



Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μ/Υ
Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σχολή Ναυτιλίας και Βιομηχανίας
Τμήματος Βιομηχανικής Διοίκησης &
Τεχνολογίας



Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Τεχνοοικονομικά Συστήματα»

**Διπλωματική Εργασία της
Καραγιάννη Κωνσταντίνας**

Στο πλαίσιο του μαθήματος «Διοίκηση και Ανάπτυξη Ανθρώπινου
Δυναμικού»

**Θέμα: «Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης
των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην
εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών»**

Επιβλέπων:

Γιάννης Χαλάς

Φεβρουάριος, 2020

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	4
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή	7
1. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ)	10
1.1 Ιστορική Αναδρομή & Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης	10
1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχετικές δεξιότητες.....	17
1.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ) – Νοητικής Νοημοσύνης (IQ).....	19
1.4 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του K. Petrides.....	21
2. Ηγεσία και Συναισθηματική νοημοσύνη	21
2.1 Σύγκριση των δύο εννοιών	28
2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας	30
3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση & Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	35
3.1 Γιατί η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι αναγκαία στην εργασία στη Δημόσια Εκπαίδευση.....	35
3.2 Ηγετικές ικανότητες εκπαιδευτικού	38
3.3 Διευθυντής σε Σχολική Μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Ηγέτης	41
3.4 Τρόπος επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Διευθυντής Συναισθηματικός Ηγέτης	44
4. Εργασιακή ικανοποίηση.....	46
4.1 Γενικά	46
4.2 Θεωρίες Εργασιακής ικανοποίησης.....	48
4.2.1. Θεωρία της ιεράρχησης αναγκών (MASLOW A.)	48
4.2.2 Θεωρία Χ και Υ (McGREGOR D.)	50
4.2.3 Θεωρία Υγιεινής-Παρακίνησης (HERZBERG F.)	52
4.2.4. Θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger	53
4.2.5. Θεωρία της δικαιοσύνης – ADAMS J.S.	53
4.2.6 Θεωρία των προσδοκιών (VROOM V.)	54
4.3 Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας - HACKMAN J.R. & OLDHAM G	55
4.4 Εργασιακή ικανοποίηση στον Δημόσιο Τομέα.....	58
4.4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα	58

4.4.2. Η παρακίνηση προσωπικού και ο Υπαλληλικός Κώδικας	62
4.4.3. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ικανοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων	64
4.4.4. Ανάλυση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης στους δημόσιους οργανισμούς διεθνώς.	67
4.4.5. Καθηγητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργασιακή Ικανοποίηση	73
4.4.6. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	75
5. Η σχέση ικανοποίησης από την εργασία και εργασιακής απόδοσης ...	79
6. Εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα	83
6.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα	83
6.2 Ενδεδειγμένες στρατηγικές επίτευξης εργασιακής ικανοποίησης για δημόσιους οργανισμούς	86
7. Σκοπός , Μοντέλο, Ερευνητικές Υποθέσεις και Μεθοδολογία της Έρευνας	87
7.1 Σκοπός, Μοντέλο Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	87
7.2 Μεθοδολογία	89
8. Παρουσίαση και ερμηνεία Αποτελεσμάτων	90
8.1 Προφίλ Δείγματος & Δημογραφικά Στοιχεία (Ανάλυση Συχνοτήτων)...	90
8.2 Ομαδοποίηση Μεταβλητών	98
8.3 Περιγραφική ανάλυση	100
8.4 Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων	101
8.4.1. Ύπαρξη σχέσης μεταξύ Συναισθηματικότητας, Αυτοελέγχου, Κοινωνικότητας και Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση	101
8.4.2. Ανάλυση σχέσης μεταξύ Συναισθηματικότητας, Αυτοελέγχου, Κοινωνικότητας και Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση	103
9. Συμπεράσματα και Συζήτηση	108
10. Μελλοντικές έρευνες.....	109
11. Επίλογος	110
Βιβλιογραφία	112
Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο Έρευνας	123
Παράρτημα Ι – Ερωτηματολόγιο TEIQue-SF.....	129

Περίληψη

Τα θέματα που μελετώνται στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούν σε έννοιες που ενώ έχουν διερευνηθεί σε πολλές έρευνες επί σειρά ετών, δίνουν διαφορετικά ή και συχνά αντιφατικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα η εργασία ασχολείται με:

1. Την Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) των Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων και ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
2. Την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας
3. Την επίδραση της πρώτης έννοιας στην δεύτερη.

Κατόπιν της θεωρητικής προσέγγισης των ανωτέρω, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα. Για την υλοποίησή της δομήθηκε και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο προς εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Υπήρξε μέριμνα ώστε το δείγμα της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό ώστε να οδηγήσει σε μία αξιόπιστη έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα ήταν κατανομημένο σε Σχολικές Μονάδες διαφόρων περιοχών της Αττικής και ορισμένων της επαρχίας, αποτελούταν από εκπαιδευτικούς σημαντικού αριθμού Σχολικών Μονάδων, με ποικίλες ηλικίες, με μεγάλο αριθμό διδασκομένων μαθητών και συμμετείχαν τόσο άντρες όσο και γυναίκες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας έδειξαν ότι ο παράγοντας της ΣΝ «Συναισθηματικότητα» έχει θετική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ δεν προέκυψε ξεκάθαρη εικόνα για την επιρροή των λοιπών παραγόντων της ΣΝ στην εργασιακή ικανοποίηση των ερωτηθέντων.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διευθυντές, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εργασιακή Ικανοποίηση

Summary

The topics studied in this thesis concern concepts that, while being investigated in many research over many years, give different or often contradictory results.

Specifically the work deals with:

1. The Emotional Intelligence (EI) of School Principals and in particular in Secondary Education
2. The Job Satisfaction of Teachers of the School Unit
3. The effect of the first concept on the second.

Following the theoretical approach above, a related research was designed and carried out. For this purpose, a questionnaire was designed and distributed to teachers working in Secondary Education. It has been ensured that the research sample is as representative as possible to lead to reliable research. Specifically, the sample was distributed among School Units in different areas of Attica and some in the province, consisting of teachers of a significant number of School Units, men and women of varying ages, with a large number of students.

The results of the research carried out in the context of this thesis showed that the factor of “Emotionality” had a positive effect on teachers job satisfaction in Secondary Education, while no clear picture was given on the influence of other factors respondents.

Keywords

Emotional Intelligence, Principals, Secondary Education, Job Satisfaction.

Ευχαριστίες

Το μεταπτυχιακό που ολοκληρώνω αυτή την περίοδο, μετά από δύο χρόνια προσπαθειών, ήταν αποτέλεσμα της βαθιάς επιθυμίας που είχα από τα πρώτα κιόλας φοιτητικά μου χρόνια να διευρύνω το γνωστικό μου υπόβαθρο. Εκείνη την περίοδο, για διάφορους λόγους, δεν μπόρεσα να πραγματοποιήσω αυτό μου το όνειρο. Όμως η επιθυμία αυτή σιγόκαιγε μέσα μου. Σε συζήτηση με την κόρη μου, που είχε ήδη τελειώσει το δικό της μεταπτυχιακό, κατάλαβα ότι ήταν κάτι που έπρεπε να κάνω και έτσι ξεκίνησα.

Θέλω να ευχαριστήσω έναν – έναν ξεχωριστά, αλλά και όλους μαζί:

- Τον πρόεδρο του Μεταπτυχιακού Τμήματος που μου έδωσε την δυνατότητα να το παρακολουθήσω
- Τον καθηγητή μου κ. Χαλά Ιωάννη, που μου έδωσε την δυνατότητα να εκπονήσω αυτή την διπλωματική εργασία, με συμβούλευσε και μου προσέφερε με την βιβλιογραφία αλλά και την αρθρογραφία του υλικό για να εμπλουτίσω την εργασία μου
- Την κόρη μου Χριστίνα, που με παρακίνησε και ήταν υποστηρικτική σε διάφορα στάδια της όλης μου προσπάθειας
- Τον σύζυγό μου Ιωάννη, που επωμίστηκε μεγάλο μέρος των οικογενειακών μας υποχρεώσεων, ώστε να μπορέσω να ανταπεξέλθω
- Τις φίλες μου, που ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικές στην προσπάθειά μου.

Εισαγωγή

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετάται και αναλύεται αρχικά η *σπουδαιότητα* της έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), ανατρέχοντας σε αναφορές για το θέμα σε βιβλιογραφία, αρθρογραφία και διατριβές. Σε δεύτερο χρόνο, επιχειρείται να συνδεθεί η ύπαρξή της ή μη με την *αποτελεσματικότητα* στην Διοίκηση Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει στην Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών της Μονάδας.

Η *ανάγκη* να γίνει αυτή η ερευνητική προσπάθεια προέκυψε από το γεγονός ότι οι γρήγορες και συνεχείς αλλαγές στον χώρο εργασίας και κατ' επέκταση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, οδηγούν στην αναγκαιότητα ύπαρξης όχι μόνο Διανοητικής Νοημοσύνης αλλά και Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ανθρώπων που διοικούν τις Σχολικές Μονάδες. Συνεπώς, θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει μία νέα έρευνα που να έχει ως *αρχικό στόχο* να αναζητήσει τη σπουδαιότητα της ΣΝ των Διευθυντών/ντριων των Σχολείων και ιδιαίτερα εκείνων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια να εξεταστεί η επίπτωσή της στην Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων.

Κατά τον Bagshaw (2000), “τα χαμηλά επίπεδα ΣΝ οδηγούν σε μειωμένη διάθεση για συνεργασία, μειωμένη ενέργεια και κοινωνική απομόνωση”. Αυτά τα χαρακτηριστικά ενός εργαζόμενου δεν ταιριάζουν σε καμμία περίπτωση σε έναν/μία εκπαιδευτικό που οφείλει να συνεργάζεται, να είναι κοινωνικός/η και να είναι δραστήριος/α, πόσο μάλλον στο άτομο που διοικεί μια Σχολική Μονάδα.

Κατά τον Goleman et al. (2002) πάλι, «Ο συναισθηματικά νοήμων άνθρωπος έχει αυτοεπίγνωση, συμπεριφέρεται καινοτόμα, είναι αισιόδοξος, μπορεί να ελίσσεται και να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του», χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον/την Διευθύνοντα/ουσα.

Επιχειρώντας να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να μετρηθεί με επιστημονικό τρόπο η επίδραση της ΣΝ των Διευθυντών/ντριών στην Εργασιακή Ικανοποίηση των βασικών συνεργατών τους στο σχολείο που είναι οι Εκπαιδευτικοί. Με γνώμονα τα ανωτέρω, αναλύθηκαν τα εξής:

Συγκεκριμένα, στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται ιστορική αναδρομή στην χρήση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αναφέρονται κάποιοι από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της και γίνεται σύνδεση με σχετικές δεξιότητες καθώς και με την έννοια της Ακαδημαϊκής Νοημοσύνης.

Ακολούθως, στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται σύνδεση ΣΝ και ηγεσίας, συγκρίνοντας τις δύο έννοιες και αναλύοντας τους διάφορους τύπους ηγεσίας.

Στην συνέχεια στο 3^ο κεφάλαιο αναλύεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης της ΣΝ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στις ικανότητες που πρέπει να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να γίνει Διευθυντής/ντρια Ηγέτης. Κατόπιν αναλύεται ο τρόπος επιλογής Διευθυντών/ντριων Σχολικών Μονάδων και ερευνάται κατά πόσον οδηγεί σε επιλογή εκείνων που μπορούν να είναι Συναισθηματικοί Ηγέτες.

Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση του όρου της Εργασιακής Ικανοποίησης και στην συνέχεια περιγραφή των πιο γνωστών Θεωριών Εργασιακής Ικανοποίησης. Κατόπιν γίνεται σύνδεση της Εργασιακής Ικανοποίησης με τον Δημόσιο Τομέα, εντοπίζοντας τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Εν συνεχεία, εξετάζεται η σύνδεση του Υπαλληλικού κώδικα με την παρακίνηση του προσωπικού, μελετώνται έρευνες σχετικές με την ικανοποίηση των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Ακολούθως τα ανωτέρω εξειδικεύονται για τους Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται συσχέτιση της Ικανοποίησης από την Εργασία και της Εργασιακής Απόδοσης.

Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται εξειδίκευση στην Εργασιακή Ικανοποίηση στον Δημόσιο Τομέα, αναλύοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στους Δημόσιους Οργανισμούς.

Ακολουθεί το 7^ο κεφάλαιο που αναφέρεται εκτενώς στον σκοπό και στο μοντέλο της έρευνας που διεξάγεται στην παρούσα διπλωματική εργασία και στην μεθοδολογία της έρευνας. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν να διανεμηθεί ερωτηματολόγιο σε Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανά την Ελλάδα. Το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη:

Το πρώτο μέρος (ομάδα Α) αποτελείται από τις 30 ερωτήσεις του TEIQue-360ο – Short Form σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, μεταφρασμένο στα Ελληνικά

και αφορά την ΣΝ του Διευθυντή του ερωτώμενου. Οι παράμετροι που εξετάζει είναι: 1) Συναισθηματικότητα 2) Αυτοέλεγχος 3) Ευημερία 4) Κοινωνικότητα.

Το δεύτερο μέρος (ομάδα Β) αποτελείται από 13 ερωτήσεις, σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, που αφορούν την Εργασιακή Ικανοποίηση του ερωτώμενου. Χρησιμοποιήθηκε το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997). Το ερωτηματολόγιο στην αρχική του μορφή εξετάζει τους εξής παράγοντες: 1) τις συνθήκες εργασίας 2) τον επικεφαλής 3) την αμοιβή 4) την φύση της εργασίας 5) την οργάνωση σαν σύνολο και 6) τις προαγωγές. Οι παράμετροι των προαγωγών, των αμοιβών και της φύσης της εργασίας αφαιρέθηκαν, διότι δεν έχουν σχέση με την παρούσα έρευνα.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από 8 ερωτήσεις για τα Δημογραφικά Στοιχεία που αφορούν τον εκπαιδευτικό που απαντάει το ερωτηματολόγιο.

Στο 8ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα *συμπεράσματα* που οδήγησε η παραπάνω έρευνα και τους προβληματισμούς που δημιούργησε. Αρχικά συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας και ακολούθησε ανάλυση των αποτελεσμάτων. Έγινε πρώτα Ομαδοποίηση των Μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν, ακολούθησε Περιγραφική ανάλυση, Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων και τέλος εντοπισμός Ύπαρξης και Ανάλυση σχέσης μεταξύ Συναισθηματικότητας, Αυτοελέγχου, Κοινωνικότητας και Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση.

Στο 9ο κεφάλαιο προτείνονται σχετικά με το θέμα ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον.

Στο 10ο κεφάλαιο ακολουθεί ένας σύντομος επίλογος που συνοψίζει όλα τα παραπάνω. Η έρευνά μας έδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση της Εργασιακής Ικανοποίησης με τις δύο από τις τέσσερις παραμέτρους της ΣΝ, την Συναισθηματικότητα και τον Αυτοέλεγχο, αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με την Κοινωνικότητα και χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ευημερία.

Τέλος, στο *Παράρτημα* παρατίθεται το Ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους Εκπαιδευτικούς καθώς και το αρχικό Ερωτηματολόγιο TEIQue-SF μεταφρασμένο στα Ελληνικά. Η διαφορά έγκειται στο πρόσωπο που αφορούν οι ερωτήσεις. Επίσης, το υποσύνολο των ερωτήσεων από το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997) που χρησιμοποιήθηκαν.

1. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ)

1.1 Ιστορική Αναδρομή & Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πριν 2500 χρόνια ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια μίλησε για την σχέση συναισθημάτων και νοημοσύνης αναφέροντας: «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει- αυτό είναι εύκολο. Αλλά να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο- αυτό δεν είναι εύκολο».

Ο Edward Thorndike, μιλούσε ήδη από το 1920 για “την κοινωνική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να κατανοούν και να διαχειρίζονται άλλους ανθρώπους αλλά και να ενεργούν σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις” (Thorndike, 1920). Το μοντέλο αυτό άρχισε να φθίνει λόγω δυσκολίας στην πρακτική του εφαρμογή, καθώς και στη δυσκολία της διάκρισης των έμφυτων από τις επίκτητες γνώσεις που αποκτά ο άνθρωπος στην διάρκεια της ζωής του.

Βέβαια, ο όρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (emotional intelligence) πρωτοεμφανίστηκε το 1964 σε ένα έγγραφο του Μάικλ Μπέλντοχ και έγινε ευρέως γνωστός το 1995 με το βιβλίο «Συναισθηματική Νοημοσύνη - Γιατί μπορεί να έχει μεγαλύτερη σημασία από το IQ», του Daniel Goleman που εκτός από συγγραφέας, ψυχολόγος και επιστημονικός δημοσιογράφος ήταν εκείνη την περίοδο καθηγητής στο Rutgers University.

Ενδιάμεσα εμφανίστηκαν:

- Ένα έγγραφο του Β. Λόινερ το 1966 με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη και χειραφέτηση».
- Ο McClelland (1973), ανέφερε ότι μια ομάδα ικανοτήτων μεταξύ των οποίων η ενσυναίσθηση και η αυτοπειθαρχία ξεχωρίζει τους καλύτερους από τους καλούς. Συνεχιστής των ιδεών του McClelland ήταν ο φοιτητής του στο Harvard, Daniel Goleman.
- Η μελέτη για την κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων (Rosental et al, 1979)
- Η διαπίστωση του Bower (1981) ότι η συγκινησιακή κατάσταση του ατόμου έχει επίπτωση σε γνωστικές διαδικασίες όπως η μνήμη και η κρίση.
- Η ιατρική διατριβή του Γουέιν Πέιν το 1985 με θέμα «Μια μελέτη της εξέλιξης: Αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη».

- Το έργο του καθηγητή Gardner (1983) του Harvard «Πλαίσια μυαλού: Η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών», που εισήγαγε την ιδέα των Πολλαπλών Νοημοσυνών. Ο Gardner έκανε λόγο για “την ενδοπροσωπική νοημοσύνη” (ικανότητα κατανόησης αισθημάτων και κινήτρων) και “τη διαπροσωπική νοημοσύνη” (ικανότητα διάκρισης και κατανόησης των αισθημάτων των άλλων ανθρώπων).

- Το άρθρο του Κίθ Μπισλέι (1987), με χρήση του όρου “Συναισθηματικό Πηλίκο” (Emotional Quotient η EQ).

- Ο Στάνλεϊ Γκρίνσπαν (1989) διατύπωσε ένα μοντέλο περιγραφής της συναισθηματικής νοημοσύνης, και ακολούθησαν τα μοντέλα των Πίτερ Σαλόβεϊ και Τζον Μάγιερ που δημοσιεύτηκαν την ίδια χρονιά. Σύμφωνα με την αντίληψη των Μάγιερ και Σαλόβεϊ (Mayer & Salovey), καθηγητών ψυχολογίας στο Yale, “γίνεται προσπάθεια να οριστεί μέσα στα όρια των πρότυπων κριτηρίων για μια νέα νοημοσύνη”. Κάνοντας βαθιά έρευνα, οι δύο τους, κατέληξαν στον παρακάτω ορισμό: “Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα εκλογίκευσης των συναισθημάτων, και μέσω της σκέψης, η ενίσχυση της σκέψης. Συμπεριλαμβάνει τις ικανότητες της πλήρους αντίληψης των συναισθημάτων, της προσέγγισης και της παραγωγής συναισθημάτων για τη βοήθεια της σκέψης, της κατανόησης τους και της συναισθηματικής γνώσης, και η στοχαστική ρύθμιση τους για την παραγωγή συναισθηματικού και διανοητικού πλούτου”.

