (κάτι που απουσιάζει από προηγούμενες έρευνες). Έτσι, προκειμένου να αρθούν κάποιες μεθοδολογικές αδυναμίες της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα εργαλεία για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα όργανα μέτρησης της έρευνας.

Επιλογή κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και ιδιαίτερα η ανάγκη για μέτρηση της *Ακτίνας Δράσης - Ηγετικό Στυλ* του διευθυντή, της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, της *Πολιτικής Ικανότητας* και της *Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών* οδήγησε στη βιβλιογραφική αναζήτηση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης. Όσον αφορά στα ηγετικά στυλ επιλέγηκε το ερωτηματολόγιο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών στυλ «School Leadership Questionnaire (Pashiaridis & Brauckmann, 2009, βλ. Παράρτημα Δ)». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 46 δηλώσεις και στηρίζεται στο ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας που ανέπτυξαν οι Pashiaridis και Brauckmann (2008). Υπενθυμίζεται ότι η επιλογή του μοντέλου των ηγετικών στυλ θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετούσε τους σκοπούς της προτεινόμενης έρευνας, αφού προέκυψε μέσα από μία εις βάθος μελέτη όλης της βιβλιογραφίας των τελευταίων δύο δεκαετιών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικής

αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο περιεκτική. Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο είχε εγκυροποιηθεί σε 7 χώρες της Ευρώπης (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Επίσης, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της ηγετικής συμπεριφοράς στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Οι Pashiardis και Brauckmann (2008), κατέληξαν σε πέντε στυλ ηγεσίας τα οποία εμπερικλείουν ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διευθυντές και επιτυγχάνουν τη συνεργασία και δέσμευση των υφισταμένων τους, προκειμένου να αποδίδουν καλύτερα στη σχολική τάξη και να επιτυγχάνουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πέντε ηγετικά στυλ είναι:

A) *Παιδαγωγικό στυλ* (Instructional style), το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καταστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

B) *Συμμετοχικό στυλ* (Participative style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση.

Γ) *Στυλ ανάπτυξης προσωπικού* (Personnel Development style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές, οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Δ) *Επιχειρηματικό στυλ* (Entrepreneurial style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων.

E) *Δομικό στυλ*, αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, επηρεάζουν έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι γενικά μεσολαβητικός μέσω άλλων ατόμων, καταστάσεων και οργανωσιακών παραγόντων (Hallinger & Heck 1998). Μέσα από την εφαρμογή διαφορετικών ηγετικών στυλ, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη και τη μαθησιακή διδασκαλία.

Ο λόγος που θα χρησιμοποιηθεί η ετεροαξιολόγηση του ηγετικού στυλ των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης είναι διότι διάφοροι ερευνητές (Bolman & Deal, 2003· Kyriakides & Tsangaridou, 2004) διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές όταν

καλούνται να αυτοαξιολογήσουν τον εαυτό τους, τότε διαπιστώνεται μία τάση να αξιολογούν υψηλότερα το ηγετικό τους στυλ. Ενώ στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το διευθυντή τους, τότε οι βαθμολογήσεις είναι χαμηλότερες σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών. Αυτή η διαφοροποίηση στις απαντήσεις είχε ως αποτέλεσμα να παρουσιάζονται μικρές ή καθόλου αποκλίσεις ως προς τις μεταβλητές που αξιολογούνταν. Κατά την άποψη του Κυθραιώτη (2006), όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, η πιο πάνω διαπίστωση οφείλεται στο ότι οι διευθυντές δε διέπονται από κουλτούρα αυτοαξιολόγησης από μέρους των διευθυντών, με αποτέλεσμα να έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τον εαυτό τους.

Ακόμη, θεωρούμε καταλληλότερη την ετεροαξιολόγηση των ηγετικών στυλ, διότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται κυρίως από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι ως ηγέτη (Pashiardis, 2001 σ. 11). Επιπρόσθετα, η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού επηρεάζει τη λειτουργία των σχολείων και των μαθητών. Έτσι, η συλλογή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους στηρίζεται στην παραδοχή ότι, κατά κάποιο τρόπο, η μόνη πραγματικότητα είναι αυτή που αντιλαμβανόμαστε (Ingram, 1997). Έτσι, με βάση τα πιο πάνω αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν κατά την πιλοτική φάση και οι 46 δηλώσεις του ερωτηματολογίου όπως δημιουργήθηκε από τους Pashiardis και Brauckmann (2009).

Σε ό,τι αφορά στη *Συναισθηματική Νοημοσύνη* των διευθυντών μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν μερικά από τα εργαλεία με τη συχνότερη χρήση για τη μέτρηση αυτής της μεταβλητής όπως είναι το Bar-On EQ-I (Bar-On, 1997), το EQ-Map (Cooper, 1997), το Emotional Competence Inventory (ECI Boyatzis, Goleman & Hay/McBer, 1999), και το ερωτηματολόγιο των Schutte et al. (1998). Εντούτοις, εμείς χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο των αυτοαναφορών για την εκτίμηση της ΣΝ, κατά το πρότυπο των Wong και Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002· SEA: .89· OEA: .89· UOE: .87· ROE: .74). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη ΣΝ των Mayer και Salovey (1997) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΣΝ λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, όμως περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις.

Συμπεριλαμβάνει την:

1. *Αυτοεπίγνωση (Appraisal and expression of emotion in the self (self emotional appraisal))*. Το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του.
2. *Ενσυναίσθηση (Appraisal and recognition of emotion in others (others' emotional appraisal))*. Η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων.
3. *Αυτορρύθμιση (Regulation of emotion in the self (regulation of emotion))*. Το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματα του (η ικανότητά να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του).
4. *Κινητοποίηση του εαυτού του (Use of emotion to facilitate performance (use of emotion))* η οποία είναι η ικανότητά να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου-κίνητρα συμπεριφοράς.

Διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για έγκυρο εργαλείο το οποίο όμως απευθύνεται στους εργαζόμενους γενικά και όχι απαραίτητα σε εκπαιδευτικούς στους οποίους επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας. Το εν λόγω εργαλείο είναι αρκετά αξιόπιστο, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές διεθνείς έρευνες αλλά και στον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και σε έρευνες που διερευνούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού τομέα (Kafetsios & Zampetakis, 2008· Wong & Law, 2002). Έτσι, κρίθηκε ως το καταλληλότερο για την έρευνά μας αφού έχει ήδη δοκιμαστεί και σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που αποτελεί ακόμη μία μεταβλητή που θα εξετάσουμε.

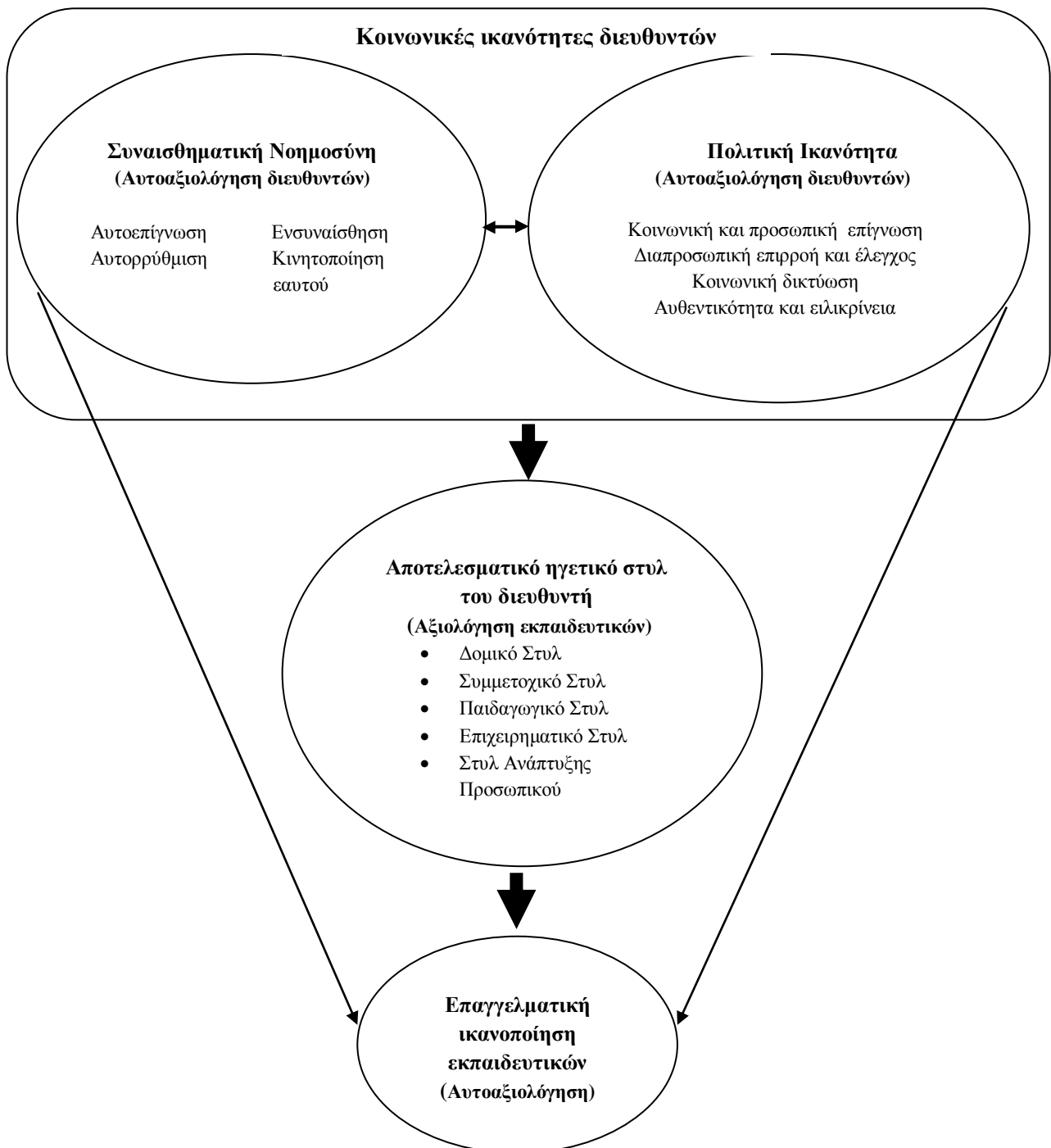
Τώρα σε ό,τι αφορά στην *Επαγγελματική Ικανοποίηση* μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφάνηκαν τα όργανα μέτρησής της που χρησιμοποιήθηκαν σε ευρεία κλίμακα όπως είναι το Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) των Weiss, Davis, England και Lofquist (1967), το Job Descriptive Index (JDI) των Smith, Kendall και Hullin (1969) και το Job Satisfaction Survey (JSS) του Spector (1985). Στην παρούσα εργασία αναζητήθηκε και επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο General Index of Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951) για τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Αποτελείται από 18 παράγοντες (Cronbach's $\alpha = .92$) οι οποίοι συναθροισμένοι θα δίνουν το γενικό βαθμό ικανοποίησης του κάθε εκπαιδευτικού. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι διότι έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε προηγούμενες έρευνες που εξέταζαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την

επαγγελματική ικανοποίηση στον ελλαδικό χώρο που επικρατεί παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα με το κυπριακό (Kafetsios & Loumakou, 2007· Kafetsios & Vasiou, 2009· Kafetsios & Zampetakis, 2008). Παρόλο που το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα, με την ελληνική έκδοσή του, δεν υπάρχουν προσβάσιμες πληροφορίες για τον τρόπο εγκυροποίησης του στα ελληνικά, έτσι στην έρευνά μας εξετάσαμε συστηματικά την εγκυρότητα του εργαλείου χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους.

Όσον αφορά στην *πολιτική ικανότητα*, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο «Political skill item pool» (Ferris et al, 2005· $\alpha = .89$), το οποίο αποτελείται από 18 ερωτήματα ως άθροισμα τεσσάρων παραγόντων α) της Κοινωνικής και Προσωπικής Επίγνωσης ($\alpha = .87$), β) της Διαπροσωπικής Επιρροής και Ελέγχου ($\alpha = .87$), γ) της Κοινωνικής Δικτύωσης- Network building/social capital ($\alpha = .80$) και δ) της Αυθεντικότητας και Ειλικρίνειας ($\alpha = .58$). Πρώτα έχει μεταφραστεί, προσαρμοστεί και εγκυροποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι καμία άλλη έρευνα που να αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία δεν έχει ερευνήσει την πολιτική ικανότητα των διευθυντών. Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο είναι το μόνο που παρουσιάζεται στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Σε έρευνα του Ferris και των συνεργατών του (2005), στην οποία εξετάστηκε η αξιοπιστία και η συσχέτιση της πολιτικής ικανότητας, αναδείχθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την προσωπικότητα, την αυτορρύθμιση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη πολιτική επίγνωση, ενώ βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με το αίσθημα ανησυχίας. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η πολιτική ικανότητα είναι σημαντικός στατιστικός παράγοντας της επαγγελματικής αποδοτικότητας και της βαθμολόγησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών από τους υφισταμένους τους. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι πριν από τη χρήση και των τεσσάρων ερωτηματολογίων που επιλέχθηκαν για να χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα, εξασφαλίστηκε έγκριση από τους κατασκευαστές.

Οι Μεταβλητές της Έρευνας

Το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας προτείνει την εξέταση της πιθανότητας οι τέσσερις μεταβλητές να συσχετίζονται. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με το πιο κάτω διάγραμμα για τις ανάγκες της έρευνας μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή και πώς αυτές οι δύο μεταβλητές επηρεάζουν τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ των διευθυντών, αλλά και πώς επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, διερευνήθηκε η συσχέτιση των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.



Η Διαδικασία Ανάπτυξης της Ελληνικής Εκδοχής του Εργαλείου Μέτρησης της Πολιτικής Ικανότητας

Το ερωτηματολόγιο «Political skill item pool» (Ferris et al, 2005, $\alpha = .89$) στην πρωτότυπη μορφή του είχε αναπτυχθεί και εγκυροποιηθεί σε ξένο προς το κυπριακό συγκείμενο. Ως εκ τούτου, ήταν απαραίτητη η μετάφρασή του από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική γλώσσα. Μάλιστα σύμφωνα με τους Van de Vijver & Hambleton (1996) η διαδικασία μετάφρασης των ερωτηματολογίων είναι καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας των δεδομένων που θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα, ώστε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η ελληνική εκδοχή του παρείχε έγκυρες μετρήσεις των αντιλήψεων των διευθυντών για την πολιτική ικανότητά τους.

Σε πρώτη φάση, δύο άτομα με ειδίκευση στη εκπαιδευτική διοίκηση μετέφρασαν από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική το εν λόγω εργαλείο. Ακολούθως, με τη βοήθεια του μέλους της καθοδηγητικής επιτροπής για την έρευνα, συζητήθηκαν τυχόν διαφορές που παρουσιάστηκαν στις δύο μεταφράσεις, προκειμένου να καταλήξουμε σε μία μετάφραση κοινώς αποδεκτή.

Σε δεύτερη φάση, προκειμένου να εξακριβωθεί η καταλληλότητα της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου σε σχέση με το αρχικό, ξανά μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα. Μάλιστα, προκειμένου να ελεγχθεί η απόδοση της μετάφρασης του ερωτηματολογίου, δόθηκε να αξιολογηθεί από άτομο της αγγλικής φιλολογίας. Έπειτα, αφού διαπιστώθηκαν κάποιες απαραίτητες διορθώσεις καταλήξαμε στη τελική μορφή του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου. Στο τέλος, η ομάδα κατέληξε στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και έγινε προσαρμογή του εργαλείου προκειμένου να είναι κατανοητό στους διευθυντές σχολικών μονάδων στους οποίους απευθυνόταν για συμπλήρωση.

Έλεγχοι Εγκυροποίησης Ερωτηματολογίων

Μιλώντας για εγκυρότητα του εργαλείου αναφερόμαστε στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο δημιουργήθηκε (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Σύμφωνα με τον Silverman (2005), η εγκυρότητα είναι συνώνυμη της λέξης «αλήθεια». Για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας υιοθετήθηκαν

μια σειρά από διαδικασίες. Καταρχήν, έγινε έλεγχος εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν (εγκυρότητα όψεως, περιεχομένου και γνωρίσματος). Ο καλός σχεδιασμός μιας μελέτης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της μεθοδολογικής εγκυρότητας. Κάθε ερευνητικό ερώτημα απαιτεί διαφορετικό σχεδιασμό για τη διερεύνησή του. Ο λανθασμένος σχεδιασμός οδηγεί αναπόφευκτα σε ελλιπή εσωτερική εγκυρότητα, δηλαδή στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας προσεγγίζουν την "αλήθεια" και, κατά συνέπεια, και εξωτερική εγκυρότητα δηλαδή στο βαθμό, κατά τον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να εφαρμοσθούν σε ευρύτερους πληθυσμούς.

Έτσι, αφού ολοκληρώθηκε η μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου για την πολιτική ικανότητα των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, προχωρήσαμε στον έλεγχο των διαφόρων μορφών εγκυρότητας. Σε αυτή τη φάση συμπεριλήφθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια της έρευνας καθώς δεν υπήρχαν προσβάσιμες πληροφορίες για την εγκυρότητά τους, όταν μεταφράστηκαν στα ελληνικά από Ελλαδίτες ερευνητές. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε ειδικούς για να γίνει ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου. Ακολούθως, αφού έγιναν όλες οι διορθώσεις-προσαρμογές, όπου ήταν απαραίτητο, τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική τους μορφή προκειμένου να χορηγηθούν στο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας για να εξεταστεί η εγκυρότητα γνωρίσματος.

Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου

Η εγκυρότητα περιεχομένου ή κατά τεκμήριο εγκυρότητα αφορά στο κατά πόσο οι ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης καλύπτουν σφαιρικά την έννοια την οποία μετρά. Στην έρευνα μετρήθηκαν συγκεκριμένες πτυχές της συναισθηματικής συμπεριφοράς των διευθυντών (SEA: αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων, OEA: ενσυναίσθηση, UOE: η χρήση των συναισθημάτων μας, ROE: αυτορρύθμιση των συναισθημάτων), της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών (NA=ικανότητα κοινωνικής δικτύωσης, Π=ικανότητα διαπροσωπικής επιρροής, SA=ικανότητα κοινωνικής επίγνωσης, AS=ικανότητα φαινομενικής ειλικρίνειας) και συγκεκριμένες αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές (Παιδαγωγικό Στυλ, Δομικό Στυλ, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού, Επιχειρηματικό Στυλ, Συλλογικό Στυλ) αλλά και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τα προαναφερθέντα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην έρευνα εξετάστηκαν προσεκτικά από ένα διδακτορικό φοιτητή της εκπαιδευτικής διοίκησης, την υποφαινόμενη και το μέλος της καθοδηγητικής επιτροπής για την έρευνα. Ο κάθε ένας μελέτησε προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία. Έπειτα, τα πιο πάνω τρία πρόσωπα εργάστηκαν ομαδικά με βάση τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις τους και προχώρησαν στη διόρθωση των ερευνητικών εργαλείων. Γενικά δεν εντοπίστηκαν ερωτήματα που να παρουσίαζαν εννοιολογικά προβλήματα ή κάποιο πρόβλημα σχετικό με τη βιβλιογραφία. Έτσι, καταλήξαμε στη διαπίστωση ότι τα ερωτήματα που περιλαμβάνονται αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που τα ερωτηματολόγια έχουν σχεδιαστεί να μετρήσουν βασισμένα στη θεωρία που αντιπροσωπεύουν. Ακόμη, επισημάνθηκε ότι τα ερωτηματολόγια δεν είναι μεγάλης έκτασης, έτσι δε θα προκαλούσαν δυσφορία και κούραση στους ερωτώμενους και θα αποφεύγονταν οι μηχανικές απαντήσεις.

Έλεγχος Φαινομενικής Εγκυρότητας

Η φαινομενική εγκυρότητα αφορά το κατά πόσο μία κλίμακα μέτρησης μετράει όντως την έννοια για την οποία έχει σχεδιαστεί. Μέσα από την πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων σε μάχιμους διευθυντές σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, επιχειρήθηκε ο έλεγχος της εγκυρότητας όψεως των εργαλείων της έρευνας. Στην πιλοτική φάση έλαβαν μέρος 150 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 30 διευθυντές δημοτικών σχολείων. Για κάθε διευθυντή αντιστοιχούσαν 5 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο σχολείο του. Με βάση τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν, αλλά και με βάση σχόλια και παρατηρήσεις των ερωτώμενων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, οδηγηθήκαμε στην τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων στο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας. Γενικά δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα και δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων από τους ερωτώμενους.

Έλεγχος Εγκυρότητας γνωρίσματος (Construct validity)

Σύμφωνα με τους Newton και Benz (1998) η εγκυρότητα γνωρίσματος είναι η δυνατότητα του εργαλείου μέτρησης να μετρήσει τις έννοιες για τις οποίες έχει σχεδιαστεί. Επίσης, η εγκυρότητα γνωρίσματος σχετίζεται με το βαθμό που τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη θεωρία και με τη βιβλιογραφία που έχει εξεταστεί στην οποία αναφέρονται αποτελέσματα άλλων ερευνών.

Η εγκυρότητα γνωρίσματος για τα ερωτηματολόγια που ερευνούσαν το αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την πολιτική ικανότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ελέγχθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS μέσω του οποίου έγινε παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Αριθμητικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας μας επέτρεπε να ακολουθήσουμε αυτή τη μέθοδο. Τα αποτελέσματα για τις εγκυροποιήσεις των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο «Αποτελέσματα».

Η Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικές φάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011. Κριτήρια για τον καθορισμό των φάσεων ήταν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, αλλά και οι βασικές μεθοδολογικές αρχές που προαναφέραμε. Στον Πίνακα 3.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά η κάθε φάση, η χρονική περίοδος για την οποία προγραμματίστηκε η διεξαγωγή της και ο στόχος της κάθε φάσης.

Πίνακας 3.1 Οι φάσεις της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Φάση	Χρονική Περίοδος	Σκοπός
1 ^η	Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2010	Πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου μέτρησης της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και φαινομενικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.
2 ^η	Ιανουάριος- Μάρτιος 2011	Χορήγηση όλων των ερωτηματολογίων της έρευνας τόσο στους διευθυντές, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Σημειώνεται ότι πριν να προχωρήσουμε στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της μελέτης εξασφαλίσαμε γραπτή έγκριση από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και ακολούθως τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 236 διευθυντές και 1180 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Ερωτηματολόγια απεστάληκαν σε 236 εξατάξια δημόσια δημοτικά σχολεία, με στόχο να επιστραφεί πίσω ένας αρκετά ικανοποιητικός αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, για να γίνει κατορθωτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της δημοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Krejcie (1970), για να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματά μας με πληθυσμό 317 σχολεία ανά την Κύπρο, θα πρέπει να έχουμε δείγμα 175 σχολείων. Καθώς δεν είναι δυνατόν ο ερευνητής να μελετήσει κάθε άτομο στον υπό μελέτη πληθυσμό, είναι αναγκασμένος να επιλέξει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αυτού. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι απαραίτητο στην ποσοτική έρευνα για να μπορέσει να οδηγηθεί σε έγκυρα αποτελέσματα. Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επιτρέπει στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματά του. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), το μεγάλο μέγεθος δείγματος διασφαλίζει την αξιοπιστία των δεδομένων, μειώνει την πιθανότητα σφάλματος κατά τη δειγματοληψία και παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Μετά από σκόπιμη δειγματοληψία, αφού επιλέχθηκαν οι διευθυντές που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία που στελεχώνονται από περισσότερους από έξι εκπαιδευτικούς, έγινε χορήγηση των ερωτηματολογίων. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 182 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης και 910 εκπαιδευτικοί. Για κάθε διευθυντή αντιστοιχούσαν πέντε εκπαιδευτικοί που εργάζονταν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μαζί του.

Πίνακας 3.2 Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση

Θέση	Χορηγηθέντα	Επιστραφέντα	
	N	N	%
Διευθυντής	236	182	77
Εκπαιδευτικός	1180	910	77

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων, συνέβαλε στο ικανοποιητικό ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Αφού εξασφαλίστηκε σχετική άδεια πραγματοποίησης της έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, ακολούθως αποστάληκε ένας φάκελος σε κάθε σχολείο, στον οποίο περιέχονταν μία συνοδευτική επιστολή για το διευθυντή, εξηγώντας το σκοπό της έρευνας και ζητώντας του να ακολουθήσει τις οδηγίες για τη διεξαγωγή της έρευνας, ένας φάκελος για να επιστραφούν τα ερωτηματολόγια, ο οποίος θα δινόταν σε ένα υπεύθυνο εκπαιδευτικό του σχολείου ο οποίος θα αναλάμβανε να μοιράσει και να μαζέψει τα ερωτηματολόγια από τους συναδέλφους του συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή και τέλος ο εκπαιδευτικός θα σφράγιζε το φάκελο και θα τον παρέδιδε στον ερευνητή που θα επισκεπτόταν το σχολείο μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με το διευθυντή. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε η διαβεβαίωση ότι όλες οι πληροφορίες που έδωσαν είναι άκρως εμπιστευτικές.

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 3.3 που ακολουθεί δίνονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία για το δείγμα των διευθυντών. Φαίνεται ότι ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διπλάσιος από τον αριθμό των ανδρών συναδέλφων τους (121 έναντι 61). Η εικόνα αυτή αντανακλά περίπου τη σύνθεση του πληθυσμού των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, στην οποία κυριαρχεί το γυναικείο φύλο. Σε ότι αφορά στα έτη υπηρεσίας η πλειοψηφία των διευθυντών εμφανίζεται να είναι σχετικά έμπειροι διευθυντές με πάνω από 4 χρόνια στη θέση αυτή. Όσον αφορά στην περιοχή που εργάζονται ήταν αναμενόμενο το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (73.6%) να εργάζεται σε αστική περιοχή, καθώς στην έρευνα μπορούσαν να συμμετέχουν σχολεία με περισσότερους από 6 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3.3 Δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	61	33.5
	Γυναίκα	121	66.5
Έτη Υπηρεσίας	1-5	114	62.6
	6-10	65	35.7
	11-20	1.6	1.6
Περιοχή	Αστική	134	73.6
	Ημιαστική	25	13.7
	Αγροτική	23	12.6

Όπως φαίνεται στον πιο κάτω Πίνακα 3.4 και στο δείγμα των εκπαιδευτικών κυριαρχεί το γυναικείο φύλο με ποσοστό 83% έναντι του 17% των ανδρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν από κάθε σχολείο ήταν διορισμένοι στο ίδιο σχολείο περισσότερο από 2 χρόνια. Ολοκληρώνοντας, η στατιστική δύναμη της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται από τον ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων και από τη χρήση δομικών μοντέλων ανάλυσης που είναι πιο εξειδικευμένα.

Πίνακας 3.4 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	155	17
	Γυναίκα	755	83
Έτη Υπηρεσίας	1-5	179	19.67
	6-10	245	26.92
	11-15	163	17.91
	16-20	182	20
	21+	141	15.49
Έτη στο παρόν σχολείο	1	291	32
	2	229	25.1
	3	138	15.2
	4	106	11.6
	5+	146	16.1

Ανάλυση Δεδομένων της Έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ποσοτικές τεχνικές που ακολουθήθηκαν για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών και των σκοπών της μελέτης. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και του προγράμματος EQS για ανάπτυξη μοντέλου δομικών εξισώσεων. Επομένως, για την καλύτερη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία.

Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητο η δημιουργία μίας πρώτης εικόνας των χαρακτηριστικών του δείγματος, αλλά και των τάσεων και των σχέσεων που χαρακτηρίζουν τις μεταβλητές της μελέτης. Έτσι έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης για να προκύψουν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η εγκυροποίηση των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση διότι αποτελεί μια αξιόπιστη μέθοδο για τον έλεγχο της εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης, η οποία διασαφηνίζει το τι μετρά ένα όργανο μέτρησης (Kline, 1994). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Field (2005) η ορθογώνια περιστροφή Varimax, η οποία εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, διευκολύνει την ερμηνεία των παραγόντων καθώς οι παράγοντες που προκύπτουν δε συσχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, οι παραγοντικές αναλύσεις, έγιναν με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, για τις δηλώσεις που μετρούσαν το αποτελεσματικό ηγετικό στυλ του διευθυντή, καθώς και για τη συναισθηματική και πολιτική ικανότητά του.

Ο λόγος που επιλέξαμε την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, ήταν για να επιβεβαιώσουμε την ύπαρξη παραγόντων που είχαν βρεθεί προηγουμένως (όπως συμβαίνει σε όλες τις κλίμακες μέτρησης της εν λόγω έρευνας). Επομένως, μέσα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση δεν επιδιώξαμε την ανακάλυψη μιας δομής παραγόντων, αλλά την επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας προκαθορισμένης παραγοντικής δομής (Raykov & Marcoulides, 2000). Με βάση το κριτήριο Kaiser (Field, 2005) κρατήθηκαν οι παράγοντες με ιδιοτιμή που υπερέβαινε τη μονάδα.

Τώρα, όσον αφορά τον έλεγχο της αξιοπιστίας για κάθε μία από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου έγινε υπολογίζοντας το συντελεστή Cronbach's α . Η τιμή Cronbach's α αντιπροσωπεύει εσωτερική συνέπεια των δηλώσεων (across items). Η έννοια της αξιοπιστίας έγκειται στο βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας

επαναλαμβάνονται εάν επαναληφθούν οι μετρήσεις. Επομένως, η μέτρηση θα θεωρηθεί αξιόπιστη εάν η μεταβλητότητα είναι μικρή ή και μηδενική. Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι μετρήσεις να επαναληφθούν κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Ακόμη, η αξιοπιστία είναι ο συσχετισμός μιας μεταβλητής, ενός παράγοντα, ή ενός μοντέλου με κάτι υποθετικό που μετρά αληθινά αυτό που επιθυμείται να μετρηθεί (Cronbach's α 1951). Δεδομένου ότι το αληθινό μοντέλο δεν είναι διαθέσιμο, η αξιοπιστία υπολογίζεται από τον υψηλό συσχετισμό μεταξύ των μεταβλητών μέσω διάφορων δεικτών αξιοπιστίας. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι μορφές συντελεστών συσχετισμού, αλλά αντιπροσωπεύουν διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας, και μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότεροι του ενός σε μία έρευνα. Ο δείκτης Cronbach's α είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος από τους δείκτες αξιοπιστίας και είναι γενικά αποδεκτό ότι η τιμή του πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0.7. Ο δείκτης Cronbach's α μπορεί να ερμηνευθεί σαν το εκατοστιαίο ποσοστό που εξηγεί ο χρησιμοποιούμενος παράγοντας έναν υποθετικό που περιλαμβάνει όλες τις πιθανές μεταβλητές.

Πέρα από τις διαδικασίες εγκυροποίησης που περιγράφηκαν πιο πάνω, ακολούθως, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου EQS, έγινε ο έλεγχος του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου δομικών εξισώσεων. Μέσα από τις διαδικασίες ανάλυσης που προσφέρει, επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν την προτεινόμενη υποθετική δομή ενός μοντέλου συνολικά για το σύνολο των σχέσεων μεταξύ των εξαρτώμενων και των ανεξάρτητων μεταβλητών ταυτόχρονα. Η ανάπτυξη του μοντέλου δομικών εξισώσεων πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση των συνδιακυμάνσεων των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας, της ακτίνας δράσης του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις μεταβλητές και να αναπτυχθεί ένα μοντέλο που να ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα της μελέτης.

Μάλιστα, για να διαπιστωθεί η συνάφεια του μοντέλου δομικών εξισώσεων με τα δεδομένα της έρευνας (goodness of fit) ελέγχθηκαν αρκετοί δείκτες καταλληλότητας των δεδομένων (fit indices). Οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν η τιμή του χ^2 , ο δείκτης Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990· Raykov & Marcoulides, 2006) και ο δείκτης Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) (Browne & Cudeck, 1992· 1993· Raykov & Marcoulides, 2006). Ο δείκτης CFI στηρίζεται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, ενώ

υπάρχει μικρή διακύμανση λόγω δείγματος (small sampling variability). Ενώ από την άλλη, ο δείκτης RMSEA, , δεν εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος και δεν επηρεάζεται από τις κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών, όπως γίνεται με την τιμή του χ^2 (Browne & Cudeck, 1992).

Σύμφωνα με τον Kline (1998) αμφιλεγόμενο ζήτημα αποτελεί η επιλογή δεικτών καταλληλότητας του μοντέλου σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας, εντούτοις υπάρχει συμφωνία ως προς τις αποδεκτές τιμές. Έτσι, οι ερευνητές Au, Wright και Botton, (2003) ισχυρίζονται ότι είναι επιθυμητό να υπάρχει μια μη στατιστικά σημαντική, χαμηλή τιμή του χ^2 και βαθμοί ελευθερίας, οι οποίοι πλησιάζουν το χ^2 . Συνεχίζοντας υποστηρίζουν ότι, ο λόγος χ^2/df θα πρέπει να είναι μικρότερος του 2, ο δείκτης CFI μεγαλύτερος από .95 και τέλος, ο δείκτης RMSEA μικρότερος από .05 ή ακόμη και .08, ώστε να υπάρχει ισχυρή ένδειξη ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο.

Δεοντολογία της Έρευνας

Τα δεοντολογικά προβλήματα που ανακύπτουν εξαρτώνται από το είδος της έρευνας, από τη μεθοδολογία που επιλέγει ο ερευνητής, αλλά προπάντων από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει αυτά τα στοιχεία. Η εν λόγω μελέτη, μέσα από την τήρηση βασικών δεοντολογικών αρχών, επιχείρησε να αντιμετωπίσει τα δεοντολογικά προβλήματα και διλήμματα που σχετίζονται με τις ερευνητικές τεχνικές.

Ένα από τα προαπαιτούμενα, που θεωρείται ίσως και το πλέον σημαντικό στην έρευνα, είναι η συναίνεση των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν πλήρως ενημερωμένοι τόσο για το σκοπό, όσο και για τον τρόπο που θα αξιοποιούνταν τα δεδομένα. Επίσης, τηρήθηκε η ανωνυμία στα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου. Από την αρχή ο ερευνητής διαβεβαίωσε τους εκπαιδευτικούς για την τήρηση της ανωνυμίας, έτσι ώστε να είναι ειλικρινείς οι απαντήσεις τους. Η ουσία της ανωνυμίας είναι ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες δεν πρέπει με κανένα τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σε διαφορετικό φάκελο, έτσι ώστε να μην υπάρχει ο φόβος ότι θα τα αναγνώσει ο διευθυντής.

Τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι διευθυντές, αν και ανώνυμα, μπορούσαν να αναγνωριστούν από την ερευνήτρια, καθώς είχαν κωδικοποιηθεί. Ωστόσο, μέσω της επεξηγητικής επιστολής που στάλθηκε στους διευθυντές τονίστηκε ιδιαίτερα η διασφάλιση και εμπιστευτικότητα των όσων θα αναφέρουν. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) εμπιστευτικότητα εννοείται ότι ενώ ο ερευνητής γνωρίζει ποιος παρέχει τις πληροφορίες ή μπορεί να αναγνωρίσει τους συμμετέχοντες από κάποια στοιχεία που του δόθηκαν, εντούτοις σε καμία περίπτωση δεν δημοσιοποιούν ονομαστικά τα αποτελέσματα.

Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Η εν λόγω μελέτη επέλεξε συγκεκριμένη μεθοδολογία προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζει και αυτό από την μία έχει τα πλεονεκτήματά της και από την άλλη υπόκεινται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς. Επίσης, περιορισμοί προκύπτουν λόγω του κυπριακού εκπαιδευτικού συγκεκριμένου. Παρόλο που τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων στα ηγετικά μοντέλα του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη.

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός είναι η χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων. Επομένως, τέτοιου είδους έρευνες, θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους τις πειραματικές ή συμπεριφοριστικές μεθοδολογίες για τη διαχείριση του συναισθήματος (π.χ. βιντεοσκόπηση), προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί που ανακύπτουν από την εφαρμογή των αυτοαναφορικών μεθοδολογιών. Επιπρόσθετα, μεθοδολογικός περιορισμός από τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, προκύπτει και από τη διατύπωση των δηλώσεων που εμπεριέχονται στα ερωτηματολόγια που εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα των διευθυντών, εννοώντας ότι οι ερωτώμενοι μπορεί να πέσουν στην παγίδα να απαντούν έχοντας στο μυαλό τους τον ιδανικό εαυτό τους ή τον κοινωνικά αρεστό εαυτό (social desirability bias - De Vellis, 2003).

Ακόμη, υπάρχει ο φόβος ότι οι διευθυντές οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους ότι έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, μπορεί να αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, λόγω της ανησυχίας τους για τα αποτελέσματα. Από την άλλη οι διευθυντές οι οποίοι πιστεύουν ότι έχουν υψηλά επίπεδα ΣΝ και πολιτικής ικανότητας δέχθηκαν λόγω της αυτοπεποίθησής τους.

Επιπλέον η έρευνα υπόκειται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς, αφού τα δεδομένα είναι συγχρονικά, δηλαδή έχουμε μία μέτρηση για μία δεδομένη χρονική στιγμή, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Έτσι, στην περίπτωση που πραγματοποιείτο αντίστοιχη διαχρονική, θα μπορούσαν να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων και την καλύτερη μελέτη του θέματος.

Ένας ακόμη περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι τέτοιο που δεν επιτρέπει τον εντοπισμό των αποτελεσματικών διευθυντών δηλαδή αυτών που υιοθετούν αποτελεσματικά ηγετικά στυλ όπως: το Παιδαγωγικό, Δομικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό και Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Pashardis & Brauckmann, 2008) ή των αποτελεσματικών σχολείων, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό. Λόγω ακριβώς της διαφοροποίησης του κυπριακού συστήματος, το μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας του κάθε διευθυντή προκύπτει από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό εφαρμογής αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών του διευθυντή τους, όπως αυτές αναφέρονται στο ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας των Pashardis & Brauckmann, (2008) και το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Ωστόσο, μια τέτοια πρακτική είναι καλύτερη από την τεχνική και μόνο της αυτοαξιολόγησης των διευθυντών, η οποία θεωρείται αναξιόπιστη (Hallinger & Murphy, 1985· Marzano et al., 2003).

Τέλος, η έρευνα αυτή περιορίζεται στη δημοτική εκπαίδευση, τα πλαίσια της οποίας διαφέρουν από αυτά της μέσης εκπαίδευσης (μέγεθος σχολείου, καθήκοντα του διευθυντή, αναλυτικά προγράμματα). Συνεπώς, δεν είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία με αποτελέσματα στη μέση εκπαίδευση.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφηκε ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα υιοθετεί θετικιστικές φιλοσοφικές παραδοχές και για αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας, ο τρόπος και η διαδικασία μέτρησής τους. Ακολούθως, περιγράφηκε η διαδικασία εγκυροποίησης των οργάνων μέτρησης που επιλέγηκαν για το αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών και η επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμη, παρουσιάστηκε το δείγμα της έρευνας καθώς και τα στάδια συλλογής των δεδομένων.

Σε υποενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, τα μοντέλα δομικών εξισώσεων και ο τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τα οποία ακολουθούν στο κεφάλαιο IV. Τέλος, το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη δεοντολογία της έρευνας και τους περιορισμούς της μεθοδολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Να υπενθυμίσουμε ότι βασικές επιδιώξεις της μελέτης ήταν να διαπιστώσει α) σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης του, β) σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους, γ) σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή (π.χ. η ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων) συσχετίζονται με τις πολιτικές ικανότητές του (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια), αλλά και το αντίστροφο και δ) σε ποιο βαθμό τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ του διευθυντή συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 1.1, σελ.19).

Στα επόμενα τρία υποκεφάλαια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, γίνεται παρουσίαση των στοιχείων περιγραφικής στατιστικής σε σχέση με τις μεταβλητές που μετρά το καθένα από τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον απαραίτητο έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των τεσσάρων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη.

Ειδικότερα, με αυτή την έρευνα επιδιώχθηκε η σύνδεση των τεσσάρων μεταβλητών, δηλαδή της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, της *Πολιτικής Ικανότητας*, της *Ακτίνας Δράσης του Διευθυντή* και της *Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών*, προκειμένου να καταδειχθεί η συμβολή της καθεμιάς από αυτές στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός μοντέλου εκπαιδευτικής ηγετικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το μοντέλο δομικών εξισώσεων το οποίο εξέταζε τη σχέση ανάμεσα στις τέσσερις πιο πάνω μεταβλητές.

Τέλος, στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάπτυξη του μοντέλου δομικών εξισώσεων, με τη δημιουργία μίας νέας μεταβλητής της «Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας» του διευθυντή και την εξέταση της σχέσης που υπάρχει με την ακτίνα δράσεως του διευθυντή στο σχολικό χώρο αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βασικά Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης

Ακολούθως, παρουσιάζονται κάποια στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, τα οποία, δίνουν μία σφαιρική εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος της μελέτης. Μέσα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση ελέγχθηκε η κανονικότητα των δεδομένων της έρευνας και ειδικότερα διαπιστώθηκε κατά πόσο υπάρχουν αποκλίσεις στις απαντήσεις των ατόμων κατά παράγοντα σε κάθε ερωτηματολόγιο. Επίσης, με την περιγραφική στατιστική ανάλυση, μπορεί να ελεγχθεί κατά πόσο υπάρχει κανονικότητα στις κατανομές. Επομένως, στην αρχή παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις και ακολούθως οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης που αφορούν στις μεταβλητές της μελέτης.

Στον Πίνακα 4.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για όλους τους παράγοντες: *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Πολιτική Ικανότητα, Ακτίνα Δράσης Διευθυντή - Ηγετικό Στυλ και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών*. Σε γενικές γραμμές φαίνεται από τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης ότι οι κατανομές είναι κανονικές, για όλους τους παράγοντες. Γενικά, ρίχνοντας μια ματιά στον πιο κάτω Πίνακα 4.1 διαπιστώνουμε ότι δεν παρουσιάζονται ακραίες τιμές ούτε υπερβολικά υψηλές, ούτε υπερβολικά χαμηλές, ενώ παράλληλα υπάρχουν αποκλίσεις που καλύπτουν σχεδόν όλο το εύρος των κλιμάκων. Συγκεκριμένα, μελετώντας τις τιμές των μέσων όρων για τα «Αποτελεσματικά Ηγετικά Στυλ» διαπιστώνεται ότι αυτές είναι σχετικά ψηλές. Συγκεκριμένα οι τιμές αυτές κινούνται γύρω στο 3, ενώ η μέση τιμή είναι το 2.5. Η τιμή αυτή δείχνει μία τάση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τους διευθυντές τους θετικά. Επομένως, οι διευθυντές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς τους σχετικά ψηλά ως προς τα συγκεκριμένα ηγετικά στυλ.

Όσον αφορά στις τιμές των μέσων όρων για τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και την «Πολιτική Ικανότητα» του διευθυντή είναι σχετικά πολύ υψηλές καθώς κυμαίνονται κοντά στο 4.7 ενώ η μέση τιμή είναι 3.5. Αυτό δείχνει την τάση των διευθυντών να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους. Σχετικά με το μέσο όρο της «Επαγγελματικής Ικανοποίησης» των εκπαιδευτικών, αυτός είναι 2.78 δηλαδή ελάχιστα πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 2.5.

Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχτηκαν τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς είναι ρεαλιστικά και δίνουν μια αρκετά καλή εικόνα για την ακτίνα δράσεως του διευθυντή, τη συναισθηματική νοημοσύνη του, την πολιτική ικανότητά του, αλλά και για την επαγγελματική ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το βασικό ενδιαφέρον της εν λόγω μελέτης εστιάζεται στην αναζήτηση ενδεχόμενων σχέσεων και όχι τόσο στην περιγραφή των μέσων όρων των πιο πάνω παραγόντων. Η ενίσχυση των σχέσεων αυτών επιτυγχάνεται μέσα από τη διαπίστωση της κανονικότητας των τιμών.

Πίνακας 4.1: Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα.

Παράγοντες	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση
Αποτελεσματική* Ηγεσία	1	5	3.04	.68	.79	.08
Παιδαγωγικό Στυλ	1	5	2.98	.77	.83	.38
Συμμετοχικό Στυλ	1	5	3.27	.69	.89	.54
Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	1	5	3.05	.82	.73	.26
Επιχειρηματικό Στυλ	1	5	2.86	.81	.69	.12
Δομικό Στυλ	1	5	3.08	.78	.60	.28
Συναίσθηματική** Νοημοσύνη	1	7	4.65	.58	.61	.80
Αυτοεπίγνωση	1	7	4.92	.64	.51	.10
Ενσυναίσθηση	1	7	4.67	.79	.87	.45
Αυτορρύθμιση	1	7	4.59	.75	.69	.53
Κινητοποίηση Εαυτού	1	7	4.44	.78	.41	.06
Πολιτική** Ικανότητα	1	7	4.77	.53	.52	.83
Επαγγελματική* Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	1	5	2.78	.50	.06	.73

*Κλίμακα 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ)

**Κλίμακα 1-7 (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα)

Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας των Ερωτηματολογίων

Ακολούθως, γίνεται αναφορά στις διαδικασίες με τις οποίες διασφαλίστηκε η εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων της μελέτης πριν από την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου, με το οποίο απαντήθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαδικασιών εγκυροποίησης των ερωτηματολογίων.

Έγιναν εγκυροποιήσεις των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας: Αποτελεσματικό Ηγετικό Στυλ, Πολιτική Ικανότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη. Κατά τις παραγοντικές αναλύσεις, που έγιναν με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, για τις δηλώσεις που μετρούσαν το αποτελεσματικό ηγετικό στυλ του διευθυντή, της πολιτικής ικανότητας, καθώς και για τις συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή Varimax, κατά την οποία οι παράγοντες που δημιουργούνται δε συσχετίζονται μεταξύ τους και έτσι διευκολύνεται η ερμηνεία των παραγόντων (Field, 2005). Η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια ισχυρή τεχνική για τον έλεγχο της εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης, η οποία χρησιμοποιείται για τη διασαφήνιση του τι μετρά ένα όργανο μέτρησης (Kline, 1994).

Κλίμακα μέτρησης Ακτίνας Δράσης των διευθυντών

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 46 δηλώσεις και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε μία κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πάρα πολύ), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι διευθυντές τους υιοθετούν τις συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές που αναφέρονται. Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της ακτίνας δράσης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, οι 46 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση.

Σε πρώτο στάδιο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στην κλίμακα μέτρησης της ακτίνας δράσης του διευθυντή έτυχαν επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες των ηγετικών στυλ των διευθυντών (Pashardis & Brauckmann, 2008). Έτσι, οι 46 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 44942.78 και επίπεδο σημαντικότητας .000, ενώ ο δείκτης *KMO* ήταν ίσος με .97 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=1035$. Όπως

καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε πέντε παράγοντες και έτσι διαφάνηκαν τα πέντε ηγετικά στυλ, όπως αναμενόταν σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των κατασκευαστών (Pashardis & Brauckmann, 2009). Η αρχική ανάλυση έδωσε πέντε παράγοντες με ιδιοτιμές 8.82, 7.41, 6.60, 5.25, 4.56 αντίστοιχα και συνολικό ποσοστό διακύμανσης 70.95%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.25-0.83.

Στη συνέχεια, αφαιρέθηκαν τα δεδομένα 12 δηλώσεων, οι φορτίσεις των οποίων ήταν κατά απόλυτη τιμή μικρότερες από του 0.5, είτε η σημασία των δηλώσεων αυτών δε σχετιζόταν με τη σημασία της πλειοψηφίας των άλλων δηλώσεων που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις 34 εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 74%. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett*, με τιμή 31516.13 και επίπεδο σημαντικότητας .000, ο δείκτης *KMO* ήταν ίσος με .96 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=561$. Το h^2 κυμαινόταν από 0.66-0.84. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.2. Επίσης, στον Πίνακα 4.2 καταγράφονται το ύψος του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) κάθε παράγοντα. Η τιμή Cronbach's α δηλώνει εσωτερική αξιοπιστία, συνέπεια/σταθερότητα (consistency) δια μέσου δηλώσεων (across items). Γενικά παρατηρούμε ότι η εσωτερική αξιοπιστία όλων των παραγόντων ήταν πολύ υψηλή αφού κυμαίνεται από .91 μέχρι .96. Γενικά στις κοινωνικές επιστήμες γίνονται αποδεχτοί οι δείκτες αξιοπιστίας α (άλφα) της τάξεως .80 και άνω (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Με βάση τις φορτίσεις των δηλώσεων στον Πίνακα 4.2, προκύπτει ότι οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 αφορούν στο *Επιχειρηματικό Ηγετικό Στυλ*. Στον Παράγοντα 1 έχουν φορτίσει δηλώσεις που αφορούσαν ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων π.χ. ενθαρρύνει τις καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την κοινότητα, προάγει τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, συζητά τους σχολικούς στόχους με άτομα της παιδαγωγικής κοινότητας, αξιολογεί κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για τη συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας, προάγει την ανοιχτή

επικοινωνία με την κοινότητα, προβάλλει μία θετική δημόσια εικόνα στην κοινωνία, αναπτύσσει δεσμούς εμπιστοσύνης με τη κοινότητα, κάνει γνωστό το σχολικό όραμα στη τοπική κοινωνία.

Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 αφορούν το *Συμμετοχικό Ηγετικό Στυλ* και έχουν φορτίσει δηλώσεις που αντιπροσωπεύουν ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση π.χ. προάγει την ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό, δίνει τη δυνατότητα παιδαγωγικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη σχολική βελτίωση, παρέχει ενεργητική ανάμιξη στους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση του σχολικού οράματος, επιλύει τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών, συζητά τις σχολικές υποθέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 που αφορούν το *Δομικό Στυλ*, αντιπροσωπεύουν ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων π.χ. εξασφαλίζει τη σαφήνεια των ρόλων και ενεργειών των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζει σαφήνεια των επαγγελματικών προτεραιοτήτων, παρέχει σαφώς διατυπωμένους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, εξασφαλίζει την ομοιόμορφη εφαρμογή των συνεπειών της ανάρμοστης συμπεριφοράς σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό χωρίς εξαιρέσεις, εργάζεται για τη δημιουργία μίας εύρυθμης σχολικής ατμόσφαιρας, παρέχει σαφήνεια όσον αφορά τις πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν.

Σε σχέση με τον Παράγοντα 4, οι δηλώσεις που έχουν φορτίσει στον εν λόγω παράγοντα *Παιδαγωγικό Στυλ*, αναφέρονται σε ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καθιστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων π.χ. προσφέρει παιδαγωγικές πηγές, ενθαρρύνει υψηλού επιπέδου πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, προάγει την εκτέλεση και χρήση των γνώσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα, ρυθμίζει τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, παρέχει ουσιώδη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, αξιοποιεί τις πληροφορίες της αξιολόγησης για την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου.

Πίνακας 4.2: Φορτίσεις των πέντε παραγόντων των στυλ ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax.

Δηλώσεις Ακτίνας Δράσης Διευθυντή	1	2	3	4	5	h ²
α1				.67		.76
α2				.57		.69
α3				.72		.66
α5				.61		.70
α6				.69		.70
α7				.60		.67
α11		.65				.67
α12		.62				.47
α15		.72				.74
α16		.80				.79
α17		.80				.79
α18		.68				.74
α19		.70				.64
α22					.58	.69
α23					.72	.83
α24					.66	.80
α25					.58	.73
α26					.69	.80
α27					.60	.68
α28	.78					.76
α29	.76					.77
α30	.69					.76
α31	.69					.75
α32	.77					.82
α33	.80					.84
α34	.59					.67
α35	.51					.66
α37	.65					.74
α40			.68			.80
α41			.72			.78
α42			.79			.81
α43			.80			.83
α44			.76			.79
α45			.67			.77
Ιδιοτιμές	6.56	5.59	5.13	4.05	3.85	
Ποσοστό Διακύμανσης	19.28	16.43	15.07	11.90	11.32	
Αθροιστικό Ποσοστό Διακύμανσης	19.28	35.71	50.78	62.68	74.00	
Δείκτης Αξιοπιστίας α	.96	.92	.94	.91	.93	

Η ανάλυση έδειξε ότι, ο πρώτος παράγοντας (1:Επιχειρηματικό Στυλ) ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (19.28%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών, ο δεύτερος παράγοντας (2:Συμμετοχικό Στυλ) ανάλογο ποσοστό (16.43%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο τρίτος παράγοντας (3:Δομικό Στυλ) ερμηνεύει το 15.07% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας (4:Παιδαγωγικό Στυλ) ερμηνεύει το 11.90% και τέλος ο πέμπτος παράγοντας (5:Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού) ερμηνεύει ποσοστό 11.32% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 4.3. Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων

Παράγοντας	%	Αθροιστικό %
1: Επιχειρηματικό Στυλ	19.281	19.281
2: Συμμετοχικό Στυλ	16.427	35.708
3: Δομικό Στυλ	15.072	50.780
4: Παιδαγωγικό Στυλ	11.900	62.680
5: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	11.322	74.002

Στη συνέχεια, με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από την πιο πάνω παραγοντική ανάλυση και ανάλογα με το τι αντιπροσώπευε η κάθε δήλωση στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών, με τη χρήση της εντολής «compute», δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές-παράγοντες, οι οποίες αφορούσαν στην *ακτίνα δράσης του διευθυντή σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης*. Οι νέες αυτές μεταβλητές καταχωρήθηκαν στο Μοντέλο Δομικών Εξιιώσεων (SEM-EQS), ώστε να εξαχθεί το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Οι δηλώσεις οι οποίες απέμειναν ομαδοποιούνται ως ακολούθως (οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα Δ σελ. 246).

Πίνακας 4.4 Οι δηλώσεις που αναφέρονται σε κάθε ηγετικό στυλ

Ηγετικό Στυλ	Δηλώσεις
Παιδαγωγικό Στυλ	<p>Ερ.α1:Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.</p> <p>Ερ.α2:Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.</p> <p>Ερ.α3:Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.</p> <p>Ερ.α5:Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».</p> <p>Ερ.α6:Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.</p> <p>Ερ.α7:Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.</p>
Συμμετοχικό Στυλ	<p>Ερ.α11:Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.</p> <p>Ερ.α12:Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.</p> <p>Ερ.α15:Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.</p> <p>Ερ.α16:Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.</p> <p>Ερ.α17:Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.</p> <p>Ερ.α18:Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.</p> <p>Ερ.α19:Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.</p>
Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	<p>Ερ.α22:Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.</p> <p>Ερ.α23: Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.</p> <p>Ερ.α24:Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.</p> <p>Ερ.α25:Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.</p> <p>Ερ.α26:Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες.</p> <p>Ερ.α27:Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.</p>

Επιχειρηματικό Στυλ	<p>Ερ.α28:Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.</p> <p>Ερ.α29:Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.</p> <p>Ερ.α30:Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).</p> <p>Ερ.α31:Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.</p> <p>Ερ.α32:Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.</p> <p>Ερ.α33:Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.</p> <p>Ερ.α34:Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.</p> <p>Ερ.α35:Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.</p> <p>Ερ.α37:Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.</p>
Δομικό Στυλ	<p>Ερ.α40:Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.</p> <p>Ερ.α41:Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.</p> <p>Ερ.α42:Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.</p> <p>Ερ.α43:Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.</p> <p>Ερ.α44:Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.</p> <p>Ερ.α45:Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.</p>

Κλίμακα μέτρησης της Πολιτικής Ικανότητας

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 18 δηλώσεις οι οποίες εξετάζουν α) την Κοινωνική και προσωπική επίγνωση-Social astuteness (SA), β) τη Διαπροσωπική επιρροή και έλεγχο-Interpersonal influence (II), γ) την Κοινωνική δικτύωση-Networking ability (NA), και δ) την Αυθεντικότητα και ειλικρίνεια-Apparent sincerity (AS) του διευθυντή. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε μία κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι υιοθετούν τις συγκεκριμένες πολιτικές συμπεριφορές που αναφέρονται. Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί

παράγοντες της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, οι 18 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση.

Σε πρώτο στάδιο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στην κλίμακα μέτρησης της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή έτυχαν επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών (Ferris et al, 2005). Έτσι, οι 18 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett*, με τιμή 1575.24 και επίπεδο σημαντικότητας .000, ενώ ο δείκτης *KMO* ήταν ίσος με 0.86 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=153$. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές 3.72, 2.63, 2.60, 2.19 αντίστοιχα και συνολικό ποσοστό διακύμανσης 61.83%. Το h^2 κυμαινόταν από .42 - .77. Ωστόσο, η λύση των τεσσάρων παραγόντων δεν κρίθηκε ως ικανοποιητική, διότι οι ερωτήσεις δε φόρτιζαν όλες στον παράγοντα που αναμενόταν.

Ως εκ τούτου, επιλέγηκε η λύση ενός παράγοντα και επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης ήταν 40.46%. Τα πιο πάνω αποτελέσματα οδήγησαν στη λήψη της απόφασης να συμπεριληφθεί το μέρος αυτό στο τελικό ερωτηματολόγιο και θα μετρούσε την πολιτική ικανότητα ως μία ενιαία μεταβλητή η οποία συμπεριλαμβάνει τις τέσσερις πολιτικές διαστάσεις/ικανότητες (κοινωνικής και προσωπικής επίγνωσης, της διαπροσωπικής επιρροής και ελέγχου, της κοινωνικής δικτύωσης και της αυθεντικότητας και ειλικρίνειας), παρά τη φιλοδοξία των κατασκευαστών (Ferris et al, 2005) να είναι τέσσερις διακριτοί παράγοντες. Τέλος ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) της πολιτικής ικανότητας είναι .91.

Κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 16 δηλώσεις, ζητούσε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε μία κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι διευθυντές ότι χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες που αναφέρονται. Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, οι 16 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση.

Σε πρώτο στάδιο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στην κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή έτυχαν επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της (Kafetsios & Zampetakis, 2008· Wong & Law, 2002). Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett*, με τιμή 1591.06 και επίπεδο σημαντικότητας .000, ενώ ο δείκτης *KMO* ήταν ίσος με .85 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=120$. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε τέσσερις παράγοντες και έτσι διαφάνηκαν οι τέσσερις διακριτές συναισθηματικές ικανότητες που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αναμενόταν σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των κατασκευαστών (Mayer & Salovey, 1997). Η αρχική ανάλυση έδωσε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές 3.23, 2.82, 2.59 και 2.39 αντίστοιχα και συνολικό ποσοστό διακύμανσης 68.95%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.53-0.83.

Πίνακας 4.5: Φορτίσεις των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax.

Δηλώσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης	1 Ενσυναίσθηση	2 Κινητοποίηση Εαυτού	3 Αυτορρύθμιση	4 Αυτοεπίγνωση	h^2
A2	.750				.719
A6	.859				.610
A10	.708				.554
A14	.839				.773
A3		.819			.688
A7		.699			.798
A11		.790			.686
A15		.779			.845
A4			.754		.645
A8			.845		.751
A16			.760		.693
A1				.789	.710
A5				.740	.814
A13				.785	.738
Ιδιοτιμές	2.865	2.758	2.282	2.118	
Ποσοστό	20.466	19.703	16.301	15.130	
Διακύμανσης					
Αθροιστικό	20.466	40.169	56.470	71.600	
Ποσοστό					
Διακύμανσης					
Δείκτης	.85	.82	.85	.77	
Αξιοπιστίας α					

Στη συνέχεια αφαιρέθηκαν τα δεδομένα 2 δηλώσεων από τις 16, οι φορτίσεις των οποίων ήταν κατά απόλυτη τιμή μικρότερες από του 0.5, είτε η σημασία των δηλώσεων αυτών δε σχετιζόταν με τη σημασία της πλειοψηφίας των άλλων δηλώσεων που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις 14 εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 71.6%. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett*, με τιμή 1338.46 και επίπεδο σημαντικότητας .000, ενώ ο δείκτης *KMO* ήταν ίσος με .84 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=91$. Η τελική ανάλυση έδωσε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές 2.87, 2.76, 2.28 και 2.12. Το h^2 κυμαινόταν από 0.55-0.85. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.5.

Με βάση τις φορτίσεις των δηλώσεων στον Πίνακα 4.5, προκύπτει ότι, οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 αφορούν στον παράγοντα *Ενσυναίσθηση* και περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν κατά πόσο ο διευθυντής έχει επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων. Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 αφορούν στον παράγοντα *Κινητοποίηση Εαυτού* και οι δηλώσεις αφορούσαν την ικανότητα του διευθυντή να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου - κίνητρα συμπεριφοράς. Όσον αφορά τις δηλώσεις του Παράγοντα 3 αφορούν στον παράγοντα *Αυτορρύθμιση* και αφορούν δηλώσεις όπου φαίνεται ότι ο διευθυντής έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματά του (η ικανότητα να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του). Τέλος, οι δηλώσεις του Παράγοντα 4 αφορούν στον παράγοντα *Αυτοεπίγνωση* και έχουν φορτίσει δηλώσεις που αφορούσαν στην ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του.

Ακόμη, στον Πίνακα 4.5 καταγράφονται το ύψος του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) κάθε παράγοντα. Η τιμή Cronbach's α δηλώνει εσωτερική αξιοπιστία, συνέπεια/σταθερότητα (consistency) δια μέσου δηλώσεων (across items). Γενικά παρατηρούμε ότι η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's α) όλων των παραγόντων ήταν πολύ υψηλή αφού κυμαίνεται από .77 μέχρι .85. Για να θεωρείται ότι υπάρχει εσωτερική αξιοπιστία μεταξύ των δηλώσεων, σύμφωνα με τη μετά-ανάλυση Peterson (1994), πρέπει ο δείκτης αυτός να είναι τουλάχιστο $\alpha > .70$. Ο δείκτης εξαρτάται από το πλήθος των δηλώσεων του εργαλείου και τον αριθμό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 20.47% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών, ο δεύτερος παράγοντας ανάλογο ποσοστό 19.70% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 16.30% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 15.13% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 4.6. Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων

Παράγοντας	%	Αθροιστικό %
1: Ενσυναίσθηση	20.466	20.466
2: Κινητοποίηση Εαυτού	19.703	40.169
3: Αυτορρύθμιση	16.301	56.470
4: Αυτοεπίγνωση	15.130	71.600

Στη συνέχεια, με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από την πιο πάνω παραγοντική ανάλυση και ανάλογα με το τι αντιπροσώπευε η κάθε δήλωση στο δοκίμιο της αξιολόγησης της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών, με τη χρήση της εντολής «compute», δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές-παράγοντες, οι οποίες αφορούσαν τη *συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης*. Οι νέες αυτές μεταβλητές καταχωρήθηκαν στο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM-EQS), ώστε να εξαχθεί το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Οι δηλώσεις οι οποίες απέμειναν ομαδοποιούνται ως ακολούθως (οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α, σ. 243).

Πίνακας 4.7 Οι δηλώσεις που αναφέρονται σε κάθε συναισθηματική ικανότητα

Συναισθηματική Ικανότητα	Δηλώσεις
Αυτοεπίγνωση	Ερ.Α1: Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι). Ερ.Α5: Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου. Ερ.Α13: Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.
Ενσυναίσθηση	Ερ.Α2: Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους. Ερ.Α6: Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων. Ερ.Α10: Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων. Ερ.Α14: Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.
Κινητοποίηση Εαυτού	Ερ.Α3: Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω. Ερ.Α7: Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο. Ερ.Α11: Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα Ερ.Α15: Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.
Αυτορρύθμιση	Ερ.Α4: Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες. Ερ.Α8: Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου. Ερ.Α16: Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.

Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων

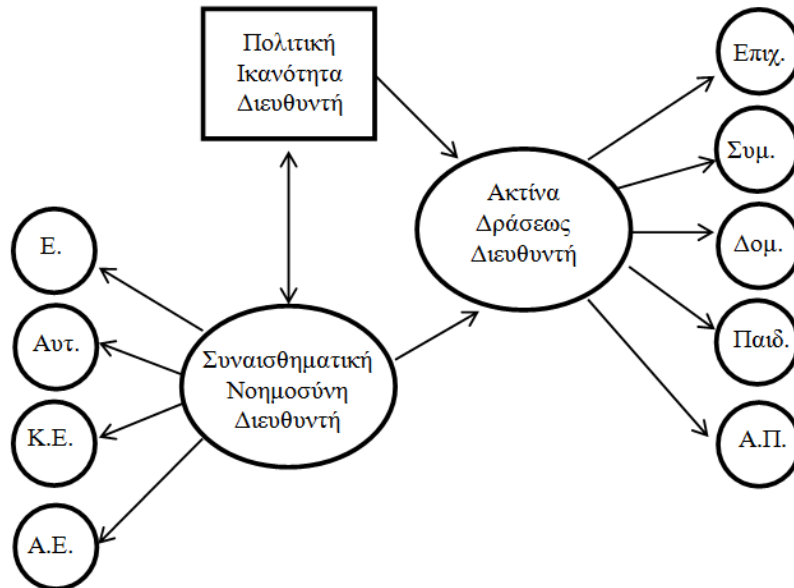
Αφού προηγήθηκαν οι προαναφερθείσες στατιστικές αναλύσεις, τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' αυτές καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο EQS, προκειμένου να εξεταστεί το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της μελέτης. Συγκεκριμένα εξετάστηκε το μοντέλο δομικών εξισώσεων (SEM: Structural Equation Modeling) για να εντοπιστεί κατά πόσο υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ της συναισθηματικής και πολιτικής ικανότητας του διευθυντή από τη μια, στην ακτίνα δράσεως του στο σχολικό χώρο και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την άλλη. Ταυτόχρονα επικεντρωθήκαμε και στην εξέταση του κατά πόσο οι πιο πάνω ικανότητες επιδρούν απ' ευθείας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Υποθέσαμε ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσω των ηγετικών του δράσεων που ίσως να επηρεάζονται από τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητές του. Η συμπεριφορά του διευθυντή συμβάλλει στη δημιουργία θετικού επαγγελματικού κλίματος, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποίηση και αποδίδει καλύτερα. Η προσπάθεια ελέγχου αυτής της παραδοχής οδήγησε στη διαμόρφωση του θεωρητικού μοντέλου της εργασίας (Διάγραμμα 2.1 σ.53) προκειμένου να διερευνηθούν οι πιο πάνω σχέσεις.

Ερευνητικό Ερώτημα 1 και 2: Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συσχετίζεται με την πολιτική ικανότητά του αλλά και το αντίστροφο; Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης τους στο σχολικό χώρο;

Στο πρώτο μοντέλο 1α (Διάγραμμα 4.1) που έχουμε κατασκευάσει υποθέτουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή επηρεάζουν το ηγετικό στυλ συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, υποθέτουμε ότι οι δύο πρώτες έννοιες ευθύνονται, ίσως κατά ένα μεγάλο ποσοστό, για την διαφοροποίηση που παρατηρείται στα ηγετικά μοντέλα συμπεριφοράς των διευθυντών. Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι υπάρχει μία σχετική επίδραση των πιο πάνω ικανοτήτων στην ακτίνα δράσης του διευθυντή, καθώς του δίνουν τη δυνατότητα να ασκεί έλεγχο σε κοινωνικές καταστάσεις, σε συνδυασμό με το να έχει την ικανότητα να καλλιεργεί την κοινωνική δικτύωσή του και την κοινωνική εδραίωσή του. Επίσης, του δίνουν τη δυνατότητα να μεταχειρίζεται με δεξιοτεχνία

αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τα άτομα στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού. Επιπρόσθετα υποθέτουμε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν τις πολιτικές ικανότητές του, αλλά και το αντίστροφο.

Διάγραμμα 4.1 Θεωρητικό Δομικό Μοντέλο 1α της έρευνας



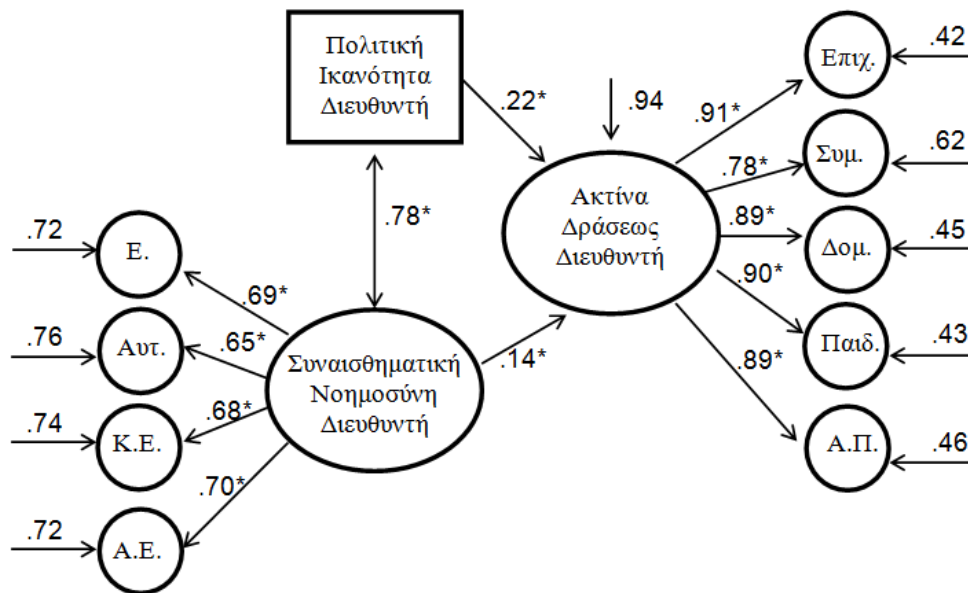
Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων
Ε.: Ενσυναίσθηση
Αυτ.: Αυτορρύθμιση
Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Επιχ.: Επιχειρηματικό Στυλ
Συμ.: Συμμετοχικό Στυλ
Δομ.: Δομικό Στυλ
Παιδ.: Παιδαγωγικό Στυλ
Α.Π.: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Στο πιο κάτω μοντέλο (Διάγραμμα 4.2) διαφαίνονται οι σχέσεις των τριών υπό εξέταση γενικών παραγόντων: της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Πολιτικής Ικανότητας και της Ακτίνας Δράσης του Διευθυντή. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κριτήρια για να εξακριβωθεί αν το θεωρητικό μοντέλο ταυτίζεται με το πραγματικό, όπως $chi-square=82.78$ ($df=33$, $p < .05$), *Comparative Fit Index* ($CFI=.94$) και το *Root Mean Square of Approximation* ($RMSEA=.08$). Ο δείκτης *CFI* με τιμές μεγαλύτερες του .95 αποτελούν ικανοποιητική ταύτιση των δύο μοντέλων (Broome et al., 1997). Ο δείκτης *CFI* επηρεάζεται λιγότερο από το μέγεθος του δείγματος (Hu & Bentler, 1995) και ο δείκτης *RMSEA*, με τιμές μικρότερες του 0.05, δείχνει πολύ καλή ταύτιση των δύο μοντέλων. Οι Browne και Cudeck (1993) φρονούν ότι οι τιμές του δείκτη *RMSEA* μεταξύ .0 και .05 είναι ενδεικτικές πολύ καλής ταύτισης, κάτω από .08 ενδεικτικές ικανοποιητικής ταύτισης και μεγαλύτερες του .08 ελάχιστης ταύτισης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι υπάρχει μέτρια ταύτιση του θεωρητικού με το πραγματικό μοντέλο. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας.

Διάγραμμα 4.2 Δομικό Μοντέλο 1α της έρευνας



$$X^2 = 82.78, df=33, p < .05, RMSEA = .08, CFI = .94$$

Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων
Ε.: Ενσυναίσθηση
Αυτ.: Αυτορρύθμιση
Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Επιχ.: Επιχειρηματικό Στυλ
Συμ.: Συμμετοχικό Στυλ
Δομ.: Δομικό Στυλ
Παιδ.: Παιδαγωγικό Στυλ
Α.Π.: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Στο εμπειρικό μοντέλο της έρευνας προκύπτει ένας παράγοντας δευτέρας τάξεως, ο γενικός παράγοντας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ο οποίος ερμηνεύεται ως μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας κατά την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων, να τα διαχειρίζεται και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να κινητοποιεί ανάλογα τον εαυτό του.

Ακτίνα Δράσης Διευθυντή

Όσον αφορά στην Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, υπήρξαν όλα τα ηγετικά στυλ στατιστικά σημαντικοί παράγοντες: το Επιχειρηματικό Στυλ (ENT: Entrepreneurial style), το Συμμετοχικό Στυλ (PAR: Participative style), το Δομικό Στυλ (STR: Structuring style), Παιδαγωγικό Στυλ (INS: Instructional style) και το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (PER: Personnel Development style). Ωστόσο, προκύπτει ένας γενικός παράγοντας για την Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή, ο οποίος είναι παράγοντας δευτέρας τάξεως.

Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Πολιτικής Ικανότητας

Έχοντας υπόψη το Εμπειρικό Μοντέλο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.2, διαφαίνεται αρχικά ότι ο γενικός παράγοντας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αμφίδρομη θετική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της Πολιτικής Ικανότητας. Η ισχυρή αλληλεπίδραση των δύο εννοιών δε μας εξέπληξε καθώς προηγούμενοι ερευνητές (Ferris, Perrewé & Douglas, 2002) υποστήριξαν ότι η πολιτική ικανότητα από τη φύση της επικαλύπτεται με κάποιες άλλες κοινωνικές ικανότητες. Ωστόσο, αυτοί οι ερευνητές σημείωσαν ότι τέτοια επικάλυψη δε θα αναμενόταν να αντανακλά περισσότερο από μέτριου μεγέθους σχέσεις και ως εκ τούτου επιτρέπει στην πολιτική ικανότητα να διατηρήσει το διακριτό χαρακτήρα της, ως μία έννοια που είναι σαφώς διαφορετική από τις άλλες. Η φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζεται να δίνει έμφαση σε παραμέτρους συναισθηματικού τύπου, όπως η διαπροσωπική αποτελεσματικότητα, η επιρροή και ο έλεγχος. Αντιθέτως, η πολιτική ικανότητα γίνεται αντιληπτή ως μία έμφυτη γνώση και ικανότητα που υπερβαίνει τα συναισθήματα.

Το προαναφερθέν στοιχείο ενισχύεται και από το γεγονός ότι, η ισχυρή αλληλεπίδραση (.78, $p < .05$) ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα η οποία διαφαίνεται από την εξέταση του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας (Διάγραμμα 4.2), ίσως οφείλεται στο ότι οι κύριοι διευθυντές σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης λειτουργούν και ως εκπαιδευτικοί πέρα από τα διοικητικά καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διακρίνουν την πολιτική ικανότητά τους από τις συναισθηματικές ικανότητές τους. Πιστεύουμε ότι οι διευθυντές ενεργούν επηρεαζόμενοι από ένα κράμα συναισθηματικών και πολιτικών

ικανοτήτων, το οποίο τους βοηθάει να εξασφαλίζουν τη συνεργασία των υφισταμένων τους, καθώς οι σχολικές μονάδες και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν γίνει σύνθετοι και τα προβλήματα λειτουργίας τους έχουν αυξηθεί κατακόρυφα στην εποχή μας. Ως «εκπαιδευτικοί» χρησιμοποιούν τις πιο πάνω ικανότητες στην καθημερινή σχολική ζωή τους (χωρίς να έχουν συναίσθηση), προκειμένου να αναπτύξουν θετικό σχολικό κλίμα, δημιουργώντας συνθήκες εργασίας που προσφέρουν ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό. Επίσης, δομούνται συναδελφικές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, και έτσι ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποίηση στο χώρο εργασίας του. Το γεγονός αυτό θα επιβεβαιωθεί όπως θα δούμε από το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μας.

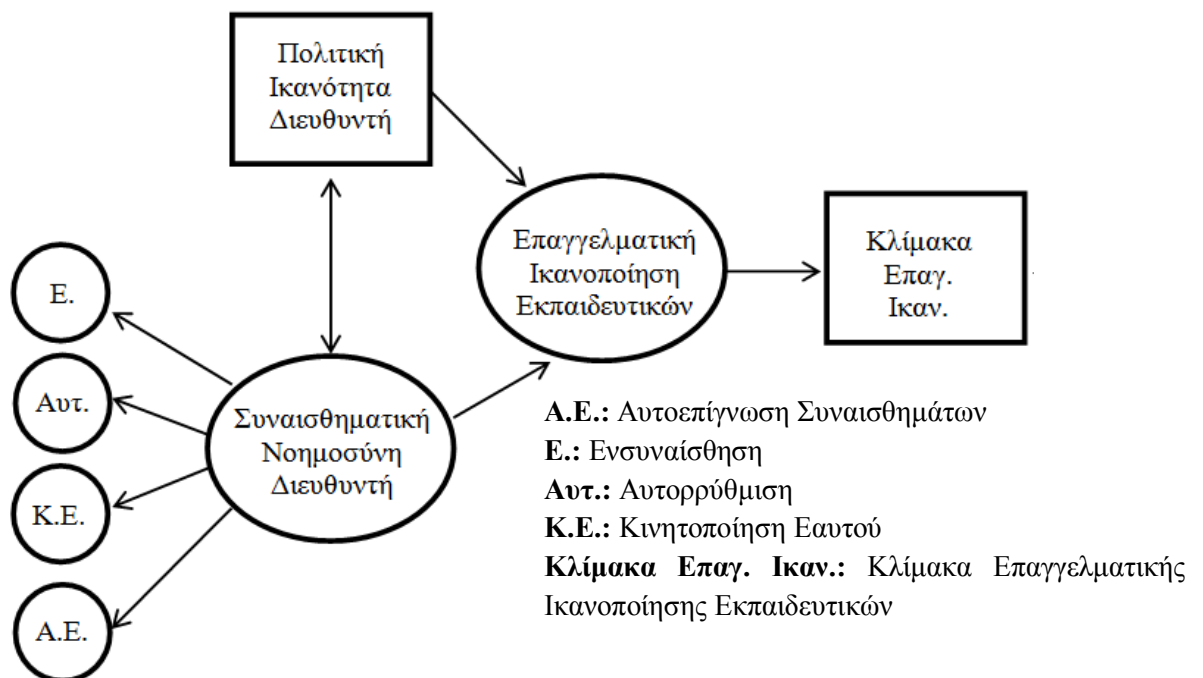
Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Πολιτικής Ικανότητας με Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή

Με βάση το εμπειρικό μοντέλο της έρευνας (Διάγραμμα 4.2) προκύπτει ότι τόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη όσο και η Πολιτική Ικανότητα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή. Οι δύο στατιστικά σημαντικές, αλλά όχι και τόσο ισχυρές σχέσεις που εντοπίστηκαν απεικονίζονται στο Διάγραμμα 4.2. Συγκεκριμένα ο παράγοντας Πολιτική Ικανότητα φαίνεται να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση (.22, $p < .05$) στην Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή σε σχέση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (.14, $p < .05$). Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω της ισχυρής (και στατιστικά σημαντικής) αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στην Πολιτική Ικανότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4.2. Δηλαδή, οι σχετικά μικρές επιδράσεις φαίνεται να επηρεάζονται από την ισχυρή συνάφεια που έχουν οι δύο μεταβλητές μεταξύ τους (πολιτική ικανότητα και συναισθηματική νοημοσύνη). Στην ουσία εκείνο που φαίνεται να επηρεάζει είναι κυρίως η πολιτική ικανότητα του διευθυντή.

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Ακολούθως, προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση του ερευνητικού μοντέλου 2 της εργασίας, όπως αυτό προκύπτει μέσα από τις αναλύσεις της συγκεκριμένης έρευνας, κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της εργασίας, ώστε στη συνέχεια να γίνουν οι ανάλογες συγκρίσεις. Συγκεκριμένα στο μοντέλο 2 (Διάγραμμα 4.3) που έχουμε κατασκευάσει υποθέτουμε ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Με άλλα λόγια, υποθέτουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή πιθανόν να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούμε ότι η ηγεσία είναι μία διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, μέσω της οποίας ο διευθυντής επηρεάζει τα συναισθήματα των υφισταμένων του, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους. Τα συναισθήματα του διευθυντή αλλά και οι συναισθηματικές ικανότητές του, μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα, τη συναισθηματική ρύθμιση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Διάγραμμα 4.3 Το Θεωρητικό Δομικό Μοντέλο 2 της έρευνας



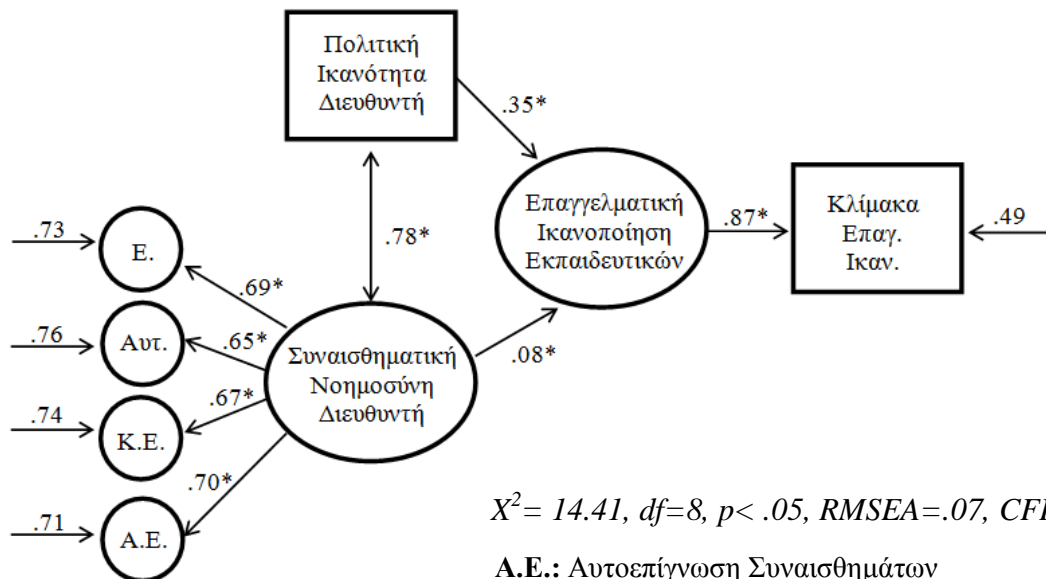
Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων (SEM-EQS), έχει εξακριβωθεί αν το μοντέλο συμφωνεί με τα δεδομένα

(goodness of fit). Η ανάλυση έδειξε ότι το μοντέλο 2 ταιριάζει σε ικανοποιητικό βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας. Για να οδηγηθούμε στο συγκεκριμένο συμπέρασμα χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κριτήρια προκειμένου να εξακριβωθεί αν το θεωρητικό μοντέλο ταυτίζεται με το πραγματικό, όπως $chi-square=14.41$ ($df=8$, $p<.07$), *Comparative Fit Index* ($CFI=.97$) και το *the Root Mean Square of Approximation* ($RMSEA=.07$). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, θα λέγαμε ότι υπάρχει ικανοποιητική ταύτιση του θεωρητικού με το πραγματικό μοντέλο, καθώς όλοι οι δείκτες ελέγχου κατέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ταύτισης. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας.

Αρχικά, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 4.4, στο εμπειρικό μοντέλο της έρευνας προκύπτει ένας παράγοντας δευτέρας τάξεως, ο γενικός παράγοντας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως αυτό προκύπτει από τις στατιστικές αναλύσεις της συγκεκριμένης έρευνας, καταγράφηκαν ως στατιστικά σημαντικοί όλοι οι παράγοντες: Ενσυναίσθηση (Ο.Ε.: Other's emotional appraisal), Αυτορρύθμιση (R.E.: Regulation of emotion in the self), Κινητοποίηση Εαυτού (U.E.: Use of emotion to facilitate performance) και Αυτοεπίγνωση (S.E.: Self emotional appraisal). Ακόμη, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 4.4, οι επιδράσεις από την Πολιτική Ικανότητα και από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ήταν στατιστικά σημαντικές στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Οι δύο στατιστικά σημαντικές αλλά σχετικά μέτριες σχέσεις που εντοπίστηκαν, απεικονίζονται στο Διάγραμμα 4.4 που ακολουθεί.

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι η πολιτική ικανότητα του διευθυντή ασκεί ισχυρότερη επίδραση ($.35$, $p<.05$) στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($.08$, $p<.05$) του διευθυντή. Και πάλι οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι εξαιτίας της ισχυρής αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στην πολιτική ικανότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, προκύπτει η μέτριας έντασης αλλά στατιστικά σημαντική επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Διάγραμμα 4.4. Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της πολιτικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών



$X^2 = 14.41, df = 8, p < .05, RMSEA = .07, CFI = .97$

Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων

Ε.: Ενσυναίσθηση

Αυτ.: Αυτορρύθμιση

Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Κλίμακα Επαγ. Ικαν.: Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Σε ποιο βαθμό η Ακτίνα Δράσης του διευθυντή συσχετίζεται με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα υποθέτουμε ότι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ηγετική συμπεριφορά-μοντέλο του διευθυντή τους επηρεάζει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Με άλλα λόγια, υποθέτουμε ότι τα πέντε ηγετικά στυλ συμπεριφοράς ευθύνονται, ίσως κατά ένα μεγάλο ποσοστό, για τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η ακτίνα δράσης του διευθυντή εμπρικλείει ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές για να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές εργασιακές απαιτήσεις. Ο διευθυντής σχολείου προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση επιλέγει συμπεριφορές μέσα από τα πέντε αποτελεσματικά ηγετικά στυλ (Pashiardis & Brauckmann, 2009)

Έτσι, ο διευθυντής σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας, η οποία είναι συνδεδεμένη με την κινητοποίηση των

μαθητών και των εκπαιδευτικών, με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αφοσίωση, τη συνεργασία και τη δημιουργία σχολικής κοινότητας. Με βάση τα πιο πάνω οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία τους (Bare-Oldham, 1999).

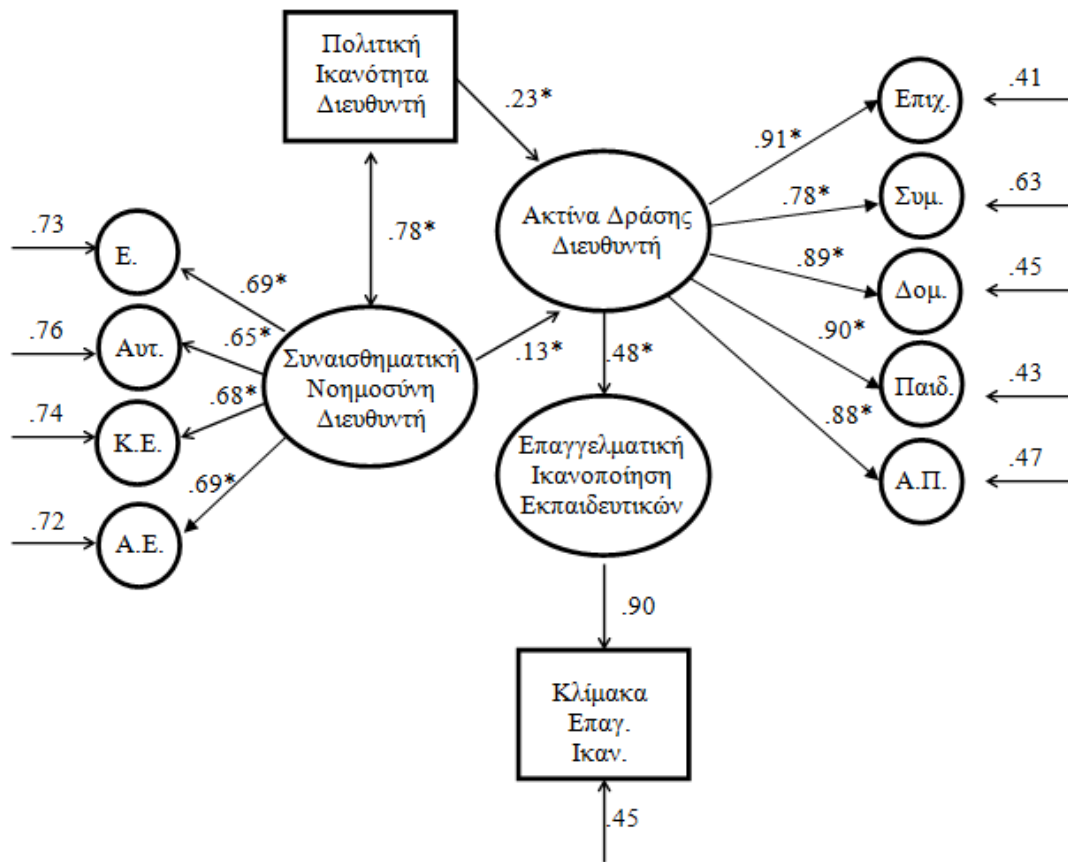
Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, εξετάστηκε αν το μοντέλο συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας (goodness of fit). Η προσαρμογή του μοντέλου φαίνεται στο Διάγραμμα 4.5. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συμφωνούσε σε μέτριο βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας και αυτό προέκυψε μέσα από τη χρήση διάφορων κριτηρίων όπως: $chi-square=99.64$ ($df=42$, $p < .05$), *Comparative Fit Index (CFI=.93)* και το *the Root Mean Square of Approximation (RMSEA= .08)*.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.5, η επίδραση από την Ακτίνα Δράσεως του Διευθυντή ήταν στατιστικά σημαντική στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, όταν η Ακτίνα Δράσεως του Διευθυντή αξιοποιείται ως ενδιάμεση μεταβλητή, το αποτέλεσμα είναι η Πολιτική Ικανότητα και η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή να ασκούν μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική επίδραση στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας και την αποτύπωσή της στο μοντέλο, προκύπτει ότι το τελικό μοντέλο συγκλίνει αρκετά με το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Με το τελικό μοντέλο δίνονται απαντήσεις και στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο ερώτημα αναζητούσε τυχόν σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα του διευθυντή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο γενικός παράγοντας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή και η Πολιτική Ικανότητά του παρουσιάζουν μία ισχυρή ($.78$, $p < .05$) στατιστικά σημαντική αλληλοσυσχέτιση.

Διάγραμμα 4.5. Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Ακτίνας Δράσεως του διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών



$$X^2 = 99.64, df = 42, p < .05, RMSEA = .08, CFI = .93$$

Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων

Ε.: Ενσυναίσθηση

Αυτ.: Αυτορρύθμιση

Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Κλίμακα Επαγ. Ικαν.: Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Επιχ.: Επιχειρηματικό Στυλ

Συμ.: Συμμετοχικό Στυλ

Δομ.: Δομικό Στυλ

Παιδ.: Παιδαγωγικό Στυλ

Α.Π.: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Το δεύτερο ερώτημα εξέτασε τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή, στην ακτίνα δράσης του. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι δύο αυτές μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή. Η πολιτική ικανότητα (.22, $p < .05$) φαίνεται να ασκεί ισχυρότερη επίδραση σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (.14, $p < .05$).

Ακολουθώς το τρίτο ερώτημα εξέταζε τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτού του

ερωτήματος έχουν καταδείξει ότι τόσο η πολιτική ικανότητα (.35, $p < .05$) και όσο και η συναισθηματική νοημοσύνη (.08, $p < .05$) του διευθυντή παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά το τέταρτο ερώτημα το οποίο εξέταζε κατά πόσο η ακτίνα δράσης (.48, $p < .05$) του διευθυντή συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα αυτού του ερωτήματος έχουν καταδείξει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο πιο πάνω μεταβλητών. Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρότερη έμμεση επίδραση της πολιτικής ικανότητας (.23, $p < .05$) και της συναισθηματικής νοημοσύνης (.13, $p < .05$) του διευθυντή, όταν η ακτίνα δράσης του διευθυντή είναι ενδιάμεση μεταβλητή.

Στη συνέχεια, η ισχυρή αλληλεπίδραση της πολιτικής ικανότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, που προέκυψε από την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, μας έδωσε το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό, αναπροσαρμογή του θεωρητικού μοντέλου και μελέτης των μεταβλητών μας. Έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζεται το νέο μοντέλο δομικών εξισώσεων, όπως προέκυψε από τη δημιουργία μίας νέας μεταβλητής την οποία ονομάσαμε «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα» του διευθυντή, προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο υπάρχει άμεση και ισχυρότερη επίδραση της εν λόγω ικανότητας, στην ακτίνα δράσεως του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η νέα μεταβλητή, «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα» των Διευθυντών δημιουργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS και την εντολή Compute. Με την εντολή Compute μπορούμε να συνυπολογίσουμε/δημιουργήσουμε μία νέα μεταβλητή. Τέλος, επιλέξαμε να δημιουργηθεί η καινούρια μεταβλητή, «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα», ως άθροισμα των μεταβλητών Συναισθηματική Νοημοσύνη + Πολιτική Ικανότητα.

Αναπροσαρμογή του Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων

Η ισχυρή αλληλεπίδραση που φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα μας οδήγησε στην επανεξέταση και αναπροσαρμογή του μοντέλου μας. Όπως έχουμε προαναφέρει, θεωρούμε ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να εμπλέκει όλους

προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Από τη στιγμή που στην ηγεσία εμπρικλείεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε υποθέτουμε ότι η συναισθηματική επίγνωση και ρύθμιση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Επιπρόσθετα, η πολιτική ικανότητα του ηγέτη θεωρείται ότι είναι μία έννοια που αφορά το διαπροσωπικό στυλ του ηγέτη, το οποίο οι ηγέτες χρησιμοποιούν όταν εφαρμόζουν στρατηγικές δικτύωσης και διαπροσωπικής επιρροής. Η πολιτική ικανότητα των ηγετών, περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγεί τα άτομα στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού.

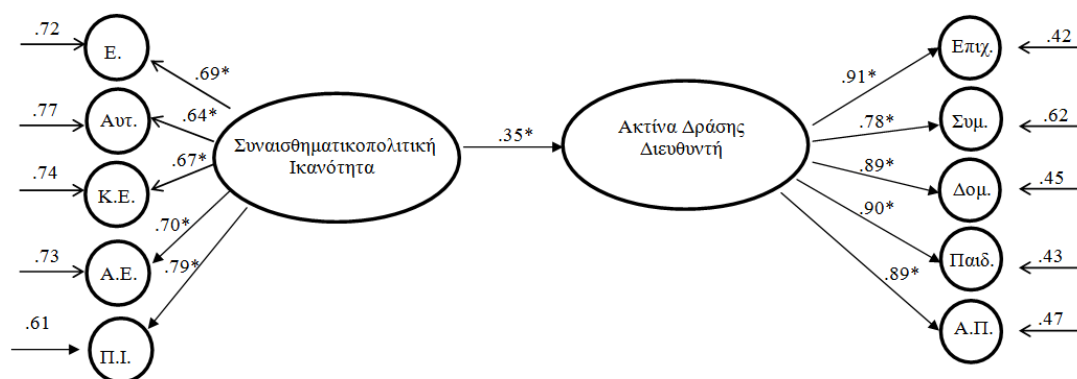
Αυτή η ισχυρή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές ίσως οφείλεται στο ότι οι κύριοι διευθυντές σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης λειτουργούν και ως εκπαιδευτικοί πέρα από τα διοικητικά καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διακρίνουν την πολιτική ικανότητά τους από τις συναισθηματικές ικανότητές τους. Αυτή η σχετική επικάλυψη των πιο πάνω εννοιών, μας οδήγησε στη δημιουργία μίας νέας μεταβλητής, η οποία είναι το κράμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας. Η νέα αυτή μεταβλητή ονομάστηκε «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα»

Η επίδραση της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του

Στο πιο κάτω Διάγραμμα 4.6, διαφαίνονται οι σχέσεις της συναισθηματικοπολιτικής ικανότητας του διευθυντή με την ακτίνα δράσεώς του. Αρχικά, εξετάσαμε κατά πόσο το μοντέλο δομικών εξισώσεων, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.6, συμφωνούσε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κριτήρια για να διαπιστωθεί αν το θεωρητικό μοντέλο ταυτίζεται με το πραγματικό, όπως $chi-square=84.28$ ($df=34$, $p<.05$), το *Root Mean Square of Approximation (RMSEA=.08)* και το *Comparative Fit Index (CFI=.94)*. Όλοι οι δείκτες ελέγχου κατέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ταύτισης, επομένως αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας επιβεβαιώνουν τις σχέσεις του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Γενικά, υποστηρίχθηκε η παραδοχή ότι πιθανόν η Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα του

Διευθυντή συσχετίζεται με την Ακτίνα Δράσης του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας.