Ο Goleman μεταξύ των όσων ανέφερε είπε και το εξής: « Αυτό που διακρίνει τους πραγματικά αποτελεσματικούς ηγέτες είναι και ο υψηλός βαθμός ΣΝ. Περιλαμβάνεται η Αυτογνωσία, ο Αυτοέλεγχος, η Παρακίνηση, η Ενσυναίσθηση (empathy) και οι Κοινωνικές Δεξιότητες » (Σχήμα 1). Διακρίνει δύο επίπεδα:

- Προσωπικό επίπεδο (self) όπου αναφέρει δύο συναισθηματικές ικανότητες: “Τη διαχείριση του εαυτού” (αυτοέλεγχος, αξιοπιστία και ακεραιότητα ήθους, ευσυνειδησία, κίνητρα επιτυχίας και ανάληψη πρωτοβουλιών). “Την Αυτοεπίγνωση” που χωρίζεται: α) στην συναισθηματική (αναγνώριση συναισθημάτων και επιπτώσεων) β) την ακριβή αξιολόγηση του εαυτού αλλά και αυτοπεποίθηση (αναγνώριση δυνατοτήτων και ορίων).

- Επίπεδο άλλοι (others) όπου ξεχωρίζουν δύο ικανότητες:

1) “η κοινωνική επίγνωση” (social awareness) με την α) ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή να μπορεί κάποιος να αντικρίζει τα γεγονότα από την οπτική γωνία του άλλου και να βιώνει τα συναισθήματά του, (Barnet,1996) β) τον προσανατολισμό προς την παροχή υπηρεσιών (ικανοποίηση πελατών–customers satisfaction) και γ) την οργανωσιακή επίγνωση, δηλαδή την αντίληψη των συναισθημάτων μιας ομάδας καθώς και τις θέσεις ισχύος που ενυπάρχουν σε αυτήν.

2) “η διαχείριση σχέσεων” (relationship management) που σύμφωνα με Polychroniou (2005) περιλαμβάνει : “την επικοινωνία, την επιρροή, την χαρισματική ηγεσία, τον χειρισμό συγκρούσεων και τον φορέα αλλαγής που κτίζει δεσμούς, ομαδική εργασία και συνεργασία” (Davis et al, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως: “ένας τύπος κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία επιτρέπει στα άτομα να αντιλαμβάνονται και να διαχωρίζουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτές για να καθοδηγούν τις σκέψεις και τις πράξεις τους” (Mayer & Salovey, 1993).

Σχήμα 1



Θεμελιώδης διαφορά μεταξύ Mayer & Salovey και Goleman στο πως βλέπουν την ΣΝ είναι η εξής: Οι Mayer & Salovey την βλέπουν ως “θεωρία νοημοσύνης”

ενώ ο Goleman την βλέπει ως “θεωρία απόκρισης και απόδοσης με συνεχή δυνατότητα βελτίωσης και εκμάθησης”.

Η Gibbs (1995) διερεύνησε τις αξίες του μυαλού και του πνεύματος που καθορίζουν ποιοι θα επιτύχουν στην ζωή τους. Αναρωτήθηκε: “γιατί το πιο έξυπνο παιδί της τάξης μπορεί τελικά να μην γίνει το πιο πλούσιο, γιατί κάποιοι άνθρωποι μας κερδίζουν με την πρώτη ματιά ενώ άλλοι δεν μας είναι αξιόπιστοι, γιατί κάποιοι μένουν αισιόδοξοι παρά τα βάσανα της ζωής και άλλοι καταρρακώνονται;”

Ο Isen (1998) υποστήριξε ότι: “είναι σημαντικό να ορίσουμε με ακρίβεια τις πλευρές των συναισθημάτων που μελετούμε”. Ο Goleman (1998) συμπέρανε ότι: “η εργασία σε ομάδες και η παγκοσμιοποίηση ανέδειξαν τον ρόλο της ΣΝ”.

Οι Boyatzis, Goleman and Rhee (2000) έδωσαν το τον παρακάτω ορισμό ΣΝ: «Συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται όταν το άτομο επιδεικνύει τις ικανότητες της αυτογνωσίας, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής συναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων τη κατάλληλη στιγμή, με τον κατάλληλο τρόπο και με ικανοποιητική συχνότητα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση καταστάσεων» (Boyatzis et al, 2000).

Ο Goleman (2000) ανέφερε ότι: “ο αυτοέλεγχος είναι σημαντικό χαρακτηριστικό του νοήμονα ανθρώπου, γιατί μπορεί να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αποφεύγοντας συναισθηματικές εκρήξεις. Χαρακτηρίζεται επίσης από καλή διάθεση, επιμονή και ψυχραιμία σε όλες τις φάσεις της ζωής του. Αυτό το άτομο πρέπει να είναι αξιόπιστο, να δρα ηθικά και να κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων, χωρίς να εγκαταλείπει τα πιστεύω του. Ακόμη πρέπει να εμπνέει με τον τρόπο και τις πράξεις του τους άλλους, να τους παρέχει όραμα και να είναι παράδειγμα για αυτούς”.

Υπάρχουν ευρήματα για τον όρο της ΣΝ “τόσο από τον χώρο της ψυχολογίας όσο και της μελέτης του εγκεφάλου” (π.χ. Appelbaum, 1973- Lane & Schwartz, 1987- Goleman, 1995- Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Ο Reuven Bar On, από το 1988 έως και το 2000, αναφέρθηκε στον «Δείκτη Συναισθηματικότητας». Το 2000 μίλησε για τις πέντε διαστάσεις ΣΝ: 1) ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills) 2) διαπροσωπικές δεξιότητες

(interpersonal skills) 3) προσαρμοστικότητα (adaptability) 4) έλεγχος στρες (stress management) και 5) γενική διάθεση (general mood)

Ο Forgas (2001) ασχολήθηκε με τις γνωστικές διεργασίες και τα συναισθήματα.

Συζητήσεις γίνονταν για αρκετά χρόνια για το “αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνιστά μία ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης ή ένα συνδυασμό από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας” (Woodruffe 2001, Slaski & Cartwright 2003). Υπάρχουν ερευνητές που προβάλουν αντιρρήσεις (Davies, Stankov, & Roberts 1998) ή επιφυλάξεις (Zeidner, Matthews & Roberts 2001, 2003) ως αναφορά την “αυθυπαρξία” της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Locke (2005) “επιτίθεται” στην συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρητική έννοια, υποστηρίζοντας ότι δεν έχει οριστεί επακριβώς και δεν έχει τύχει μιας ικανοποιητικής πρακτικής εφαρμογής. Άλλοι υποστηρίζουν ότι: “η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι τίποτα άλλο, παρά ένας επαναορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης (social intelligence) καθώς και ότι δεν υπάρχουν σημαντικές ικανότητες που να συνδέονται με το συναίσθημα” (Mayer & Salovey, 1993).

Σήμερα η Συναισθηματική Νοημοσύνη εκτιμάται περισσότερο από το παρελθόν διότι έχει διαπιστωθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, στην εργασία, αλλά και στην ανατροφή των παιδιών. Ωστόσο, δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση στους ορισμούς καθώς και στις μεθόδους αξιολόγησης και μέτρησης που δίνονται για την έννοια αυτή. Κατά την Πλατσίδου, (2004), οι ορισμοί “κάθε φορά επηρεάζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνητή, το μορφωτικό και κοινωνικό του επίπεδο, καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον που αυτός δρα”.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) & τον Spector (2005), “ούτε οι υποστηρικτές της ΣΝ συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της”. Κατά τον Chemiss, πάλι, “αυτό που θεωρείται αδιαμφισβήτητο είναι, ότι η ΣΝ είναι μία επιστημονική έννοια που χρησιμοποιεί την επιστημονική ερευνητική μεθοδολογία και η οποία μπορεί να εξηγήσει φαινόμενα που μέχρι τώρα δεν είχαν απαντηθεί επαρκώς” (Chemiss, 2000b).

Είναι βέβαια ευρέως παραδεκτό ότι δεν πρόκειται για νέα έννοια αλλά για αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων που εξελίχθηκαν με την

εμπειρία και την συστηματική έρευνα και οδήγησαν στην ερμηνεία φαινομένων που μέχρι τώρα δεν είχαν ερμηνευτεί επαρκώς.

Οι Petrides & Furnham (2000) διατύπωσαν την άποψη ότι: “παρόλο που οι συναισθηματικές ικανότητες αρχίζουν να χτίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αυτές με την εμπειρία και την εξάσκηση μέσω της διδασκαλίας τους μπορούν να αναπτυχθούν και να αλλάξουν”.

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ΣΝ αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman 1998, Mayer et al. 1999, Saarni 2000, Zeidner et al 2003).

Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται κυρίως στην ενήλικη ζωή. Οι Mayer et al (1999), συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων έως 15 ετών με ενήλικες έως 65 ετών και συμπέραναν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της ΣΝ παρατηρείται μεταξύ 20-28 ετών.

Σε έρευνα της σχέσης ΣΝ και φύλου, η βιβλιογραφία δεν οδηγεί σε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ γυναικών και ανδρών, αλλά μόνο σε μικροδιαφορές σε κάποιες από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer et al (1999, 2000b) που εξέτασαν την αντικειμενική ΣΝ διαπίστωσαν ότι “οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους στην κοινωνική προσαρμογή”. Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών προέκυψε ότι : “οι γυναίκες έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες” (Bar-On, 1997), “κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση” (Ciarrochi et al, 2000) και “καλύτερη γενική Σ.Ν.” (Schutte et al, 1998) ενώ οι άντρες έχουν “καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες”. Επίσης, οι άντρες φαίνονται πιο καλοί “στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τις γυναίκες” (Mayer et al, 1999-2000b, Bar-On, 2000).

Σε κάποιες από τις έρευνές τους οι Schutte et al. (1998) και οι Petrides & Furnham (2000, 2006) έδειξαν ότι “οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική ΣΝ από ό,τι οι άντρες”. Οι ερευνητές απέδωσαν τις μικροδιαφορές στα ευρήματά τους, “στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες

μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις”.

Οι Dulewicz & Higgs (1999), αλλά και ο Diggins (2004) διατύπωσαν ότι τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες ΣΝ με ακολουθιακό τρόπο. Αναλυτικότερα: “αρχικά αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτογνωσίας, μέσω της οποίας μπορούν να αναγνωρίζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να προάγουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις”.

Σύμφωνα με τον Mayer & Salovey (1997), “καλλιεργείται νωρίς στη ζωή του ατόμου από την οικογένειά του και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά το επίπεδό της μπορεί να βελτιωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του”. Οι Fineman (1997), Dulewicz & Higgs (2000) αποφαινόμενοι: “αν και θεωρείται ότι κατά την παιδική ηλικία το άτομο εκπαιδεύεται πιο αποτελεσματικά, επειδή οι ικανότητες της ΣΝ θεωρούνται εύπλαστες επιδέχονται βελτιώσεις και αλλαγές”.

Συγκρίσεις που έχουν γίνει μεταξύ ατόμων που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης και σε άλλα που δεν συμμετείχαν, δείχνουν ότι η ΣΝ μπορεί να διδαχθεί με επιτυχία (Cottman, 2000). Έρευνες που έγιναν για θέματα μόρφωσης, ηγεσίας, και διοίκησης δείχνουν ότι “η εκπαίδευση στη ΣΝ οδηγεί το άτομο σε βελτίωση στην απόδοση και στην επίδοση” (Dulewicz & Higgs, 1999). Ο Goleman (1998), μιλάει για παιχνίδι ρόλων, ανατροφοδότηση και πρακτική εξάσκηση.

1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχετικές δεξιότητες

Η συναισθηματική νοημοσύνη προσεγγίζεται μέσα από τρία βασικά υποδείγματα: α) το υπόδειγμα των Mayer-Salovey (1997), σύμφωνα με το οποίο “η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα αντίληψης και αξιοποίησης συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων για προσωπική εξέλιξη”, β) το υπόδειγμα του Goleman (1995), το οποίο θεωρεί πως “η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο από προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες καθορίζουν την απόδοση στον χώρο εργασίας” και γ) το υπόδειγμα Bar-On (1997), σύμφωνα με το οποίο “η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, ικανοτήτων προσαρμογής, διαχείρισης άγχους και σχετικών δεξιοτήτων και παραγόντων όπως η γενική διάθεση του ατόμου”.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), “κάθε είδος εργασίας απαιτεί ξεχωριστές ιδιότητες”.

Ο Daniel Goleman εξέλιξε την μελέτη του στην ΣΝ και κατέληξε στο τελικό απλοποιημένο μοντέλο με τέσσερις διαστάσεις: “Αυτοεπίγνωση, Αυτοδιαχείριση, Κοινωνική Επίγνωση και Διαχείριση Σχέσεων” και δεκαοχτώ δεξιότητες αντί των αρχικών είκοσι πέντε. Οι δύο πρώτες διαστάσεις είναι Προσωπικές Ικανότητες και οι δύο επόμενες Κοινωνικές Ικανότητες.

Αναλυτικά: 1) Αυτοεπίγνωση

α) Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση: “Η κατανόηση του ατόμου στα συναισθήματά του, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες, τις αξίες και τα κίνητρά του. Το άτομο με συναισθηματική αυτοεπίγνωση είναι ρεαλιστής-τρια, θέτει ξεκάθαρους και επιτεύξιμους στόχους, αυτοστοχάζεται”.

β) Ακριβής Αυτοαξιολόγηση: “Το άτομο γνωρίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του”.

γ) Αυτοπεποίθηση: “Το άτομο γνωρίζει την αξία και τις δυνατότητές του”.

2) Αυτοδιαχείριση

α) Αυτοέλεγχος: Πηγάζει από την Αυτοεπίγνωση. “Το άτομο που γνωρίζει τα συναισθήματά του μπορεί να συγκρατηθεί, να κρατήσει την ψυχραιμία του και τον ενθουσιασμό του και να καταστείλει βίαια ή αρνητικά συναισθήματα του”.

β) Διαφάνεια: “Η αξιοπιστία, τιμιότητα και ακεραιότητα του ατόμου”.

γ) Προσαρμοστικότητα: “Η δυνατότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και να ξεπερνά εμπόδια”.

δ) Επίτευξη: “Το εσωτερικό κίνητρο του ατόμου για βελτίωση της απόδοσής του”.

ε) Πρωτοβουλία: “Η ετοιμότητα για δράση και αξιοποίηση ευκαιριών”.

στ) Αισιοδοξία: “Η ικανότητα του ατόμου να βλέπει την θετική πλευρά των πραγμάτων”.

3) Κοινωνική Επίγνωση

α) Ενσυναίσθηση: “Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να δείχνει ενεργά το ενδιαφέρον του για τις ανησυχίες τους”.

β) Οργανωτική Επίγνωση: “Το άτομο αντιλαμβάνεται ταχύτατα τρέχοντα ζητήματα, δίκτυα κέντρων λήψης αποφάσεων και στρατηγικών οργανισμού”.

γ) Εξυπηρέτηση: “Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και καλύπτει τις ανάγκες υφισταμένων και πελατών”.

4) Διαχείριση Σχέσεων

α) Έμπνευση: “Το άτομο έχει την ικανότητα να κινητοποιεί και καθοδηγεί τους άλλους προς το όραμα που έχει προδιαγράψει”.

β) Επιρροή: “Το άτομο έχει την δυνατότητα να εφαρμόζει ποικίλες τακτικές πειθούς”.

γ) Ανάπτυξη των Άλλων: “Έχει την ικανότητα να αναπτύσσει και ενισχύει τα δυνατά σημεία των άλλων”.

δ) Καταλύτης Αλλαγών: “Έχει την δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να καθοδηγεί προς νέες κατευθύνσεις”.

ε) Διαχείριση Συγκρούσεων: “Έχει την δυνατότητα να επιλύει συγκρούσεις γρήγορα και αποτελεσματικά”.

στ) Οικοδόμηση Δεσμών: “Το άτομο είναι ικανό να καλλιεργεί και συντηρεί δίκτυο σχέσεων”.

ζ) Συνεργασία και Ομαδική δουλειά: “Το άτομο είναι ικανό να δουλεύει ομαδικά συνεργαζόμενο με τους άλλους”.

1.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ) – Νοητικής Νοημοσύνης (IQ)

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), “η ακαδημαϊκή ευφυΐα δεν έχει και πολλή σχέση με τη συναισθηματική ζωή”. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χειρίζονται εντυπωσιακά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Υποστηρίζει πως: “ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει κατά 20% στους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία στη ζωή, γεγονός που αφήνει ένα 80% σε άλλες δυνάμεις”.

Ο δείκτης νοημοσύνης IQ, δεν μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά από την εμπειρία και την αγωγή, αντίθετα οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν.

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί αργότερα και καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να χειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε (Goleman, 1995).

Ο Ματσαγγούρας (1998) μιλά για τη “νοημοσύνη της επιτυχίας” και πιστεύει ότι: “οι άνθρωποι που την διαθέτουν αφήφουν τις αρνητικές προσδοκίες ακόμη και όταν οι προσδοκίες αυτές προκύπτουν από τις χαμηλές επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης ή άλλα παρόμοια τεστ”.

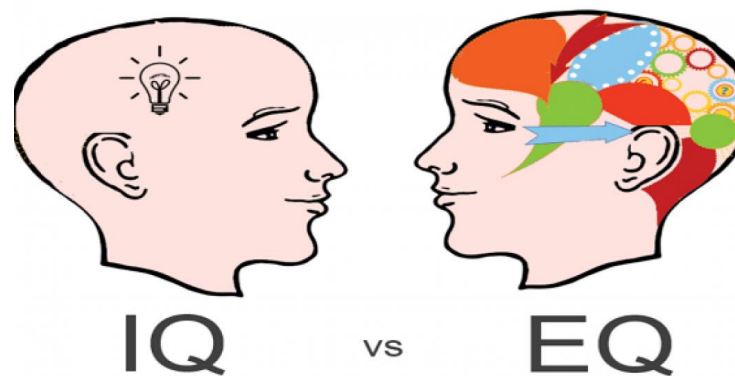
Οι Hermstein & Murray (1994) έχουν κάνει μια σειρά ερευνών και συμφωνούν με τις απόψεις του Sternberg (1985, 1996) και συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι: “ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί σε ελάχιστο βαθμό να προβλέψει τα ύστερα αποτελέσματα όπως και την εξέλιξη της ζωής ενός ανθρώπου”. Θεωρούν ότι η όλη ιδέα να συσχετιστεί ο δείκτης νοημοσύνης με την επιτυχία στη ζωή είναι λανθασμένη, διότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί αναξιόπιστο μέσο της πρόγνωσης της επιτυχίας.

Ο Sternberg (1996) θεωρεί ότι: “τα test νοημοσύνης μετρούν ένα μικρό τμήμα της νοημοσύνης και όχι το μεγαλύτερο μέρος της ή το σύνολό της, γιατί εστιάζονται στην αδρανή ακαδημαϊκή και όχι στην ενεργητική νοημοσύνη της επιτυχίας. Πρέπει να γνωρίζει κανείς πότε και πώς να χρησιμοποιεί τις αναλυτικές, τις δημιουργικές και τις πρακτικές ικανότητες”.

Ο Gardner (1983) είναι από τους πρώτους ψυχολόγους ερευνητές, που εξέφρασε τους προβληματισμούς του για τα test νοημοσύνης, τα οποία μας

δίνουν πληροφορίες για πόσο κάποιος άνθρωπος γεννήθηκε έξυπνος ή όχι. Δεν μπορούν να ανιχνεύσουν τις διαφορετικές ικανότητες ή τα ταλέντα που κάποιος άνθρωπος μπορεί να διαθέτει. Το βιβλίο του τα Όρια του Νοου (1983) ήταν ένα μανιφέστο που σύμφωνα με τον Goleman (1995) απέρριπτε τη θεωρία του δείκτη νοημοσύνης.

Σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά, καθώς υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα (Hayes, 1998) ότι: “το υψηλό IQ δεν μπορεί να καθορίσει ούτε να προδιαγράψει την επιτυχία, την εξέλιξη και την προσωπική ευτυχία του ανθρώπου”.



1.4. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του K. Petrides

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, στη βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται με δύο βασικούς τρόπους: 1) ως χαρακτηριστικό (trait EI) 2) ως ικανότητα (ability EI). Σύμφωνα με την θεωρία του Ελληνικής καταγωγής ερευνητή K. Petrides «η Συναισθηματική Νοημοσύνη, αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (trait EI) και αφορά στο πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τον εαυτό του». Κατά συνέπεια μπορεί να μετρηθεί με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ΣΝ, η οποία αποτελεί μέρος της της προσωπικότητας του ατόμου, «δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτή και αποτελεί μια διακριτή και σύνθετη δομή» (Petrides, Pita and Kokkinaki, 2007).

Ο K. Petrides, στα πλαίσια προγράμματος επιστημονικής έρευνας, ανέπτυξε το ερωτηματολόγιο «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» (TEIQue). Το ερωτηματολόγιο TEIQue καλύπτει διεξοδικά την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με αυτοαναφορά. Περιλαμβάνει 153 προτάσεις που έχουν σκοπό να μετρούν 15 διαφορετικές παραμέτρους 4 παραγόντων (ευεξία, αυτοέλεγχος, συναίσθημα, κοινωνικότητα). Στόχος του είναι η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε παγκόσμιο επίπεδο (Petrides, 2011). Το TEIQue έχει προσαρμοστεί πολλές φορές ώστε να καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Ιδιαίτερα δημοφιλές, λόγω του λίγου χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του είναι στην σύντομη εκδοχή του (TEIQueShort Form), που περιλαμβάνει 30 από τις 153 προτάσεις της πλήρους μορφής του, δύο αντιπροσωπευτικές για κάθε μία από τις 15 υποκλίμακες. Κατά τη συμπλήρωση και στις δύο μορφές του ζητείται από το άτομο να απαντήσει βάσει της 7βάθμιας κλίμακας LIKERT, η οποία κυμαίνεται από το «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «Συμφωνώ απόλυτα». Τα αποτελέσματα του TEIQue προκύπτουν ως εξής: Αντιστρέφουμε τη φορά στις αρνητικές προτάσεις, αθροίζουμε τα δεδομένα και κατόπιν διαιρούμε με το συνολικό αριθμό των προτάσεων (με το 30 στη σύντομη εκδοχή). Ο ίδιος ο K. Petrides (2011) αναφέρει: «Το TEIQue-Short Form, δεν είναι εξίσου κατάλληλο για τη μέτρηση των 15 επιμέρους υποκλιμάκων ούτε των τεσσάρων παραγόντων: ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα, κοινωνικότητα». Ωστόσο, είναι γενικά παραδεκτό ότι: «το TEIQue-Short Form παρουσιάζει

σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως υψηλή διάκριση των παραμέτρων και ικανοποιητική αξιοπιστία», συνεπώς συνιστάται η χρήση του για τη μέτρηση της συνολικής Συναισθηματική Νοημοσύνης.

Το ερωτηματολόγιο TEIQue απαρτίζεται από τις εξής υποκλίμακες, που σύμφωνα με τον Κ. Petrides (2009), «αφορούν πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης», στο κατώτερο επίπεδο διαίρεσης του συγκεκριμένου τεστ: Προσαρμοστικότητα (Adaptability) - Θετικότητα (Assertiveness) - Έκφραση συναισθημάτων (Emotion expression) - Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (Emotion management of others) - Αντίληψη των συναισθημάτων, των δικών του και των άλλων (Emotion appraisal (self and others)) - Ρύθμιση/ Έλεγχος Συναισθημάτων (Emotion control) - Χαμηλή παρορμητικότητα (Low impulsiveness) - Σχέσεις (Relationships) - Αυτοεκτίμηση (Self-esteem) - Εσωτερική Κινητοποίηση (Self motivation) - Κοινωνική επίγνωση (Social awareness) - Διαχείριση άγχους (Stress management) - Ενσυναίσθηση (Trait empathy) - Συναίσθηση Ευτυχίας & Συναίσθηση αισιοδοξίας (Trait happiness) & (Trait optimism).

Τέλος, το TEIQue σύμφωνα με τον δημιουργό του, «έχει εφαρμογή σε ποικίλα επίπεδα, για παράδειγμα σε οργανωσιακό, σε κοινωνικό, σε εκπαιδευτικό, σε κλινικό και σε επίπεδο υγείας» (Petrides, 2011). Σύμφωνα με τον Petrides (2009), οι 15 αυτές κλίμακες, «κατατάσσονται σε τέσσερις ευρύτερες πλευρές της ΣΝ, τη συναισθηματικότητα, τον αυτοέλεγχο, την ευημερία και την κοινωνικότητα» (εικόνα 9.1).

Εικόνα 9.1

Συντελεστές Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Petrides, 2009)
Συναισθηματικότητα (emotionality)
Αυτοέλεγχος (self-control)
Ευημερία (Prosperity)
Κοινωνικότητα (Sociability)

Ο ίδιος ο Petrides (2009), περιγράφει αναλυτικά τις πτυχές της ΣΝ ως εξής: *Συναισθηματικότητα (emotionality)*:

«Όσοι αυτο-βαθμολογούνται υψηλά στην κλίμακα αυτή, θεωρούν ότι διαθέτουν μια ευρεία γκάμα συναισθηματικών ικανοτήτων και είναι σε επαφή με τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων». Δηλαδή, είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα καθώς και των άλλων και έτσι μπορούν να διατηρούν καλές σχέσεις με τα σημαντικά για τους ίδιους άτομα.

«Τα άτομα με χαμηλό σκορ τείνουν να διατηρούν προσωπικές σχέσεις που ικανοποιούν σε μικρότερο βαθμό τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους, εξαιτίας της δυσκολίας τους στην κατανόηση και έκφραση των εσωτερικών συναισθηματικών τους καταστάσεων». Στη συνέχεια ο Petrides, (2009) αναλύει περαιτέρω την πλευρά αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις εξής παραμέτρους:

- **Ενσυναίσθηση:** Με τη βοήθεια της κλίμακας αυτής μετριέται «το κατά πόσο μπορεί κανείς να κατανοήσει τις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, μπαίνοντας στη θέση τους». Υψηλό σκορ ενσυναίσθησης δίνει τη δυνατότητα υιοθέτησης της οπτικής γωνίας των άλλων ώστε να γίνει συζήτηση και αποτελεσματική διαπραγμάτευση με εκείνους. Αντίθετα το χαμηλό σκορ δεν δίνει αυτή την δυνατότητα, οδηγεί σε δογματισμό, ισχυρογνωμοσύνη, εγωκεντρισμό σε απόψεις και εριστικότητα.
- **Αντίληψη συναισθημάτων:** Με τη βοήθεια της κλίμακας αυτής μετριέται «το πως το άτομο αντιλαμβάνεται και αποτιμά τα συναισθήματα του ίδιου και των άλλων». Υψηλή τιμή κλίμακας δείχνει ότι το άτομο μπορεί να κατανοήσει συναισθήματα, ενώ αντίθετα χαμηλή τιμή κλίμακας δείχνει πως το άτομο δε δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων.
- **Έκφραση συναισθημάτων:** Υψηλή βαθμολογία σε αυτή τη κλίμακα υποδηλώνει άτομο που εκφράζει με ευκολία τα συναισθήματά του, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, ενώ αντίθετα η χαμηλή βαθμολογία δείχνει έλλειψη κοινωνικότητας και αυτοπεποίθησης λόγω της δυσχέρειας έκφρασης των συναισθημάτων του.
- **Σχέσεις:** Η κλίμακα αυτή αφορά «τη δόμηση και διατήρηση προσωπικών σχέσεων με την οικογένεια, τους φίλους και τους συντρόφους». Άτομα με υψηλό σκορ στη κλίμακα, είναι παραγωγικά, ευημερούν συναισθηματικά, συνήθως αναπτύσσουν και διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτοί με τη χαμηλή

κλίμακα, συχνά φέρονται άσχημα στους γύρω τους, δε δένονται εύκολα με τους άλλους και υποβιβάζουν την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων.

Αυτοέλεγχος (self-control):

Η κλίμακα αυτή αφορά «την ικανότητα του ατόμου να ελέγξει τον εαυτό του». Υψηλή βαθμολογία κλίμακας σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να ελέγξουν σε υγιή βαθμό τις επιθυμίες και τις παρορμήσεις τους, καθώς και να ρυθμίσουν το άγχος και την εξωτερική πίεση. Συνήθως δεν είναι υπερβολικά εξωστρεφείς, χωρίς όμως να νοιώθουν ότι καταπιέζονται. Αντίθετα, εκείνοι που έχουν χαμηλή βαθμολογία στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι παρορμητικοί και δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος τους. Κατά τον Petrides, (2009), αυτή η πλευρά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αναλύεται περαιτέρω στις εξής παραμέτρους:

- Ρύθμιση / Έλεγχος συναισθημάτων: Η κλίμακα αυτή αφορά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει αλλά και να ρυθμίζει την συναισθηματική του κατάσταση. Υψηλό σκορ, μεταφράζεται σε συναισθηματική σταθερότητα, δηλαδή σε δυνατότητα αλλαγής της δυσάρεστης διάθεσης σε ευχάριστη ή διατήρησης της ευχάριστης διάθεσης. Αντίθετα οι έχοντες χαμηλό σκορ, δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, είναι πιθανά ευερέθιστοι και εμφανίζουν συχνότερα συναισθηματικές μεταπτώσεις, ακόμη και κατάθλιψη.

- Χαμηλή παρορμητικότητα: Πρέπει να είναι προσεκτικοί όσοι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη κλίμακα διότι μετρά την αρνητική παρορμητικότητα. Η υψηλή βαθμολογία κλίμακας αντιπροσωπεύει χαμηλή παρορμητικότητα, άρα το άτομο εξετάζει προσεκτικά όλες τις παραμέτρους και σκέφτεται πριν πάρει αποφάσεις. Αντίθετα, χαμηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλή παρορμητικότητα, συνεπώς το άτομο χαρακτηρίζεται ως απερίσκεπτο και συχνά γίνεται έρμαιο των παρορμήσεών του.

- Διαχείριση άγχους: Όσοι έχουν υψηλή βαθμολογία αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πίεση, έχοντας αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων και αντιμετώπισης του άγχους τους. Όσοι έχουν χαμηλό σκορ, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την πίεση διότι πιθανότατα δεν έχουν αναπτύξει μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους τους και συχνά την αποφεύγουν αφήνοντας εκκρεμείς καταστάσεις.

- Προσαρμοστικότητα: Τα άτομα με υψηλό βαθμό της κλίμακας αυτής είναι συνήθως ευέλικτα, ευπροσάρμοστα σε νέες καταστάσεις και «αγαπούν» την καινοτομία και τις αλλαγές στην εργασία αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό βαθμό στη συγκεκριμένη κλίμακα προσαρμόζονται δύσκολα, αντιστέκονται στις αλλαγές, και εμμένουν στις απόψεις τους.

- Εσωτερική κινητοποίηση: Υψηλό σκορ στην κλίμακα αυτή, σημαίνει αποφασιστικότητα και εσωτερική ανάγκη για υψηλή απόδοση, οπότε δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη για εξωτερικά κίνητρα. Εν αντιθέσει με τους παραπάνω, όσοι έχουν χαμηλό σκορ παραιτούνται εύκολα στις δυσκολίες, δεν έχουν επιμονή και χρειάζονται διαρκώς εξωτερική κινητοποίηση, ενθάρρυνση και ανταμοιβή για να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Ευημερία (Prosperity):

Οι βαθμολογίες στην κλίμακα αυτή εξαρτώνται σημαντικά από αυτές των τριών άλλων ευρύτερων πτυχών Συναισθηματικής Νοημοσύνης του TEIQue και σχετίζονται με την ικανοποίηση από επιτεύγματα του παρελθόντος και με τις μελλοντικές προσδοκίες. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα της κλίμακας νοιώθουν ευτυχισμένα και πλήρη, σε αντίθεση με τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες που τείνουν να μην είναι ικανοποιημένα από την ζωή τους και να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η πλευρά αυτή της ΣΝ σύμφωνα με τον Petrides, (2009), αναλύεται περαιτέρω στις εξής παραμέτρους:

- Αισιοδοξία: Άτομα με υψηλή βαθμολογία προσδοκούν θετικά το μέλλον ενώ τα άτομα με χαμηλό σκορ είναι απαισιόδοξα και εστιάζουν στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων. Η παράμετρος αυτή σε συνδυασμό με τις άλλες δύο που περιγράφονται παρακάτω: την ευθυμία και την αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει την παρούσα ευρύτερη ψυχολογική κατάσταση του ατόμου.

- Ευθυμία: Υψηλά σκορ δείχνουν άτομα που αισθάνονται καλά και είναι χαρούμενα, ενώ αντίθετα τα χαμηλά σκορ δείχνουν άτομα αρνητικά και με απογοήτευση για την ζωή. Η κλίμακα αφορά ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις του παρόντος.

- Αυτοεκτίμηση: Αφορά την εκτίμηση του εαυτού του ατόμου. Τα άτομα με υψηλή κλίμακα σέβονται τον εαυτό τους και αισθάνονται ικανοποιημένοι από τα

όσα έχουν πετύχει στη ζωή τους, σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλές βαθμολογίες, δηλαδή έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και τείνουν να τον υποτιμούν.

Κοινωνικότητα (Sociability):

«Η κλίμακα αυτή, σε αντίθεση με την κλίμακα της συναισθηματικότητας που εστιάζει στις προσωπικές σχέσεις, αντιμετωπίζει το άτομο ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου και αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική επιρροή». Τα άτομα που έχουν υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα αυτή καταφέρνουν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άτομα που διαθέτουν διαφορετικό υπόβαθρο, σε αντίθεση με άτομα που έχουν χαμηλές βαθμολογίες και είναι επιφυλακτικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και δύσκολα μπορούν να επηρεάζουν τους άλλους. Εν γένει, είναι πιο ντροπαλοί και συγκρατημένοι. Κατά τον Petrides, (2009), αυτή η πλευρά της ΣΝ αναλύεται περαιτέρω στις εξής παραμέτρους:

- Διαχείριση συναισθημάτων: Η συγκεκριμένη κλίμακα δείχνει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα άλλων. Υψηλά σκορ σημαίνουν ότι το άτομο μπορεί να επηρεάζει τους άλλους, είτε παρακινώντας τους είτε παρηγορώντας τους ώστε να αισθανθούν καλύτερα. Άτομα με χαμηλό σκορ στην κλίμακα αυτή δεν είναι ικανά να διαχειριστούν τα συναισθήματα των άλλων ή να τους επηρεάσουν θετικά και συχνά νοιώθουν δυσέρεστα που δεν μπορούν να βοηθήσουν.

- Θετικότητα: Η κλίμακα αυτή αφορά τη θετική σκέψη, στάση και συμπεριφορά. Οι ηγετικές προσωπικότητες, μπορούν να υπερασπιστούν τα πιστεύω και τα δικαιώματά τους, είναι ειλικρινείς, γνωρίζουν πως να ζητούν, να δίνουν, να αντιπαρατίθενται αν απαιτείται και είναι τα άτομα που συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα. Όσοι/ες βαθμολογούν τον εαυτό τους χαμηλά στη συγκεκριμένη κλίμακα δεν μπορούν να είναι ηγέτες/δες αφού τείνουν εύκολα να υποχωρούν μη υπερασπιζόμενοι/ες επαρκώς τις θέσεις και τα δικαιώματά τους και καταλήγουν να κάνουν πράγματα ενάντια στη θέλησή τους. Τα άτομα αυτά νοιώθουν καλύτερα, όταν προστατεύονται, αποτελώντας μέρος μιας ομάδας.

- Κοινωνική επίγνωση: Άτομα με υψηλό σκορ διαπραγματεύονται καλά και τείνουν να επηρεάζουν τους άλλους. Θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλή ευαισθησία και προσαρμοστικότητα. Γενικά ελέγχουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και μπορούν να δράουν με αυτοπεποίθηση στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό σκορ δυσκολεύονται να εκφραστούν, δεν αισθάνονται άνετα σε περιβάλλοντα που δεν θεωρούν οικεία και οι κοινωνικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες είναι περιορισμένες.

2. Ηγεσία και Συναισθηματική νοημοσύνη

2.1. Σύγκριση των δύο εννοιών

Οι δύο έννοιες Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέονται αδιάρρηκτα. Σύμφωνα με τον George (2000) και τους Barsade et al. (2003), “η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η ευελιξία, η καινοτομία, η προσαρμοστικότητα, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η αντικειμενική αυτοκριτική και η διαχείριση των συγκρούσεων είναι χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας που βασίζονται στην ΣΝ”.

Οι Goleman, Boyatzis, Mckee (2002) συμπεραίνουν ότι «Ο διευθυντής ή ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας με αποτέλεσμα η ομάδα του να αποδίδει περισσότερο και να υπάρχει θετικό και δημιουργικό κλίμα».

Ένας ηγέτης συναισθηματικά νοήμων εκδηλώνει, σύμφωνα με τον Ryback (1998), “δέκα συμπεριφορές που τον διαφοροποιούν από άλλους που δεν διαθέτουν ΣΝ”, οι οποίες και αναλύονται στη συνέχεια. Ο προϊστάμενος – διευθυντής πρέπει να:

1) Αποφεύγει αυστηρή κριτική στους υφισταμένους του η οποία καταρρακώνει την αυτοεκτίμησή τους. Η αίσθηση του υφισταμένου ότι ο διευθυντής του τον εκτιμά και ότι ενδιαφέρεται για εκείνον προκύπτει από διακριτική κριτική και εποικοδομητικά σχόλια και οδηγεί σε βελτίωση.

2) Κατανοεί και στηρίζει τους άλλους. Προσπαθεί να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους.

3) Εκφράζει με ειλικρίνεια τα συναισθήματα και τις προθέσεις του. Αποτελέσματα σειράς ερευνών δείχνουν όταν ο ηγέτης έχει ΣΝ ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

4) Δέχεται την κριτική, αναλαμβάνει τις ευθύνες του και δεν κρατά αμυντική στάση όταν τα πράγματα δυσκολεύουν. Αποφασίζει μόνο όταν όλοι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι έχουν προηγουμένως εκφράσει τη γνώμη τους.

5) Επικεντρώνεται στην συνολική εικόνα, δίνοντας μόνο όση σημασία απαιτείται στις λεπτομέρειες.

6) Κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό της ομάδας του φροντίζοντας να έχει ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους του.

- 7) Επιλύει αποφασιστικά τις συγκρούσεις, πριν πάρουν μεγάλες διαστάσεις και γίνουν ανεξέλεγκτες.
- 8) Υποστηρίζει τους εργαζομένους στον οργανισμό.
- 9) Νιώθει ευθύνη απέναντι στον εαυτό του, στους υφισταμένους και στον οργανισμό που διοικεί. Δεν αναλώνεται στο κυνήγι της επιτυχίας.
- 10) Νιώθει αυτοπεποίθηση και δεν νοιώθει απειλή να αξιοποιεί το ταλέντο και τις δυνατότητές των γύρω του.