Διάγραμμα 4.6. Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας του διευθυντή στην Ακτίνα Δράσεώς του.



$$X^2 = 84.28, df=34, p < .05, RMSEA=.08, CFI=.94$$

Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων
Ε.: Ενσυναίσθηση
Αυτ.: Αυτορρύθμιση
Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Επιχ.: Επιχειρηματικό Στυλ
Συμ.: Συμμετοχικό Στυλ
Δομ.: Δομικό Στυλ
Παιδ.: Παιδαγωγικό Στυλ
Α.Π.: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

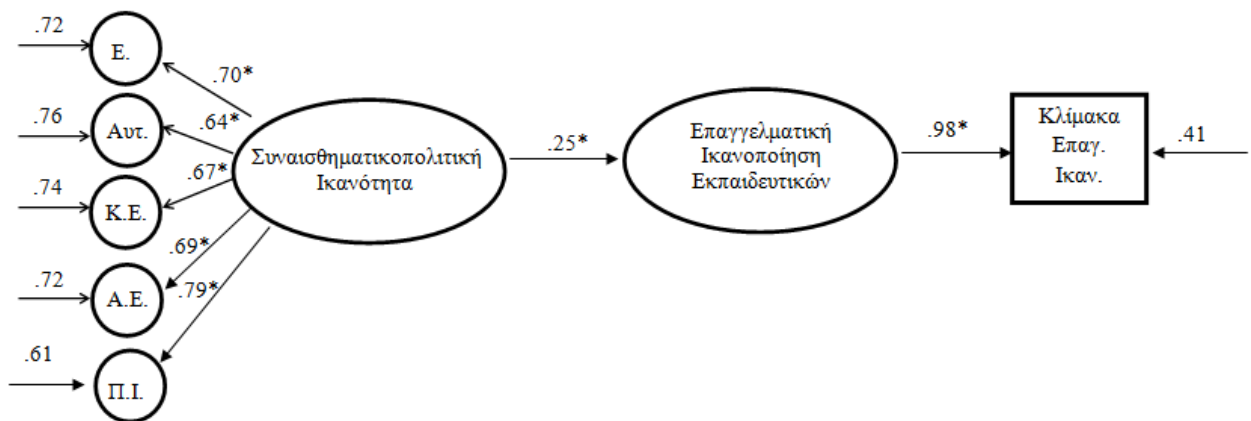
Αποτελέσματα Μοντέλου για τη Σχέση της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας του διευθυντή με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Αρχικά, εξακριβώθηκε αν το μοντέλο συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας (goodness of fit), χρησιμοποιώντας διάφορα κριτήρια όπως: όπως *chi-square*= 225.03 (*df*=16, *p* < .05), το *Root Mean Square of Approximation* (*RMSEA*=.08) και το *Comparative Fit Index* (*CFI*=.96).

Οι συναισθηματικοπολιτικές ικανότητές του διευθυντή επηρεάζουν άμεσα το σχολικό κλίμα, τους δασκάλους και τους μαθητές. Έτσι, οι διοικητικές γνώσεις σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ικανότητές του είναι εξαιρετικής σημασίας για την όλη αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς με τη συμπεριφορά του επηρεάζει το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία και το ηθικό των εκπαιδευτικών. Ως επακόλουθο, οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη

δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία του.

Διάγραμμα 4.7. Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας του διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.



$$X^2 = 225.03, df = 16, p < .05, RMSEA = .08, CFI = .96$$

Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων **Ε.:** Ενσυναίσθηση **Αυτ.:** Αυτορρύθμιση
Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού
Κλίμακα Επαγ. Ικαν.: Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Μελετώντας το εμπειρικό μοντέλο (Διάγραμμα 4.7), προκύπτει ότι στο γενικό παράγοντα *Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα* φορτίζουν όλοι οι παράγοντες, οι οποίοι έχουν προκύψει να είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Πολιτική Ικανότητα*, ο οποίος και παρουσιάζεται ως ο ισχυρότερος παράγοντας του γενικότερου παράγοντα της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας του Διευθυντή, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας. Επίσης, οι παράγοντες *Ενσυναίσθηση*, *Αυτορρύθμιση*, *Κινητοποίηση Εαυτού* και *Αυτοεπίγνωση* παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα *Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα* του Διευθυντή. Τέλος, ο γενικός παράγοντας *Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα* του Διευθυντή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*.

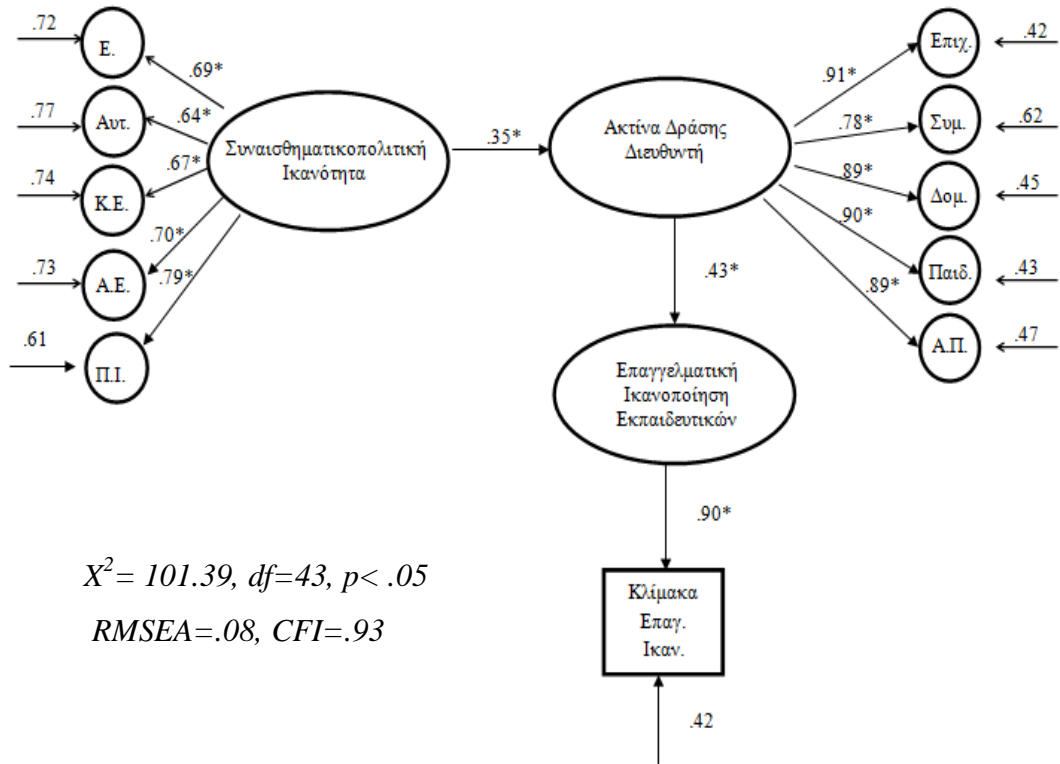
Αποτελέσματα Μοντέλου για τη Σχέση της Ακτίνας Δράσεως του διευθυντή με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται πιο κάτω διερευνούν τις σχέσεις της ακτίνας δράσεως του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Εξετάστηκε κατά πόσο το θεωρητικό μοντέλο ταυτίζεται με το πραγματικό (Διάγραμμα 4.8). Αφού χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κριτήρια για την πιο πάνω εξακρίβωση όπως: $chi-square = 101.39$ ($df=43$, $p < .05$), το *Root Mean Square of Approximation (RMSEA=.08)* και το *Comparative Fit Index (CFI=.93)*, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει καλή ταύτιση. Γενικά, υποστηρίχθηκε η υπόθεση ότι η Ακτίνα Δράσεως του Διευθυντή ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα γίνει αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Μελετώντας το εμπειρικό μοντέλο (Διάγραμμα 4.8), προκύπτει ότι στο γενικό παράγοντα *Συναισθηματοπολιτική Ικανότητα* φορτίζουν, ακόμη μία φορά, όλοι οι παράγοντες, οι οποίοι έχουν προκύψει να είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Πολιτική Ικανότητα*, ο οποίος και παρουσιάζεται ως ο ισχυρότερος παράγοντας του γενικότερου παράγοντα της Συναισθηματοπολιτικής Ικανότητας του Διευθυντή, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της Συναισθηματοπολιτικής Ικανότητας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο διευθυντής μπορεί να αποτελέσει πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς του και να οδηγήσει στη διαμόρφωση συλλογικού οράματος, στα πλαίσια του οποίου όλοι θα εργάζονται για την επίτευξη των κοινών σχολικών στόχων. Μάλιστα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ηγεσία του διευθυντή του σχολείου και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 4.8 Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Ακτίνας Δράσεως του διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.



Α.Ε.: Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων

Ε.: Ενσυναίσθηση

Αυτ.: Αυτορρύθμιση

Κ.Ε.: Κινητοποίηση Εαυτού

Κλίμακα Επαγ. Ικαν.: Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Επιχ.: Επιχειρηματικό Στυλ

Συμ.: Συμμετοχικό Στυλ

Δομ.: Δομικό Στυλ

Παιδ.: Παιδαγωγικό Στυλ

Α.Π.: Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία στηρίχθηκε σε ποσοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η γενικότερη επιδίωξη της έρευνας ήταν η αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που συνεξετάζει (ακτίνα δράσης διευθυντή, συναισθηματική νοημοσύνη, πολιτική ικανότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών). Επίσης, βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας μέτρησης της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή σχολείου δημοτικής

εκπαίδευσης, προσαρμοσμένη στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιδιώχθηκε η εξέταση και εγκυροποίηση ενός μοντέλου δομικών εξισώσεων αναφορικά με τη σχέση αυτών των μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε τρία υποκεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στα ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία εγκυροποίησης των τεσσάρων βασικών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για τη μέτρηση της ακτίνας δράσης του διευθυντή, της συναισθηματικής νοημοσύνης του, της πολιτικής ικανότητάς του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Φάνηκε ότι ισχύει η θεωρία στην οποία στηρίχτηκε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου για την ακτίνα δράσης του διευθυντή. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε τις μεταβλητές κάθε ηγετικού στυλ, οι οποίες φορτίζουν στους παράγοντες στους οποίους αντιστοιχούν, σύμφωνα με το αρχικό ερωτηματολόγιο των Pashiardis και Brauckmann (2009). Τελικά, στην κλίμακα παρέμειναν 34 από τις 46 δηλώσεις. Το ίδιο συνέβηκε και στην περίπτωση της κλίμακας για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου από την παραγοντική ανάλυση εξήχθησαν οι 4 συναισθηματικές ικανότητες και συνάδουν με τα αποτελέσματα των κατασκευαστών Wong και Law, (2002). Όσον αφορά στην πολιτική ικανότητα οι 18 δηλώσεις αποτέλεσαν ένα παράγοντα, που διερευνούσε τέσσερις πτυχές της ίδιας ικανότητας. Τα αποτελέσματα που αφορούν στην εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατέληξαν σε αξιόπιστες μετρήσεις.

Γενικά, από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής τους σε κάθε περίπτωση και δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι από τον επαγγελματικό τους χώρο. Οι διευθυντές δήλωσαν σε γενικές γραμμές ότι χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη και πολιτική ικανότητα, καθώς οι μετρήσεις ήταν πιο πάνω από τη μέση τιμή.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας το οποίο εστιάστηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην πολιτική ικανότητα του διευθυντή και στην ακτίνα δράσης του στο σχολικό χώρο, καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι υπάρχει επαρκής σχέση ανάμεσα στους πιο πάνω παράγοντες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο τρίτο υποκεφάλαιο προέκυψαν από την εξέταση ενός νέου δομικού μοντέλου, καθώς δημιουργήσαμε μία νέα μεταβλητή, τη «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα» του διευθυντή, διότι διαπιστώσαμε ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας. Φάνηκε ότι, η Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα του διευθυντή σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την ακτίνα δράσης του, καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση της νέας μεταβλητής στους άλλους παράγοντες φάνηκε να είναι πιο ισχυρή σε σχέση με τα αρχικά δομικά μοντέλα που εξετάστηκαν.

Γενικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα συνέβαλαν στο να διευκρινιστούν οι σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών που εξετάστηκαν. Όλες οι σχέσεις επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις και ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο συζητούνται και ερμηνεύονται τα παραπάνω αποτελέσματα και διατυπώνονται εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνησή τους, καθώς και συζήτηση για τυχόν επιπτώσεις τους σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας η οποία εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, της πολιτικής του ικανότητας, του ηγετικού του στυλ και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του στα πλαίσια ενός μοντέλου αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας. Υπενθυμίζουμε ότι βασικός σκοπός της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, ήταν η διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων αυτών εννοιών έτσι ώστε να διαφανεί η συμβολή της καθεμιάς στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός μοντέλου αποτελεσματικής ηγεσίας.

Το κεντρικό στοιχείο της μελέτης αυτής είναι ότι ασχολήθηκε με το θέμα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας συστηματικά και σε βάθος έτσι ώστε να καταδειχθούν σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολείου, την πολιτική ικανότητά του και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα της έρευνας, αφού η σύζευξη αυτών των εννοιών δεν είχε απασχολήσει ερευνητικά την εκπαιδευτική-επιστημονική κοινότητα. Η προσπάθειά μας στηρίχτηκε στο συλλογισμό ότι τα υφιστάμενα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας χρήζουν επέκτασης με την ένταξη σε αυτά της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της πολιτικής ικανότητάς τους. Μέσα από την ύπαρξη πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις τέσσερις μεταβλητές της εν λόγω έρευνας, καταδεικνύεται η συμβολή της μελέτης στην επιστήμη. Τα αποτελέσματα της μελέτης, διευρύνουν τη γνώση και δίνουν το έναυσμα για μελλοντική επέκταση του θεωρητικού μοντέλου.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις σχολιάζονται με λεπτομέρεια στα υποκεφάλαια που έπονται. Αρχικά, στο πρώτο υποκεφάλαιο συζητούνται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή τη μελέτη με βάση τις σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών, στηριζόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα. Η συζήτηση των ευρημάτων είχε ως βάση τις υφιστάμενες θεωρίες. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο συζητούνται εισηγήσεις για εκπαιδευτική πολιτική και μελλοντική έρευνα, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της μελέτης.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτά θα συζητηθούν με βάση τις ισχύουσες θεωρίες και τις έρευνες που διενεργήθηκαν στο παρελθόν, έτσι όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο «Θεωρητικό Πλαίσιο - Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας» με στόχο να επισημανθούν πιθανές θεωρητικές συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συνέχεια δίνονται πιθανές ερμηνείες που για τη διαμόρφωσή τους λήφθηκε υπόψη το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο δρουν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Ωστόσο βέβαια, οι ερμηνείες δεν είναι ούτε απόλυτες ούτε εξαντλητικές.

Ακολούθως πρώτα γίνεται συζήτηση η οποία εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης και της πολιτικής ικανότητάς του. Στη συνέχεια η συζήτηση επεκτείνεται στις σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, της πολιτικής ικανότητάς του και του ηγετικού στυλ του (εννοώντας την ακτίνα δράσης του στο σχολικό χώρο). Ακολούθως, στρέφεται στις σχέσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, της πολιτικής ικανότητάς του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Στο τέλος γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δημιουργία μίας νέας μεταβλητής, της «Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας» του διευθυντή και την εξέτασή της, αρχικά σε σχέση με την ακτίνα δράσης του διευθυντή, και έπειτα σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το υποκεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με επιπτώσεις και εισηγήσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα και αφορούν πρώτα τους διευθυντές σχολείων που εργάζονται στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο και δεύτερο τους ερευνητές αλλά και αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Η αλληλεπίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και της πολιτικής ικανότητάς

Μία από τις υποθέσεις - ερωτήματα της έρευνας αφορούσε στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης και της πολιτικής ικανότητάς του. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα, κατά πόσο «η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και η πολιτική ικανότητα αλληλοεπηρεάζονται (αμφίδρομη σχέση), δόθηκε η απάντηση ότι αυτές οι δύο έννοιες έχουν στατιστικά σημαντική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους. Η ισχυρή αλληλεπίδραση των δύο εννοιών δε μας εξέπληξε καθώς προηγούμενοι ερευνητές (Ferris, Perrewé & Douglas, 2002) υποστήριζαν ότι η πολιτική ικανότητα (από τη φύση της) επικαλύπτεται με κάποιες άλλες κοινωνικές ικανότητες. Ωστόσο, αυτοί οι ερευνητές σημείωσαν ότι, τέτοια επικάλυψη δε θα αναμενόταν να αντανακλά περισσότερο από μέτριοι μεγέθους σχέσεις και ως εκ τούτου επιτρέπει στην πολιτική ικανότητα να διατηρήσει το διακριτό χαρακτήρα της, ως μία έννοια που είναι σαφώς διαφορετική από τις άλλες.

Η φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζεται να δίνει έμφαση σε παραμέτρους συναισθηματικού τύπου όπως η διαπροσωπική αποτελεσματικότητα, η επιρροή και ο έλεγχος. Το ίδιο και η πολιτική ικανότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως μία απλή ικανότητα, αλλά ως ένας χαρακτηριστικός τρόπος έκφρασης και εφαρμογής στον εργασιακό χώρο (Ferris, Perrewé, Anthony, & Gilmore, 2000). Έτσι, οι Ferris, Treadway και οι συνεργάτες τους (2005) απέδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα σχετιζόταν με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα μέτριο επίπεδο ($r = .53, p < .01$). Ωστόσο, αυτό το εύρημα δε φαίνεται να συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς αποδείχθηκε να έχουν ισχυρή αλληλεπίδραση πάνω από το μέσο όρο ($r = .78, p < .05$). Η ισχυρή αλληλεπίδραση των δύο εννοιών που προέκυψε στην παρούσα έρευνα πιστεύουμε οφείλεται στη γενεσιουργό αιτία, καθώς η δημιουργία τους δεν προέκυψε ως ανθρωποκεντρική ανάγκη, αλλά ως ανάγκη των οργανισμών να επιλέξουν το στελεχιακό δυναμικό με τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι στην παρούσα έρευνα υιοθετήσαμε τον ορισμό του House (1999) ο οποίος περιγράφει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να εμπλέκει όλους προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Από τη στιγμή που στην ηγεσία εμπερικλείεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε υποθέτουμε ότι η συναισθηματική επίγνωση και ρύθμιση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που

επηρεάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Η αποτελεσματική ηγεσία, στην ουσία στηρίζεται στην ικανότητα των ηγετών να επιλύουν περίπλοκα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν στον οργανισμό και επομένως η χρήση της πολιτικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην ακτίνα δράσης του διευθυντή, αλλά με δυσκολία το άτομο μπορεί να διαχωρίσει αυτές τις δύο έννοιες.

Ίσως τα άτομα να δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις συναισθηματικές ικανότητες από τις πολιτικές ικανότητες, διότι η πολιτική ικανότητα του ατόμου συνδέεται με τη πολιτική διάσταση των συναισθημάτων. Η πολιτική διάσταση των συναισθημάτων σχετίζεται με τον τρόπο που το άτομο χειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, προκειμένου να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για να κινητοποιήσει τον εαυτό του. Στόχος της υιοθέτησης κατάλληλων συμπεριφορών μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων είναι η διατήρηση μίας θετικής δημόσιας εικόνας που διευκολύνει την επίτευξη τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών στόχων. Υποθέτουμε ότι, οι διευθυντές ενεργούν επηρεαζόμενοι από ένα κράμα συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, το οποίο τους βοηθάει να εξασφαλίζουν τη συνεργασία των υφισταμένων τους, καθώς οι σχολικές μονάδες και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν γίνει σύνθετοι και τα προβλήματα λειτουργίας τους έχουν αυξηθεί κατακόρυφα στην εποχή μας. Μάλιστα, την πιο πάνω άποψη έρχεται να ενισχύσει ο Stets και Turner (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα άτομα καταστρώνουν σχέδια και κινητοποιούνται με τρόπο που να αυξήσουν τη θετική συναισθηματική ενέργειά τους μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, ο Ginsberg και Davies (2003) αναφέρουν ότι το να διαχειρίζεσαι εσωτερικά τα συναισθήματα αλλά και στον τρόπο που τα εκθέτεις δημόσια μέσα από τη χρήση πολιτικών ικανοτήτων, καθώς και η ικανότητα να αποστασιοποιείσαι συναισθηματικά από μία κατάσταση εκλαμβάνεται ως μία απαραίτητη παράμετρος της ηγεσίας, προκειμένου ο διευθυντής να διατηρήσει τον έλεγχο και τη δύναμή του, προστατεύοντας τον εαυτό του από το να μην πληγωθεί συναισθηματικά.

Από την άλλη, η ισχυρή αλληλεπίδραση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα ίσως οφείλεται και στο ότι οι κύριοι διευθυντές σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης λειτουργούν και ως εκπαιδευτικοί πέρα από τα διοικητικά καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διακρίνουν την πολιτική ικανότητά τους από τις συναισθηματικές ικανότητές τους, εννοώντας ότι ίσως δεν χρησιμοποιούν σκόπιμα τις πολιτικές και συναισθηματικές ικανότητές με στόχο την επίτευξη των προσωπικών τους επιδιώξεων ως διευθυντές. Μέσα από την

αξιοποίηση των συναισθηματοπολιτικών τους ικανοτήτων, υποθέτουμε ότι θα ρυθμίζουν τη δική τους συμπεριφορά και δράση, θα επιτυγχάνουν τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα μπορούν να δημιουργούν τέτοιο εργασιακό περιβάλλον που να ευνοεί την προώθηση στόχων της σχολικής μονάδας και ακόμη μπορεί να παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους. Έτσι, ως «εκπαιδευτικοί» χρησιμοποιούν τις πιο πάνω ικανότητες στην καθημερινή σχολική ζωή τους (χωρίς να έχουν πλήρη επίγνωση), προκειμένου να αναπτύξουν θετικό σχολικό κλίμα, δημιουργώντας συνθήκες εργασίας που προσφέρουν ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό. Επίσης, δομούνται συναδελφικές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, και ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποίηση στο χώρο εργασίας του. Αυτό θα επιβεβαιωθεί όπως θα δούμε από το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μας.

Ένας ακόμη λόγος στον οποίο μπορεί να οφείλεται η ισχυρή αλληλεπικάλυψη της πολιτικής ικανότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ίσως να είναι η φύση του κυπριακού εκπαιδευτικού συγκειμένου, το οποίο περιγράφει ο Πασιαρδής (2004) με τρία Σ: Συγκεντρωτισμός, Συντεχνιασμός, Συντηρητισμός, με αποτέλεσμα το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να ενεργεί ανασταλτικά στο να διακρίνουν οι διευθυντές τις πολιτικές ικανότητές τους από τις συναισθηματικές. Ως συγκεντρωτισμός εννοείται η φοβία για την ανάληψη ευθυνών από μέρους των στελεχών του ΥΠΠ, η έλλειψη ευαισθησίας προς τις τοπικές ιδιαιτερότητες των σχολείων, του προσωπικού και των μαθητών τους και η ύπαρξη ανελαστικής και δυσκίνητης γραφειοκρατίας, με επακόλουθο να μην μπορούν να εισαχθούν καινοτομίες. Ο συντηρητισμός αφορά στη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο από τη μια πρέπει να βλέπει μπροστά για εισαγωγή καινοτομιών και από την άλλη πρέπει να συντηρεί την παράδοση και το παρελθόν. Τέλος, ο συντεχνιασμός αφορά στην αντιπαράθεση που πολύ συχνά έχουν οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές κινήσεις με το ΥΠΠ, με αποτέλεσμα να μην εισάγονται καινοτομίες στην εκπαίδευση. Λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, οι κύπριοι διευθυντές φαίνεται να μη γνωρίζουν κατά πόσο η χρήση των πολιτικών ικανοτήτων τους είναι αποτέλεσμα της συνειδητής χρήσης πολιτικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, αλλά ίσως το θεωρούν μέρος της προσωπικότητάς τους. Ενώ, ίσως αν γνώριζαν ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες καλλιεργούνται, τότε θα μπορούσε να γίνεται πιο συνειδητή χρήση αυτών των ικανοτήτων και υποθέτουμε πως θα διασφάλιζε την αρμονική συνεργασία με

όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οδηγούμαστε σε αυτό το συμπέρασμα, διότι οι κύπριοι διευθυντές θεωρούνται υπόλογοι μόνο για το ότι καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και είτε αυτό αφορά νόμους και κανονισμούς, είτε αφορά πολιτικές. Συμπερασματικά, οι διευθυντές δεν έρχονται αντιμέτωποι με ιδιαίτερες δυσκολίες, σε οποιοδήποτε σχολείο και αν υπηρετούν, καθώς στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατούν συνεκτικά και ομοιόμορφα πλαίσια. Εργαζόμενος σε αυτά τα πλαίσια πιο πιθανό είναι οι διευθυντές να λαμβάνουν επαίνους και ενθαρρυντικά σχόλια από τους προϊσταμένους τους για την τυπικότητα και την αποτελεσματικότητα στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Αποτέλεσμα των πιο πάνω είναι η δημιουργία πεποιθήσεων υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και πολιτικής ικανότητας, μέσω των οποίων ο διευθυντής θεωρεί ότι χρησιμοποιεί και άρα μπορεί να επιτύχει στο έργο του. Έτσι, αυτή η σχετική επικάλυψη των πιο πάνω εννοιών, μας οδήγησε στη δημιουργία μίας νέας μεταβλητής που είναι το κράμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας, τη «Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα», η οποία στηρίζεται στην πολιτική διάσταση των συναισθημάτων, όπως αναπτύχθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο. Εξετάσαμε, τη νέα μεταβλητή μας σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και τα αποτελέσματα σχολιάζονται προς το τέλος του υποκεφαλαίου.

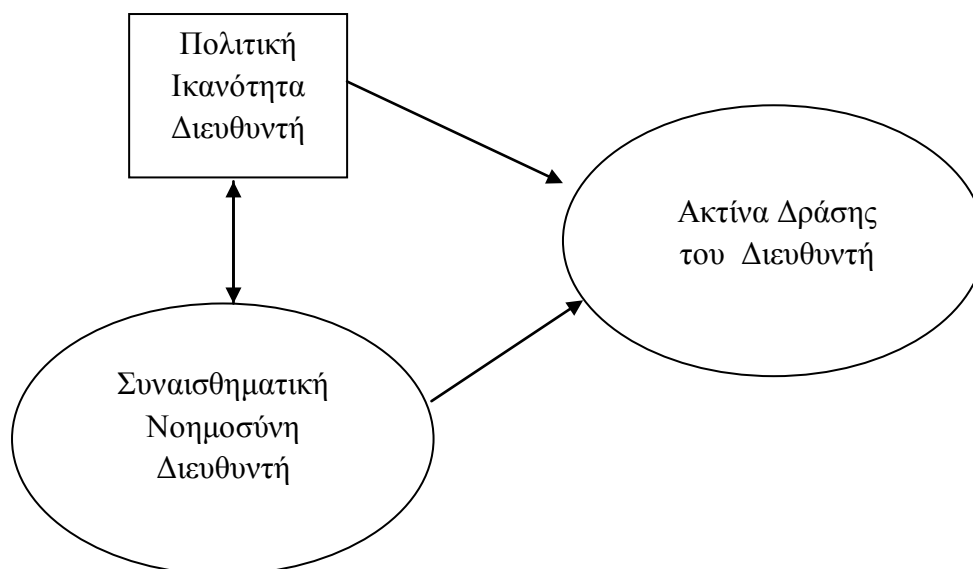
Ερευνητικό Ερώτημα 2: Η σχέση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, με τα ηγετικά στυλ τους

Μια από τις βασικές υποθέσεις – ερωτήματα της έρευνας αυτής αφορούσε στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης και της πολιτικής ικανότητάς του με την ακτίνα δράσης του στο σχολικό χώρο. Στο ερώτημα κατά πόσο «η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή συσχετίζονται με το αποτελεσματικό ηγετικό του στυλ», η παρούσα έρευνα κατέληξε ξεκάθαρα στο αποτέλεσμα ότι υπάρχει επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του και της πολιτικής ικανότητάς του στην ακτίνα δράσης του, όπως φαίνεται και σχεδιαγραμματικά πιο κάτω.

Όσον αφορά στο κομμάτι της επίδρασης της ΣΝ, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ΣΝ και η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζονται (Boyatzis et al., 1999· Cherniss 2001). Επίσης, οι έρευνες των Marzano, Waters και McNulty (2005) που εξέταζαν τις

αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένης και της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, κατέδειξαν ότι 21 κατηγορίες ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών είχαν στατιστικώς σημαντική σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διάγραμμα 5.1: Μοντέλο για τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών και της ακτίνας δράσης τους.



Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Moore (2007), ο οποίος ερευνήσε (ποσοτικά και ποιοτικά) τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ηγετών που τους ξεχωρίζουν από τους λιγότερο ικανούς. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συνέλεξε από άτομα του εργασιακού περιβάλλοντός τους, η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών, τους διαφοροποιούσε από τους λιγότερο ικανούς. Μέχρι τώρα υπάρχουν αρκετές αξιόπιστες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ είναι πιο αποτελεσματικοί και εφαρμόζουν περισσότερο μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές (Barling, et al., 2000· George, 2000· Law, et al., 2004). Έτσι, προκειμένου να επιτευχθεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη η εκπαίδευση ικανών ηγετών οι οποίοι θα οδηγήσουν τα σχολεία στην αλλαγή. Επίσης, ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης αναδεικνύουν την αναγκαιότητα χειρισμού των συναισθημάτων (Cherniss, 1998· Fullan, 2001· Williams, 2008).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πολιτική ικανότητα του διευθυντή ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο ηγετικό στυλ του, σε σχέση με τη

συναισθηματική ικανότητά του. Όμως αυτή η διαφοροποίηση στην επίδραση των δύο εννοιών στην ακτίνα δράσης του διευθυντή, ίσως να οφείλεται στην ισχυρή αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες. Ωστόσο, το εύρημά μας ότι η πολιτική ικανότητα επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την ακτίνα δράσης του διευθυντή σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Semadar, Robins και Ferris (2006). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η πολιτική ικανότητα ήταν ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της διοικητικής επίδοσης του ατόμου και διαφοροποιός παράγοντας ανάμεσα στους ικανότερους και στους λιγότερους ικανούς. Στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκε ο αντίκτυπος της πολιτικής ικανότητας στην εργασιακή επίδοση των μάνατζερ σε ιδιωτική επιχείρηση και τη διαχώρισε από τρεις κοινωνικές έννοιες: την αυτορρύθμιση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί και εκείνη σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της διοικητικής επίδοσης του ατόμου (Semadar, Robins & Ferris, 2006), ωστόσο δεν ερμήνευσε σημαντικές διακυμάνσεις της επίδοσης πέρα από την πολιτική ικανότητα.