2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας

Ο Goleman (2000), σε άρθρο του στο Harvard Business Review, παρουσίασε έξι τύπους ηγεσίας που συνδέονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν διαφορετικές επιδράσεις και στο κλίμα του οργανισμού και στην εργασιακή απόδοση. Οι τύποι ηγεσίας αυτοί είναι:

Τύπος	Διαστάσεις Σ.Ν.	Ερμηνεία	Οργανωσιακό κλίμα
Καταπιεστικός	Έλλειψη ενσυναίσθησης	Στηρίζονται στη δύναμη της εξουσίας και απαιτούν άμεση υπακοή	αρνητικό
Οραματιστικός	Ενσυναίσθηση	Κινητοποιούν τα άτομα προς ένα κοινό όραμα	θετικό
Ανθρωπιστικός	Μεγάλη συναισθηματική νοημοσύνη	Προωθούν την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών στα μέλη της ομάδας, απαραίτητων για να εμψυχωθούν τα μέλη της σε περιόδους κρίσης ή για να ενδυναμωθεί η συνοχή της	θετικό
Δημοκρατικός	Συναισθηματικές ικανότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας	Ζητούν πάντα τη γνώμη των άλλων	θετικό
Καθοδηγητικός	Συναισθηματικές ικανότητες της ενσυνειδησίας και της πρωτοβουλίας	Θέτουν υψηλά κριτήρια απόδοσης. Καταπιέζεται όμως αρκετά συχνά η δημιουργικότητα των μελών της ομάδας	αρνητικό
Συμβουλευτικός	Αυτοεπίγνωση και ενσυναίσθηση	Δίνουν μεγάλη έμφαση στην περαιτέρω ανάπτυξη των εργαζομένων. Βοηθούν τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.	θετικό

Κατά τον Καφέτσιο (2003), “δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σtil ηγεσίας επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ικανοποίηση των εργαζομένων”.

Σύμφωνα με τους Cherniss & Goleman (2001), “οι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι ηγέτες δεν προτιμούν ένα σtil διοίκησης και ηγεσίας, αλλά εναλλάσσουν σtil, ανάλογα με τις ανάγκες του οργανισμού και τις επικρατούσες συνθήκες. Οι ηγέτες που επιδεικνύουν το συμβουλευτικό, ανθρωπιστικό, οραματιστικό και δημοκρατικό σtil ηγεσίας επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις των εργαζομένων και δημιουργούν καλύτερο οργανωσιακό κλίμα”.

Ο οραματιστής ηγέτης χρησιμοποιεί την έμπνευση μαζί με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεπίγνωση, πιστεύει ειλικρινά στο όραμά του, μπορεί να οδηγήσει και τους άλλους σ’ αυτό με σταθερότητα.

Ο ηγέτης υποστηρικτής βρίσκει χρόνο να συζητήσει και να γνωρίσει καλύτερα τους υφισταμένους-συνεργάτες του. Ο Goleman et al. (2002) υποστηρίζει ότι οι προσωπικές συζητήσεις που κάνει με τους συνεργάτες του τον βοηθούν να εδραιώσει σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τη L. Spencer (2001), “το υποστηρικτικό σtil ηγεσίας καθιερώνει ένα διαρκή αμοιβαίο διάλογο, ο οποίος επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να δέχονται πιο εύκολα ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους και να αντιμετωπίζουν το έργο που επιτελούν σαν να ταυτίζεται και με τις δικές τους προσδοκίες και όχι μόνο με τις προσδοκίες του ηγέτη τους”. Οι Collins & Porras (1994) λένε ότι: “το υποστηρικτικό σtil ηγεσίας διευκολύνει τον καταμερισμό ευθυνών και εδραιώνει τη συνεργατικότητα”. Οι Goleman et al. (2002) αναφέρουν: “ο θετικός αντίκτυπος του υποστηρικτικού σtil πηγάζει κυρίως από την ενσυναίσθηση και από τη στενή σχέση ανάμεσα στο διευθυντή ηγέτη και τον υφιστάμενό του”.

Ο συνεργατικός ηγέτης σύμφωνα με τον Goleman et al. (2002), τον Βογιατζή (1982, 2008), αλλά και τον McClelland (1998), “το ανοιχτό μοίρασμα των συναισθημάτων αποτελεί το ορόσημο ενός ατόμου, που υιοθετεί ένα συνεργατικό σtil ηγεσίας και που βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων και τη συνεργατικότητα”. Το συγκεκριμένο σtil ηγεσίας δημιουργεί θετικό κλίμα και είναι πολύ κατάλληλο κάθε φορά που ο συντονισμός της ομάδας θεωρείται απαραίτητος. Όταν οι ηγέτες εφαρμόζουν το συνεργατικό σtil τείνουν να εκτιμούν τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους: δίνουν μικρότερη έμφαση

στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και στην επίτευξη των στόχων και μεγαλύτερη στις συναισθηματικές ανάγκες των υπαλλήλων τους.

Κατά τον Goleman et al. (2002) “η ενσυναίσθηση βοηθά τον ηγέτη να ευχαριστεί τους εργαζόμενους, δείχνοντάς του ότι δεν νοιάζεται μόνο για τη δουλειά, αλλά και για τους ίδιους ως άτομα”. Παρά τα θετικά του οφέλη όμως το συνεργατικό στιλ δεν πρέπει να εφαρμόζεται κατ’ αποκλειστικότητα, οι ηγέτες που χρησιμοποιούν υπερβολικά αυτό το στιλ αμελούν να προσφέρουν την ανατροφοδότηση που μπορεί να βοηθήσει τους υπαλλήλους και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Νοιάζονται περισσότερο να είναι αρεστοί στους άλλους συχνά σε βάρος της δουλειάς. Έτσι οι εργαζόμενοι συχνά τείνουν να πιστεύουν πως ο οργανισμός ανέχεται τη μετριότητα.

Ο McClelland (1998), αναφέρει ότι “ο «αγχώδης» τύπος ηγέτη που εφαρμόζει το συνεργατικό στιλ διοίκησης, καταλήγει να επιδεινώνει αντί να βελτιώνει το εργασιακό κλίμα”.

Ο *δημοκρατικός ηγέτης* είναι σύμφωνα με τον Goleman et al. (2002) και τον Σαΐτη (2007), “είναι άριστη λύση ειδικά σε περιπτώσεις που ο ηγέτης δεν είναι αρκετά σίγουρος για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που χρειάζεται να ακολουθήσει και χρειάζεται τις ιδέες των άλλων. Ακόμη και όταν έχει ξεκάθαρο όραμα, φέρνει στην επιφάνεια τρόπους και ιδέες για την πραγματοποίησή του”. Το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας δομείται πάνω σε τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: ομαδικότητα – συνεργατικότητα - διαχείριση των συγκρούσεων και επιρροή. Ο Σαΐτης (2007), τονίζει: “Η δύναμη του δημοκρατικού ηγέτη είναι να ξέρει να ακούει, πιστεύει στη συνεργατικότητα και λειτουργεί περισσότερο ως μέλος της ομάδας παρά ως διευθύνων “αφ’ υψηλού”. Αυτό το στιλ ηγεσίας όταν εφαρμόζεται αποκλειστικά μειονεκτεί διότι η συναίνεση παραμένει ανέφικτη. Οι ηγέτες αναβάλλουν τις αποφάσεις τους προκειμένου να επιτύχουν την πλήρη ομοφωνία και καθυστερούν την πορεία των οργανισμών. Αυτό σε στιγμές κρίσης όπου απαιτούνται άμεσες αποφάσεις μπορεί να οδηγήσει σε κλιμάκωση των συγκρούσεων ” (Πασιαρδής 2004, Σαΐτης 2007).

Τα στιλ ηγεσίας που προαναφέραμε αποτελούν σίγουρες μεθόδους για την εδραίωση της αρμονίας. Το καθένα έχει το δικό του ισχυρό θετικό αντίκτυπο στο

συναισθηματικό κλίμα της επιχείρησης (Πασιαρδής 2001) και χρησιμοποιείται εναλλάξ ανάλογα με την περίπτωση.

Τα άλλα δύο στιλ ηγεσίας που θα εξετάσουμε παρακάτω: η *κατευθυντική ηγεσία* και η *καταπιεστική ηγεσία* είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται με επιδεξιότητα, μεγάλη προσοχή και φειδώ για να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα. Ο Goleman (1998, 2002), καθώς και η Μπρίνια (2008), λένε ότι: “η υπερβολική και η αδέξια χρήση της κατευθυντικής και της καταπιεστικής ηγεσίας θα επιφέρει μεγάλη δυσαρμονία στον εργασιακό χώρο”.

Ο *κατευθυντικός ηγέτης* είναι χρήσιμος μόνο σε κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις στις οποίες και μπορεί να αποδώσει. Αντιλαμβάνεται αμέσως όσους έχουν χαμηλή απόδοση και ζητά από αυτούς να κάνουν περισσότερα. Οι υφιστάμενοι συνήθως νοιώθουν υπερβολικά πιεσμένοι από τις υπερβολικές απαιτήσεις του ηγέτη τους. Η Μπρίνια (2008), λέει ότι: “τα περισσότερα προβλήματα δημιουργεί το γεγονός ότι αυτού του τύπου ο ηγέτης δείχνει να είναι τόσο επικεντρωμένος στους στόχους ώστε να μην ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους με τελικό αποτέλεσμα τη δυσαρμονία”. Αυτοί οι ηγέτες δεν διαθέτουν την ικανότητα της ομαδικής συνεργασίας ή της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Κατά τον Σαϊτή (2005, 2007), “υπάρχει έλλειψη συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης που εκδηλώνεται είτε με τη μορφή της εμμονής στον έλεγχο είτε με τη μορφή της ανυπομονησίας και της επιθετικότητας”.

Ο ηγέτης αυτού του τύπου προστάζει συνεχώς και απαιτεί άμεση συμμόρφωση στις διαταγές του, χωρίς ποτέ να εξηγήσει τους λόγους των απαιτήσεών του. Κατά τους Goleman (2002) και Βογιατζή (2008), “καταφεύγει σε απειλές, δεν αναθέτει αρμοδιότητες, ελέγχει και παρακολουθεί στενά τα πάντα. Εστιάζεται στα λάθη των ανθρώπων και ποτέ στις επιτυχίες τους”. Σύμφωνα με έρευνες των: Μπρίνια (2008), Βογιατζή (2008), George & Jones (2000), “Αυτό το στιλ ηγεσίας είναι το λιγότερο αποτελεσματικό. Με δεδομένο ότι τα συναισθήματα μεταδίδονται πολύ γρήγορα, ένας ψυχρός και καταπιεστικός ηγέτης θα δημιουργήσει προβλήματα και θα κάμψει το ηθικό των εργαζομένων”. Οι Lazarus & Lazorthes (1991) λένε: “Στερούν από τους συναδέλφους τους την ικανοποίηση που θα έπρεπε να αντλούν από την εργασία τους”. Κατά τους Πασιαρδή (2004) και Conger (1989) “το μόνο που

καταφέρνουν είναι να τους απομακρύνουν από τη δουλειά τους, ωθώντας τους να αναρωτιούνται αν αυτό που κάνουν έχει καμιά σημασία”.

Παρά το ότι αυτό το σπιλ διοίκησης έχει πολλά μειονεκτήματα, ο αριθμός των καταπιεστικών ηγετών στον κόσμο αλλά και στην χώρα μας είναι αρκετά μεγάλος.

Οι γνήσιοι ηγέτες είναι ευέλικτοι, έχουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν την ιδιοσυγκρασία των ανθρώπων που βρίσκονται μέσα στην μονάδα αλλά και αυτών που συνεργάζονται με την μονάδα και προσαρμόζουν ανάλογα η συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους Handy (1993) και Μπουραντά (2007), “έχουν την ικανότητα όχι μόνο να χρησιμοποιούν τα τέσσερα θετικά σπιλ” που προαναφέραμε, “αλλά και το προστακτικό ή κατευθυντικό σπιλ, αξιοποιώντας με μεγάλη αυτοπειθαρχία στοιχεία τους που θεωρούν απαραίτητα”.

3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση & Συναισθηματική Νοημοσύνη

3.1 Γιατί η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι αναγκαία στην εργασία στη Δημόσια Εκπαίδευση

Οι Cooper & Sawaf (1997), αποφαινόμενοι ότι “άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ΣΝ έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, να έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά”.

Ο Grandey (2000), λέει: “η ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του σχετίζεται με τις ικανότητες της Συναισθηματικής του Νοημοσύνης και θεωρείται σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στον χώρο εργασίας”.

Κατά τους Kafetsios & Loumakou (2006), “Οι εργαζόμενοι αυτοί βιώνουν θετικά συναισθήματα και φανερώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με εκείνους που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, θυμό και κατάθλιψη, καθώς μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γενικής ικανοποίησης και εκπλήρωσης των στόχων τους”.

Οι έρευνες για την σχέση ΣΝ και ικανοποίησης από την εργασία δίνουν αντιφατικά αποτελέσματα. Κάποιοι μελετητές όπως οι Vacola, Tsaousis & Nikolaou (2003), Kafetsios & Loumakou (2007) και ο Lopes et al. (2004), αναφέρουν μέτρια συσχέτιση.

Στην Εκπαίδευση η ύπαρξη Διανοητικής Νοημοσύνης (IQ) είναι απαραίτητη προϋπόθεση και συσχετίζεται άμεσα με την εργασιακή απόδοση.

Όμως, στους σύγχρονους εργασιακούς χώρους, όπου πλέον συμπεριλαμβάνεται και η Δημόσια Εκπαίδευση, οι γρήγορες και συνεχείς αλλαγές αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, συνεπώς η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει μεγάλη σημασία.

Η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί σημείο – κλειδί για την προσαρμοστικότητα που είναι απαραίτητη για την επίτευξη υψηλής εργασιακής απόδοσης. Όμως υπάρχουν και πολλές άλλες πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Όσο πιο περίπλοκη είναι η εργασία, τόσο πιο μεγάλη σημασία έχει η ύπαρξη ΣΝ και η εργασία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναμφισβήτητα είναι περίπλοκη.

Σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002), “Τα άτομα που μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματά τους μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις τους με ακρίβεια και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στις συνθήκες που μεταβάλλονται. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση, γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία, παρουσιάζουν καινοτόμο συμπεριφορά, διακρίνονται από διάθεση αισιοδοξίας, μπορούν περισσότερο να ελίσσονται και να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους”.

Αντιθέτως, κατά τον Bagshaw (2000), “τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν σε μειωμένη διάθεση για συνεργασία, μειωμένη ενέργεια και κοινωνική απομόνωση”. Επίσης κατά τους Scott-Ladd & Chan (2004), “τα χαμηλά επίπεδα ΣΝ. οδηγούν σε πλήθος αρνητικών συναισθημάτων όπως εχθρικότητα, φόβο, θυμό, ανασφάλεια”.

Υπάρχουν κάποιες έρευνες που αποδεικνύουν ότι η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με υψηλά επίπεδα κατανάλωσης αλκοόλ και καπνίσματος, (Brackett, Mayer & Warner, 2004). Ακόμη, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος (Tsaousis & Nikolaou, 2005), ενώ υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ψυχολογική υγεία. Άτομα με υψηλά επίπεδα ΣΝ είναι περισσότερο ψυχολογικά και σωματικά υγιή από τα άτομα με χαμηλή ΣΝ (Day, Therrien & Carroll, 2005).

Όλα αυτά συνηγορούν στο ότι: δεν προάγει την Εκπαίδευση γενικότερα η μη ύπαρξη ΣΝ σε εκπαιδευτικούς.

Ο εκπαιδευτικός με υψηλή αυτογνωσία που γνωρίζει τα όρια, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του, διαθέτει αυτοσεβασμό και κυρίως αυτοεκτίμηση. Μπορεί να ισορροπεί μεταξύ ορθολογισμού και ρεαλισμού και δεν υπακούει σε κανονισμούς που πιστεύει ότι παραβιάζουν τις αξίες του. Είναι φιλόδοξος, διορατικός, με υψηλούς στόχους, και όταν αποτυγχάνει διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματά του. Προσπαθεί να καταλάβει τις απόψεις και να νιώσει τα συναισθήματα των άλλων, να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία, με την βοήθεια της αυξημένης διαίσθησης και ενσυναίσθησης που διαθέτει.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Καταλαβαίνει ότι απαιτείται διάλογος που αναπόφευκτα θα οδηγήσει και σε επικριτικά σχόλια και προσπαθεί να μην αμύνεται σε αυτά. Προσπαθεί να κρίνει αντικειμενικά ξεπερνώντας τις παγιωμένες προσωπικές του απόψεις και προκαταλήψεις, αλλά και να εκτιμήσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες των άλλων.

3.2 Ηγετικές ικανότητες εκπαιδευτικού

Ο Goleman (1995) & ο Καφέτσιος (2005) υποστήριξαν: “Τα συναισθήματα εξαπλώνονται σαν τους ιούς, αλλά δεν μεταδίδονται όλα το ίδιο εύκολα”.

Σύμφωνα με τους Barsade & Gibson (1998), “το ζεστό κλίμα σε έναν χώρο εργασίας και το κέφι εύκολα εξαπλώνονται, αλλά ο εκνευρισμός δυσκολότερα. Όταν έχουμε καλή διάθεση, ενισχύεται η συνεργατικότητα, η ειλικρίνεια και η αποδοτικότητα, άρα η εργασία μας επηρεάζεται θετικά”. Από νευροβιολογική άποψη: “το γέλιο μικραίνει την απόσταση μεταξύ των ανθρώπων καθώς συγχρονίζει τα μεταιχμιακά συστήματα του εγκεφάλου τους” (Γεώργας 1995, Θεοδωράτος 1999).

Σύμφωνα με τον Caruso (1999) “η ΣΝ σε συνδυασμό με τις γνωστικές ικανότητες βοηθά το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του αλλά και να διοικήσει αποτελεσματικότερα”.

Ο Μπουραντάς (2007), αλλά και η Μπρίνια (2008) σχολίασαν πως αν διαθέτει ένας εκπαιδευτικός όλα όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, “θεωρείται συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος και μπορεί να γίνει ένας καλός Διευθυντής-ηγέτης”. Οι ικανότητες που προαναφέραμε “τον βοηθούν να λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, συσπείρωσης της ομάδας του και δραστηριοποίησης των συνεργατών του αλλά και όσων βρίσκονται γύρω του με σκοπό την υλοποίηση ενός κοινού οράματος ή στόχου”.

Ως προς την έννοια της Ηγεσίας έχει γίνει έρευνα σε βάθος από αρκετούς επιστήμονες. Οι ορισμοί της έννοιας στην βιβλιογραφία άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε διαφοροποιούνται.

Ο Bennis (1989), σχολίασε ότι: “Η Ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα”, ο Carnal (1990), είπε: “Η Ηγεσία είναι μια απροσδιόριστη έννοια”.

Οι Conger (1991) & Μπουραντάς (2007), λένε: “Η Ηγεσία σε μία υπηρεσία ή οργανισμό είναι η παράμετρος που καθορίζει την κουλτούρα της, την λειτουργία αλλά και την εξέλιξή της”.