Το εύρημα αυτό έχει εκπαιδευτική αξία, διότι μέσα από τη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας οι διευθυντές θα μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη γρήγορη επίτευξη των συλλογικών στόχων του σχολείου. Το αποτέλεσμα των ικανοτήτων αυτών είναι ο διευθυντής να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων. Ακόμη, οι θετικά αυξημένες στρατηγικές επιρροής οδηγούν στη θετική αξιολόγηση του διευθυντή από τους υφισταμένους του, με αποτέλεσμα την αύξηση της φήμης του και την υψηλότερη βαθμολογία για τις ηγετικές ικανότητές του. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς στην περιγραφική στατιστική διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν σχετικά ψηλά τους διευθυντές αυτούς ως προς τα ηγετικά στυλ τους. Συγκεκριμένα οι τιμές των μέσων όρων για τα «Αποτελεσματικά Ηγετικά Στυλ» κινούνται γύρω στο 3, ενώ η μέση τιμή είναι το 2.5. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με την έρευνα των Douglas και Ammeter (2004) στα οποία βρέθηκε ότι η πολιτική ικανότητα του ηγέτη είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολόγησης της αποτελεσματικότητάς του. Επίσης, σύμφωνα με τον Luthans (2002), η επίδοση και η εργασιακή επιτυχία του ηγέτη εξαρτώνται

περισσότερο από την κοινωνική επίγνωση και οξύνει το και λιγότερο από τη γνωστική ευφυΐα του.

Η σπουδαιότητα αυτού του ευρήματος βρίσκεται στο ότι οι επιθυμητές εντυπώσεις των υφισταμένων για το διευθυντή τους, τείνουν να είναι συνδεδεμένες με υψηλότερη απόδοση και θετικές εργασιακές στάσεις και αυτό θα διαφανεί στα αποτελέσματα που θα συζητηθούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα τα πολιτικά ικανά άτομα έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν και να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, με τρόπο που να επηρεάζει και να διαχειρίζεται τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των άλλων. Στην πραγματικότητα τα πολιτικά ικανά άτομα είναι πιο επιδέξια στο να συγκαλύπτουν τις προθέσεις τους.

Έτσι, η συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου στον εργασιακό χώρο είναι συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει κάθε φορά και της συναισθηματοπολιτικής ικανότητάς του. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματά της έρευνάς μας. Οι πιο πάνω συναισθηματοπολιτικές ικανότητες βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με την ακτίνα δράσης του διευθυντή, δηλαδή με τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ που προτείνουν οι Pashiardis και Brauckmann (2009) και αυτό ήταν κάπως αναμενόμενο καθώς όλα τα πιο κάτω στυλ ηγεσίας, εμπερικλείουν συμπεριφορές οι οποίες είναι επακόλουθο της ΣΝ τους και της πολιτικής ικανότητάς τους.

Οι διευθυντές που υιοθετούν το Παιδαγωγικό στυλ (Instructional style), χρησιμοποιούν ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καθιστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Συγκεκριμένα προσφέρουν παιδαγωγικές πηγές, ενθαρρύνουν υψηλού επιπέδου πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, προάγουν την εκτέλεση και χρήση των γνώσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα, ρυθμίζουν τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και αξιοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου.

Όσον αφορά το Συμμετοχικό στυλ (Participative style), οι διευθυντές που υιοθετούν το εν λόγω στυλ χρησιμοποιούν ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση. Επιπρόσθετα, προάγουν την ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό, δίνουν τη δυνατότητα παιδαγωγικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν ένα κοινό όραμα για τη σχολική βελτίωση, παρέχουν ενεργητική ανάμιξη στους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό και υλοποίησης του σχολικού οράματος, επιλύουν τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς,

ενθαρρύνουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών και συζητούν τις σχολικές υποθέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, οι διευθυντές σχολείων που υιοθετούν το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Personnel Development style), μέσα από τις δράσεις τους διαφαίνεται ότι προάγουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τα επιτεύγματα και τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, καταγράφουν τις εξαιρετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, κάνουν ενημερωτικές συστάσεις στο προσωπικό που αφορούν τη μετάθεση, απόλυση και ενθαρρυντικά σχόλια για τις εξαιρετικές πρακτικές στο χώρο του σχολείου και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς με πιθανούς τρόπους που μπορούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Σε σχέση με το Επιχειρηματικό στυλ (Entrepreneurial style), οι διευθυντές υιοθετούν ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων. Ενθαρρύνουν τις καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την κοινότητα, προάγουν τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, συζητούν τους σχολικούς στόχους με άτομα της παιδαγωγικής κοινότητας, αξιοποιούν κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για τη συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας, προάγουν την ανοιχτή επικοινωνία με την κοινότητα, προβάλλουν μία θετική δημόσια εικόνα στην κοινωνία, αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης με τη κοινότητα, κάνουν γνωστό το σχολικό όραμα στη τοπική κοινωνία.

Τέλος, οι διευθυντές που υιοθετούν το Δομικό στυλ (Structuring style), προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων. Εξασφαλίζουν τη σαφήνεια των ρόλων και ενεργειών των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζουν σαφήνεια των επαγγελματικών προτεραιοτήτων, παρέχουν σαφώς διατυπωμένους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, εξασφαλίζουν την ομοιόμορφη εφαρμογή των συνεπειών της ανάρμοστης συμπεριφοράς σε όλο το μαθητικό πληθυσμό χωρίς εξαιρέσεις και εργάζονται για τη δημιουργία μίας εύρυθμης σχολικής ατμόσφαιρας και παρέχουν σαφήνεια όσον αφορά στις πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν.

Όμως θα αναρωτηθεί κανείς πώς ο διευθυντής γνωρίζει ποια είναι η καταλληλότερη συμπεριφορά/στυλ που πρέπει να χρησιμοποιήσει σε κάθε περίπτωση

για να είναι αποτελεσματικός; Εδώ είναι που η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η επίδοση και η εργασιακή επιτυχία του διευθυντή εξαρτώνται περισσότερο από την κοινωνική επίγνωση και οξύνειά του. Επομένως, θα ήταν επιθυμητό, οι εκπαιδευτικοί ιθύνοντες να σκέφτονται ότι δεν έχουν μόνο θέσεις που πρέπει να καλύψουν σε μία γραφειοκρατία, αλλά ότι πρέπει να σκεφτούν σοβαρά με τι είδους ανθρώπους πρέπει να τις καλύψουν, διότι η συμπεριφορά μέσα σε ιδρύματα, όπως είναι τα σχολεία, είναι συνάρτηση των γραφειοκρατικών προσδοκιών του ιδρύματος, των ατομικών αναγκών και κινήτρων και των ανεπίσημων επαφών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2013).

Διαπίστωσή μας είναι ότι, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δε λαμβάνεται υπόψη, κατά πόσο τα άτομα που θα προαχθούν σε διευθυντικές θέσεις χαρακτηρίζονται από συναισθηματικοπολιτικές ικανότητες, με αποτέλεσμα η στελέχωση σε όλες τις βαθμίδες να είναι ελλιπής και να μη συνάδει προς το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης, έτσι χωλαίνει οργανωτικά το όλο εκπαιδευτικό σύστημα όταν στις ηγετικές θέσεις τοποθετούνται άτομα των οποίων η συναισθηματικοπολιτική ικανότητά και κατάρτιση δεν έχουν καμία σχέση με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία συγκρούσεων και η ελλιπής λειτουργία του συστήματος και των ιδρυμάτων που το αποτελούν. Θα ήταν επιθυμητό αν ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής γνώριζε όσο γίνεται περισσότερα για τα αποτελεσματικά ηγετικά μοντέλα, αλλά και αν έχει ανεπτυγμένες τις συναισθηματικοπολιτικές ικανότητές του, για να μπορεί με επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις να επιλέξει από τα υπάρχοντα μοντέλα και θεωρίες τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θεωρεί ως τα πιο ουσιαστικά για την οργάνωση και διοίκηση του δικού του σχολείου.

Από τη στιγμή που βρέθηκε ότι η πολιτική ικανότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή επιδρούν θετικά στην ακτίνα δράσης του και τον καθιστούν ικανό να επιλέγει εκείνες τις αποτελεσματικές συμπεριφορές που θα τον βοηθήσουν να επιτύχει τους συλλογικούς στόχους, είναι ίσως αναμενόμενο όλες οι πιο πάνω ικανότητες τόσο οι συναισθηματικοπολιτικές όσο και οι ηγετικές, να συμβάλλουν στην αρμονική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Εξάλλου, η αρμονική λειτουργία των διαφόρων μερών του σχολικού συστήματος εξαρτάται από τη συνειδητή προσπάθεια των λειτουργών του συστήματος να μειώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις συγκρούσεις μεταξύ οργανισμού και ατόμων, εννοώντας πως θα

πρέπει οι σχολικοί στόχοι να συνάδουν με την ιδιοσυγκρασία και τα πιστεύω του ατόμου. Έτσι, πρέπει να υπάρχει μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των ρόλων που απαιτούνται από το σύστημα και της προσωπικότητας των ατόμων που καλούνται να παίξουν τους ρόλους αυτούς. Τέλος, ακόμη πρέπει να υπάρχει μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των προσδοκιών του οργανισμού και των αναγκών των μελών του.

Το σημερινό εξωτερικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μια αέναη αβεβαιότητα. Η τεχνολογική πρόοδος, που είναι τόσο ραγδαία στην εποχή μας, προκαλεί αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Ο σχολικός οργανισμός επιβάλλεται να αντιδρά γρήγορα και ευέλικτα. Ιδιαίτερα η πολιτική ικανότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση του επιχειρηματικού ηγετικού στυλ, το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές που προάγουν την ανάμιξη εξωτερικών παραγόντων στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι διευθυντές οι οποίοι υιοθετούν συμπεριφορικές πρακτικές του εν λόγω στυλ ηγεσίας ενθαρρύνουν τις καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, στους γονείς και στην κοινότητα. Ακόμη, προάγουν τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις. Συζητούν τους σχολικούς στόχους με άτομα της παιδαγωγικής κοινότητας, αξιοποιούν κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για τη συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας. Επίσης, προάγουν την ανοιχτή επικοινωνία με την κοινότητα, προβάλλουν μία θετική δημόσια εικόνα στην κοινότητα, αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης με την κοινότητα και κάνουν γνωστό το σχολικό όραμα στην τοπική κοινότητα.

Όμως, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές όλες αυτές οι συμπεριφορές, θα πρέπει ο διευθυντής να έχει καλό αυτοέλεγχο της δημόσιας εικόνας του. Εκτεταμένη θεωρητική ερευνητική προσοχή έχει δοθεί στην ικανότητα αυτοελέγχου της έκδηλης συμπεριφοράς των ηγετών, η οποία είχε ως στόχο την προβολή χαρισματικής εικόνας (Bass, 1985· Bryman, 1992· Burns, 1978· Conger & Kanungo, 1987· Gardner & Avolio, 1998· House, 1977· House & Howell, 1992· Shamir, Arthur, & House, 1994· Wasielewski, 1985). Προηγούμενες έρευνες (Bennis, 1989· Burns, 1978· House, 1977· Kets de Vries, 1988· Zaleznik, 1977) θεωρούν ότι οι παράμετροι της αυτοαντίληψης του ηγέτη, όπως η αυτοεπίγνωση και ισχυρή αίσθηση για επίτευξη, είναι σημαντικές για την εκδήλωση χαρισματικής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί διευθυντές ίσως θα έπρεπε να επικεντρώνονται στις ενέργειές τους ώστε να επιτύχουν την κοινωνική αναγνώριση. Γενικά, η ανάγκη για κοινωνική δύναμη είναι μία

ατομική ανάγκη για άσκηση θετικής επιρροής, επίδρασης και ελέγχου πάνω στους άλλους (McClelland, 1985). Όπως υποστηρίζουν οι House και Howell's (1992), οι κοινωνικά οριοθετημένοι διευθυντές, θα επιδιώξουν να χρησιμοποιήσουν την κοινωνική δύναμή τους, για την επίτευξη κοινών εργασιακών στόχων που θα ωφελήσουν τον οργανισμό.

Επιπρόσθετα, το εύρημά μας έρχεται να στηρίζει τη σκέψη του Pashardis (2009), ο οποίος υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα έπρεπε να ενδιαφέρονται για τον αντίκτυπο της δημόσιας εικόνας τους και ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολιτικές ικανότητες. Επίσης, πολύ σωστά, υποστήριξε ότι οι ηγέτες, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να γίνουν επιδέξιοι σε τρία 'F's: forming, facing and feeling public opinion (Pashardis, 2009), εννοώντας ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τη δεξιοτεχνία να μετασχηματίζουν, να αντιμετωπίζουν αλλά και να συναισθάνονται τη δημόσια γνώμη, προκειμένου να άγουν και όχι να άγονται από τη μάζα. Επομένως, το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο από τους μάχιμους διευθυντές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες.

Έτσι, θεωρούμε ότι η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι συναισθηματικές ικανότητες και οι πολιτικές ικανότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ακόμη ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών ηγετών, έτσι ώστε να ενεργούν με αποτελεσματικό τρόπο σε κάθε περίπτωση αλλά και τη διατήρηση μίας κοινωνικά αποδεχτής ηγετικής εικόνας, που στοχεύει πάντα στην ποιότητα και στη συνεχή βελτίωση του σχολικού έργου. Επίσης, με την καλλιέργεια των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων θα βοηθηθούν οι διευθυντές στο να μετασχηματίζουν, να αντιμετωπίζουν αλλά και να συναισθάνονται τη δημόσια γνώμη προκειμένου να αναγνωρίζονται ως ηγέτες από τους εκπαιδευτικούς και να μπορούν να εμψυχήσουν το όραμα και τους στόχους του οργανισμού στο προσωπικό του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας, πιστεύουμε ότι τα ευρήματα της έρευνάς μας μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους διάφορους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, προκειμένου να βελτιώσουν την οργανωσιακή συμπεριφορά των διευθυντών, καθώς η κατανόηση τόσο των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των άλλων, καθώς επίσης και η πολιτική ικανότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή. Έτσι, μέσα από την έρευνά μας αποκαλύπτεται ακόμη μία παράμετρος στην οποία θα έπρεπε να δοθεί έμφαση σε μια πιθανή επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών

μονάδων. Τέλος, τα αποτελέσματα της μελέτης θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στη διαδικασία επιλογής σε θέση διευθυντή σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητο η εκπαίδευση ικανών ηγετών οι οποίοι θα οδηγήσουν τα σχολεία στην αλλαγή.

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο της υπόθεσης – ερώτημα στο οποίο η έρευνα αυτή δίνει απαντήσεις. Στο ερώτημα κατά πόσο «η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης και η πολιτική ικανότητά του επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του» η έρευνα αυτή κατέληξε πως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση, αλλά λίγο αδύνατη. Οι αναλύσεις του μοντέλου κατέδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και η πολιτική ικανότητά του επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων του, με την πολιτική ικανότητα να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τον Zigareli (1996), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Επομένως, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ίσως θα πρέπει να αποτελέσει ουσιαστικό κομμάτι των διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων. Μάλιστα, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Herzberg, 1968). Συγκεκριμένα, ο τρόπος διοίκησης, η πολιτική του σχολείου και η εποπτεία αποτελούν τους εξωγενείς παράγοντες τους οποίους η έλλειψη συμβάλλει στην επαγγελματική δυσαρέσκεια (Herzberg, 1968). Έτσι, η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων μας έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής αποτελεί σύμφωνα με τους Norton και Kelly (1997) αλλά και Shann (1998), μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, έτσι καταδεικνύεται η ανάγκη οι διευθυντές σχολείων να έχουν αναπτυγμένες και να χρησιμοποιούν τόσο τη συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και την πολιτική ικανότητά τους.

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα των διευθυντών, όπως φάνηκε από την έρευνά μας, αποτελούν σχετικά σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τους και αυτό επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες, όπως των Wong και Law (2002) στις οποίες βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των μάνατζερ σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Sy με τους συνεργάτες του (2006), που κατέληξαν στο ότι η αυτό-αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μάνατζερ σχετιζόταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση των υφισταμένων, ανεξάρτητα από τις Big Five personality traits των υπαλλήλων. Οι θεωρίες για τη μετασχηματιστική ηγεσία, θεωρούν την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα των άλλων, ως μία απαραίτητη ικανότητα που πρέπει να διαθέτουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες (Bass & Avolio, 1994). Ακόμη, ερευνητές που εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, υποστήριξαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης, που συμβάλλει στην αποτελεσματική ηγεσία (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2006· Wolff, Pescosolido, Druskat, & Urch, 2002). Επιπρόσθετα, τα ευρήματά μας για την επίδραση της συναισθηματικής ικανότητας των ηγετών, επιβεβαιώνουν τη σχετική θεωρία και έρευνα (Brundin et al., 2008· Newcombe & Ashkanasy, 2002) η οποία υποστηρίζει ότι η χρήση των συναισθημάτων έχει ευεργετική επίδραση στα εργασιακά αποτελέσματα των υπαλλήλων, όπως στην κινητοποίησή τους, μέσω γνωστικών και συναισθηματικών καταβολών.

Γενικά, η συναισθηματική νοημοσύνη, ως σημαντικός παράγοντας της ηγεσίας θωρακίζει τον ηγέτη με κατανόηση, για το πώς να μεταδώσει το όραμά του με τέτοιο τρόπο ώστε να παραμερίσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές σχολείων με συναισθηματικές ικανότητες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς τους σε μία βαθύτερη αυτό-αξιολόγηση του εαυτού και η θετική αλληλεπίδραση που πετυχαίνουν οι διευθυντές με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης, αυξάνει τη θετική εικόνα των υφισταμένων του για εκείνον, την επαγγελματική ικανοποίησή τους και γενικότερα δημιουργεί θετικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τους Smith και Ross (2001), οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών τους. Έτσι, ένα σχολικό σύστημα που δεν προάγει την επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει συναισθήματα ικανοποίησης ούτε στους μαθητές του.

Τώρα, όσον αφορά στα ευρήματά μας για τη θετική επίδραση της πολιτικής ικανότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Ahearn, (2004) και του Treadway (2004), στα οποία βρέθηκε η πολιτική ικανότητα των ηγετών να επηρεάζει την αξιοπιστία και την υποστήριξη για το πρόσωπό του, καθώς και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές του, οι οποίοι είναι σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων, τη συνεργασία και μειώνουν την περίπτωση παραίτησης από μέρους τους. Στη δική μας έρευνα βρέθηκε η πολιτική ικανότητα του διευθυντή να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό οφείλεται στο ότι η πολιτική ικανότητα του ηγέτη θεωρείται ότι είναι μία έννοια που αφορά το διαπροσωπικό στυλ του ηγέτη, το οποίο οι ηγέτες χρησιμοποιούν όταν εφαρμόζουν στρατηγικές δικτύωσης και διαπροσωπικής επιρροής, στις οποίες παρουσιάζονται να είναι αυθεντικοί και ειλικρινείς απέναντι στους άλλους. Σύμφωνα με τους Alexander και Knight (1971), τα πολιτικά ικανά άτομα χρησιμοποιούν την ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης για να επιλέξουν μεθοδικά τις τακτικές επιρροής και αυτοπροβολής, οι οποίες τους βοηθούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση και να έχουν την κατάλληλη περιστασιακή ταυτότητα.

Έτσι, οι διευθυντές σχολείων επιλέγοντας τις κατάλληλες συμπεριφορές που αρμόζουν σε κάθε περίπτωση, θα έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί τους να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για τη δουλειά τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι βρέθηκε πως τα συναισθήματα συνδέονται με την εργασία και με τη συμπεριφορά σε αυτή με πολλούς τρόπους. Όμως μιλώντας γενικά, σύμφωνα με το Frost (2003) όταν οι υπάλληλοι διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα αυτό έχει αντίκτυπο στην εργασιακή τους συμπεριφορά, καθώς τα δυσάρεστα συναισθήματα τους αποπροσανατολίζουν από τον εργασιακό τους στόχο. Επιπρόσθετα οι διευθυντές, χρησιμοποιώντας την ικανότητα της διαπροσωπικής επιρροής και της φαινομενικής ειλικρίνειας, εμφανίζονται πιο ευφείς και αυθεντικοί, χωρίς να υπάρχει κάποιο κρυφό κίνητρο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ικανοποιημένοι από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή τους. Τέλος, η ικανότητα της κοινωνικής δικτύωσης των πολιτικά ικανών διευθυντών, τους επιτρέπει να δομήσουν κοινωνική δύναμη και να την ενισχύσουν (όταν είναι αναγκαίο) για περαιτέρω επιρροή.

Η δημιουργία θετικής εικόνας για το διευθυντή σχολείου είναι πολύ σημαντική, διότι η εικόνα που έχουν οι άλλοι για το διευθυντή είναι άμεσα συνυφασμένη με την εικόνα που έχουν για το σχολείο. Επομένως, το γεγονός ότι η πολιτική ικανότητα του διευθυντή, τον βοηθάει να έχει θετική δημόσια εικόνα και κατ' επέκταση θετική ακτινοβολία και για το σχολείο που διοικεί, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί του να νιώθουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι, σύμφωνα με τα ευρήματά μας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία για τον τρίτο παράγοντα (Dinham & Scott, 2000a· 2000b), η οποία υποστηρίζει ότι τόσο οι παράμετροι του συστήματος αλλά και διάφορες κοινωνικές δυνάμεις, όπως η κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1998b· 2000a· 2000b).

Επομένως, σύμφωνα με την έρευνά μας οι πολιτικά ικανοί διευθυντές καλλιεργούν θετική δημόσια εικόνα, διότι μπορούν και αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές περιστάσεις κάθε φορά, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε αυτές προκειμένου να δημιουργήσουν την επιθυμητή εικόνα που θα ενισχύσει την κοινωνική υπεροχή και όλα αυτά θα γίνουν με ειλικρινή, πειστικό και αυθεντικό τρόπο. Ως αποτέλεσμα είναι ο διευθυντής να αναπτύσσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως τους γονείς, την εκκλησία και την ευρύτερη κοινότητα και κατ' επέκταση να καλλιεργείται θετική δημόσια εικόνα για το σχολείο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, γεγονός που προσφέρει ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς για την κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η συχνή επικοινωνία με τους γονείς είναι ένα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον τομέα της επικοινωνίας. Επομένως, ο διευθυντής χρησιμοποιώντας την πολιτική ικανότητά του θα συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικής σχολικής επικοινωνίας και στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η οικογένεια μαζί με την υπόλοιπη κοινωνία. Η θετική επικοινωνία που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί με την κοινωνία, καλλιεργεί την κοινωνική αναγνώριση και εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και έτσι αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό γόητρο των εκπαιδευτικών.

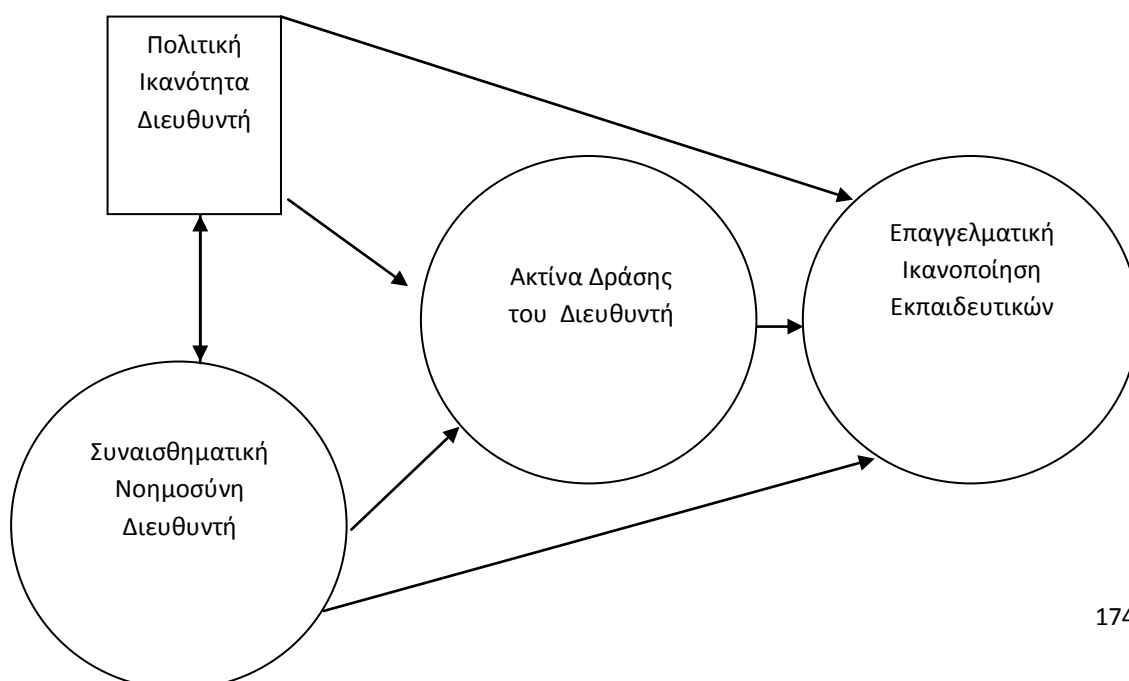
Ολοκληρώνοντας, η σπουδαιότητα των ευρημάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έγκειται στο ότι, είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διότι συνδέεται με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie et al., 1997). Επίσης, συνδέεται ακόμα με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία τελικά επηρεάζει την επίδοση των μαθητών

(Ashton & Webb, 1986· Carnegie Task Force Teaching, 1986). Επομένως, από τη στιγμή που η συμπεριφορά των διευθυντών αποτελεί σημαντική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών του, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη και πολιτική ικανότητά του, όπως αναδείχθηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Η επίδραση των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο της υπόθεσης – ερώτημα στο οποίο η έρευνα αυτή δίνει απαντήσεις. Ως συνέχεια του ερωτήματος κατά πόσο «η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης και η πολιτική ικανότητα του επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του» η έρευνα αυτή κατέληξε πως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση, όταν διαμεσολαβεί η ακτίνα δράσης του διευθυντή. Οι αναλύσεις του μοντέλου κατέδειξαν ότι όταν διαμεσολαβεί η ακτίνα δράσης του διευθυντή, τότε η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 5.2: Μοντέλο για τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών, της ακτίνας δράσης τους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.



Αυτό σημαίνει ότι οι πιο πάνω ικανότητες του διευθυντή γίνονται πιο ορατές και κατανοητές μέσα από τον τρόπο που συμπεριφέρεται σε κάθε περίπτωση. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές που είναι πολιτικά και συναισθηματικά ικανά άτομα συνδυάζουν την κοινωνική επίγνωση με την ικανότητα να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε διάφορες και μεταβαλλόμενες απαιτητικές καταστάσεις, με τέτοιο τρόπο που να φαίνονται ειλικρινείς και να εμπνέουν υποστήριξη και εμπιστοσύνη, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν αποτελεσματικά και να ελέγχουν τις αντιδράσεις των άλλων. Η πολιτική ικανότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν γίνονται αντιληπτές ως απλές ικανότητες, αλλά ως ένας χαρακτηριστικός τρόπος έκφρασης και εφαρμογής στον εργασιακό χώρο.

Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Griffin και Bateman (1986), τα οποία δείχνουν ότι η συμπεριφορά του ηγέτη έχει μία βαθιά και συνεπή επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων. Άλλωστε, ο διευθυντής μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει άμεσα το σχολικό κλίμα, τους δασκάλους και τους μαθητές, καθώς οι διοικητικές πρακτικές και συμπεριφορές του επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία και το ηθικό των εκπαιδευτικών. Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει με έμμεσο τρόπο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, καθώς διαμορφώνει τα εργασιακά πλαίσια, που όταν χαρακτηρίζονται από δικαιοσύνη και ισότητα (Evans, 2001) τότε πιθανόν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας τα πέντε στυλ ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2009) που αντιπροσωπεύουν αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές, βρέθηκε να ασκούν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αυτό συμφωνεί με παρόμοια αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικούς οργανισμούς, στα οποία βρέθηκε η συμπεριφορά του διευθυντή να επηρεάζει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001· Dinham & Scott, 2000· Morris & Sherman, 1981· Ostroff, 1992). Επιπρόσθετα, οι Morris και Sherman (1981) έδειξαν ότι το ηγετικό στυλ του διευθυντή αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, σε έρευνα της Bogler (2001) καταδείχθηκε η θετική επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητα αυτού του ευρήματος, δηλαδή ότι οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία τους, επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Bare-Oldham (1999). Σύμφωνα με τη θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχολείου μπορεί να ελεγχθεί μέσω της ικανοποίησης που νιώθει το προσωπικό για την εργασία του στο παρόν σχολείο. Η πιο πάνω θεωρία ενισχύεται από τα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Foweler 1991· Hall, 1994 στην Bare-Oldham, 1999· Krug, 1989). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στην ηγεσία του διευθυντή του σχολείου και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η θεωρία λοιπόν της διοίκησης μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων μετατοπίζει το κέντρο βάρους του οργανισμού από την αύξηση της παραγωγικότητας με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων στην παρόθηση και ικανοποίηση των εργαζομένων καθώς και στο ηθικό της ομάδας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί εάν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους στο χώρο εργασίας, αν τους προσφέρονται ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, αν τους μεταχειρίζονται έντιμα και ανθρώπινα και αν λαμβάνονται οι αποφάσεις συλλογικά (Mayo, 1945). Επίσης, οι σχολικοί οργανισμοί είναι συστήματα στα οποία υπάρχουν εισροές, τις επεξεργαζόμαστε και παράγονται επιθυμητές εκροές (Κανελλόπουλος, 1990). Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας ο σχολικός διευθυντής έχει την ευκαιρία να δράσει με αποτελεσματικό τρόπο προκειμένου να επιτύχει τους συλλογικούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επομένως, για να ευημερήσει ένας σύγχρονος σχολικός οργανισμός πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση τόσο στις δομές και τα οργανογράμματά του, όσο και στο ποιοι αναλαμβάνουν τις διευθυντικές θέσεις, εννοώντας ότι είναι σημαντικό να διαθέτουν και συναισθηματικοπολιτικές ικανότητες.