Ο Handy (1993), επισημαίνει: “Το να έχει κανείς ευαισθησία για τους ανθρώπους συνεργάτες του δεν είναι μόνο ζήτημα καρδιάς και χαρακτήρα, αλλά και μυαλού”.

Ο Μπουραντάς (2003, 2005) έδωσε τον παρακάτω ορισμό: “Ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο ηγέτη με τέτοιο τρόπο, ώστε πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την υλοποίηση των στόχων της ομάδας”. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η Ηγεσία βοηθάει μία υπηρεσία ή οργανισμό και τους εργαζομένους της/του στην πρόοδο, την αλλαγή, και την καλύτερευση του μέλλοντός τους.

Οι Goleman (1998, 2000), Goleman et al. (2002), Μπουραντάς (2002, 2007), Βογιατζής (2008), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι: “Ο ηγέτης είναι εκείνος που πραγματικά νοιάζεται για τους ανθρώπους του και τους το δείχνει. Νοιάζεται για τις αγωνίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες τους, είναι κοντά τους γιατί το αισθάνεται και όχι γιατί το επιβάλλει ο ρόλος του”.

Οι Παπαλεξανδρή (2003), Μπουραντάς (2007), αλλά και άλλοι, αποφαίνονται μετά από τεκμηριωμένη έρευνα πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου που επιθυμεί να ηγηθεί είναι τα θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά.

Οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτά τα στοιχεία προσωπικότητας προτιμούν να ηγούνται. Ας δούμε αναλυτικά τα στοιχεία αυτά:

- Έχουν ανάγκη να πετύχουν το όραμά τους, παίρνουν πρωτοβουλίες και ρίσκα, κυνηγάνε με πάθος τους στόχους τους.
- Επιδιώκουν την επαγγελματική επιτυχία και η προσφορά τους δίνει ευχαρίστηση ικανοποιώντας την εσωτερική τους ανάγκη για αναγνώριση και αυτοεκτίμηση.
- Έχουν ανάγκη να ασκούν επιρροή σε άλλους με σκοπό την επίτευξη στόχων.
- Πιστεύουν σε αξίες πράγμα που τους προσδίδει αξιοπιστία.
- Είναι πειθαρχημένοι και επίμονοι στην προσπάθεια επίτευξης στόχων (Collins & Porras, 2001).
- Έχουν θάρρος και αυτοπεποίθηση ώστε να αντιμετωπίζουν κρίσεις, αποτυχίες και να παίρνουν δύσκολες αποφάσεις. Αναλαμβάνουν ευθύνες, δέχονται τα λάθη τους, έχουν αυτογνωσία (Handy, 1993).

Οι ηγετικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένα άτομο για να ασκήσει ηγεσία σύμφωνα με τους Kotter (1996), Boyatzis (2000), Goleman et al. (2002), Μπουραντά (2002, 2005), είναι:

- Η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Συστημική σκέψη, δηλαδή αναλυτική και συνθετική σκέψη .
- Ικανότητα επικοινωνίας του ηγέτη με άλλους ανθρώπους.
- Συναισθηματική Νοημοσύνη
- Αυτοεπίγνωση. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του και αυτοαντίληψη τόσο για τα ισχυρά, όσο για τα αδύνατα σημεία του, απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων και βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του ατόμου.
- Ενσυναίσθηση. Η ικανότητα του να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, με σκοπό να τον κατανοήσει και όχι να συμφωνήσει ή διαφωνήσει μαζί του.

Τέλος, οι Boal & Hooijberg (2000) ορίζουν αναλυτικά τις υπευθυνότητες του Ηγέτη σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης.

Ο Μπουραντάς (2007) καταλήγει στο παρακάτω συμπέρασμα: “Ο ηγέτης αναδεικνύεται, χρησιμοποιώντας την προσωπική του δύναμη, κερδίζει την εμπιστοσύνη της ομάδας, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματά τους. Έχει τη δύναμη να κάνει αλλαγές, να καινοτομήσει και ανοίγοντας ορίζοντες, επηρεάζει τους ανθρώπους, ώστε να τον ακολουθήσουν εθελοντικά και πρόθυμα”.

3.3 Διευθυντής σε Σχολική Μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Ηγέτης

Η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) δύσκολα μπορεί να οριστεί καθώς υπάρχουν πολλά μοντέλα της και απαιτεί πολλές δεξιότητες.

Οι Bush (1995), οι Everald & Morris (1999) αλλά και Morris et al. (2004), αναφέρονται στις “ιδιαιτέρως δεξιότητες και ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένα στέλεχος εκπαίδευσης για είναι αποτελεσματικό στην διοίκησή του”. Ο Drucker (1998), συνδέει “την σωστή διοίκηση σχολικής μονάδας με την γενικότερη καλή λειτουργία της εκπαίδευσης”. Οι Sergiovanni (1998), Hoy et al. (2001), Woods (2006), δίνουν έμφαση στην “ικανότητα των σχολικών ηγετών για μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης”. Οι Fullan (2001) και Πασιαρδής (2004), μιλάνε για την “συμπλοκότητα του φαινομένου εκπαιδευτική ηγεσία”.

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου Π. (2003) και τον Ιορδανίδη Γ. (2006), “όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του αλλά το συντονισμό επωμίζεται ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας”.

“Όταν κάποιος/α είναι Διευθυντής/ντρια σχολείου δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και ηγέτης.

Ο Πασιαρδής (2001), επισημαίνει ότι: “η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή της, με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείο”.

Ο Fullan (2001), ο Γεωργογιάννης (2005), και ο Ackerman et al. (2006), υποστηρίζουν πως: “ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τους άλλους να παράγουν έργο, χωρίς να κάνει χρήση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Τότε μπορεί να θεωρηθεί πως είναι πραγματικός ηγέτης”.

Ο Σαΐτης (2005), αναφέρει: “Ο διευθυντής που επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση ενός κλίματος επικοινωνίας, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, αμβλύνει τις αντιθέσεις, παρακινεί για καινοτόμες δραστηριότητες, συνεργάζεται ισότιμα με όλους, παρέχει θετικά κίνητρα, εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του”.

Από τον Cleveland (1986) έως τον Σαΐτη (2007), υπάρχει η αντίληψη πως “τα αποτελεσματικά ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης έχουν μια περιέργεια για το τι γίνεται στο εργασιακό τους περιβάλλον και ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί”.

Επίσης, με ένα σημαντικό θέμα το οποίο απασχολεί αρκετά τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων σε αυτήν, έχουν ασχοληθεί στην έρευνά τους οι : Καφετζόπουλος (1995), Χατζηπαντελή (1999), Everald & Morris (1999), Καλαϊτζοπούλου (2001), Ανδρέου & άλλοι (2001).

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την καθηγήτρια του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ζωής Παπαναούμ (1995), “δύναται να αναλυθεί σε δύο επίπεδα: α) το δομικό-οργανωτικό, το οποίο αφορά τη θεσμική πλευρά του ρόλου, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από την πολιτεία και β) το ατομικό-διαπροσωπικό επίπεδο, το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο και το έργο του και το πραγματοποιεί μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας”. Μετά από αρκετά χρόνια η καθηγήτρια Παπαναούμ συνεισέφερε αποτελεσματικά και σε επιμορφώσεις Διευθυντικών Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε διάφορα θέματα αποτελεσματικής διοίκησης, με έμφαση στην Διαχείριση Κρίσεων, όπου και μας έκανε την τιμή να συμμετέχουμε.

Οι Pashiardis & Orphanoy (1999) αναφέρουν: “Οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, προκειμένου να αναλάβουν τα οργανωτικά και τα διοικητικά τους καθήκοντα με όλες τις απαραίτητες στρατηγικές ικανότητες και το απαιτούμενο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, αλλά με μεγαλύτερη ευθύνη σε ζητήματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού”.

Τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να γίνεται κατανοητή η διάκριση μεταξύ Διοίκησης και Ηγεσίας και ότι τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει εκτός από αποτελεσματικοί προϊστάμενοι να είναι και ηγέτες. Αυτό μπορούν να το κατακτήσουν αν: α) γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης Οργάνωσης και Διοίκησης, β) διαθέτουν την ικανότητα να βρίσκονται πάντα στο κέντρο της δράσης και παράλληλα να αποστασιοποιούνται από τα καθημερινά προβλήματα λειτουργίας του

εκπαιδευτικού συστήματος, γ) έχουν όραμα για την εκπαίδευση, δ) διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες, μπορούν να εμπνέουν τους άλλους και να φροντίζουν ώστε να είναι ικανοποιημένοι από την μέριμνα που δείχνουν για αυτούς.

Σύμφωνα με τον Kellet et al. (2002), “οι άνθρωποι που εργάζονται σε ομάδες αναπόφευκτα συλλαμβάνουν συναισθήματα ο ένας από τον άλλο και μοιράζονται και αρνητικά και θετικά συναισθήματα”. Σε κάθε ομάδα ανθρώπων ο ηγέτης της και μάλιστα στην ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ο διευθυντής-ηγέτης της μπορεί να «ταρακουνήσει» τα συναισθήματα των άλλων. Αν το συναίσθημα της ομάδας είναι ο ενθουσιασμός, η αποδοτικότητα της ομάδας αυξάνεται, ενώ αν επικρατούν το άγχος και η δυσαρέσκεια, η ομάδα κινδυνεύει με απορρύθμιση.

Ο Μπουραντάς (2007), αναφέρει πολύ απλά: “Ο διευθυντής που δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν ηγείται στην πραγματικότητα”.

3.4 Τρόπος επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Διευθυντής Συναισθηματικός Ηγέτης

Η πιο πρόσφατη διαδικασία επιλογής Διευθυντών του σημερινού ελληνικού δημόσιου σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που δεν εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό κατά την γνώμη πολλών την ικανότητα του υποψηφίου/ας, είναι η παρακάτω:

- Ο υποψήφιος/α διευθυντής/ντρια πρώτα κρίνεται από το σύλλογο διδασκόντων. Αν κριθεί επαρκής αποκτά το δικαίωμα να συνεχίσει στην επιλογή, αν όχι δεν μπορεί να συνεχίσει. Ο απαραίτητος αριθμός ψήφων για την επάρκειά του είναι μικρός και επιτυγχάνεται εύκολα. Σκοπός είναι να αποκλειστεί από την αρχή της διαδικασίας κάποιος ανεπαρκής και τελείως ακατάλληλος για την θέση.
- Μετά συγκεντρώνει έναν αριθμό μορίων από συνέντευξη ενώπιον επιτροπής αξιολόγησης υποψηφίων Διευθυντών, που έχει σκοπό τον προσδιορισμό του βαθμού ικανότητάς του/της.
- Τα μόρια που συγκέντρωσε από την συνέντευξη προστίθενται σε αυτά που έχει ήδη συγκεντρώσει από τα τυπικά του προσόντα.
- Δημιουργούνται πίνακες κατάταξης σύμφωνα με τα συνολικά μόρια που συγκέντρωσε ο/η υποψήφιος/α και οριστικοποιούνται μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των ενστάσεων.
- Καλούνται οι υποψήφιοι να δηλώσουν ποια σχολεία επιθυμούν, με σειρά προτεραιότητας, μέσα στην περιοχή που περιλαμβάνει η Διεύθυνση στην οποία έγινε η διαδικασία.
- Ο/Η υποψήφιος/α καταλαμβάνει την πρώτη θέση από αυτές της δήλωσής του/της για την οποία έχει τα περισσότερα μόρια από οποιονδήποτε άλλον/η υποψήφιο/α.

Με πρόσφατο νόμο αφαιρείται το δικαίωμα του υποψηφίου/ας να διεκδικήσει για 3^η συνεχόμενη θητεία την ίδια θέση. Αμφισβητείται από πολλούς η χρησιμότητα του μέτρου αυτού.

Όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να διερευνήσουν αποτελεσματικά τις ηγετικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής Σχολικής Μονάδας για να

ασκήσει ηγεσία σύμφωνα με αυτά που αναφέρουν οι: Kotter (1996), Boyatzis (2000), Goleman et al (2002), Μπουραντάς (2002, 2005).

Είναι δύσκολο ο/η διευθυντής-ντρια εκπαιδευτικός ηγέτης-τιδα που ορίζεται με την παραπάνω διαδικασία να είναι και συναισθηματικός ηγέτης. Κάποιοι βέβαια το καταφέρνουν, διότι το κίνητρό τους για εκδήλωση ενδιαφέροντος για την θέση δεν είναι οικονομικό μια και το επίδομα θέσης είναι πενιχρό. Όπως αναφέρουν οι Nicholson (1989) και Γεωργογιάννης (2007), “όταν αυτό δεν είναι εφικτό τα μέλη της ομάδας και εν προκειμένω ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορούν να στραφούν για συναισθηματική καθοδήγηση σε κάποιο άλλο που σέβονται και εμπιστεύονται”.

Οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων θεωρούνται έξυπνοι και ικανοί για να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθώς έχουν ακαδημαϊκές γνώσεις. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), τον Goleman et al. (2002), τον Βογιατζή κ.ά. το (2008), “οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση κατοχής ηγετικού ρόλου”. Όμως σύμφωνα με τον Βογιατζή (2008), “Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι ο τρόπος που το στέλεχος της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τις γνώσεις του και όχι το τι ακριβώς γνωρίζει”. Εδώ βέβαια δεν πρέπει να υποτιμούμε την συναισθηματική ενσυναίσθηση που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της άριστης ηγεσίας.

4. Εργασιακή Ικανοποίηση

4.1 Γενικά

Ερευνητές όπως οι Koustelios (2001), Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας (2003), Μπρούζος (2004), Saiti (2007), συμφωνούν ότι “το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σύνθετο και πολυδιάστατο, συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία και επομένως είναι δύσκολο να μετρηθεί”, χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία που υποστηρίζουν οι Perie et al. (1997).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) όπως περιγράφεται στο Κάντας (1998) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται “ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία”. Ο Herzberg και οι συνεργάτες του (1959) δίνουν και αυτοί ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης. Γενικά ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Κατά τον Δημητρόπουλο αλλά και τον Κάντα (1998), “Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας της Εργασίας δίνει έμφαση στη μελέτη του θέματος, επειδή θεωρεί ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων σχετίζεται άμεσα με την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας και κατ’ επέκταση της παραγωγικότητας των εργαζομένων”. Ο Γρέβιας (1993), και οι δύο παραπάνω αποφάνθηκαν: “βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον, θεωρείται καθοριστικός παράγων της κοινωνικής, οικογενειακής κατάστασής του και της ψυχικής υγείας του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του”. Διεθνώς, υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Cherniss (1993), Alexander & Hegarty (2000) διαπιστώνουν: “Ο συνεχώς αυξανόμενος εργασιακός χρόνος και τη θέση που καταλαμβάνει η απασχόληση στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ζωή των ατόμων, έστρεψε τους επιστήμονες στη μελέτη και διερεύνηση των παραγόντων, που ορίζουν σημαντικές εργασιακές έννοιες, όπως είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η αυτοαποτελεσματικότητα στην εργασία αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων”.

Οι ερευνητές ασχολήθηκαν με το περιεχόμενο, τις διαστάσεις αλλά και τις επιδράσεις του συγκεκριμένου φαινομένου σε διάφορους εργασιακούς χώρους

και σε ποικίλα επαγγέλματα (Koustelios 1991, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001, Ζουρνατζή κ.ά. 2006). Στις περισσότερες έρευνες συμμετέχουν διοικητικά στελέχη, εργαζόμενοι και υπάλληλοι, που παρέχουν υπηρεσίες γραφείου και χειρωνακτικές υπηρεσίες (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

Σε έρευνες για την εργασιακή συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιείται ως *ανεξάρτητη μεταβλητή*. Αποτελεί προσδιοριστικό ή καθοριστικό παράγοντα ή αίτιο που συντελεί στη διαμόρφωση ορισμένων άλλων συμπεριφορών ή στάσεων. Όπως αναφέρουν οι Κάντας (1998), Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), “ερευνάται πώς επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο χώρο εργασίας, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα στην εργασία, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού”.

Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως *εξαρτημένη μεταβλητή*, σε συσχέτιση με τα προσωπικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες και τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Οι Δημητρόπουλος (1998), Κάντας (1998), Μπρούζος (2004) διαπιστώνουν ότι: “δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων που απασχολούνται στον εργασιακό χώρο”, οπότε είναι δύσκολη η παραπάνω προσέγγιση.

Στη σύγχρονη εποχή, στην περίπτωση που ο εργαζόμενος δε βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση, για μεγάλο χρονικό διάστημα, και εκτίθεται καθημερινά σε καταστάσεις που του προσθέτουν άγχος (π.χ. έλλειψη συνεργασίας ή επικοινωνίας με συναδέλφους ή ανώτερα διοικητικά στελέχη) εμφανίζει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009). Ο πιο αποδεκτός ίσως ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης διατυπώθηκε από την Christine Maslach (1982), ερευνήτρια του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, όπως περιγράφεται στο Βλαχόπουλος (1999). Έχει συνδέσει το όνομά της με την εργασιακή κόπωση (burnout) και το περιέγραψε ως “ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του”.

4.2 Θεωρίες Εργασιακής ικανοποίησης

Τα τελευταία χρόνια έχει πλέον γίνει αντιληπτό πως ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός οργανισμού. Σήμερα που οι ανάγκες των οργανισμών και οι συνθήκες σε αυτούς αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, βασική προϋπόθεση αποτελεί η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Από την βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, απλά οι ερευνητές έχουν καταλήξει πως “η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία” (Koustelios, 2001).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες για την εργασιακή ικανοποίηση. Παρακάτω θα αναλύσουμε κάποιες από αυτές.

4.2.1. Θεωρία της ιεράρχησης αναγκών (MASLOW A.)

Ο Abraham Maslow από το 1943 δημοσίευσε μία ερευνητική εργασία με τίτλο «A Theory of Human Motivation» που εισήγαγε την έννοια της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών. Η θεωρία του που συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου, είχε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο. Υποστήριξε ότι: “ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Η ικανοποίηση μιας ανάγκης δημιουργεί την επιθυμία ικανοποίησης της επόμενης και η κλιμάκωση είναι αυστηρά ιεραρχική” (Παπάνης, Ρόντος, 2005). Η ιεράρχηση έχει την μορφή πυραμίδας με τις βασικότερες ανθρώπινες ανάγκες στην βάση της, ενώ οι πιο σύνθετες ανάγκες εντοπίζονται στην κορυφή της πυραμίδας.

Από κάτω προς τα πάνω η πυραμίδα περιλαμβάνει:

1) Φυσιολογικές – Βιολογικές ανάγκες. Είναι οι ανάγκες που ο άνθρωπος πρέπει να ικανοποιήσει για να μπορέσει να επιβιώσει όπως: η ανάγκη για οξυγόνο, τροφή, νερό, ένδυση, κατοικία. Όσο οι ανάγκες αυτές δεν έχουν

ικανοποιηθεί, το άτομο δεν είναι εύκολο να επιδιώξει να ικανοποιήσει ανάγκες υψηλότερου επιπέδου.

2) **Ανάγκη για ασφάλεια.** Τα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας του ανθρώπου αφορούν φυσικούς και οικονομικούς κινδύνους, δηλαδή την επιθυμία του ανθρώπου να πετύχει ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης στο μέλλον που να μπορεί να το διατηρήσει μόνιμα. Είναι η ανάγκη για σωστή και μόνιμη επαγγελματική αποκατάσταση, για κοινωνική ασφάλιση, για σύνταξη, για υγειονομική περίθαλψη, για κατοικία.