Τώρα, όσον αφορά στο κυπριακό συγκεκριμένο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου θα μπορούσε να αποτελέσει το μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, καθώς στο συγκεντρωτικό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει κάποιο κριτήριο κατάταξης των σχολείων

στηριζόμενο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, πιστεύουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας αρκετά καλός τρόπος μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, για τα δεδομένα του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα σύμφωνα με τους Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008), οι κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και είναι ικανοποιημένοι από το μισθό τους, ωστόσο η οργάνωση επαφίεται στο διευθυντή. Έτσι, για μία ακόμη φορά ο διευθυντής αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου, όσο και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα που προέκυψε μέσα από την εξέταση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι ότι όταν διαμεσολαβεί η ακτίνα δράσης του διευθυντή, τότε η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητά του έχουν ισχυρότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα αναφορικά με τις πιο πάνω ικανότητες δείχνει ότι υποβοηθούν το διευθυντή να κατευθύνει τη συμπεριφορά του, με τρόπο που θα διευκολύνει τον ηγέτη στη διοίκηση που ασκεί και θα τον καταστήσει πιο αποτελεσματικό. Επομένως, σύμφωνα και με τα περιπτωσιακά μοντέλα ηγεσίας (Fiedler, 1964· 1967· Hersey & Blanchard, 1969· 1993) ο διευθυντής είναι επιθυμητό να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και μέσα από τη σωστή αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης θα αξιοποιεί τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητές του και θα καταλήγει στον καταλληλότερο τρόπο ηγετικής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Η σημαντικότητα του ευρήματος έγκειται στο ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ενίσχυση και επέκταση του περιπτωσιακού μοντέλου του Fiedler (1964· 1967) με το οποίο φαίνεται να σχετίζεται, καθώς σύμφωνα με τον Fiedler η αποτελεσματικότητα του ηγέτη επηρεάζεται από τις εκάστοτε περιστάσεις όπως είναι οι συναδελφικές σχέσεις. Εκτός από τα περιπτωσιακά μοντέλα ηγεσίας θα μπορούσε το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφού μέσα από την έρευνα των Brown και Dodd (1999) διαφάνηκε η επίδραση που ασκεί στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ακόμη, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν τις θεωρίες για τη μετασχηματιστική ηγεσία, που θεωρούν την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα

συναισθήματα των άλλων, ως μία απαραίτητη ικανότητα που πρέπει να διαθέτουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες (Bass & Avolio, 1994). Οι ερευνητές που εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, υποστήριξαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης, που συμβάλλει στην αποτελεσματική ηγεσία (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2006· Wolff, Pescosolido, Druskat, & Urch, 2002). Επίσης, η χρήση των συναισθημάτων έχει ευεργετική επίδραση στα εργασιακά αποτελέσματα των υπαλλήλων, όπως στην κινητοποίησή τους, μέσω γνωστικών και συναισθηματικών καταβολών (Brundin et al., 2008).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας βρέθηκε πως η πολιτική ικανότητα του διευθυντή ασκεί ισχυρότερη θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν διαμεσολαβεί η ακτίνα δράσης του. Αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς τα πολιτικά ικανά άτομα χρησιμοποιούν την ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης για να επιλέξουν μεθοδικά τις τακτικές επιρροής και αυτοπροβολής, οι οποίες τους βοηθούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση και να έχουν την κατάλληλη περιστασιακή ταυτότητα (Alexander & Knight, 1971· Gergen & Taylor, 1969). Επιπρόσθετα χρησιμοποιούν την ικανότητα της διαπροσωπικής επιρροής και της φαινομενικής ειλικρίνειας για να εμφανίζονται πιο ευφυείς και αυθεντικοί, χωρίς να υπάρχει κάποιο κρυφό κίνητρο. Τέλος, η ικανότητα της κοινωνικής δικτύωσης των πολιτικά ικανών ατόμων, τους επιτρέπει να δομήσουν κοινωνική δύναμη και να την ενισχύσουν όταν είναι αναγκαίο να ασκήσουν επιρροή.

Συμπερασματικά, αυτές οι πτυχές της πολιτικής ικανότητας και οι στρατηγικές επιρροής που επιλέγονται κάθε φορά, συνδυάζονται με στόχο τον επηρεασμό των εντυπώσεων των άλλων. Συγκεκριμένα, οι συνομιλητές τείνουν να βλέπουν τα πολιτικά ικανά άτομα ως έμπιστα, αξιόλογα και αγαπητά. Επιπρόσθετα, φαίνονται να είναι χαρισματικά, να ελκύουν και να εμπνέουν τους άλλους. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Ahearn et al., 2004· Treadway et al., 2004) στα οποία βρέθηκε ότι η πολιτική ικανότητα των ηγετών να επηρεάζει την αξιοπιστία και την υποστήριξη για το πρόσωπό του, καθώς και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές του, οι οποίοι είναι σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων, τη συνεργασία και μειώνουν την περίπτωση παραίτησης από μέρους τους.

Όπως έχουμε προαναφέρει ο τρίτος παράγοντας επαγγελματικής δυσαρέσκειας, αφορά τόσο παραμέτρους του συστήματος, όσο και ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, όπως το κοινωνικό στάτους του εκπαιδευτικού, επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και τη δημόσια εικόνα τους έτσι όπως σκιαγραφείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Dinham & Scott, 1998· 2000a· 2000b). Σε τέτοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Zembylas και Papanastasiou (2004· 2006), προσθέτοντας ως πηγές δυσαρέσκειας την έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης των εκπαιδευτικών από την κοινωνία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ο διευθυντής σχολείου που χρησιμοποιεί την πολιτική ικανότητά του, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο επιχειρηματικό ηγετικό στυλ του και προσπαθεί να καλλιεργήσει μία θετική δημόσια εικόνα που συμβάλει στην θετική κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών του, που θεωρείται ένας παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ένας διευθυντής που ενδιαφέρεται για τη δημόσια εικόνα του σχολείου του, ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών και συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ). Ακόμη, αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές, επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων, δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα. Επιπρόσθετα, προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα, εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα και παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Ολοκληρώνοντας πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματά μας στο εν λόγω ερώτημα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, διότι συνεισφέρουν σημαντικά στην άσκηση ηγετικού ρόλου, ο οποίος είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Με τη συμπεριφορά του, ο διευθυντής μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Μέσα από τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, δημιουργεί τέτοιο

εργασιακό κλίμα που από τη μία ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους. Επιπρόσθετα, μέσα από τη γενική εργασιακή συμπεριφορά του επιτυγχάνει τη διαμόρφωση θετικής δημόσιας εικόνας, που όπως έχουμε ήδη αναφέρει τον βοηθάει να επιβιώσει αλλά και να είναι αποτελεσματικός, καθώς έχει την ικανότητα να πείθει, να επηρεάζει και να ελέγχει τους άλλους.

Η Επίδραση της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας στην Ακτίνα Δράσης του Διευθυντή και την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών του.

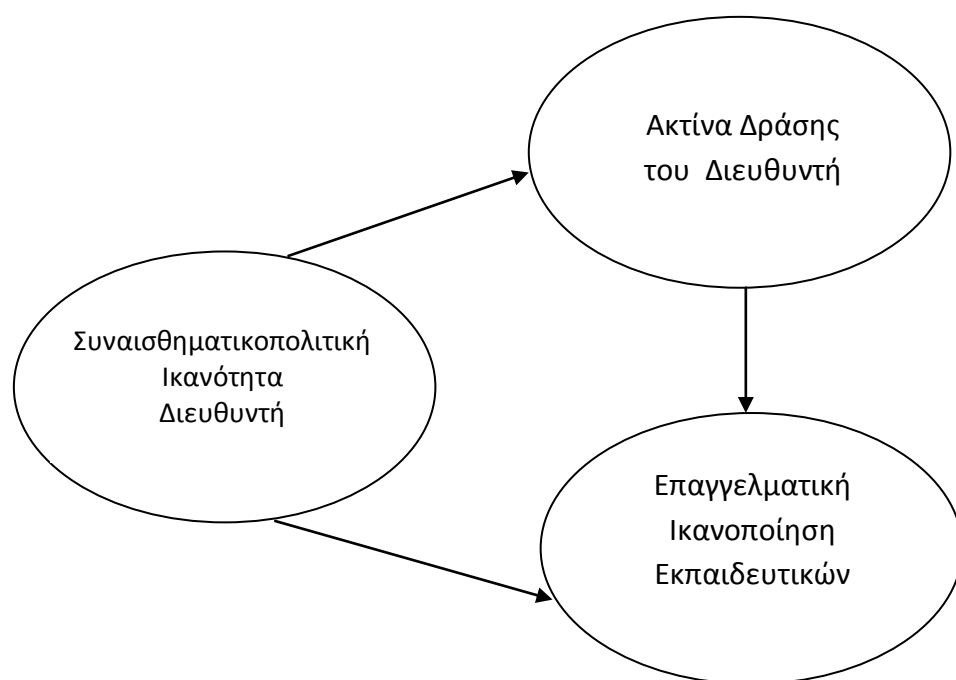
Η ισχυρή αλληλεπίδραση που φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, μας οδήγησε στην επανεξέταση και αναπροσαρμογή του μοντέλου μας. Όπως έχουμε προαναφέρει θεωρούμε ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να εμπλέκει όλους προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Αυτή η ισχυρή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές ίσως οφείλεται στο ότι τα συναισθήματα και η κοινωνική αναγνώριση συνδέονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και είναι ένα καίριο στοιχείο για την κατανόηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την άσκηση της ηγετικής διαδικασίας και τον αντίκτυπό τους στο σχολικό οργανισμό. Η κοινωνική αναγνώριση είναι μία κοινωνικής κατασκευής φαινόμενο που αφορά την ατομική επιρροή και το οποίο ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμπλέκεται. Από την άλλη τα συναισθήματα τα οποία συνοδεύουν την κοινωνική αναγνώριση, παρόλο που αναπτύσσονται παντού εντούτοις συχνά λειτουργούν με αόρατο τρόπο (Layder, 1997, σ. 16).

Τα άτομα καταστρώνουν σχέδια και κινητοποιούνται με τρόπο που να αυξήσουν τη θετική συναισθηματική ενέργειά τους μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Stets & Turner, 2008). Έτσι, όπως έχουμε αναφερθεί και στο κεφάλαιο «Θεωρητικό Πλαίσιο – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας» η πολιτική ικανότητα των διευθυντών συνδέεται με την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων και για αυτό οδηγηθήκαμε στη δημιουργία μίας νέας έννοιας της «Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας» η οποία συνδυάζει τις πολιτικές και συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή. Μέσα από τη συναισθηματική διαχείριση οι διευθυντές διατηρούν μία αποδεκτή δημόσια εικόνα (Hochschild, 2003, σ. 7), επομένως ο διευθυντής πρέπει να φορεί συνεχώς τη

«μάσκα» του καλού ηγέτη και να επιδεικνύει καλό πρόσωπο (Ginsberg & Davies, 2003), προκειμένου να διατηρεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως συνέχεια του αρχικού θεωρητικού μας μοντέλου ερευνήσαμε κατά πόσο «η συναισθηματοπολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης επηρεάζει την ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του» η έρευνα αυτή κατέληξε πως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση. Οι αναλύσεις του μοντέλου κατέδειξαν ότι η συναισθηματοπολιτική ικανότητα του διευθυντή ασκεί άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή αλλά και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 5.3: Μοντέλο για τη σχέση συναισθηματοπολιτικής ικανότητας των διευθυντών, της ακτίνας δράσης τους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.



Αυτό το σημαντικό εύρημα της έρευνας, μας οδηγεί στον ισχυρισμό ότι, η συναισθηματοπολιτική ικανότητα των ηγετών πιθανόν να συμβάλλει στον επηρεασμό των αντιλήψεων των υφισταμένων για την ηγετική εικόνα τους. Έτσι, η εν λόγω ικανότητα ίσως είναι μια κρίσιμη παράμετρος επιρροής της εικόνας που σχηματίζουν οι υφιστάμενοι ως απάντησης στις συναισθηματοπολιτικές επικείμενες προσπάθειες επιρροής του ηγέτη. Οι διευθυντές οι οποίοι όχι μόνο επιδεικνύουν επιθυμία για να εφαρμόσουν συναισθηματοπολιτικές ικανότητες, αλλά και

χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες αποτελεσματικά, μπορεί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, καθώς έχει βρεθεί από την έρευνά μας ότι οι συγκεκριμένες ικανότητες επηρεάζουν άμεσα την ακτίνα δράσης του διευθυντή και σχετίζονται άμεσα με το επιχειρηματικό στυλ που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη θετική δημόσια εικόνα του διευθυντή.

Οι διευθυντές οι οποίοι επιδεικνύουν συναισθηματοπολιτική ικανότητα, όπως βρέθηκε από τα αποτελέσματά μας, επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς αφιερώνουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων στη δουλειά τους, προσπαθούν να δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, κατανοούν τι νιώθουν οι άλλοι πολύ καλά και είναι καλοί στη δημιουργία σχέσεων με σημαντικούς ανθρώπους του εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα είναι ιδιαίτερα καλοί στο να διαισθάνονται τα κίνητρα και τις υστεροβουλίες των άλλων και δημιουργούν ένα μεγάλο κοινωνικό δίκτυο από συναδέλφους και συνεργάτες από τους οποίους μπορούν να ζητήσουν υποστήριξη όταν τη χρειάζονται για να υλοποιηθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Παράλληλα στη δουλειά έχουν αρκετά καλές διασυνδέσεις και είναι καλοί στο να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους διασυνδέσεις για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους στη δουλειά. Τέλος, έχουν καλή διαίσθηση και επίγνωση για το πώς παρουσιάζουν τον εαυτό τους στους άλλους, έτσι μπορούν να ασκούν θετική επιρροή στους γύρω τους. Επομένως, οι υφιστάμενοι είναι ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά του διευθυντή τους και αυτό συμβάλει στην επαγγελματική ικανοποίησή τους, όπως επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Fowler 1991· Hall, 1994 στην Bare-Oldham, 1999· Krug, 1989).

Η ερμηνεία της επίδρασης της συναισθηματοπολιτικής ικανότητας του διευθυντή στο επιχειρηματικό στυλ, θα μπορούσε να ερμηνευθεί και μέσα από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Georgiou, Papayianni, Savvides & Pashiardis, 2001· Pashiardis, 2004). Λόγω της φύσης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, οι συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή περιορίζονται, αφού δεν έχουν επαρκή περιθώρια ευελιξίας για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Ακόμη, προκειμένου να εξασφαλίσουν πρόσθετους πόρους που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες του σχολείου, αναγκάζονται να αποταθούν σε εξωτερικούς παράγοντες. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις διασυνδέσεις του με σημαντικούς άλλους και να αναπτύσσει κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης με το σύνδεσμο γονέων, τις αρχές τοπικής

αυτοδιοίκησης και τα οργανωμένα σύνολα της τοπικής κοινωνίας, όπως σωματεία και συνδέσμους, έτσι ώστε να επιτύχει το σκοπό προς όφελος της σχολικής μονάδας. Επομένως, οι πολιτικές ικανότητες του διευθυντή είναι συνδεδεμένες με την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού και τη δυνατότητά του να βελτιώνεται (Bolman & Deal, 2003). Η δημιουργική αξιοποίηση των συναισθηματοπολιτικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με το επιχειρηματικό ηγετικό στυλ συνεπάγεται ανάμεσα σε άλλα, την ικανότητα δημιουργίας υποστηρικτικών δικτύων και συμμαχιών, την ικανότητα κινητοποίησης των ατόμων (εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού) και την εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων. Επομένως, ο διευθυντής μπορεί να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων του. Επίσης, η θετική εικόνα που δημιουργεί ο διευθυντής γύρω από το πρόσωπό του είναι πολύ σημαντική στην ηγεσία, διότι η δημιουργία θετικής εντύπωσης στους άλλους, είναι μία από τις πρωταρχικές ικανότητες της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Έτσι, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, οι διευθυντές, οι οποίοι πιστεύουν ότι έχουν πολιτικές ικανότητες ίσως νιώθουν ότι μπορούν να επιτύχουν στο έργο τους και συνεπώς να έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση. Προχωρώντας πάρα πέρα, η συγκεκριμένη ικανότητα των διευθυντών μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία και υποστήριξη για το πρόσωπό τους, καθώς και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές τους, παράγοντες πολύ σημαντικοί που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (όπως αποδείχθηκε και στη δική μας έρευνα), τη συνεργασία και μειώνουν την περίπτωση ελλειπούς εκπλήρωσης των καθηκόντων τους.

Οι σχολικοί ηγέτες σε όλο τον κόσμο απαιτείται να εργαστούν σήμερα σε ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο το οποίο είναι πιο περίπλοκο, λιγότερο προβλεπτό και στο οποίο η παραδοξότητα, η αβεβαιότητα και η συνεχής αλλαγή είναι οι μόνες σταθερές. Σε αυτό το συγκείμενο, οι ρόλοι και οι ευθύνες των σχολικών ηγετών έχουν διευρυνθεί και καταστεί πιο πολύπλοκοι. Επομένως, η κατάλληλη επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, αποτελεί επιτακτική ανάγκη προκειμένου να είναι κανείς αποτελεσματικός τόσο διοικητικά, αλλά και διευθυντικά.

Επίσης, η άμεση επίδραση της συναισθηματοπολιτικής ικανότητας των διευθυντών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι ένα αξιοσημείωτο εύρημα το οποίο θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς

ιθύνοντες, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ένας σημαντικός και επιθυμητός στόχος, για τους εργασιακούς χώρους διότι οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι υπάλληλοι αποδίδουν καλύτερα στη δουλειά τους σε σχέση με τους μη ικανοποιημένους (Chambers, 1999). Φυσικά, η πιο πάνω άποψη έρχεται σε αντίφαση με τα ευρήματα της έρευνας της Γεωργίου (2009) στην οποία δε βρέθηκε επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι, θα πρέπει να γίνει περαιτέρω διερεύνηση του θέματος πριν καταλήξουμε σε συμπεράσματα. Αναπόφευκτα, οι διευθυντές αποτελούν μία σημαντική πηγή άντλησης ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα το ηγετικό στυλ τους καθώς μπορεί να προκαλέσει επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της αναθεώρησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δουλεύουν σε ένα περιβάλλον, στο οποίο ο διευθυντής εφαρμόζει μετασχηματιστικές συμπεριφορές παρά με αυτούς που κρατούν παραδοσιακή στάση. Το ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές, καθώς και η συναισθηματοπολιτική ικανότητα, πιστεύουμε πως θα έχει ισχυρή επίδραση στη μεσοπρόθεσμη εργασία, αλλά και στην επαγγελματική ικανοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρεται και στην αρχή του κεφαλαίου τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης ενός μοντέλου αποτελεσματικότητας το οποίο επιχείρησε να εξετάσει για πρώτη φορά τις σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, της πολιτικής ικανότητάς του, του αποτελεσματικού ηγετικού στυλ του (ακτίνα δράσης διευθυντή) και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια σύζευξης των τεσσάρων μεταβλητών οδήγησε στην επιβεβαίωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της έρευνας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τέλος, η έρευνα αυτή θα αποτελέσει σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική ηγεσία και μεταρρύθμιση, γιατί μπορεί να φωτίσει άγνωστες ως τώρα συναισθηματοπολιτικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Μια τέτοια γνώση είναι σημαντική, γιατί μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αναμένεται ότι στο σύντομο μέλλον ο ρόλος του διευθυντή θα γίνει ακόμα πιο απαιτητικός και ο ίδιος θα επιφορτώνεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Οι συνεχείς αλλαγές στους

οργανισμούς, υπονοούν ότι οι κοινωνικές ικανότητες καθίστανται όλο και πιο αναγκαίες. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι οργανισμοί όλο και λιγότερο θα πρέπει να στηρίζονται σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές δομές. Επομένως, χρειαζόμαστε νέες θεωρίες και δομές που να αντανakλούν το μετασχηματισμό των οργανισμών (Daft & Lewin, 1993· Stewart & Carson, 1997). Έτσι, θεωρούμε ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας (Dougherty, 1996· Lewis, Welsh, Dehler, & Green, 2002).

Κλίμακες Μέτρησης των Μεταβλητών της Έρευνας

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο της έρευνας, που πιστεύουμε αξίζει να αναφερθεί, και να τύχει περαιτέρω ερμηνείας, παρόλο που δεν αποτελούσε μέρος των ερευνητικών μας επιδιώξεων, είναι η εγκυροποίηση των κλιμάκων: α) των ηγετικών στυλ των διευθυντών και β) της πολιτικής ικανότητας.

Κλίμακα Μέτρησης Αποτελεσματικών Ηγετικών Στυλ

Μέσα από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, όπου παρουσιάστηκαν οι διαδικασίες εγκυροποίησης, διαφάνηκε ο υψηλός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους της κλίμακας μέτρησης των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ (ακτίνα δράσης διευθυντών). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι η ανάπτυξη οργάνων μέτρησης που χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία για την ακτίνα δράσης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχουν διαφανεί αδυναμίες στα υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης (Hallinger & Murphy, 1985· Marzano et al., 2005· Valentine & Bowman, 1988). Τα υφιστάμενα εργαλεία δίνουν έμφαση σε στοιχεία της προσωπικότητας των διευθυντών, σε θέματα κλίματος του σχολείου και όχι στο τι πραγματικά οι διευθυντές κάνουν (Wallace Foundation, 2009).

Η κλίμακα η οποία έχει εγκυροποιηθεί και χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της δικής μας έρευνας εμπεριέχουν τα πέντε διακριτά αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας (Pashiardis & Brauckmann, 2008), τα οποία εμπερικλείουν ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές σχολείων και επιτυγχάνουν τη συνεργασία και δέσμευση των υφισταμένων τους, προκειμένου να αποδίδουν καλύτερα στη σχολική τάξη και να επιτυγχάνουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εγκυροποίηση της πιο πάνω κλίμακας καταδεικνύει μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της ερευνητικής μας εργασίας. Η σημαντικότητα έγκειται στο ότι η ανάδειξη έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, έρχεται να καλύψει το μεθοδολογικό κενό που υπήρχε. Ακόμη, ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών και εκπαιδευτικών συμμετείχε στην έρευνα και χρησιμοποίησε εργαλεία με τα οποία αξιολόγησε το διευθυντή του και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν την αυτογνωσία και αυτορρύθμιση τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η κλίμακα αξιολόγησης των αποτελεσματικών ηγετικών στυλ των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εγκυροποιήθηκε μέσα από τη δική μας ερευνητική εργασία, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών και στην οικοδόμηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης ανάμεσα στους διευθυντές. Επίσης, μέσα από την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών ή ετεροαξιολόγησής τους μπορούν να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες σε ένα συγκεκριμένο στυλ και μέσα από ατομικά προγράμματα επιμόρφωσης να καλύψουν τις αδυναμίες τους. Αυτό συνάδει και με έρευνες που έχουν διενεργηθεί και αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων (Michaelidou & Pashiardis, 2009).

Κλίμακα Μέτρησης της Πολιτικής Ικανότητας

Μέσα από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, όπου παρουσιάστηκαν οι διαδικασίες εγκυροποίησης, διαφάνηκε πως, η κλίμακα μέτρησης της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών είχε υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της πολιτικής ικανότητας του

διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς το σύγχρονο και ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον. Έτσι, αν είναι σωστή η διαπίστωση του Mintzberg (1985) ότι οι οργανισμοί είναι πολιτικές αρένες, τότε ίσως θα έπρεπε να μας ενδιαφέρει η πολιτική συμπεριφορά των διευθυντών του οργανισμού. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι προκειμένου ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στο πολύπλοκο εργασιακό περιβάλλον είναι απαραίτητες οι κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες. Η πολιτική ικανότητα του διευθυντή περιλαμβάνει την ικανότητά του να ασκεί έλεγχο σε κοινωνικές καταστάσεις, σε συνδυασμό με την ικανότητα να καλλιεργεί την κοινωνική δικτύωση και κοινωνική εδραίωσή του.

Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο, έχει πρώτα μεταφραστεί, προσαρμοστεί και εγκυροποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι καμία άλλη έρευνα που να αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία δεν έχει ερευνήσει την πολιτική ικανότητα των διευθυντών σχολείων. Ακόμη, το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο είναι το μόνο που παρουσιάζεται στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Σε έρευνα του Ferris και των συνεργατών του (2005), στην οποία εξετάστηκε η αξιοπιστία και η συσχέτιση της πολιτικής ικανότητας αναδείχθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την προσωπικότητα, την αυτορρύθμιση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική επίγνωση, ενώ βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με το αίσθημα ανησυχίας. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η πολιτική ικανότητα είναι σημαντικός στατιστικός παράγοντας της επαγγελματικής αποδοτικότητας και της βαθμολόγησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών από τους υφισταμένους τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η κλίμακα πολιτικής ικανότητας, η οποία προέκυψε από την ερευνητική μας εργασία, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών και να συμβάλλει στην οικοδόμηση ικανών διευθυντών που χαρακτηρίζονται από πολιτική ικανότητα. Η πολιτική ικανότητα περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε οι διευθυντές να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούνται στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του σχολικού οργανισμού.

Μέσα από την αυτοαξιολόγηση θα αποκαλυφθούν παράλληλα οι ανάγκες και πιθανές αδυναμίες των διευθυντών στον τομέα των πολιτικών ικανοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών. Επίσης, όπως έχει αποδειχθεί από τα ερευνητικά αποτελέσματα της εργασίας μας, οι πολιτικές ικανότητες συνδέονται με τα αποτελεσματικά

εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ έτσι, ίσως μελλοντικά θα πρέπει να περιληφθούν στα προγράμματα ανάπτυξης τέτοιων ικανοτήτων τόσο σε νέους διευθυντές και όσο και σε όσους επιθυμούν να διεκδικήσουν τη θέση αυτή. Μέσα από την επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και παιδαγωγικής ηγεσίας, θα οδηγηθούν στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και θα μπορούν να διατηρούν το προσωπικό τους πιο ικανοποιημένο και κατ' επέκταση παραγωγικό, με άμεσο αντίκτυπο τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι το τελικό ζητούμενο.

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις

Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική

Τα πορίσματα της παρούσας εργασίας και οι ερμηνείες που έχουν δοθεί αναδεικνύουν τη σπουδαιότητά τους και την ενισχυτική συνεισφορά τους προς τη θεωρία γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν τη διεθνή έρευνα στους συγκεκριμένους τομείς, όσο και το μικροεπίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού δεν έχει πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα. Έτσι, στη συνέχεια δίνονται κάποιες εισηγήσεις που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στους σχολικούς οργανισμούς, αλλά και τους μάχιμους διευθυντές, αφού σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά τους στον εργασιακό τους χώρο, καθώς επίσης και με την άσκηση των ηγετικών συμπεριφορών.

Κατάρτιση Διευθυντικών Στελεχών

Η παρούσα έρευνα επαναλαμβάνει την ανάγκη να τεθεί η εκπαιδευτική ηγεσία ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, διότι δυστυχώς στην Κύπρο δε δίνεται η αναγκαία σημασία. Μέσα από τη δική μας έρευνα, αλλά και προηγούμενων ερευνών εγείρεται η ανάγκη για την επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών σχολείων. Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στα οποία διαφάνηκε η σημαντική επίδραση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών στην ακτίνα δράσης τους, αλλά και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθίσταται πλέον επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση των

διευθυντών σε δεξιότητες που θα τους καταστήσουν πιο αποτελεσματικούς για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος.

Οι σχολικοί ηγέτες στο σύγχρονο κόσμο απαιτείται να εργαστούν σε ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο το οποίο είναι πιο περίπλοκο, λιγότερο προβλεπτό και στο οποίο η παραδοξότητα, η αβεβαιότητα και η συνεχής αλλαγή είναι οι μόνες σταθερές. Σε αυτό το συγκείμενο, οι ρόλοι και οι ευθύνες των σχολικών ηγετών έχουν διευρυνθεί και καταστεί πιο πολύπλοκοι. Τα σχολεία χρειάζονται ηγέτες με όραμα και όχι διεκπεραιωτές. Αυτό έχει οδηγήσει σε ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εξέταση των ηγετικών στυλ και της επίδρασής τους στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Το ηγετικό στυλ, οι στάσεις και οι πρακτικές του Διευθυντή επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και το ήθος ενός σχολείου, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν και την επίδοση των μαθητών (Ashton & Webb, 1986· Carnegie Task Force Teaching, 1986).

Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι καλοί στο επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, εννοώντας ότι θα πρέπει να είναι καλοί στο μάνατζμεντ και να χρησιμοποιούν τις συναισθηματοπολιτικές ικανότητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά τα σχολεία. Συγκεκριμένα, θα ήταν επιθυμητό να χρησιμοποιούν την πολιτική ικανότητα τους, η οποία περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς τους στην γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού.

Επίσης, οι διευθυντές ίσως να πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για συνεργασία, επίλυση συγκρούσεων, επικοινωνία καθώς και τις συναισθηματικές τους ικανότητες, οι οποίες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητάς τους. Αν είχαμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ ενός αποτελεσματικού ηγέτη θα λαμβάναμε υπόψη τις κοινωνικές του σχέσεις. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι αναγνωρίζουν το μοναδικό στυλ και τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να επιτύχει τους στόχους του, ενθαρρύνοντάς τον και αναγνωρίζοντας την καλή δουλειά από μέρος του. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν λάθη και να μην νιώθουν ότι κινδυνεύουν να έχουν αρνητική αξιολόγηση, καθώς επίσης να αναπτύσσει επαγγελματικές και συναδελφικές σχέσεις που να χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη. Μέσα από την καθοδήγησή τους θα ενθαρρύνουν τους δασκάλους να επιτύχουν

προκλητικούς στόχους, υψηλή αποδοτικότητα και να υιοθετήσουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές.

Όπως έχουμε προαναφέρει, το σύγχρονο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από γρήγορες τεχνολογικές αλλαγές και έντονο ανταγωνισμό, με αποτέλεσμα για να επιβιώσει ένας οργανισμός να πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τον ανταγωνισμό. Εκείνο που χρειάζονται οι σύγχρονοι οργανισμοί για να επιβιώσουν είναι ισχυρή ηγεσία και διοίκηση, καθώς και τη δυνατότητα να εξισορροπούν τα δύο. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να είναι κανείς αποτελεσματικός διοικητικός και διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης και προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές θα πρέπει να επιμορφωθεί σε θέματα ανάπτυξης και καλλιέργειας των συναισθηματικών και πολιτικών του ικανοτήτων. Συνεπώς πρέπει να αλλάξει ριζικά η διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολείων στην Κύπρο και διεθνώς.

Ίσως η δημιουργία Κέντρων Αξιολόγησης (ΚΑ) να είναι μία λύση (Pashiardis, 1993). Από το 1979 στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ λειτουργεί το Πρόγραμμα Μαθητείας στη Δοίτηση Σχολείων, κατά το οποίο οι υποψήφιοι διευθυντές αφού επιλεγούν αρχικά με βάση τα προσόντα τους, στη συνέχεια καλούνται να λύσουν διάφορα προβλήματα που αφορούν τη σχολική ζωή. Ακολούθως, οι επιτυχόντες περνάνε από συνέντευξη και στη συνέχεια καλούνται πάλι να επιλύσουν κάποια προβλήματα. Τέλος, γίνονται δεκτοί στο Πρόγραμμα Μαθητείας για διευθυντές, το οποίο επιδιώκει να μορφώσει τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά τους μέλλοντες διευθυντές και επιθεωρητές του. Το πλεονέκτημα του εν λόγω προγράμματος είναι ότι έχει χαμηλό κόστος σε σχέση με τα ωφέληματα που προκύπτουν.

Πέρα από το Πρόγραμμα Μαθητείας για διευθυντές που προαναφέρθηκε, στις ΗΠΑ από το 1970 λειτουργούν Κέντρα Αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Pashiardis (1993), κάθε κέντρο διενεργείται από τουλάχιστον έξι καλά εκπαιδευμένους αξιολογητές των οποίων πρωταρχικός στόχος είναι να παρατηρήσουν, να μετρήσουν και να αξιολογήσουν τους υποψηφίους καθώς συμπληρώνουν τις διάφορες ασκήσεις και προσομοιώσεις. Οι αξιολογητές αξιολογούν τον κάθε υποψήφιο 1) στην Ανάλυση προβλήματος, 2) Κριτική ικανότητα, 3) Οργανωτική ικανότητα, 4) Αποφασιστικότητα, 5) Ηγετική ικανότητα, 6) Ευαισθησία, 7) Ικανότητα αντοχής κάτω από συνθήκες πίεσης, 8) Προφορική επικοινωνία, 9) Γραπτή επικοινωνία, 10) Εύρος ενδιαφερόντων, 11) Προσωπική παρώθηση και 12) Εκπαιδευτικές αξίες. Πιστεύουμε ότι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι υποψήφιοι διευθυντές πρέπει να αξιολογούνται και για τις Συναισθηματικοπολιτικές ικανότητές τους, καθώς

έχει διαφανεί ότι έχουν άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι υποψήφιοι διευθυντές θα ήταν επιθυμητό να παρακολουθήσουν μία σειρά σεμιναρίων για καλλιέργεια των Συναισθηματοπολιτικών ικανοτήτων τους, διότι με αυτό τον τρόπο θα μάθουν να είναι ικανοί παρατηρητές των άλλων και να προσαρμόζονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης, θα αποκτήσουν ένα δυναμικό και πειστικό στυλ, το οποίο θα ασκεί ισχυρή επιρροή σε αυτούς που είναι γύρω τους και θα δημιουργούν επωφελείς συμμαχίες. Τέλος, μέσα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα μάθουν να φαίνονται ευφυείς και τα κίνητρά τους να μην εξυπηρετούν προσωπικούς στόχους, έτσι θα φαίνονται στους άλλους ειλικρινείς και έξυπνοι.

Ολοκληρώνοντας, τα πλεονεκτήματα από τη δημιουργία των Κέντρων Αξιολόγησης των υποψήφιων κύριων διευθυντών σχολείων, έγκειται στην ανατροφοδότηση που θα παίρνουν οι αξιολογούμενοι. Μέσα από τα κέντρα αυτά θα παίρνουν πολύτιμες πληροφορίες για τη φύση της εργασίας που τους ενδιαφέρει καθώς και για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες αυτές θα δίνονται υπό τη μορφή συμβουλών για θέματα που αφορούν την περαιτέρω επαγγελματική τους ανέλιξη. Ακόμη, θα περνούν μέσα από μια σειρά από εμπειρίες οι οποίες είναι πραγματικά πολύτιμες, διότι μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες θα μαθαίνουν πώς να παρακολουθούν τη διδασκαλία, πώς να εκθέτουν τις απόψεις τους, και πώς να αξιολογούν. Με αυτό τον τρόπο, οι αξιολογητές θα αποκτούν περισσότερες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και έτσι θα μαθαίνουν τη διοικητική επιστήμη μέσα από ένα φάσμα "πρακτικών" δραστηριοτήτων.

Εισηγήσεις για τους Ερευνητές- Μελλοντική Έρευνα

Το εμπειρικό μοντέλο που προέκυψε από την παρούσα μελέτη και το οποίο εξέτασε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, της πολιτικής ικανότητάς του, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παρόλο που οδήγησε στην επιβεβαίωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της παρούσας έρευνας, μπορεί να τύχει σημαντικής βελτίωσης. Έτσι, περαιτέρω έρευνα που να εξέταζε τις πιο πάνω μεταβλητές θα βοηθούσε να προκύψουν ακόμη πιο ουσιαστικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, δίνονται περαιτέρω εισηγήσεις για διερεύνηση.

Μία σημαντική συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι, τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη του δομικού μοντέλου κατέδειξαν ότι η

συναισθηματοπολιτική ικανότητα του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δημιουργήσει το κατάλληλο εργαλείο το οποίο θα μετρούσε αυτή τη σημαντική ικανότητα.

Ακόμη, η ισχυρή αλληλεπίδραση που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, μας οδηγεί στην ανάγκη για μελλοντική διερεύνηση κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα είναι πραγματικά δύο διακριτές έννοιες. Αν όχι τότε η δημιουργία μίας νέας έννοιας όπως αυτή που αναδείξαμε εμείς, η **συναισθηματοπολιτική ικανότητα**, ίσως να είναι εννοιολογικά καταλληλότερη για να περιγράψουμε εκείνες τις κοινωνικές ικανότητες του ατόμου που επηρεάζουν την ακτίνα δράσης του στον εργασιακό χώρο.

Τέλος, μια ακόμη συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας για τη μέτρηση της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Είναι η πρώτη φορά που αναπτύχθηκε εμπειρικά τέτοιο εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθούν οι μετρήσεις, ενδεχομένως και σε ολόκληρο τον πληθυσμό, ώστε η κλίμακα μέτρησης να σταθμιστεί για να μπορέσει να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ετεροαξιολόγησης των διευθυντών.

Επίσης, η επανάληψη της μέτρησης σε διαφορετικό πληθυσμό, όπως οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα επέτρεπε τη σύγκριση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η πιο πάνω εισήγηση για επανάληψη της έρευνας σε Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα ήταν επιθυμητό διότι χαρακτηρίζονται από διαφορετική εργασιακή κουλτούρα και διαφορετικές εργασιακές συνθήκες. Ένα σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ότι οι δεύτεροι καλούνται να διοικήσουν μεγάλες σχολικές μονάδες και ίσως αυτό διαφοροποιούσε τα αποτελέσματά μας. Η συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στον ευρύτερο ελληνικό χώρο, λόγω της γλώσσας των εργαλείων, καθώς και της ομοιότητας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι διαχρονικοί πειραματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, της πολιτικής ικανότητάς του, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

απουσιάζουν από τη βιβλιογραφία. Η διαχρονική έρευνα θα δώσει την ευκαιρία σύγκρισης των αποτελεσμάτων και των σχέσεων που θα προκύψουν στις διαφορετικές χρονικές στιγμές για τη μελέτη των σχέσεων των εξεταζόμενων μεταβλητών της παρούσας έρευνας. Επιπρόσθετα, με τη διαχρονική έρευνα ελέγχεται η ύπαρξη της σχέσης αιτίας-αιτιατού, στοιχείο το οποίο οδηγεί στο να εντοπιστεί καλύτερα κατά πόσο όταν υπάρξει αλλαγή στον ένα παράγοντα, τότε επηρεάζεται και ο άλλος παράγοντας και έτσι θα βελτιωνόταν το εμπειρικό μοντέλο της εν λόγω έρευνας.

Μία ακόμη εισήγηση για μελλοντική έρευνα είναι διεξαγωγή πειραματικών ερευνητικών σχεδιασμών για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, της πολιτικής ικανότητάς του, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς απουσιάζουν από τη βιβλιογραφία. Ακόμη, η διερεύνηση των τρόπων χρήσης αυτών των συναισθηματικοπολιτικών ικανοτήτων, οι οποίες συντελούν στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολικού οργανισμού, αλλά και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως καταδεικνύονται στη βιβλιογραφία, αποτελούν επιπλέον περιοχές στις οποίες παρατηρείται ερευνητικό κενό. Χρειάζεται η διεξαγωγή πειραματικής έρευνας, που θα προϋποθέτει την επιμόρφωση των διευθυντών με στόχο να γίνουν αποτελεσματικοί με αναμενόμενη επίδραση αυτής της επιμόρφωσης τόσο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των κοινωνικών τους ικανοτήτων (συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες), όσο και στην ακτίνα δράσης του διευθυντή. Η συγκεκριμένη επιμόρφωση θα έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως καταδείχθηκε από την έρευνά μας. Έτσι, τα αποτελέσματα μιας τέτοιας ερευνητικής μελέτης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα για να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές θα πρέπει να επιμορφώνονται, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο και απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Μία πειραματική έρευνα όπως η πάρα πάνω παρέχει τη δυνατότητα συγκρίσεων με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας αναφορικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας, της ακτίνας δράσης του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα ελεγχθεί κατά πόσο τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έχουν διαχρονική ισχύ.

Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να ενισχυθεί με ποιοτικές μεθόδους και έτσι θα επιτυγχανόταν τριγωνοποίηση των μεθόδων και θα ενισχυόταν η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Μέσα από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ο ερευνητής θα έχει τη δυνατότητα για μία εις βάθος μελέτη του φαινομένου, ενώ από την άλλη τα ποσοτικά δεδομένα καταδεικνύουν απλά σχέσεις. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι προκλήσεις για μελλοντική έρευνα είναι μεγάλες και η περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής θα ενισχύσει τη θεωρία και πρακτική του τομέα Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Σύνοψη Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να διαπιστώσει κατά πόσο οι συναισθηματικές ικανότητες (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση και κινητοποίηση του εαυτού) και οι πολιτικές ικανότητες (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια) των κυρίων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικού ηγετικού στυλ (Παιδαγωγικό, Δομικό, Επιχειρηματικό, Συλλογικό και Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού) το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας. Ειδικότερα, σε αυτή την έρευνα επιδιώχθηκε η σύνδεση των πιο πάνω τεσσάρων μεταβλητών προκειμένου να καταδειχθεί η συμβολή της κάθε μιας από αυτές στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση δομικού μοντέλου για την εκπαιδευτική ηγετική αποτελεσματικότητα. Φιλοδοξία της έρευνας είναι τα συμπεράσματά της να αποβούν χρήσιμα τόσο για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όσο και για την πολιτική προώθηση της αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Ταυτόχρονα, η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών θα έδινε τη δυνατότητα να ελεγχθεί:

- A) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται.
- B) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται με την υιοθέτηση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ.
- Γ) Κατά πόσο τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Δ) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται στο ότι, ασχολήθηκε με συστηματικό τρόπο και σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, την πολιτική ικανότητά του, την ακτίνα δράσης του και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Ακόμη, το ότι η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που επιχειρήθηκε στον κυπριακό, αλλά και ευρύτερο ελλαδικό χώρο, η οποία εξετάζει σε βάθος τις σχέσεις που αφορούν τις πιο πάνω έννοιες, ενισχύει τη σημαντικότητά της και τη συμβολή της στην επιστήμη. Επιπρόσθετα, η χρήση ποικιλίας εξειδικευμένων ποσοτικών τεχνικών στόχευε στην εγκυροποίηση θεωρητικού μοντέλου που θα έδινε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης συνοψίζονται ως ακολούθως.

Πρώτο, αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν η ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας έννοιας της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας, η οποία είναι ο συνδυασμός συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, μέσα από τις οποίες περιγράφονται με σαφέστερο τρόπο οι κοινωνικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής προκειμένου να ενεργεί αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

Δεύτερο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή έχει θετική επίδραση στην ακτίνα δράσης του. Αυτό το αξιοσημείωτο αποτέλεσμα δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη εκείνων των συναισθηματικοπολιτικών ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου προκειμένου να επιλέγει αποτελεσματικές συμπεριφορές ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση.

Τρίτο, σε ό,τι αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην πολιτική ικανότητα του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα από την ανάλυση δηλώνουν ότι υπάρχει θετική επίδραση των δύο πρώτων ικανοτήτων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, όταν η ακτίνα δράσης του διευθυντή λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή, η θετική επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται. Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, επομένως θα έπρεπε να γίνεται η κατάλληλη επιλογή και

επιμόρφωση των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση αυτή. Επίσης επιβεβαιώνεται και το γεγονός το ότι η δημόσια εικόνα του διευθυντή σχολείου έχει εξαιρετική σημασία, συνεπώς πρέπει να μάθει πώς να τη διαχειρίζεται.

Τέταρτο αποτέλεσμα είναι η προσαρμογή, μετάφραση και εγκυροποίηση της κλίμακας Political skill item pool (Ferris et al, 2005), στο κυπριακό συγκείμενο. Είναι το μοναδικό εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας που βρέθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και δεδομένου ότι βρέθηκε η πολιτική ικανότητα να επιδρά θετικά στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν ότι δύο σχετικά καινούριες έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή, θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, καθώς μέσα από τη δική μας έρευνα έχουν αναδειχθεί ως δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι θεωρίες για την αποτελεσματική ηγεσία ίσως θα πρέπει να αναθεωρηθούν και να λάβουν υπόψη τους και τις δύο πιο πάνω ικανότητες των ηγετών.

Ολοκληρώνοντας, η συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι ερμηνείες που δόθηκαν βασίστηκαν στο συγκείμενο και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της μελέτης. Μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω εξέταση των σχέσεων που προέκυψαν μεταξύ των μεταβλητών που μελετήσαμε. Επιπρόσθετα, μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων προτάθηκαν εισηγήσεις για μελλοντική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν κυρίως την επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητάς τους. Επίσης, αυτές οι ικανότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν και κριτήριο επιλογής των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς η έρευνά μας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον

εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας.

Βιβλιογραφία

- Abrahamsson, B. (1993). *Why Organizations?*. London: SAGE Publications.
- Ackerman, R. H., & Maslin-Ostrowski, P. (2004). The wounded leader and emotional learning in the schoolhouse. *School Leadership and Management*, 24(3), 311–328.
- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327.
- Albrecht-Crane, C., & Slack, J. (2003). Toward a pedagogy of affect. In J. D. Slack (Ed.), *Animations (of Deleuze and Guattari)* (pp. 191–216). New York: Lang.
- Alexander, C. N., Jr., & Knight, G. W. (1971). Situational identities and social psychological experimentation. *Sociometry*, 34, 65-82.
- Amabile, T.M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76 (5), 77-87.
- Ammeter, A. P., Douglas, C., Gardner, W. L., Hochwarter, W. A., & Ferris, G. R. (2002). Toward a political theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 751-796.
- Anderson, L. R. (1990). Toward a two-track model of leadership training: suggestions from self-monitoring theory. *Small Group Research*, 21(2), 147-67.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Education Management, University of Oregon.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1998). SEM in practice: A review and recommended two step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Antonakis, J. (2003). Why Emotional Intelligence Does Not Predict Leadership Effectiveness: A Comment On Prati, Douglas, Ferris, Ammater, And Buckley (2003). *International Journal of Organizational Analysis*, 11 (4), 355-361.
- Antonakis, J. (2009). Emotional intelligence: What does it measure and does it matter for leadership?. In G. B. Graen, J. A. Graen, (Eds.), *Predator's game-changing designs: Research-based tools* (pp. 163-192). Greenwich, CT US: IAP Information Age Publishing.
- Arbuckle, J. L.(2006). *AMOS (version 7.0) [computer program]*.Chicago: SPSS.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual*

- Differences*, 11, 1255-1261.
- Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development*, 46, 97-103.
- Ashkanasy, N. M. (1989). Causal attribution and supervisors' responses to subordinate performance: the Green and Mitchell model revisited. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 309-330.
- Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel, & W.J. Zerbe. (Eds.). *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice*, (221-235). Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: the new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28, 307-338.
- Ashforth, R. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 10, 345-373.
- Avi-Itzhak, T. (1988). The effects of needs organizational factors and teachers characteristics on job satisfaction. *The journal of Educational Administration*, 26, 353-363.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire: Technical report* Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 176-182.
- Baker, R. G., & Dellar, G (1999). If it's not one thing it's another: Issues of concern to school principals. *International Studies in Educational Administration*, 27, 12-21.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bare-Oldham, K. M. (1999). *An examination of the perceived leadership styles of Kentucky public school principals as determinants of teacher job satisfaction*. Dissertation submitted to the educational Leadership Department College of Human resource and education of West Virginia University.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotion representation and regulation: A process model of emotional intelligence. In T. Mayne & G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 286-310). New York: Guilford.
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E.K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Barnabe, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation, *Educational Research*, 36, 171-85.
- Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-i: S Technical Manual*. Toronto: Multi-Health

Systems.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *8* (1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American Psychologist*, *52*, 130-139.
- Beattie, M. (2002). 'Educational leadership: Modeling, mentoring, making and re-making a learning community', *Educational Leadership*, *25* (2 & 3), 199-221.
- Beatty, B. R. (2000a). Emotional matters in educational leadership, paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, Australia, 3-7 December.
- Beatty, B. R. (2000b). The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, *3* (4), 331-357.
- Beatty, B. (2000c December). *Emotions matters in educational leadership*. In Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, Australia.
- Beatty, B. (2002a April). Emotional epistemologies and educational leadership: a conceptual framework, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Beatty, B. (2002b). *Emotion Matters in Educational Leadership: Examining the Unexamined*. Ph.D. thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Beatty, B. R., & Brew, C. R. (2004). Trusting relationships and emotional

- epistemologies: a foundational leadership issue. *School Leadership and Management*, 24(3), 329–356.
- Beatty, B. (2005). Emotional leadership. In Davies, B. (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 122-44). London.
- Beavers, M. (2005). *Emotional intelligence, school leaders and high performing high poverty middle schools in the state of Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Beck, L., & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bell, L., & Rowley, A. (2001). The impact of educational policy on headship on primary schools in England, 1994-2001, *Journal of Educational Administration*, 40(3), 195-210.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. New York: Simon & Schuster.
- Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice, *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Berkowitz, L., Jaffee, S., Jo, E., & Troccoli, B. T. (2000). On the correction of feeling-induced judgmental biases. Forgas, J. P. (Ed.). *Feeling and thinking: the role of affect in social cognition. Studies in emotion and social interaction, second, series*, New York: Cambridge University Press.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and content. *The Leadership Quarterly*, 12, 53–73.
- Billot, J. (2003). The real and the ideal: The role and workload of secondary principals in New Zealand, *Principalship Matters*, 31(1), 33-49.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Science*, 3, 147-54.
- Blackmore, J. (1996). Doing emotional labor in the educational market place: stories from the field of women in management. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(3), 337-52.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24(4), 439-459.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Implementation of shared governance of instructional

- improvement: Principals' perspective. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 476-500.
- Blass, F. R., & Ferris, G. R. 2007. Leader reputation: The roles of mentoring, political skill, contextual learning, and adaptation. *Human Resource Management*, 46, 5-19.
- Blackmore, J. (1996). Doing emotional labour in the educational market place: stories from the field of women in management. *Discourse*, 17(3), 337-50.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods (3rd ed)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662 – 683.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership (3rd ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bono, E. J., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, P. J. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1357–1367.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-81.
- Bosker, R. J., De Vos, H., & Wiziens, B. (2000). *Theories and models of educational effectiveness*. Enschede, the Netherlands: Twente University Press.
- Bower, G. H. (1981). Mood and Memory. *The American Psychologist*, 36, 129-148.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Bar-On, R. & Parker, D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with lowperforming students. *American Economic Review*, 95(2), 166 – 171.

- Brass, D. J. (2001). Social capital and organizational leadership. In S. J. Zaccaro & R. J. Klimoski (Eds.), *The nature of organizational leadership* (pp. 132–152). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2009 April). New Educational Governance and School Leadership – Exploring the foundation of a new relationship in an international context. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11 - 32
- Brayfield, A., & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 301–311.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brookover, W. B. (1979). *School Social Systems and Student Achievement - Schools Can Make a Difference*. Brooklyn, N.Y.: Praeger Publishers.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brown, F. W., & Dodd, N. G. (1999). Rally the troops or make the trains run on time: The relative importance and interaction of contingent reward and transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(6), 291–299.
- Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1043–1051.
- Brown, R., & Brooks, I. (2002). "Emotion at work: identifying the emotional climate of night nursing". *Journal of Management Medicine*, 16(5), 327-344.
- Brundin, E., Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2008). Managers' emotional displays and employees' willingness to act entrepreneurially. *Journal of Business Venturing*, 23, 221-243.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. NY: The Guilford press.
- Bulach, C. R., Boothe, D., & Pickett, W. (1998a). Should nots for school principals:

- Teachers share their views. *ERS SPECTRUM: Journal of School Research and Information*, 16(1), 16-20.
- Buntrock, L. (2008). *Differences in emotional intelligence abilities between principals in high poverty AYP schools and principals in high poverty non-AYP schools in an urban school district*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455–471.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessment of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468-478.
- Byrne B. M. (1998). SEM with lisrel, prelis and simplis. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I.M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Caldwell, B.J., & Sprinks, J. (1992). *Leading the self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Cann, A. (2004). Rated importance of personal qualities across four relationships. *The Journal of Social Psychology*, 144, 322–335.
- Carnegie Forum on Education and Economy. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Forum.
- Caruso, D. R., & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306–320.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. E. Riggio, S. E. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55–74). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Cattell, R. B., & Horn, J. L. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Experimental Measurement, 15*(3), 189-264.
- Cawelti, G. (1982). Training for Effective Administrators. *Educational Leadership, 39*, 324-329.
- Chambers, J. M. (1999). The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions. *Journal of Education for Business, 75*(2), 69-75.
- Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment: Integrating individual difference and learning perspectives. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management*, (pp. 1-42). Stamford, CT: JAI.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology, 79*, 730-743.
- Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research, 75*(4), 241-247.
- Charles, C. M. (1995). *Introduction to educational research* (2nd ed.). San Diego, Longman.
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society, 40*(5), 17-31.
- Cherniss, C. (2003). The Business Case for Emotional Intelligence. Retrieved June 20, 2004, from http://www.eiconsortium.org/research/business_case_for_ei.pdf.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence & organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds). *The emotionally intelligent workplace* (pp. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership, 55*(7), 23-25.
- Chelte, A.F., Hess, P., Fanelli, R., & Ferris, W.P. (1989, May). Corporate culture as an impediment to employee involvement: When you can't get there from here. *Work and Occupations, 16*(2), 153-164.
- Church, A. H. (1997). Managerial self-awareness in high-performing individuals in

- organizations. *Journal of Applied Psychology*, 82, 281–292.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 532-537.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Coleman, M. (2000). The female secondary headteacher in England and Wales: leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1), 13–27.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conley, S.C., Bacharach, S. B., & Bauer, S. (1989). The School Work Environment and teacher Career Dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25 (1), 58-81.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51(12), 31–33.
- Côté, S., Miners, C. T. H., & Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace', in Zerbe, W.J. and Ashkanasy, N. M. (Eds.), *Research on Emotion in Organizations*, (pp.1–24). Elsevier, Oxford, UK.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*, SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the interval structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cropanzano, R., James, K., & Citera, M. (1993). A goal hierarchy model of personality, motivation, and leadership. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 13, pp. 267-322). Greenwich, CT: JAI.
- Cross. D. (1973). The worker opinion survey: A measure of shop-floor satisfaction. *Occupation Psychology*, 47, 193-208.

- Crossman, A. and Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1) 29–46.
- Cunningham, M. R. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion*, 12(4), 309–331.
- Cyprus Pedagogical Institute (2007). Programmes for in-service training of school heads and deputy heads, Cyprus Pedagogical Institute, Nicosia.
- Daft, R. L., & Lewin, A. Y. (1993). Where are the theories for the new organizational forms? An editorial essay. *Organization Science*, 4, i-vi.
- Danley, W. E., & Burch, B. G. (1978). Teacher perceptions of the effective instructional leader. *Clearing House*, 52(2), 78-79.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making Sense of Loss and Benefitting from the Experience: Two Construals of Meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 561–574.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797–812.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Dearborn, K. (2002). Studies in emotional intelligence redefine our approach to leadership development. *Public Personnel Management*, 31, 523–530.
- DeFranco, J. A., & Golden, N. L. (2003). *Educational leadership improvement tool: A research-based assessment, evaluation, & improvement tool for school administrators*. Eugene, OR: Eugene School District.
- Den Hartog, D. N., & Verburg, R. M. (1997). Charisma and rhetoric: Communicative techniques of international business leaders. *The Leadership Quarterly*, 8(4), 355–391.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative*

- materials*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Depasquale, F.J. (1996). *Principal leadership behavior and faculty trust: Is there a connection?* [CD-ROM]. Abstract fi-om: Proquest File : Dissertation Abstracts International Item : 57/04.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring, In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. and Hart, A. (Eds.), *International Handbook in Educational Leadership and Administration* (pp. 135-70). Kluwer Academic Publishers, Boston, M A.
- Dinham, S., & Scott, C. (1996 b). The Teacher 2000 Project: a study of teacher satisfaction, motivation and health, in, University of Western Sydney, Nepean, Sydney.
- Dinham, S. (2000). *Principal Leadership for Outstanding educational Outcomes*, AESOP.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). An international comparative Study of teacher Satisfaction, Motivation and health: Australia, England, and New Zealand. paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Dinham, S., & Scott, C. (1997). Modelling Teacher Satisfaction: Findings from 892 Teaching staff at 71 schools. paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associatio.
- Dinham, S., & Scott, C. (1999). *The Development of Scales to Measure Teacher and School Executive Occupational Satisfaction*. Paper presented at the Annual Conference of AARE-NZARE, Melbourne.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000a). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-96.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000b, April). *Teachers' work and the growing influence of societal expectations and pressures*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.
- Dixon, R. A., & Baltes, P. B. (1986). Toward life-span research on the function and pragmatics of intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence* (pp. 202-234). New York: Cambridge University Press.
- Dochy, F. (2005). Learning lasting for life and assessment: how far did we progress? Presidential address, EARLI 2005 Conference, Nicosia, Cyprus, 23 August. Available online at:

http://www.earli.org/conferences/previous_conferences/earli_2005/presidential_address.

- Dougherty, D. (1996). Organizing for innovation. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 424-439). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). An examination of leader political skill and its effect on ratings of leader effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 15(4), 537-550.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2003). Leadership at the top: The need for emotional intelligence in organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 183-201.
- Educational Research Service (1998). *Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship?* An exploratory study, prepared for the National Association of Elementary School Principals and the National Association for Secondary School Principals, Reston, VA.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Emrich, C. G., Brower, H. H., Feldman, J. M., & Garland, H. (2001). Images in words: Presidential rhetoric, charisma, and greatness. *Administrative Science Quarterly*, 46, 527-557.
- Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2012). Ετήσια Έκθεση 2011. Κυπριακή Δημοκρατία.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman/Sage.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: re-examining the leadership dimension. *Educational Management Administration*, 29(3), 291-306.

- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Farrugia, C. (1986). Career-choice and sources of occupational satisfaction and frustration among teachers in Malta. *Comparative Education*, 22(3), 221-231.
- Feng, B. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education and Society*, 40(5), 47-64.
- Ferris, G. R., Berkson, H. M., Kaplan, D. M., Gilmore, D. C., Buckley, M. R., & Hochwarter, W. A. (1999). *Development and initial validation of the political skill inventory*. Paper presented at the 59th annual national meeting of the Academy of Management, Chicago.
- Ferris, G. R., Anthony, W. P., Kolodinsky, R. W., Gilmore, D. C., & Harvey, M. G. (2002). Development of political skill. In C. Wankel & R. DeFillippi (Eds.), *Research in management education and development, volume 1: Rethinking management education for the 21st century* (pp. 3-25). Greenwich, CT: Information Age.
- Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C., Blass, F. R., Kolodinsky, R. W., & Treadway, D. C. (2002). Social influence processes in organizations and human resources systems. In G. R. Ferris & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, 21, 65-127. Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.
- Ferris, G. R., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A. & Frink, D. D. (2001). Conceptualization, measurement, and validation of the political skill construct. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Washington, D.C.
- Ferris, G. R., Perrewé, P. L., Anthony, W. P., & Gilmore, D. C. (2000). Political skill at work. *Organizational Dynamics*, 28, 25-37.
- Ferris, G. R., Blass, R., Douglas, C., Kolodinsky, R. W., & Treadway, D. C. (2003). Personal reputation in organizations. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science (2nd ed.)* (pp. 211-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, G. R., Perrewé, P. L., & Douglas, C. (2002). Social effectiveness in organizations: Construct validity and research directions. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1), 49-63.

- Ferris, G. R., Davidson, S. L., & Perrewé, P. L. (2005). *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. Mountain View, CA: Davies-Black.
- Ferris, G. R., Witt, L. A., & Hochwarter, W. A. (2001). Interaction of social skill and general mental ability on job performance and salary. *Journal of Applied Psychology, 86*(6), 1075–1082.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management, 31*(1), 126–52.
- Fiedler, F. (1964). A contingency model of leadership effectiveness, In Berkowicz, L. (Ed.). *Advances in Experimental and Social Psychology*, Academic Press, New York, NY.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E., & House, R. J. (1988). Leadership theory and research: A report of progress. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 73-92). New York: John Wiley.
- Fowler, W. J. (1991). What are the characteristics of principals identified as effective by teachers? (Eric Document Reproduction Service (No. ED 347695).
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston, MA: Beacon Press.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*(1), 22-26.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*, 28-35.
- Frost, P. (2003). *Toxic emotions at work: How compassionate managers handle pain and conflict*. Boston: HBS Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. *Review of Educational Research, 57*, 255-292.
- Furnham, A., Petrides, K. V., & Spencer-Bowdage S. (2002). The effects of different types of social desirability on the identification of repressors. *Personality and Individual Differences, 33*, 119-130.
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1580-1591.
- Gardner, W. L., & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: a dramaturgical

- perspective. *Academy of Management Review*, 23(1), 32–58.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(2), 68–78.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1055.
- Γεωργίου, Μ. (2009). *Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I., & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (pp.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.
- Gergen, K. J., Taylor, M. G. (1969). Social expectancy and self-presentation in a status hierarchy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 79-92.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61–81.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. In Cherniss, G. and Goleman, D. (Eds), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26), San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: HBS Press.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2007). Models of Successful School Leadership: Victorian Case Studies, in Ken Leithwood & Chris Day (Eds). *Successful School Leadership in Times of Change* (pp. 39-58), Toronto: Springer.
- Grandley, A.A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotion labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Green, S. G., & Mitchell, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader–

- member interactions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 429–458.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through design of work. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-79.
- Hall, A. T., Blass, F. R., Ferris, G. R., & Massengale, R. (2004). Leader reputation and accountability in organizations: Implications for dysfunctional leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 15, 515-536.
- Hall, B. W., Pearson L. C., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A research of the empirical research. *Education Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1–20.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1997). Positive Change for School Success: The 1997 ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with student. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional geographies of teaching*. Teachers' College Record.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287–309.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: CA

- Jossey-Bass.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management*, 24(4), 391–404.
- Harris, K. J., Kacmar, K. M., Zivnuska, S., & Shaw, J. D. (2007). The impact of political skill on impression management effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 278-285
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268-279.
- Hartsfield, M. (2003). *The Internal Dynamics of Transformational Leadership: Effects of Spirituality, Emotional Intelligence, and Self-Efficacy*. Unpublished dissertation, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluation and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.
- Haughey, M. L., & Murphy, P. J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life. *Education*, 104, 56–66.
- Herkenhoff, L. (2004). *Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool?*. *Strategic Change*, 13(2), 73–81.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23 (5), 26-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1993). *Management of Organisational Behaviour: Utilising HR*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall, NJ.
- Herzberg, P. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley and sons.
- Hessel, K., & Holloway, J. (2002). *A framework for school leaders: Linking the standards to practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Higgs, M., & Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 814–823.
- Higgins, C. A. (2000). *The effect of applicant influence tactics on recruiter perceptions of fit*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Management and Organizations, University of Iowa, Iowa City.

- Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 89–106.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1995). Use of multi-level modeling in procedures for maximizing between-school comparability of final year school-based assessments. *Multilevel Modelling Newsletter* 7(1), 12-16.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: The University of California Press.
- Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Gavin, M. B., Perrewé, P. L., Hall, A. T., & Frink, D. D. (2007). Political skill as neutralizer of felt accountability—Job tension effects on job performance ratings: A longitudinal investigation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 226-239.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What do we know about leadership?. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- Hooijberg, R. (1996). A multidimensional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations*, 49, 917–946.
- Hooijberg, R., Hunt, J. G., & Dodge, G. E. (1997). Leadership complexity and development of the leaderplex model. *Journal of Management*, 23(3), 375-408.
- Horner, M. (2003). Leadership theory reviewed' in Bennett, N. Crawford, M. and Cartwright, M. (eds), *Effective Educational Leadership*, London, Open University Press – Paul Chapman Publishing.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt, & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: the cutting edge*, (pp. 189-207). Carbondale. IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1999). Weber and neo-charismatic leadership paradigm: a response to Beyer. *Leadership Quarterly*, 10, 563–574.
- House, R., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3, 81-108.
- Howell, J. P., Dorfman, P. W., & Kerr, S. (1986). Moderator variables in leadership research. *Academy of Management Review*, 11, 88–102.
- Howell, Jane M., & Avolio, Bruce J. (1992). *The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation?*. *The Executive*, 6(2), 43-54.

- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology, 78* (6), 891-902.
- Howell, J. M., & Hall-Merenda, K. E. (1999). The ties that bind: the impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology, 84*, 680-694.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th Ed.), McGraw-Hill, New York.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. London: Sage Publications.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2010). Swift and smart decision making: Heuristics that work. *The International Journal of Education Management, 26*, 1136-1144.
- Hoyle, J., English, E., & Steffy, B. (1985). *Skills for Successful Leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly, 13*, 493-504.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Galloway, D., Boswell, K., Panckhurst, F., Boswell, C., & Green, K. (1985). Sources of satisfaction and dissatisfaction. New Zealand primary school teachers. *Educational Research, 27*, 44-92.
- Gardner, W. L., & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective. *Academy of Management Review, 23*, 32-58.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal, 23*, 68-78.
- Gardner, L., & Stough, C. (2003). Assessing the relationship between workplace emotional intelligence, job satisfaction and organisational commitment. *Australian Journal of Psychology, 55*(Supplement), 124.
- Gardner, L. J., & Stough, C. (2003). Exploration of the relationships between

- workplace emotional intelligence, occupational stress and employee health. *Australian Journal of Psychology*, 55(Supplement), 181.
- George, J.M., & Brief, A.P. (1996). Motivational agendas in the workplace : The effects of feelings on focus of attention and work motivation. In B .M .Staw & L .L .Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol.18, pp.75-109). Greenwich,CT:JAI Press.
- Gerits, L., Derksen, J. J. L., Verbruggen, A. B., & Katzko, M. (2005). Emotional Intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 38, 33-43.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader–member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82, 827–844.
- Glasø, L., & Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader - Follower relationships. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 482-500.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations, *Administrative Quarterly*, 33, 61-81.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grandey, A. A., Cordeiro B. L., & Crouter A. C. (2005). A longitudinal and multi-source test of the work-family conflict and job satisfaction relationship. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 78, 305-323.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Greer, M. (2005). The science of savoir faire. *Monitor on Psychology*, 36: 28-30.
- Griffin, R. W., & Bateman, T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 157 – 188). New York: Wiley.
- Ingersoll, R. M. (2006). Understanding supply and demand among mathematics and science Teachers. In J. Rhoton & P. Shane (Eds.), *Teaching science in the 21st Centur*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Isen, A. (1998). Positive affect. IN: T.Dalgleish & M.Power eds. *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley.
- Ivancevich, J.M., & Donnelly, J.H. (1968). Job satisfaction research: A manageable

- guide for practitioners. *Personnel Journal*. 47, 172-177.
- Jawahar, I. M., Meurs, J. A., Ferris, G. R., & Hochwarter, W. A. (2008). Self-efficacy and political skill as competitive predictors of task and contextual performance: A two-study constructive replication. *Human Performance*, 21(2), 138- 157.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman.
- Jordan, P. J., Troth, A. C. (2004) Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A metaanalytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge TA, Locke EA, Durham CC., & Kluger A. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal Apply Psychology*, 83, 17-34.
- Κάντας. Α. (1993). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2003α). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καφέτσιος, Κ., Καφέτσιου, Α., & Τσαγκαράκης, Μ. (υπό έκδοση) Το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey, & Caruso (Μεταφορά στα Ελληνικά). Toronto: MHS International.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2 (1), 71-87.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, K., (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (5), 119-142
- Kanfer, R., & Kantrowitz, T. M. (2002). Emotion regulation command and control of

- emotion in work life. In R. G. Κανελλόπουλος, X. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory *Work and Stress 11*, 94–100
- Kanter, R. M. (2004). *Confidence*. New York: Crown Business
- Karagiorges, A. (1986). *Education Developments in Cyprus (1960-1977)*, Nicosia.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? reflections from a narrative and biographical perspective, In Vandenberghe, R. and Huberman, H. (Eds), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 176-91), Cambridge University Press, Cambridge.
- Keller, R.T. (1995). Transformational leaders make a difference. *Journal of Research & Technology Management*, 38, 41-44.
- Kellett, B. J., Humphrey, H. R., & Sleeth, G. R. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17, 146– 162.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behavior* (pp. 192-213). New York: Guilford.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27, 4, 265-279.
- Kets de Vries, M. F. R. (1985). The dark side of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, 85(6), 160-167.
- Khurana, R. (2002). *Searching for a corporate savior: The irrational quest for charismatic CEOs*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kimbrough, R. B., & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kirkpatrick, S. A., Wofford, J. C., & Baum, J. R. (2002). Measuring motive imagery contained in the vision statement. *The Leadership Quarterly*, 13, 139–150.
- Kochan, F., Spencer, W., & Mathews, J. (2000), Gender-based perceptions of the

- challenges, changes, and essential skills of the principalship. *Journal of School Leadership, 10*, 290-310.
- Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., & Ferris, G. R. (2004). Nonlinearity in the relationship between political skill and work outcomes: Convergent evidence from three studies. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 294-308.
- Korir, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). The relationship between self esteem and effective educational leadership. ERIC Document Reproduction Service ED, 443 - 142.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard Business Review, 79* (11), 85-96.
- Kottkamp, R. J., Mulhert, J. A., & W. Hoy. (1987). Secondary school climate: A version of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 23* (3), 31-48.
- Koustelios, A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, UK.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports, 82*, 131–136
- Krug, S. E. (1989). Leadership and learning: a measurement-based approach for analyzing school effectiveness and developing effective school leaders. *Advances. Motivation Enhancing Environments, 6*, 249-277.
- Kyriacou, C. (1987), Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*, 146 - 152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979), Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21*, 89-96.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2004). *School effectiveness and teacher effectiveness in physical education*. Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (October 2006). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus.
- Kythreotis, A. Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010) The influence of school

- leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218 – 240.
- Langston, C. A., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649–661.
- Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16 (4), 220-230.
- Law, K. S., Song, L. J., & Wong, C. S. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 483-496.
- Lawler, E. E. (1994). *Motivation in work organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Leban, W., & Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles. *The Leadership & Organizational Development Journal*, 25(7), 554-564.
- Lawler, E.E., (1973). *Motivation in Work Organizations*, Brooks/Cole, Monterey, CA.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005 March). Assessing leadership effects on pupil learning. Part 2: Methodological issues. Toronto: OISE/UT: Paper prepared for the U.K. Department for Education and Skills.
- Lennings, C. J. (1997). Adolescent aggression and imagery: contributions from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, 31(124), 831–840.
- Leontari, A., Kiridis, A., & Gialamas, B. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών (Teachers' stress). *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- LePine, J., Colquitt, J., & Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53, 563-594
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.
- Lewis, M. W., Welsh, M. A., Dehler, G. E., & Green, S. G. (2002). Product

- development tensions: Exploring contrasting styles of product management. *The Academy of Management Journal*, 45, 546-564.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools. Madison Publications.
- Lezotte, L. W. (1989). Selected resources compiles for the 7th annual effective school conference, National School Conference Institute Rimrock, Arizona.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-59.
- Little T. D.(2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- Liu, Y., Ferris, G., Zinko, R., Perrewé, P., Weitz, B., & Xu, J., (2007). Dispositional antecedents and outcomes of political skill in organizations: A four-study investigation with convergence. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 146-165
- Loader, D. (1997). *The Inner Principal*. London: Falmer Press.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke EA. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M D Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70.
- Loehlin J. C. (1987). *Latent variable models: An introduction to factor, path and structural analysis*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Kruse, S., & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community. In F. M. Newmann & Associates (Eds.), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179–203). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lumsden, L. (1998). *Teacher morale: ERIC Digest, Number 120*, ERIC Document
Reproduction Service No. ED 422601.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M., & Rosenkrantz, S. A. (1988). *Real managers*.
Cambridge, MA: Ballinger.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing
psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57–72.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of
confidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers.
International Journal of Vaule-Based Management, 12, 1–12.
- Μαραθεύτης, Μ. Ι. (1992). *Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, σταθμοί και θέματα,*
Λευκωσία.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and
transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and
Psychology*, 17(3), 387-404.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*.
Alexander, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*.
Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mathieu, J.E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of
organisational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*,
76(5), 607-618.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science
and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- May, G. L., & Kahnweiler, W. M. (2000). The effect of a mastery practice design on
learning and transfer in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 53,
353-373.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in
ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of
Personality Assessment*, 54, 772–781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D. J. Sluyter
(Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational
implications*. New York: Basic Books, Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional

- intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). As zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems inc.
- Mayer, J. D. (2005). A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? *American Psychologist, 60*, 294-307.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McCown, C., Arnold, M., Miles, D., & Hargadine, K. (2000). Why principals succeed: Comparing principal performance to national professional standards. *ERS Spectrum*.
- Meade, G.A. (1994). *The principal's role in developing and maintaining teacher commitment*. (CD –ROM). Abstract. Proquest File: Dissertation Abstracts International Item: 35/02.
- Melrose, K. (1995). *Making the grass greener on your side: A CEO's journey to leading by serving*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mendez-Morse, S. (1991). The principal's role in the instructional process: Implications for at-risk students. *Issues about Change, 1*(2), 1-5.
- Menon Eliophotou, M., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organizations of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research, 44* (1), 97-110.
- Menon Eliophotou, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the

- Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus, *International studies in Educational Administration*, 36(3), 75-85.
- Michaelidou, A., & Pashiardis, P. (2009). Professional Development of School Leaders in Cyprus: Is it working?. *Professional Development in Education*, 35(3), 399-416.
- Michaelowa, K., & Wittmann, E. (2007). Cost, satisfaction, and achievement of primary education evidence from Francophone Sub-Saharan Africa. *Journal of Development Areas*, 41(1), 51–78.
- Michie, S., & Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *Leadership Quarterly*, 16, 441-457.
- Ministry of Education & Culture, (2001), *The Development of Education National Report of Cyprus*, Nicosia.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organization* . Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as a political arena. *Journal of Management Studies*, 22, 133-154.
- Moore, R. (2003). Curriculum restructuring in South African higher education: academic identities and policy implementation. *Society for Research into Higher Education*, 28, 303-319.
- Moore, E. (2007). *Ringing the changes: The middle leader's role in leading change*. Research Associate Report. National College for School leadership.
- Moore, B. (2009). *Inspire, motivate, collaborate: Leading with emotional intelligence*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512 – 526.
- Morse, N. C. (1953). *Satisfaction in the White-Collar Job*, Institute for Social Research, Survey Research Center, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R., & Stoll, L. (1988). *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Salisbury.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Wells, UK: Open Books.

- Moss, M. (2008). *Implementing the middle school concept in the age of accountability: A field study of leadership decisions and practices in successful NYC public middle schools*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College Columbia University, New York.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, *11*, 11–35
- Murphy, S. E., & Fiedler, F. E. (1992). Cognitive resource theory and utilization of the leader's and group member's technical competence. *Leadership Quarterly*, *3*, 237-255.
- Murphy, J. (1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. In Murphy, J. and Louis, K.S. (Eds), *Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Reform Efforts*, Corwin: Thousand Oaks.
- Mykletun, R.J. (1984). Teacher stress: perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *28*, 17-45.
- Nance, D. (1991). *Personal communication*, Austin, Texas: Texas Education Agency.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *Leadership Quarterly*, *13*, 601–614.
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). Qualitative-quantitative research methodology. *Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's two – Factor hypothesis revisited. *British Journal Sociology of Education*, 235-246.
- Nias, J. (1993). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self", in Burgess, R.G. (Ed.), *Educational Research and Evaluation: for Policy and Practice?*. (pp. 139-56). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching". *Cambridge Journal of Education*, *26*, 293-306.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Norton, M. S. & Kelly, L. K. (1997). *Resource Allocation: Managing Money and*

- Peoples Eye on Education*, New York: Larchmont.
- Odell, S., & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200-204.
- O.E.Λ.Μ.Ε.Κ. (2004). Εκπαιδευτική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: O.E.Λ.Μ.Ε.Κ.
- Oranje, A. H. (2001). *Teacher shortages, teacher job satisfaction, and professionalism: Teacher assistants in Dutch secondary schools*. Retrieved June 8, 2008 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/0d/1e.pdf.
- Oshrat, Z. (1989). *Stress factors, burnout, personality and background factors among elementary schools in Israel*. Doctoral dissertation. Haifa, Israel: The Technion.
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of Efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-90.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organisational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963- 974.
- Ouyang, M., & Kenneth, P. (2006). Teacher job satisfaction and retention: A comparison study between the U.S. and China. Retrieved July 8, 2008 from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/df/1e.pdf.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(1), 5-12.
- Papanastasiou. C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors that Influence students to Become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Παπαναστασίου Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: εκδ. ιδ.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*, Copyright 1991 Bryan, S. Turner. Kent, Great Britain: Mackays of Chatham plc.
- Pashiardis, P. (1993). Selection Methods for Educational Administrators in the USA. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. (2001). *International Perspectives on Educational Leadership*. (Editor). Hong Kong University: Center for Educational Leadership.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130.
- Pashiardis P., & Pashiardis, G. (1993). *The effective school and the effective teacher*. Thessaloniki: Art of Text Publications.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision-Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An Insight into Elementary Principalship in Cyprus: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Pashiardis, Petros. (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), 16-27.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What do Secondary School Leaders in Cyprus Need?. *Journal of In-service Education*, 23(2), 267-282.
- Pashiardis, P. (2004). *Educational Leadership: From the Era of Benevolent Neglect to the Current Era*. Athens: Metaichmio Publications (in Greek).
- Pashiardis, P., Thody, A., Papanou, Z., & Johansson, O. (2003). *European search for consensus in diversity* (Compact disc). Nicosia: Digiword Limited.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008 November). *Introduction to the LISA Framework from a Social System's Perspective*. Paper presented during the LISA Conference, Budapest, Hungary.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. In G. Crow, J. Lumby, and P. Pashiardis, eds. *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 263-79). New York: Routledge.
- Pashiardis, P., (2009). *Educational leadership and management: blending Greek*

- philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1),1 - 12.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S., (2009, April). *New Educational Governance and School Leadership - Exploring the foundation of a new relationship in an international context*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diengo.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*, εκδόσεις Ίων.
- Patti, J. (2007, September). *Smart school leaders: Leading with emotional intelligence*. Presentation at the First International Congress on Emotional Intelligence, Malaga, Spain.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Paulhus, D., & Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct, 1: Assessment methods* (pp. 161-188). New York: Academic Press.
- Prati, L. M ., Douglas, C., Ferris,G. R., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 21-41.
- Peled, A. (2000). Politicking for success: The missing skill. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 20-29.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects on workplace conditions, background characteristics and teacher compensation (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, national Center of Education Statistics.
- Perrewé, P. L., Ferris, G. R., Frink, D. D., & Anthony, W. P. (2000). Political skill: An antidote for workplace stressors. *Academy of Management Executive*, 14, 115–123.
- Perrewé, P. L., & Spector, P. E. (2002). Personality research in the organizational sciences. In G. R. Ferris & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, 21, 1-63. Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.
- Perrewé, P. L., Zellars, K. L., Ferris, G. R., Rossi, A. M., Kacmar, C. J., & Ralston,

- D. A. (2004). Neutralizing job stressors: Political skill as an antidote to the dysfunctional consequences of role conflict stressors. *Academy of Management Journal*, 47, 141-152.
- Perrewé, P. L., Zellars, K. L., Rossi, A. M., Ferris, G. R., Kacmar, C. J., Liu, Y., Zinko, R., & Hochwarter, W. A. (2005). Political skill: An antidote in the role overload–strain relationship. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 239-250.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381–391.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pirola-Merlo, A., Hartel, C., Mann, L., & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 561-581.
- Plihal, J. (1982, April). *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictions of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Pounder, D.G. & Merrill, R.J. (2001). Job desirability of the high school principalship: a job choice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 27-57.
- Price Waterhouse Coopers (2007). *Independent study into school leadership*, Department for Education and Skills, London.
- Pulakos, E., Arad, S., Donovan, M., & Plamondon, K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.

- Rahim, M. A., & Minors, P. (2003). Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving. *Managerial Auditing Journal*, 18(2), 150-155.
- Revell, R. (1996). Realities and Feelings in the Work of Primary Heads. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 391-400.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, London: Cassell.
- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Riggio, R. E. (1986). The assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Robinson, V., Lloyd, C., Hohepa, M., & Rowe, K. (2007, April). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of effects from international research*. Paper presented at AERA, Chicago.
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Rosenfeld, P., Giacalone, R.A., & Riordan, C.A. (2002). *Impression Management: Building and Enhancing Reputations at Work*, London: Thomson Learning.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Ross, S.M., & Offerman, L.R. (1997). Transformational Leaders: Measurement of personality attributes and work group performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(10), 1078-1086.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London: Open Books.
- Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκίρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), Η

εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Πρακτικά – Τόμος Α΄ VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 251-262). Λευκωσία.

- Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education, 10* (3), 265-80.
- Sagie, A. (1996). The effects of leader's communication style and participative goal setting on performance and attitudes. *Human Performance, 9*, 51-64.
- Sagie, A., Zaidman, N., Amichai-Hamburger, Y., Te'eni, D., & Schwartz, D. G. (2002). An empirical assessment of the loose-tight leadership model: Quantitative and qualitative analyses. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 303-320.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the selfregulation of affect. In D.M. Wegner and J.W. Pennebaker (Eds), *Handbook of mental control* (pp. 258-77). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17* (5), 611-627.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review, 49*(2), 173-204.
- Schaffer, K. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work, *Psychological Monographs: General Applied, 67*, 29.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Published by the United Nations Educational, Scientific and cultural Organization, Paris, UNESCO.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 15-99). New York: McGraw-Hill.

- Schneider, D. J. (1981). Tactical self-presentations: Toward a broader conception. In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 23-40). New York: Academic Press.
- Schriesheim, C. A., & Neider, L. L. (1996). Path-goal leadership theory: The long and winding road. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 317-321.
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To act wisely in human relations: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 469-481.
- Scott, C., & Dinham, S. (2001). *In search of the third domain: teacher satisfaction in Malta*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). I love teaching but. . . International patterns of discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), available at <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Shalley, C. E., & Perry-Smith, J. E. (2001). Effects of social-psychological factors on creative performance: The role of informational and controlling expected evaluation and modeling experience. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 1-22.
- Shamir, B. (1991). The charismatic relationship: Alternative explanations and predictions. *Leadership Quarterly*, 2, 81-104.
- Shamir, B., Arthur, M. B., & House, R. J. (1994). The rhetoric of charismatic leadership: A theoretical extension, a case study and implications for future research. *Leadership Quarterly*, 5, 25-42.
- Shamir, B., Michael, B., & Robert J. H. (1994). The rhetoric of charismatic leadership. A theoretical extension, a case study, and implications for research. *The Leadership Quarterly*, 5 (1) 25-42.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Shamir, B., & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the

- emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 257–283.
- Shann, M. (1998), Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Shils, E. A. (1965). Charisma, order and status. *American Sociological Review*, 30, 199-213.
- Shimazu, A., Shimazu, M., & Odahara, T.(2004). Job control and social support as coping resources in job satisfaction. *Psychological Reports*, 94(2), 449-456.
- Shipper, F., Joel K., Denise, M. R., & Richard C. H. IV (2003). A Cross-Cultural Exploratory Study of the Linkage between Emotional Intelligence and Managerial Effectiveness. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 171-191.
- Shouksmith. G., Pajo. K., & Jespen. A. (1990). Construction of a multidimensional scale of job satisfaction. *Psychological Reports*, 67, 355-364.
- Shum, L. C., & Cheng, Y. C. (1997). Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes. *Journal of Educational Administration*, 35, 165-184.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16, 693-703.
- Semadar, A., Robins, G., & Ferris, G. R. (2006). Comparing the effects of multiple social effectiveness constructs in the prediction of managerial performance. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 443-461.
- Sergiovanni, T. J. (1968). New evidence on teacher morale: A proposal for staff Differentiation. *North Central Association Quarterly*, 42, 259-266.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5, 66-81.
- Sergiovanni, T. J. & Carver, F. D. (1980). *The new school executive: A theory of Administration*. New York: Harper and Row publishers Inc.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Shipper, F., Kincaid, J., Rotondo, D. M., & Hoffman, R. C. (2003). A Cross-culture exploratory study of the linkage between emotional intelligence and managerial effectiveness. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 171-192.
- Singh, J. P. (1973). *Some personality moderators of the effects of repeated success*

- and failure on task related variables.* Unpublished doctoral dissertation, University of Akron.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sivanathan, N., & Fekken, G. C. (2002). Emotional intelligence, moral reasoning and transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4), 198-205.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79–95.
- Smith, J., & Ross, C. (2001). Brief to the Minister of Education’s Task Force on effective schools. Toronto: OECTA.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2001). *Teachers leaving*. Retrieved June 1, 2008 from http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/teachers_leaving.pdf.
- Smylie, M., & Hart, A. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association* (2nd ed.), (pp. 421-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances, private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: W. H. Freeman.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J., & Jung, D. I. (2002). Beneath the mask: Examining the relationship of self-presentation attributes and impression management to charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 217–242.
- Sosik, J. J., & Dworakivsky, A. C. (1998). Self-concept based aspects of the charismatic leader: More than meets the eye. *The Leadership Quarterly*, 9, 503–526.
- Sosik, J. J., & Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance. *Group & Organization Management*, 24(3), 367–390.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). Who Would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers, NFER, Slough.

- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Steers, R. M., & Rhodes, S. R. (1978). Major influences on employee attendance: A process model. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 391 – 407.
- Stenlund, K.V. (1995). Teacher perceptions across cultures: the impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41, 145-61.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, G. L., & Carson, K. P. (1997). Moving beyond the mechanistic model: An alternative approach to staffing for contemporary organizations. *Human Resource Management Review*, 7, 157-184.
- Stoll, L. (2003). School culture and improvement' in Preedy, M. Glatter, R. and Wise, Ch.(eds). *Strategic Leadership and Educational Improvement*, London, Open University Press – Paul Chapman Publishing.
- Stone, H., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2005, October). *Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study*. Retrieved from Rutgers University, The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Web, available at <http://www.eiconsortium.org/>
- Sy, T., Cote,S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leaders mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes . *Journal of Applied Phychology*, 90, 295-305.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara A. L. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 68, 461 –473.
- Tarter, C. J., Sabo, D. J., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust, and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development*, 29, 41-49.
- Tejeda, M. J., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12 (1), 31-52.
- Thi Lam L., & Kirby, L. S. (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(1), 133-143.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.

- Thomson, D. P., Mc Namara, J.F., & Hoyle, J.R.. (1997). Job satisfaction in Educational Organizations: A synthesis of research Findings, *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Thompson, J. A. (2005). Proactive personality and job performance: A social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1011-1017.
- Ting. Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management*, 26 (3), 313-333.
- Treadway, D. C., Hochwater, W. A., Ferris, G. R., Kacmar, C. J., Douglas, C., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2004). Leader political skill and employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 15, 493-513.
- Treadway, D. C., Ferris, G. R., Duke, A. B., Adams, G., & Thatcher, J. B. (2007). The moderating role of subordinate political skill on supervisors' impressions of subordinate ingratiation and ratings of subordinate interpersonal facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 14 (4), 333-350
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2002). Trust: a key to quality schools, unpublished working paper, Ohio State University, Columbus, OH.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573 - 585.
- Tsui, A. S., & Ashford, S. J. (1994). Adaptive self-regulation: a process view of managerial effectiveness. *Journal of Management*, 20(1), 93-121.
- US Department of Education (1993). *America's Teachers: Profile of a Profession*, Washington, DC: US Government Printing Office.
- US Department of Education (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation, National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC, available at <http://nces.ed.gov/pubs/ce/c9749a01.html>
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Walberg, H. J. (1991). Improving school science in advanced and developing

- countries. *Review of Educational Research*, 91(1), 25-69.
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organization Studies*, 15(4), 381-394.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes*, New York: Wallace Foundation.
- Wasielewski, P. L. (1985). The emotional basis of charisma. *Symbolic Interaction*, 8, 207-222.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, Retrieved July 16, 2004, from <http://www.mcrel.org>
- Watson, A. J. Hatton, N. G. Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.
- Wenzlaff, R. M., & LePage, J. P. (2000). The emotional impact of chosen and imposed thoughts. *Personality and Social Psychology*, 26, 1502-1514.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weller, L. D., Buttery, T. J., & Bland, R. W. (1994). Teacher evaluation of principals: As viewed by teachers, principals, and superintendents. *Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 112-117.
- Whan, L. D., & Thomas, A. R. (1996). The principalship and stress in the workplace: an observational and physiological study. *Journal of School Leadership*, 6, 444-53.
- Whitaker K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection. An international perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37-54.
- Whitaker, K. S. (1998). The changing landscape of the principalship: view from the inside. *Planning and Changing*, 29(3), 130-50.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. The Clearinghouse, 70(3), 155-156.
- Winfield, L. F., & Manning, J. B. (1992). Changing school culture to accommodate student diversity. In M.E. Dilworth (Ed.), *Diversity in teacher education* (pp. 181-214). San Francisco: Jossey-Bass

- Winston, B. E. (2003). *Extending Patterson's servant leadership model: Coming full circle*. Paper presented at the Regent University Servant Leadership Roundtable, Virginia Beach, Virginia.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of validity in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4 (3 - 4).
- Williams, H. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development*, 27(1), 36-54
- Whitman, D. S., Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: a meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63, 41-81.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wong, C.S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wolff, S.B., Pecosolido, A.T., Druskat, V.U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 505-522.
- Woodall, W. G., & Kogler Hill, S. E. (1982). Predictive and perceived empathy as predictors of leadership style. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 800-802.
- Wymer, W. E., & Penner, L. A. (1985). Moderator variables and different types of predictability: Do you have a match? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1002-1015.
- Valentine, J.W., & Bowman, M.L. (1988). Audit of principal effectiveness: A method for self-improvement. *NASSP Bulletin*, 72(508), 18-26.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267-278.
- Van Rooyen, B. (2002). *In/exclusion and (dis)ability: (de)constructions of education white paper 6: Special Needs Education*. Unpublished Master's thesis, University of Stellenbosch: Stellenbosch.

- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotion intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Χυτήρης Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Interbooks.
- Yakmalian, K.M. (1995). Informal relationship between elementary school teachers: The art of interaction and influence (CD –ROM). Abstract from: Proquest file : Dissertation Abstracts Intemational Item : 56/12.
- Yulk, G. A. (1998). *Leadership in Organization*, (4th ed), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J., & Horn, Z. N. J. (2003). Leadership theory and practice: Fostering an effective symbiosis. *Leadership Quarterly*, 14, 769-806.
- Zaleznik. A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55,67-80.
- Zampetakis, L. A., & Kafetsios, K., (2009). Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle managers' emotion regulation and groups' diversity. *Research on Emotion in Organizations*, (Ashkanasy, N. M., Ed.), Elsevier.
- Zeffane. R. (1994). Job Satisfaction and its implications for work redesign: Findings from the Australian Telecommunications. *Leadership and Organisational Design*, 15, 10-11.
- Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the workplace: A critical review, *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371–399.
- Zembylas, M. (2007). *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities: Struggling for Hope and Transformation in Education* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education (Special Issue)*, 21(8), 935–948
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich: Information Age.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). *Teacher Job Satisfaction in Cyprus: The results of a mixed-methods approach*. Paper presented at the CCEAM conference, Cyprus.
- Zenger, J. H., & Folkman, J. (2002). *The extraordinary leader: Turning good managers into great leaders*. New York: McGraw-Hill.
- Zhou, J. (1998). Feedback valence, feedback style, task autonomy, and achievement orientation: Interactive effects on creative performance. *Journal of Applied Psychology*, 83, 261–276.
- Zhou, J., & Oldham, G. R. (2001). Enhancing creative performance: Effects of expected developmental assessment strategies and creative personality. *Journal of Creative Behavior*, 35, 151–167.
- Zinko, R., Ferris, G. R., Blass, F. R., & Laird, M. D. (2006). *Toward a theory of reputation in organizations*. Paper presented at the Academy of Management, 66th Annual National Meeting, Atlanta.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Α. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικών Ικανοτήτων

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Παρακαλώ υποδείξετε το βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις [WLEIS, Wong & Law, 2002; in Greek, Kafetsios & Zampetakis, 2008].

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9*	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12*	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

***Οι δηλώσεις 9 & 12 αφαιρέθηκαν μετά την παραγοντική ανάλυση**

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο Πολιτικής Ικανότητας

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν την πολιτική ικανότητα σας στο χώρο εργασίας σας. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις (Political skill item pool, Ferris et al, 2005).

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Αφιερώνω αρκετό χρόνο και προσπάθεια για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων στη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Είμαι ικανός/ή να κάνω τους άλλους να νιώθουν άνετα και ανακούφιση όταν βρίσκονται γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Δίνω ιδιαίτερη σημασία στις εκφράσεις του προσώπου των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Προσπαθώ να δείχνω γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Κατανοώ τι νιώθουν οι άλλοι πολύ καλά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός/ή στη δημιουργία σχέσεων με σημαντικούς ανθρώπους του εργασιακού περιβάλλοντος.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Είμαι ιδιαίτερα καλός/ή στο να διαισθάνομαι τα κίνητρα και τις υστεροβουλίες των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Όταν συνομιλώ με τους άλλους προσπαθώ να είμαι ειλικρινής σε αυτά που λέω και κάνω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Έχω δημιουργήσει ένα μεγάλο κοινωνικό δίκτυο από συναδέλφους και συνεργάτες από τους οποίους μπορώ να ζητήσω υποστήριξη όταν τη χρειάζομαι για να υλοποιηθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Στη δουλειά μου έχω αρκετά καλές διασυνδέσεις.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Ξοδεύω αρκετό χρόνο στη δουλειά για να δημιουργήσω θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Είμαι καλός/ή στο να γίνομαι αρεστός στους άλλους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Είναι σημαντικό για εμένα, οι άλλοι να πιστεύουν ότι αυτά που λέω και κάνω είναι ειλικρινή.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Αναπτύσσω με ευκολία αρμονικές σχέσεις με τους περισσότερους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Είμαι καλός/ή στο να χρησιμοποιώ τις κοινωνικές μου διασυνδέσεις για να πραγματοποιήσω τους στόχους μου στη δουλειά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Έχω καλή διαίσθηση και επίγνωση για το πως παρουσιάζω τον εαυτό μου στους άλλους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
17	Πάντα φαίνεται να γνωρίζω ενστικτωδώς τι να πω και να κάνω για να επηρεάσω τους άλλους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
18	Είμαι ικανός/ή στη διαπροσωπική επικοινωνία.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

Παράρτημα Γ

ΓΕΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

(Brayfield, A. & Rothe, H., 1951: An index of job satisfaction)

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε το βαθμό συμφωνίας στις πιο κάτω προτάσεις:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα. 1.....2.....3.....4.....5
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους. 1.....2.....3.....4.....5
4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά. 1.....2.....3.....4.....5
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο. 1.....2.....3.....4.....5
7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5
9. Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου. 1.....2.....3.....4.....5
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές. 1.....2.....3.....4.....5
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ. 1.....2.....3.....4.....5
12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

Παράρτημα Δ

Πιο κάτω παρατίθενται δηλώσεις που αφορούν σε πτυχές συμπεριφορών εκπαιδευτικής ηγεσίας του διευθυντή σας. Παρακαλώ υποδείξετε το βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις σε κάθε τομέα διοίκησης (School Leadership Questionnaire, Pashiardis & Brauckmann, 2009)

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου:	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	1	2	3	4	5
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίζει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	1	2	3	4	5
4. *Προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες ενοχλήσεις	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	1	2	3	4	5
6. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	1	2	3	4	5
7. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
8. *Επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο.	1	2	3	4	5
9. *Προσφέρει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης.	1	2	3	4	5
10. *Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού.	1	2	3	4	5
11. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	1	2	3	4	5
12. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
13. *Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού.	1	2	3	4	5
14. *Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος.	1	2	3	4	5
15. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	1	2	3	4	5
16. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
17. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
18. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου:	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πέρα πολύ
19. Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
20. *Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
21. *Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
22. Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
23. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
24. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
25. Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
26. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
27. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	1	2	3	4	5
28. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.	1	2	3	4	5
29. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5
30. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	1	2	3	4	5
31. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	1	2	3	4	5
32. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	1	2	3	4	5
33. Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	1	2	3	4	5
34. Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	1	2	3	4	5
35. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου:	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
36. *Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη του σχολείου.	1	2	3	4	5
37. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	1	2	3	4	5
38. *Το όραμα και οι αξίες διαφαίνονται ξεκάθαρα από τα πράγματα που κάνει ο/η διευθυντής/τρια, από τον τρόπο που περνά το χρόνο του/της και από τα πράγματα που θεωρεί σημαντικά.	1	2	3	4	5
39. *Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.	1	2	3	4	5
40. Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	1	2	3	4	5
41. Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	1	2	3	4	5
42. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	1	2	3	4	5
43. Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
44. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	1	2	3	4	5
45. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	1	2	3	4	5
46. *Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.	1	2	3	4	5

***Οι δηλώσεις 9 & 12 αφαιρέθηκαν μετά την παραγοντική ανάλυση**