3) **Κοινωνικές ανάγκες.** Ο άνθρωπος από τη φύση του έχει την ανάγκη να ανήκει σε κοινωνικές ομάδες και να γίνεται αποδεκτός από αυτές. Θέλει να δημιουργεί κοινωνικές συναναστροφές, φιλίες, να προσφέρει και να κερδίζει αγάπη, κατανόηση, αποδοχή. Ο εργασιακός χώρος παρέχει το πλαίσιο για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του εργαζόμενου, καθώς δίνει την ευκαιρία δημιουργίας άτυπων σχέσεων, κοινωνικών και διαπροσωπικών επαφών. Συχνά αναπτύσσονται και φιλίες μεταξύ συνεργατών.

4) **Ανάγκη για αυτοεκτίμηση.** Η ανάγκη αυτοπεποίθησης, ανεξαρτησίας, εκτίμησης και σεβασμού, αναγνώρισης και απόκτησης κύρους, επιτυχίας στον εργασιακό χώρο, φήμης, δύναμης, γοήτρου, τόσο από το ίδιο το άτομο προς τον εαυτό του, όσο και από το περιβάλλον του προς τον ίδιο. Ο εργαζόμενος προσπαθεί συνεχώς να ανέρχεται στα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής πυραμίδας του οργανισμού, θέτει συνεχώς υψηλότερους στόχους, και προσπαθεί να έχει επιτυχίες. Βέβαια βλέπουμε εργαζομένους που επιδιώκουν να μην ανέβουν ιεραρχικά και λιμνάζουν ηθελημένα, ειδικά στον Δημόσιο Τομέα.

5) **Ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.** Η προσπάθεια του ανθρώπου να αναπτυχθεί, να ολοκληρωθεί, να τελειοποιηθεί ως προσωπικότητα, να πραγματοποιήσει όλα τα όνειρα, τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες του, να εξαντλήσει όλη του τη δυναμικότητα και ενεργητικότητα.

Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο ενός ανθρώπου, η ηλικία του, η προσωπικότητά του, η οικογενειακή του κατάσταση, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον του μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην ιεράρχηση των αναγκών του, όσο και στο χρόνο μετάβασής του από το ένα επίπεδο αναγκών στο άλλο. Ωστόσο, σχεδόν σε όλους τους ανθρώπους οι δύο πρώτες κατηγορίες

αναγκών, πρέπει να ικανοποιούνται τουλάχιστον σε ένα στοιχειώδη βαθμό για να προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν και τις ανάγκες των ανώτερων επιπέδων.

Ο Κάντας (1998) αναφέρει: “Οι οργανισμοί αλλά και επιχειρήσεις αν θέλουν να δημιουργήσουν κίνητρα στους εργαζομένους, πρέπει να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων επιπέδων, παρέχοντάς τους διακρίσεις, ευκαιρίες για μετεκπαίδευση και προοπτικές εξέλιξης”.

4.2.2. Θεωρία X και Y (McGREGOR D.)

Όπως αναφέρεται από Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001), “η ιδιοσυγκρασία, η ψυχολογία και ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, έχουν καθοριστικό ρόλο και σημασία στον τρόπο λήψης των αποφάσεων”.

Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε το 1957 και δημοσιεύτηκε το 1960. Ο McGregor ανέπτυξε δυο θεωρίες με τις ονομασίες X και Y.

Η θεωρία X υποθέτει ότι: “ο μέσος άνθρωπος από τη φύση του δεν αντιμετωπίζει θετικά και με διάθεση την εργασία, αντιθέτως πρέπει να δέχεται συνεχώς πίεση ακόμα και να απειλείται με κυρώσεις, προκειμένου να καταβάλει προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου, κατά συνέπεια τα διοικητικά στελέχη πρέπει να υιοθετήσουν τεχνικές αυταρχικών προτύπων ηγεσίας”. Σύμφωνα με την Mullins (2005), “οι διοικούντες που ενστερνίζονται την θεωρία X, πιστεύουν πως οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως τεμπέληδες και δεν είναι διατεθειμένοι να κάνουν οποιαδήποτε εργασία, εκτός αν δωροδοκηθούν ή καθοδηγηθούν”. Οι Kanelloroulos CK., Katsioulas E.I. (1983), συμπληρώνουν ότι: “οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας αποδέχονται ότι οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεν έχουν πολλές φιλοδοξίες”. Ο μέσος άνθρωπος σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, αποφεύγει την εργασία, ενώ δεν αναλαμβάνει εύκολα ευθύνες, αντίθετα επιθυμεί και αναζητά την ασφάλεια, προτιμώντας τον έλεγχο και την παροχή κατεύθυνσης από τρίτους.

Η θεωρία Y υποθέτει ότι: “ο μέσος άνθρωπος δεν απεχθάνεται την εργασία, αντιθέτως την αντιμετωπίζει με πάρα πολύ θετική και ευχάριστη διάθεση. Αρκεί τα διοικητικά στελέχη να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για να είναι

πρόθυμος ο εργαζόμενος να δεχτεί ευθύνες και να είναι διατεθειμένος να εργαστεί σκληρά για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ή της επιχείρησης. Ο εργαζόμενος έχει φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, ευφυΐα, διορατικότητα, ικανότητα να αντιμετωπίσει πολύπλευρα ένα πρόβλημα, αυτοσυγκέντρωση και αυτοέλεγχο και δεν ενδιαφέρεται μόνο για υλικές ανταμοιβές, αλλά επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών ανώτερου επιπέδου, δηλαδή των αναγκών αυτοεκτίμησης και ολοκλήρωσης". Οι διοικούντες που ενστερνίζονται την θεωρία Υ, ακολουθούν το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των εργαζόμενων, δίνουν ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ζητούν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες γι' αυτό. Όταν κάποιοι εργαζόμενοι δεν δείχνουν την απαιτούμενη διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθύνεται η διοίκηση που δεν χρησιμοποιεί τις σωστές μεθόδους και τεχνικές παρακίνησης ή τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αντενεργήσουν οι εργαζόμενοι.

Ο McGregor πίστευε ότι: "οι άνθρωποι έχουν πολύ μεγαλύτερες δυνατότητες από αυτές της θεωρίας Χ και αν έχουν κατάλληλο κίνητρο και δημιουργήσουν οι προϊστάμενοί τους κατάλληλες συνθήκες γι' αυτούς, μπορούν να συμπεριφερθούν ως εργαζόμενοι της θεωρίας Υ". Όπως επισημαίνει ο Μπουραντάς (2002), "ο McGregor κρίνει ότι για να ικανοποιηθούν οι άνθρωποι στο εργασιακό τους περιβάλλον προαπαιτούμενο είναι η σταδιακή μετάβαση από την θεωρία Χ στην θεωρία Υ".

Ο McGregor επηρεάστηκε άμεσα από τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow και ουσιαστικά τις ομαδοποίησε σε ανάγκες «κατώτερης τάξης» - θεωρία Χ και ανάγκες «υψηλότερης τάξης» - θεωρία Υ (Petrides et al., 2001).

4.2.3 Θεωρία Υγιεινής-Παρακίνησης (HERZBERG F.) *

Ο Fredrick Herzberg (1959) ασχολήθηκε με μελέτη επαγγελματικής ικανοποίησης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο είδη παραγόντων που έχουν σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Το πρώτο έχει να κάνει με την ανάγκη του ανθρώπου να εργάζεται σε ένα υγιές, ασφαλές και σίγουρο εργασιακό περιβάλλον, ενώ το δεύτερο αφορά την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του ίδιου του ατόμου. Το πρώτο σύνολο αναγκών το ονόμασε «παράγοντες υγιεινής», ενώ το δεύτερο σύνολο το ονόμασε «κίνητρα».

Οι «παράγοντες υγιεινής» κατά τον Herzberg είναι αυτονόητο ότι: “υπάρχουν στον οργανισμό ή την επιχείρηση, αλλά δεν είναι ικανοί να παρακινήσουν τους εργαζόμενους στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας για την επίτευξη ενός στόχου απλά εξασφαλίζουν την αποφυγή δυσαρέσκειάς τους”. Τα «κίνητρα» είναι οι παράγοντες που “ωθούν τον εργαζόμενο να καταβάλει υψηλότερη προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου”. Οι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε εργασιακή ικανοποίηση είναι: η αναγνώριση, η επιβράβευση, η προσωπική ανάπτυξη, οι ευκαιρίες για εξέλιξη, η συμμετοχή του εργαζομένου στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό στόχων.

Ο Herzberg μάλιστα διαχώρισε τις ανταμοιβές σε εσωτερικές: αναγνώριση, προαγωγή, επιτυχία κτλ. και εξωτερικές: εργασιακές συνθήκες, αμοιβές, ασφάλεια της εργασίας κτλ. Χαρακτηρίζει τις εξωτερικές ανταμοιβές απαραίτητες αλλά αναφέρει ότι τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που πραγματικά υποκινούν τους εργαζομένους.

Ο Vroom V. σύμφωνα με τους House & Wigdor (1967), αμφισβήτησε την μεθοδολογία της έρευνας του Herzberg ισχυριζόμενος ότι προσπαθούσε να επιβεβαιώσει το διαχωρισμό των δύο παραγόντων και δεν αντανάκλούσε τις ειλικρινείς προθέσεις των ερωτώμενων.

* Θεωρία Υγιεινής-Παρακίνησης (HERZBERG F.), βάσει των Montana & Bruce, (1993).

4.2.4. Θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger ^{}**

Διατυπώθηκε το 1957 με γενική αρχή ότι: “όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις σκέψεις (ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες) κάποιου και τις πράξεις του, τότε δημιουργείται ένταση”. Αυτό οδηγεί το άτομο σε ενέργειες, προκειμένου να αποφορτίσει την ένταση και να επανακτήσει την ισορροπία. Οι ενέργειες αυτές μπορεί να είναι αλλαγές στις πράξεις του, ή διαστρέβλωση στις αρχικές του σκέψεις και πεποιθήσεις. Σε κάθε περίπτωση όμως, η συσσώρευση έντασης αποτελεί κίνητρο για ανάληψη δράσης, είτε εξωτερικής (στη συμπεριφορά) είτε εσωτερικής (στη σκέψεις, πεποιθήσεις).

4.2.5. Θεωρία της δικαιοσύνης – ADAMS J.S.

Ο J.S. Adams το έτος 1965 στηριζόμενος στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger διατύπωσε την θεωρία της δικαιοσύνης ή της ισότητας: «οι εργαζόμενοι επιθυμούν διακαώς να υπάρχει αναλογία ανάμεσα σε όσα δίνουν και σε όσα παίρνουν από την επιχείρηση που εργάζονται, επιθυμούν η επιχείρηση να μεταχειρίζεται με τον ίδιο τρόπο τους εργαζόμενους που προσφέρουν το ίδιο σε αυτήν» (Τριπερίνα, 2002). Το άτομο συγκρίνει αυτά που συνεισφέρει και λαμβάνει με αυτά που συνεισφέρει και λαμβάνει κάποιο άλλο άτομο που βρίσκεται σε παρόμοια θέση με τη δική του. Αυτό μπορεί να τον οδηγήσει σε αλλαγή στα κίνητρα και την απόδοση (Πλατσίδου & Γωνιδά, 2005).

Ευρύτερα η θεωρία αυτή μπορεί επεκταθεί και στους οργανισμούς του Δημοσίου όπου και εξετάζουμε.

^{**} Θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger, βάσει των Πλατσίδου & Γωνιδά, (2005).

4.2.6 Θεωρία των προσδοκιών (VROOM V.)^{***}

Ο Vroom το 1964 διατύπωσε: “ η υποκίνηση του εργαζόμενου, με σκοπό να αναπτύξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα που θεωρούνται επιθυμητά από τον εργαζόμενο και με την προσδοκία του ότι τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μόνο εάν αναπτύξει την συγκεκριμένη συμπεριφορά”, εννοώντας ότι ο εργαζόμενος για να έχει διάθεση να αποδώσει και να συμβάλει ουσιαστικά στην υλοποίηση ενός έργου, πρέπει να κατανοήσει ότι η προσπάθειά του θα οδηγήσει σε αποτελέσματα, για τα οποία θα ανταμειφθεί και ότι οι ανταμοιβές αυτές θα τον βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ικανοποίηση των αναγκών του. Αυτό σημαίνει ότι η διάθεση και η απόδοση του ατόμου μέσα σε έναν εργασιακό χώρο συνδέεται άμεσα με την ανταμοιβή που περιμένει ότι θα έχει. Εάν η ανταμοιβή δεν είναι πιθανή, δίκαιη και σύμφωνη με τις αντίστοιχες των άλλων εργαζομένων, το άτομο δεν θα δείξει την απαιτούμενη προσπάθεια και διάθεση για την επίτευξη ενός στόχου. Η έλλειψη αξιοκρατίας δημιουργεί κλίμα παραίτησης στους εργαζομένους.

Στους οργανισμούς του Δημόσιου Τομέα και μάλιστα στην Δημόσια Εκπαίδευση οι ανταμοιβές του εργαζομένου είναι κυρίως ηθικές και ελάχιστα συνδέονται με την ανέλιξή του σε Διευθυντική θέση και μικρή αύξηση μισθού, πράγμα που δημιουργεί εντονότερο κλίμα παραίτησης του εργαζομένου από εκείνο που υπάρχει σε μια επιχείρηση ή κάποιον άλλο οργανισμό του Δημοσίου.

Θεωρία των προσδοκιών (VROOM V.), βάσει των Montana & Bruce, (1993).

4.3 Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας - HACKMAN J.R. & OLDHAM G.

Οι Richard Hackman και Greg Oldham που υποστήριξαν το 1976 το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας μελέτησαν τους παράγοντες που κάνουν τον εργαζόμενο να νιώθει ικανοποίηση από μια συγκεκριμένη εργασία.

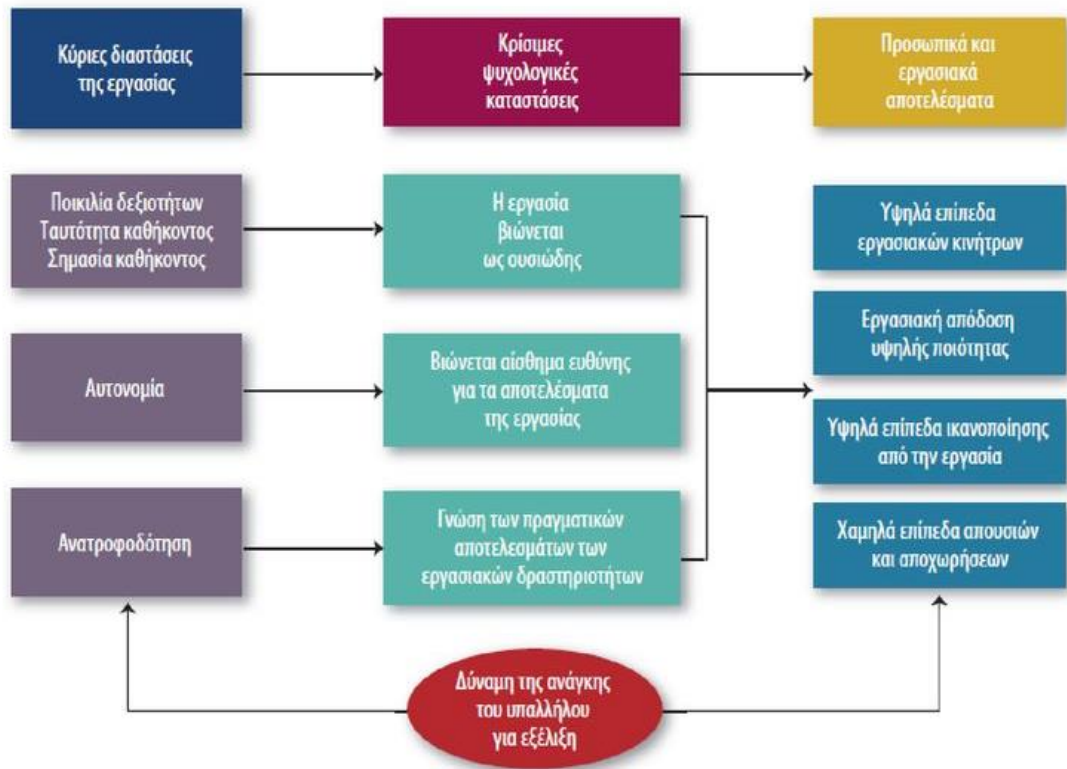
Ο Hackman στο άρθρο του *Work Redesign and Motivation*, που δημοσίευσε το 1980, αναφέρει: “τα άτομα παρακινούνται εσωτερικά για να παράγουν περισσότερο, όταν νιώθουν ότι η εργασία τους έχει νόημα, ότι φέρουν προσωπική ευθύνη για το αποτέλεσμα της και αποκομίζουν άμεση και αξιόπιστη πληροφόρηση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους”.

Τα παρακάτω πέντε αντικειμενικά χαρακτηριστικά αποτελούν κλειδιά της εργασιακής ικανοποίησης σύμφωνα με τον Hackman:

- 1) Τη ποικιλία δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που απαιτούνται για την εκτέλεση μίας εργασίας
- 2) Την ταυτότητα του έργου, δηλαδή το βαθμό συναίσθησης της ευθύνης που έχει ένας εργαζόμενος σε σχέση με τα καθήκοντά του
- 3) Τη σπουδαιότητα του έργου, δηλαδή την επίδραση που έχει μία εργασία στους άλλους, πχ. συναδέλφους και εξωτερικό περιβάλλον
- 4) Την αυτονομία κατά την εκτέλεση των καθηκόντων, δηλαδή το να επιλέγει ο ίδιος ο εργαζόμενος τις μεθόδους εκτέλεσής τους
- 5) Την ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση του εργαζομένου στην εκτέλεση των καθηκόντων του, όπου απαιτείται άμεση και ξεκάθαρη πληροφόρηση.

Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμφάνισης αυτών των χαρακτηριστικών, τόσο περισσότερα κίνητρα έχει ο εργαζόμενος και τόσο πιο θετικά συναισθήματα για την εργασία του (Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας - HACKMAN J.R. & OLDHAM G.).

Μοντέλο χαρακτηριστικών της θέσης εργασίας



Πηγή: Ανατυπώθηκε με την άδεια της Judith D. Hackman, χήρα του J. Richard Hackman

Οι Hackman J. Richard, Oldham Greg R. ανέπτυξαν ένα εργαλείο διάγνωσης της αντίληψης των εργαζομένων για τα πέντε προαναφερθέντα χαρακτηριστικά που ονομάζεται Έρευνα Διαγνωστικής Εργασίας- (JDS) Job Diagnostic Survey. Αποτελεί ένα μέσο για τη διάγνωση των θέσεων εργασίας και την αξιολόγηση των εργασιών επανασχεδιασμού εργασίας.

Το εργαλείο είναι σχεδιασμένο για τη μέτρηση των ακόλουθων κατηγοριών μεταβλητών:

(1) αντικειμενικά χαρακτηριστικά της εργασίας, ιδιαίτερα τον βαθμό στον οποίο σχεδιάζονται θέσεις εργασίας, ώστε να ενισχύουν τα κίνητρα εργασίας και την ικανοποίηση από την εργασία

(2) οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στις θέσεις εργασίας τους και στην εργασία τους

(3) την ετοιμότητα των ατόμων να ανταποκριθούν θετικά σε "εμπλουτισμένες" θέσεις εργασίας - θέσεις εργασίας με υψηλό δυναμικό δημιουργίας εσωτερικού κινήτρου εργασίας.

Με βάση μια συγκεκριμένη θεωρία του τρόπου με τον οποίο οι θέσεις εργασίας επηρεάζουν τα κίνητρα των εργαζομένων, το JDS αποσκοπεί:

(1) να εντοπίσει τις υπάρχουσες θέσεις εργασίας για να καθορίσει εάν (και πώς) ο επανασχεδιασμός θα μπορούσε να βελτιώσει την παραγωγικότητα και ικανοποίηση των εργαζομένων

(2) να αξιολογήσει την επίδραση των αλλαγών εργασίας στους εργαζόμενους - ανεξάρτητα από το αν οι αλλαγές προέρχονται από τον εσκεμμένο "εμπλουτισμό της εργασίας" έργα ή από φυσικές τροποποιήσεις της τεχνολογίας ή των συστημάτων εργασίας.

Το JDS έχει περάσει από τρεις κύκλους αναθεώρησης και προκαταρκτικού ελέγχου.

4.4 Εργασιακή ικανοποίηση στον Δημόσιο Τομέα

4.4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα

Η παρακίνηση στο δημόσιο τομέα ορίζεται ως: “η ατομική προδιάθεση να ανταποκριθεί κάποιος σε κίνητρα που δημιουργούνται αρχικά ή αποκλειστικά σε δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς”. Αυτός είναι ο πιο αποδεκτός ορισμός της παρακίνησης στο δημόσιο τομέα στην σύγχρονη βιβλιογραφία και έχει δοθεί από τους Perry και Wise (1990).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές υπάρχουν τρεις κατηγορίες κινήτρων που συνδέονται με τη φύση της εργασίας σε μία δημόσια υπηρεσία:

α) τα ορθολογικά κίνητρα (rational public service motives).

Συνδέονται με την τάση του εργαζόμενου να αυξήσει το προσωπικό του όφελος, το οποίο συνήθως πιστεύει ότι συμπίπτει με αυτό του κοινωνικού συνόλου.

Αποτέλεσμα αυτού του κινήτρου είναι οι εργαζόμενοι να εκφράζουν μία δέσμευση προς την αποστολή και τους στόχους της υπηρεσίας τους.

β) τα κίνητρα που βασίζονται σε πρότυπα (norm based motives)

Αυτά περιγράφουν την επιθυμία του εργαζομένου να εξυπηρετήσει το δημόσιο συμφέρον και συνδέονται με παράγοντες όπως το καθήκον, η πίστη προς την δημόσια διοίκηση και το ενδιαφέρον για κοινωνική ισότητα.

γ) τα συναισθηματικά κίνητρα (affective motives)

Αυτά χαρακτηρίζονται από την θέληση και την επιθυμία του εργαζομένου να βοηθήσει άλλα άτομα και αποτελούν χαρακτηριστικά όπως ο αλtruισμός.

Σύμφωνα επομένως με τους Perry και Wise, “εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα με υψηλό βαθμό παρακίνησης, επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν το δημόσιο συμφέρον για διαφορετικούς λόγους, όπως από προσωπικό ενδιαφέρον, συναισθηματική δέσμευση και ηθική υποχρέωση”. Ακόμη, οι δύο αυτοί ερευνητές υποστηρίζουν: “οι αξίες του δημόσιου τομέα αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση, την παρακίνηση και γενικότερα την συμπεριφορά των δημοσίων υπαλλήλων”.

Σύμφωνα με τους Denhardt et al. (2008), οι Frederickson και Harts (1985) αναφέρουν τον όρο «ο πατριωτισμός της φιλανθρωπίας», περιγράφοντας έτσι

“τον συνδυασμό της αφοσίωσης στις αξίες του καθεστώτος και της αγάπης προς τον συνάνθρωπο, ως ένα από τα κυριότερα συναισθηματικά κίνητρα του δημόσιου τομέα”.

Κατά τον Camilleri (2007), ο Wright (2003) αναφέρει ότι: “οι δημόσιοι υπάλληλοι παρακινούνται από την επιθυμία να ικανοποιήσουν ανώτερου ιεραρχικά επιπέδου ανάγκες και ότι τα κίνητρα τους είναι περισσότερο αλτρουιστικά κατά την εκτέλεση της εργασίας τους”.

Ο Bright (2009) στο κείμενό του “Why Do Public Employees Desire Intrinsic Nonmonetary Opportunities?” αναφέρει συμφωνώντας με τον Camilleri ότι: “το δημόσιο προσελκύει άτομα πρόθυμα για την εξυπηρέτηση του κοινού συμφέροντος με κίνητρα που δεν είναι οικονομικά αλλά ηθικά και αλτρουιστικά”.

Όπως αναφέρουν οι Bourantas & Papalexandris (1999) , υπάρχει η γενική πεποίθηση ότι: “οι δημόσιοι υπάλληλοι δεν είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους ή τουλάχιστον δεν είναι τόσο όσο οι ιδιωτικοί”. Αυτό σύμφωνα με τον Ι. Χαλά (2010), “οφείλεται κυρίως στις παρωχημένες λειτουργικές δομές του δημοσίου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από γραφειοκρατικά προσκόμματα, τυπολατρία και έλλειψη νομοθετικής ευελιξίας, η οποία λειτουργεί εις βάρος των πολιτών”.

Αποτέλεσμα των εργασιακών συνθηκών του δημοσίου είναι η αδυναμία των εργαζομένων να έχουν αυτονομία στην εργασία τους, να χρησιμοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (δυναμισμό, πρωτοβουλία κλπ.) και να ικανοποιούν προσωπικές φιλοδοξίες ανάπτυξης, και εν τέλει να νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Σύμφωνα με τον Ι. Χαλά (2010), “αμοιβές και ανταμοιβές των εργαζομένων θα είχαν αποτέλεσμα στην παρακίνηση των εργαζομένων, μόνο εάν η σύνδεσή τους με την απόδοση ήταν άμεση. Επειδή αυτή η προϋπόθεση, συνήθως δεν υφίσταται στο δημόσιο τομέα, δε δίνεται η δυνατότητα στους managers (προϊστάμενους, διευθυντές κλπ.) να ανταμείψουν μία καλή απόδοση. Στο δημόσιο τομέα μπορεί να δοθεί βάση στα «εσωτερικά» κίνητρα όπως: την τόνωση του ενδιαφέροντος της εργασίας, του αισθήματος της περηφάνιας, της κοινωνικής αναγνώρισης, της προσφοράς και του σεβασμού της θέσης του δημοσίου λειτουργού από τους πολίτες. Αυτά μπορούν να έχουν μία πραγματική δυναμική στην παρακίνηση των εργαζομένων του δημοσίου”.

Τέλος, η εργασιακή απόδοση στο δημόσιο εξαρτάται από τρεις προϋποθέσεις (Χαλάς, 2002):

α) τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου

β) τα κίνητρα που έχει για να εργασθεί

γ) το περιβάλλον της εργασίας, τις υλικοτεχνικές δομές και τη διοικητική ιεραρχία.

Από την περίοδο του 1980 στις δημόσιες υπηρεσίες η ανάγκη για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των αναπτυσσόμενων οικονομιών, οδήγησαν σε πρωτοβουλίες για μεταρρυθμίσεις με στόχο την καλή διαχείριση του εργατικού δυναμικού. Η παγκόσμια οικονομική ύφεση όμως που ακολούθησε έχει καταστήσει αναγκαία τη διασφάλιση της δημοσιονομικής πειθαρχίας για τις κυβερνήσεις. Η προσπάθεια για εξοικονόμηση πόρων και μείωση του κόστους λειτουργίας των δημοσίων υπηρεσιών, έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη για εισαγωγή πιο αυστηρών πρακτικών που συνηθίζονται στον ιδιωτικό τομέα και σχετίζονται με το κέρδος.

Ο O'Riordan (2013) υποστηρίζει: «εάν οι προσεγγίσεις στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ή στην οικονομική διαχείριση, αντιγραφούν από τον ιδιωτικό στο δημόσιο τομέα, θα είναι δυνατόν οι υπηρεσίες να γίνουν αποτελεσματικότερες περιορίζοντας ταυτόχρονα το κόστος».

Σύμφωνα με τους Loredana Iordache και Radu Criveanu (2010), σε καταστάσεις κρίσης, η έμφαση μετατοπίζεται προς την εσωτερική παρακίνηση, παρά προς τους εξωγενείς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει γιατί σε καιρό οικονομικής κρίσης, οι υπάλληλοι του δημόσιου τομέα αισθάνονται ανασφάλεια για το οικονομικό και εργασιακό τους μέλλον. Με βάση την πυραμίδα αναγκών του Maslow, η ανάγκη που πλέον βρίσκεται στην κορυφή είναι για ασφάλεια και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Σημαντικότερο ρόλο παίζει η ασφάλεια της απασχόλησης, η συμμετοχή σε έργα που εξασφαλίζουν την επιβίωση του οργανισμού, η κατανόηση από πλευράς διοίκησης των προβλημάτων των εργαζομένων. Η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας της ανώτερης διοίκησης με τους υπαλλήλους είναι σημαντική. Η ελεύθερη διακίνηση, εντός του οργανισμού, όλων των πληροφοριών που αφορούν την πορεία του, όπως των στόχων, της στρατηγικής και των μέτρων αντιμετώπισης

των προβλημάτων, δημιουργεί ασφάλεια, ενώ αντίθετα η άγνοια προκαλεί ερωτηματικά.

Μερικοί τρόποι επίσης για παρακίνηση των εργαζομένων σε περίοδο οικονομικής ύφεσης σύμφωνα με τους Loredana Iordache και Radu Criveanu (2010), είναι η αναδιάρθρωση του προσωπικού, η βελτίωση του χώρου εργασίας, ο καταμερισμός εργασιών, οι αλλαγές σε λειτουργικό επίπεδο. Οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με την πορεία του οργανισμού και πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στις αλλαγές που αναμένεται να γίνουν στον οργανισμό και όχι μόνο να ενημερώνονται για αυτές.

4.4.2. Η παρακίνηση προσωπικού και ο Υπαλληλικός Κώδικας

Η νομοθετική διάταξη που διέπει την υπηρεσιακή κατάσταση των πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων είναι ο Υπαλληλικός Κώδικας. Η σύνδεση, μέσα στις διατάξεις του ΥΚ, με την έννοια της παρακίνησης, γίνεται με την αρχή της μέγιστης δυνατής απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων κατά την εργασία τους. Η απόδοση, επομένως, των δημοσίων υπαλλήλων ανάγεται με τον ΥΚ, σε αρχή που διέπει τη λειτουργία των υπαλλήλων ως οργάνων της δημόσιας διοίκησης, ενδυναμώνοντας έτσι την άποψη ότι η αποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης εξαρτάται από τη διασφάλιση ενεργειών και συμπεριφορών των υπαλλήλων της, οι οποίες είναι κατευθυνόμενες προς κοινούς και συγκεκριμένους στόχους. Με τον ΥΚ γίνεται αφενός προσπάθεια εξορθολογισμού του πλαισίου πρόσληψης και υπηρεσιακής κατάστασης των δημοσίων υπαλλήλων, και αφετέρου διασφάλισης των συνθηκών που ωθούν τους «εκτελεστές της θέλησης του Κράτους», σύμφωνα με το άρθρο 103 §1 του Συντάγματος, να αποδώσουν τα μέγιστα.

Σύμφωνα με τους Τάχο & Συμεωνίδη (2007) τα όργανα της δημόσιας διοίκησης είναι δύο ειδών:

- «λαϊκά» (δημόσιοι άρχοντες που ασκούν πρόσκαιρα δημόσια εξουσία)
- «υπαλληλικά» (δημόσιοι υπάλληλοι, οι οποίοι αμείβονται για την παροχή των υπηρεσιών τους ασκώντας διαρκώς δημόσια εξουσία μέσω των αρμοδιοτήτων τους).

Επισημαίνουν την ανάγκη ανάλυσης του ρόλου της παρακίνησης. Παρουσιάζουν ως πλεονέκτημα τη λεγόμενη «ασφάλεια δικαίου», η οποία προσδίδει χαρακτηριστικά συνέχειας, σταθερότητας, νομιμότητας διοικητικής δράσης, τεχνοκρατίας και γραφειοκρατίας και τα χαρακτηριστικά αυτά συμπληρώνουν την αποστολή της πολιτικής εξουσίας, διατηρώντας τον απαραίτητο βαθμό ανεξαρτησίας των δημοσίων υπαλλήλων, λόγω του καθεστώτος της μονιμότητας, δίνοντάς τους έτσι την ελευθερία να εξυπηρετούν το δημόσιο συμφέρον και τη βούληση του λαού, ανεξαρτήτως πολιτικής εξουσίας.

Η Ραμματά (2011) αναφέρει την ύπαρξη κινήτρων στον ΥΚ όπως αυτών της μονιμότητας, της τήρησης ωραρίου, του καθεστώτος αδειών και των οικογενειακών παροχών. Μια επισκόπηση στα άρθρα του ΥΚ (Ν.3528/07), αλλά και του Ν.4210/13, με τον οποίο πρόσφατα καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν άρθρα του ΥΚ, θα διαπιστώσει ότι το πνεύμα της παρακίνησης υπάρχει σε πολλά σημεία. Πιο συγκεκριμένα : διευκολύνσεις στο πλαίσιο ενίσχυσης της οικογένειας (στις κυοφορούσες υπαλλήλους και στους υπαλλήλους που υιοθετούν τέκνο), διευκολύνσεις που σκοπεύουν στην ισορροπία οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (άδεια ανατροφής ή μειωμένου ωραρίου ακόμη και στον πατέρα, γονικές άδειες), κίνητρα για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των υπαλλήλων, ηθικές αμοιβές για κοινωνική δράση, κινητικότητα (μετακινήσεις, αποσπάσεις, μετατάξεις), βαθμολογική εξέλιξη και προαγωγές. Βασική προϋπόθεση, βέβαια, για να υπάρχει αποτέλεσμα στην παρακίνηση των εργαζομένων του δημοσίου τομέα είναι να τηρούνται και εφαρμόζονται οι διατάξεις περί αξιοκρατίας.

4.4.3. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ικανοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο έχουν διεξαχθεί και διεξάγονται αρκετές έρευνες, αλλά και από ιδιωτικούς ή δημόσιους φορείς, που αφορούν στην ικανοποίηση των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Στον Δυτικό κόσμο οι έρευνες συχνά είναι προσανατολισμένες σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες ή επιχειρήσεις, οργανισμούς.

Στην Ελλάδα, έρευνα (Bourantas 1990) σε υπαλλήλους υπουργείων, δημοσίων υπηρεσιών, δημοσίων επιχειρήσεων και ιδιωτικών εταιριών επιβεβαίωσε ότι οι εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα είναι λιγότερο αποτελεσματικοί από αυτούς στον ιδιωτικό.

Σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (1991, 1992), οι υπάλληλοι του ιδιωτικού τομέα νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση και ικανοποίηση από την εργασία τους, δέχονται υψηλότερη παρακίνηση και δείχνουν λιγότερη αδιαφορία από αυτούς του δημοσίου τομέα (Παπαλεξανδρή, 1995).

Σύμφωνα με τον Ι. Χαλά (2010), τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, γίνεται σημαντική προσπάθεια να βελτιωθεί το επίπεδο των προσφερόμενων υπηρεσιών από τους οργανισμούς του δημοσίου τομέα μέσω της αναδιοργάνωσης των υπηρεσιών του δημοσίου. Η νέα φιλοσοφία διοίκησης του δημόσιου μάνατζμεντ επιτάσσει: Οι δημόσιοι λειτουργοί να αισθάνονται περισσότερο ενισχυμένοι στην αντιμετώπιση των αναγκών του πολίτη (Σπανού 2000, Σοτιρακού & Ζερρού 2005, Ραμματά 2005, Βαξεβανίδου 2007). Σκοπός, η εξασφάλιση συνθηκών εργασίας των δημοσίων λειτουργών που θα τους διασφαλίσουν την απαιτούμενη διανοητική, σωματική και ψυχική ενέργεια για αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη προσφορά υπηρεσιών.

Η έρευνα έχει δείξει ότι εκτός της αδυναμίας παροχής επιπλέον αμοιβής για εξαιρετική εργασία στον δημόσιο τομέα, τα μέσα που έχουν στη διάθεση τους τα στελέχη του δημοσίου τομέα για να ενεργοποιήσουν και να παρακινήσουν τους εργαζόμενους δεν διαφέρουν ως προς την βαρύτητα από αυτά του ιδιωτικού (Pirra, 1997).

Επίσης, οι ερευνητές έχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την σχέση της ικανοποίησης του εργαζομένου από την εργασία και της απόδοσής του. Στη

βιβλιογραφία του μάνατζμεντ, αποτελεί και σήμερα αντικείμενο έρευνας και συζήτησης, εάν και πόσο τα αισθήματα των εργαζομένων επηρεάζουν την εργασιακή τους απόδοση (Judge et. al. 2001). Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις συνθήκες εργασίας και τα εργασιακά χαρακτηριστικά που διαφέρουν μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αλλά και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Η διαφοροποίηση αυτή αντανακλάται στο μοντέλο των Wright & Davis (2003) που έχει αποδειχθεί ότι ταιριάζει στις συνθήκες λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης.

Σύμφωνα με τον I. Χαλά (2010), η σύνθετη και πολύπλευρη έννοια της ικανοποίησης από την εργασία μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Συνδέεται συνήθως με την παρακίνηση αλλά χωρίς να είναι το ίδιο. Η ικανοποίηση από τη εργασία είναι περισσότερο μια στάση, δηλαδή μια εσωτερική κατάσταση που προδιαθέτει για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κατά τον Locke (αναφ. Wright and Davis, 2003) η ικανοποίηση από την εργασία εκφράζει το βαθμό που η εργασία αρέσει ή δεν αρέσει στους εργαζόμενους και κατά τον Spector (1997), αντανακλά μια διεργασία μεταξύ των εργαζομένων και του περιβάλλοντος της εργασίας, η οποία καταλήγει σε θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους. Κατά τους Daft & Marcik (2007 σελ. 405) η εργασιακή ικανοποίηση ως στάση νοείται μια νοητική και συναισθηματική αξιολόγηση που προδιαθέτει ένα άτομο να συμπεριφερθεί (να πράξει) με ένα ορισμένο τρόπο. Κατά τον Weiss (2002) η έννοια της στάσης (attitude) συνδέεται: με την αξιολόγηση (σκέψη εάν κάτι αξίζει) , πρόκληση ανάλογης ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας (συναίσθημα) και ανάληψη ανάλογης συμπεριφοράς (κάνω ή δεν κάνω κάτι).

Επίσης, αποτελέσματα έρευνας (Staw at al., 1986) έδειξαν ότι:

α) η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται περισσότερο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και όχι τόσο με τα χαρακτηριστικά της εργασιακής κατάστασης
β) η συμπεριφορική προδιάθεση ή στάση (attitude) μπορεί να προβλέψει την εργασιακή απόδοση διαχρονικά ανεξάρτητου ηλικίας και εργασιακής κατάστασης και γ) 30 % της εργασιακής ικανοποίησης οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες.

Άλλοι ερευνητές, αντίθετα, ισχυρίζονται ότι η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται περισσότερο από την περίσταση της εργασιακής κατάστασης, και ότι ακόμη αυτή αλλάζει κατά τη διάρκεια της ημέρας (Weiss & Cropanzano, 1996). Διάφορα εργασιακά γεγονότα αλληλεπιδρούν με τις συναισθηματικές καταστάσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων για να ρυθμίσουν το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης (θετικής ή αρνητικής). Δυστυχώς το διαδραστικό αυτό μοντέλο που προτείνει η θεωρία των συναισθηματικών γεγονότων δεν απαντά πότε, γιατί και πώς η ικανοποίηση από την εργασία ως στάση ζωής (εργασιακής) είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερή. Ωστόσο, εάν εξετασθεί ο ορισμός των στάσεων όπως και οι ιδιότητες τους, τότε μάλλον η εργασιακή ικανοποίηση έχει σταθερό και διαχρονικό χαρακτήρα (Krosnick & Petty, 1995). Οι ιδιότητες των στάσεων έχουν προσδιορισθεί ως προς: α) τη σταθερότητα στο χρόνο, β) την αντίσταση στις αλλαγές, γ) στον επηρεασμό του τρόπου επεξεργασίας πληροφοριών και δ) στην υπόδειξη και καθοδήγηση συμπεριφορών. Όσο πιο ισχυρές είναι οι στάσεις, τόσο πιο σταθερές και αμετάβλητες στο χρόνο θα είναι και επομένως η ένταση και η κατεύθυνση της ικανοποίησης από την εργασία.

4.4.4. Ανάλυση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης στους δημόσιους οργανισμούς διεθνώς

Η καθημερινή λειτουργία των δημόσιων οργανισμών αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες που οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες και αυτό παρεμποδίζει την επίτευξη των στόχων τους. Σημαντικό ρόλο για την σωστή λειτουργία ενός οργανισμού παίζει η κατάλληλη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να επιτυγχάνεται η εργασιακή του ικανοποίηση. Ο σημαντικότερος παράγοντας ώστε ένας οργανισμός να γίνει αποτελεσματικός είναι να του δίνει αυτή την δυνατότητα η εργασιακή συμπεριφορά του προσωπικού του. Η διοίκηση του οργανισμού θα πρέπει να είναι ανθρωποκεντρική, να εντοπίζει τις ανάγκες του προσωπικού και να παρέχει κίνητρα για να επιτυγχάνεται η ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Βέβαια, η απόδοση των εργαζομένων δεν εξαρτάται μόνο από την διάθεσή τους να αποδώσουν αλλά και από τις ικανότητες και τις γνώσεις τους. Όμως, ένας βασικός ρόλος των διοικητικών στελεχών ενός οργανισμού είναι να ενεργούν έτσι ώστε οι υφιστάμενοί τους να αποκτούν διάθεση για απόδοση. Στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας ενός οργανισμού η εργασία δεν αποτελεί για το άτομο δημιουργική δραστηριότητα και ο εργαζόμενος συνήθως δεν επιθυμεί να φθάσει στη μέγιστη απόδοση. Επομένως, οι διοικήσεις των οργανισμών έχουν δύσκολο έργο ώστε να πετύχουν καλή απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού τους και για την επίτευξη του σκοπού αυτού πρέπει να χρησιμοποιήσουν κάθε πρόσφορη μέθοδο, για παράδειγμα θα μπορούσαν να παρέχουν οικονομικές αμοιβές προβλεπόμενες από τον νόμο, που συνήθως δεν είναι μεγάλες. Όμως είναι πιο εύκολο να δίνονται κάποιες ηθικές αμοιβές και έπαινοι σε εργαζόμενους με εξαιρετική απόδοση προκειμένου οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν τη διάθεση για δράση και για απόδοση.

Στην Ελληνική βιβλιογραφία με την εργασιακή ικανοποίηση έχει εκτενώς ασχοληθεί ο Μπουραντάς Δ. (2002).

Η μελέτη στην επαγγελματική ικανοποίηση του δημόσιου τομέα εντείνεται συνεχώς, αφού οι ερευνητές προσπαθούν να βρουν κατά πόσο τα επίπεδά της έχουν μεταβληθεί, λόγω των νέων συνθηκών που δημιούργησε η πρόσφατη

ύφεση σε πολλές χώρες του κόσμου και ιδίως της Ευρώπης, αλλά και την μεταβολή στους παράγοντες παρακίνησης - ικανοποίησης.

Έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ έδειξε ότι: “η φύση της εργασίας (ο χαρακτηρισμός της εργασίας ως ουσιαστική), οι δυνατότητες προώθησης, η ασφάλεια της εργασίας και το υψηλό εισόδημα ήταν κατά σειρά οι παράγοντες, οι οποίοι ήταν πιο σημαντικοί στην ικανοποίηση από την εργασία για τους δημόσιους υπαλλήλους”, σύμφωνα με τον Houston, D. J. (2000). Επίσης η έρευνα αυτή συμπέρανε ότι: “η γραφειοκρατία σχετίζεται αρνητικά με την παρακίνηση στον χώρο εργασίας, ενώ οι ιεραρχικές δομές και οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σχετίζονται θετικά με την παρακίνηση στον χώρο εργασίας”, σύμφωνα με τους Moynihan D. P., Pandey S. K. (2007) .

Σε αντίστοιχη έρευνα στην Μάλτα διαπιστώθηκε ότι: “οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τον οργανισμό, οι σχέσεις μεταξύ εργαζομένων και ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της θέσης εργασίας ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες παρακίνησης”, Camilleri E. (2007). Ενώ σε αντίστοιχη στην Αυστραλία διαπιστώθηκε ότι: “τα προγράμματα επιβράβευσης και αναγνώρισης μπορεί να επηρεάσουν θετικά τα κίνητρα, τις επιδόσεις και το ενδιαφέρον των εργαζομένων, στο πλαίσιο ενός οργανισμού” (Milne P., 2007).

Σε άλλη έρευνα η οποία έγινε σε δημόσιους υπάλληλους στις χώρες της Ευρώπης και την Αμερική (Μεγάλη Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδά, Γαλλία, Δανία, Νορβηγία και Γερμανία), βγήκε το συμπέρασμα ότι: “οι υψηλά παρακινούμενοι εργαζόμενοι - αύξηση μισθών, περισσότερες προοπτικές προώθησης, βελτίωση της ασφάλειας της απασχόλησης, καλύτερες σχέσεις εργασίας με τους διευθυντές και υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με τους συναδέλφους - ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους, σε σύγκριση με τους ομολόγους τους, με χαμηλότερα επίπεδα παρακίνησης”, (Taylor J., Westover J., 2011).

Στην Ελλάδα, στον δημόσιο τομέα πάντα υπήρχε δυσκολία στην παρακίνηση των εργαζομένων για απόδοση, αλλά μετά το 2010 η κατάσταση επιδεινώθηκε. Βέβαια πολλά προβλήματα και εν γένει ευπάθειες προϋπήρχαν αλλά με την ύφεση κάποια από αυτά εντάθηκαν και άλλα διορθώθηκαν κάπως με τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν. Η ελληνική δημόσια διοίκηση παρουσιάζει σημαντικές ευπάθειες που έχουν σχέση με το προσωπικό της αλλά και με

παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την απόδοση του προσωπικού και την ικανοποίησή του. Η μείωση των κρατικών εσόδων, η ανάγκη μείωσης του δημόσιου χρέους, η έλλειψη προσωπικού και η ελλιπής οργάνωση της δημόσιας διοίκησης, ανάγκασαν τους δημόσιους οργανισμούς να “αδιαφορήσουν” για την ικανοποίηση των εργαζομένων τους με σκοπό να “τα βγάλουν πέρα”. Αυτή η αντιμετώπιση δεν έφερε θετικά αποτελέσματα στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα τους και γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι οι δημόσιοι οργανισμοί πρέπει να μεγιστοποιήσουν την αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων τους.

Η ελληνική δημόσια διοίκηση έχει δεχτεί κριτική για την αναποτελεσματικότητα και την κακή απόδοση της, την οφειλόμενη: “στις κακές οργανωτικές δομές, στην άνιση κατανομή των καθηκόντων του προσωπικού, την αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, το πολύπλοκο νομικό πλαίσιο, την έλλειψη διαφάνειας και την απουσία σύγχρονων αρχών, μεθόδων και τεχνικών διαχείρισης”, σύμφωνα με άρθρο της Lampropoulou E. (2012) . Πολλές ευπάθειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης δεν έχουν καταφέρει μέχρι σήμερα να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Οι μεταρρυθμίσεις έφεραν μείωση θέσεων εργασίας και έλλειψη προσωπικού (λόγω πρόωρης συνταξιοδότησης, κινητικότητας υπαλλήλων μέσω αποσπάσεων και μετατάξεων), οδήγησαν όμως και σε βελτίωση της κατανομής του προσωπικού μεταξύ των υπηρεσιών της δημόσιας διοίκησης, με σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των δημόσιων υπηρεσιών.

Κατά τους Batiou V., Valkanos E. (2013), “Η παρακίνηση των δημοσίων υπαλλήλων μπορεί να βασιστεί σε διάφορους παράγοντες, με σημαντικότερο την παροχή καλού περιβάλλοντος εργασίας, οι οποίοι θα τους κάνουν να παραμείνουν αποτελεσματικοί και να αισθάνονται ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους”.

Στην Ιρλανδία, η έρευνα που διεξήχθη κατά την χρονική περίοδο της ύφεσης, συμπέρανε ότι η ποικιλία δεξιοτήτων σχετιζόταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία ενώ η εξειδίκευση στο αντικείμενο εργασίας σημείωσε χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία (O'Shea D., Monaghan S. & D., Ritchie T. 2014).

Από πολλές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι υποκινούνται από έναν συνδυασμό εξωτερικών (δηλ. αμοιβές, επιτήρηση από τον/την άμεσα προϊστάμενο/η, πολιτικές κλπ.) και εσωτερικών (δηλ. ευκαιρίες προώθησης, εκτίμηση, αναγνώριση κλπ.) κινήτρων. Επίσης σε περίοδο οικονομικής κρίσης οι έρευνες διαπιστώνουν ότι τα κίνητρα δεν χρειάζεται να είναι απαραίτητως οικονομικά. Τα αποτελέσματα μελετών που έγιναν σε μόνιμους και συμβασιούχους υπαλλήλους, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, έδειξαν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμβασιούχοι υπάλληλοι δεν έχουν ασφαλή απασχόληση, σταθερή σταδιοδρομία και εγγυημένη εξέλιξη μισθών, όπως οι μόνιμοι συνάδελφοί τους.

Σύμφωνα με μία μελέτη που περιλάμβανε εργαζόμενους από την Ελλάδα αλλά και την υπόλοιπη Ευρώπη, διαπιστώθηκε η εργασιακή ικανοποίηση στους Έλληνες δημοσίους υπαλλήλους ήταν χαμηλότερη από τους υπόλοιπους Ευρωπαίους.

Οι εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα της Ελλάδας έχει διαπιστωθεί ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε ζητήματα όπως είναι η ασφάλεια, το ωράριο εργασίας και οι οικονομικές απολαβές (Demoussis M., Giannakopoulos N., 2007).

Βέβαια οι παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση διαφέρουν από δημόσια υπηρεσία σε δημόσια υπηρεσία. Για παράδειγμα:

- Σε έρευνα που έγινε σε αξιωματικούς της Πολεμικής Αεροπορίας οι παράγοντες περιλάμβαναν τον εμπλουτισμό της εργασίας, την σαφήνεια των ρόλων, τις συνθήκες εργασίας και τις ευκαιρίες προαγωγής κλπ., Στεφανίδης (2012).

- Σε άλλη μεταξύ εργαζομένων των ελληνικών τραπεζών περιλάμβαναν την οργάνωση στο σύνολό της, τις ευκαιρίες προαγωγής, τον μισθό και την φύση της εργασίας σύμφωνα με τους Belias D., Koustelios A., Sdrolias L., Koutiva M., Zournatzi E., Varsanis K., (2014) - Belias D., Koustelios A., Koutiva M., Sdrolias L., Kakkos N., & Varsanis K., (2013) - Belias D., Koustelios A., Sdrolias L., Aspridis G. (2015).

Επίσης τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται φαινόμενα ετεροαπασχόλησης και στον δημόσιο τομέα, ιδιαίτερα από την στιγμή που κάποιες δημόσιες υπηρεσίες καταργήθηκαν λόγω οικονομικής ύφεσης και οι υπάλληλοι τους μετατάχθηκαν σε άλλες ή μπορεί να προκύψει από την οικονομική δυσπραγία που οδηγεί η ανεργία και οι λιγοστές ευκαιρίες απασχόλησης ή άλλους παράγοντες όπως η πληθώρα επιστημόνων που τους εξαναγκάζουν να αναζητούν στον δημόσιο τομέα μη -συναφείς θέσεις εργασίας με το αντικείμενο σπουδών τους αλλά και με προσόντα χαμηλότερα από αυτά που έχουν. Μελέτες που συνδέουν την ετεροαπασχόληση με την ικανοποίηση από την εργασία ουσιαστικά δεν υπάρχουν, παρά μόνο μία. Αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι: “όταν ένας εργαζόμενος δεν απασχολείται σε θέση συναφή με το αντικείμενο των σπουδών του, τότε αυτό επηρεάζει την ικανοποίησή του από τον τρόπο διοίκησης των ανωτέρων του”, πράγμα απόλυτα αναμενόμενο.

Ισχύουν όσα διαπιστώσαμε παραπάνω στο πολυπληθέστατο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων; Λογικά, θα σκεπτόμασταν πως λόγω του μεγάλου πλήθους υπαλλήλων θα εφαρμόζει την πιο αποτελεσματική διοίκηση. Όμως, επανδρώνεται κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ή μεταταγμένους υπαλλήλους άλλων φορέων που δεν έχουν αξιολογηθεί και δεν έχουν εκπαιδευτεί, ενώ πλήθος έμπειρων υπαλλήλων του συνταξιοδοτήθηκε. Επίσης εφαρμόζει αναχρονιστικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης. Αυτά δημιουργούν πολλά εμπόδια που επηρεάζουν εκτός των άλλων και τον βαθμό ικανοποίησης των διοικητικών υπαλλήλων του υπουργείου. Μέχρι σήμερα δεν έχει διεξαχθεί καμία ουσιαστική έρευνα στην εν λόγω δημόσια δομή σχετικά με το θέμα, οπότε μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε. Όμως σε μία εμπειρική έρευνα που έχει διεξαχθεί έχουν προκύψει τα παρακάτω ασφαλή συμπεράσματα:

- Η έλλειψη επαρκών μέτρων ως προς το συνταξιοδοτικό, την υγειονομική περίθαλψη, τα ανταποδοτικά οφέλη (ηθικά και υλικά κίνητρα), καθώς και τις αμοιβές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι υπάλληλοι δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους.
- Οι μειωμένες δυνατότητες κατάρτισης και συνεχούς εκπαίδευσης καθώς και τις συνθήκες καθαριότητας των υποδομών (πχ. δεν προβλέπονταν θέσεις

εργασίας με αντικείμενο την καθαριότητα σε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης), προκαλούν δυσaréσκεια.

- Αντίθετα, οι υπάλληλοι που ερωτήθηκαν, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το σεβασμό που τους δείχνουν οι προϊστάμενοι τους και φαίνεται να τους ενδιαφέρει σε μεγάλο ποσοστό η ποιότητα της εργασίας τους και η αποτελεσματικότητα έναντι της τυπολατρίας.
- Η συναδελφικότητα και το πνεύμα συνεργασίας μέσα στην ομάδα, η επιτήρηση από τους προϊστάμενους και οι διαδικασίες δεν επηρεάζουν ούτε θετικά, ούτε αρνητικά την ικανοποίηση.
- Επιπλέον, η φύση της εργασίας δημιουργεί εργασιακή ικανοποίηση καθώς η πλειονότητα των εργαζομένων αισθάνεται περηφάνια για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που εμπεριέχονται στη θέση εργασίας τους.
- Επίσης, αν επιτευχθεί η διαμόρφωση διαδικασιών ανέλιξης των εργαζομένων σε ανώτερα κλιμάκια εργασίας ή και στην διοίκηση, θα λειτουργήσει θετικά ως προς την ενίσχυση της ικανοποίησης των εργαζομένων.

Η συνολική ικανοποίηση του δείγματος δεν είναι σαφής αλλά γίνεται σαφές ότι η βελτίωση της ικανοποίησης των υπαλλήλων μπορεί να επιτευχθεί μέσω βελτίωσης του επιπέδου μισθών και της παροχής ανταμοιβών που να συνδέονται με την παραγωγικότητα των υπαλλήλων. Παράλληλα, προτείνεται η βελτίωση των υφιστάμενων συνθηκών λειτουργίας, να γίνουν πιο σαφείς και οργανωμένες, ώστε να ενισχυθεί η ικανοποίηση.

4.4.5. Καθηγητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργασιακή Ικανοποίηση

Πολλές διεθνείς έρευνες έχουν γίνει από την δεκαετία του 1990 με σκοπό να απαντήσουν στην δυσκολία των εκπαιδευτικών να δεχθούν εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ο Κάντας (1992), κάνοντας έρευνα με 269 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπέρανε ότι: “η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών προέρχεται από τις χρηματικές αμοιβές, την έλλειψη ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη”.

Οι Joseph & Schumacher (1995) στην έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι: “δημογραφικοί παράγοντες, που θεωρούνται εξωγενείς παράγοντες, επηρεάζουν τη δυσαρέσκεια αλλά όχι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών”. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποστηρίζουν τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από ενδογενείς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια από τους εξωγενείς.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), ο Ξωχέλης (1978), διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το επάγγελμά τους και κατέγραψε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης ως προς το κοινωνικό τους κύρος.

Κατά τους Wright & Custer (1998), “Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων (εξαρτημένη μεταβλητή)”.

Η Ζουρνατζή κ.ά. (2006) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής και διερεύνησαν τυχούσες διαφορές των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως: “οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της της εργασίας τους και τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας”. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι: “δεν είναι ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν και τις οικονομικές αποδοχές που παρέχει η δουλειά τους”. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα

προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δείχνουν πως σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios, 2001).

Οι Safaridou & Nikolaidis (2009), κάνοντας έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ικανοποίηση για απαραίτητες , προγραμματισμένες και όχι ξαφνικές αλλαγές, με περισσότερο θετικές τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η Δήμου (2011), σε έρευνα που έκανε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, διαπίστωσε ότι σημαντικοί παράγοντες που αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι: “η συναδελφικότητα, το ευχάριστο εργασιακό κλίμα, η καταξίωση του επαγγέλματος και η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού”. Η έρευνα αυτή έδειξε ακόμη ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο, όμως η ηλικία συνδέεται με την υλοποίηση καινοτομιών.

Η Καρακώστα (2013) διερεύνησε πως η αυτονομία των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και διαπίστωσε ότι η αύξηση της αυτονομίας αυξάνει τον επαγγελματισμό. Η έρευνά της ήταν σε 21 σχολεία της Πάτρας.

Οι Στάγια & Ιορδανίδης (2014) έκαναν έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συμπέραναν ότι ένοιωθαν ψυχολογική πίεση, άγχος, εργασιακή ανασφάλεια που προήλθαν από τις πολιτικές αλλαγές που επήλθαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.

Οι Γκουζέλας & Μανούσος (2015), δίνουν μεγάλη σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών “που προάγει τις συνθήκες εργασίας, την αίσθηση ευθύνης, το περιεχόμενο της εργασίας, την σωστή διοίκηση”. Όλα αυτά συντελούν στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία.

Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2018) διαπίστωσε την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα “διδακτικού πειραματισμού και απελευθέρωσης δημιουργικών δυνάμεων, αλλά και δημιουργία δικτύου υποστήριξής τους”.

4.4.6. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε ανεπτυγμένης κοινωνίας, φυσικό αφού η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1998). Κάθε προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της παιδείας, πρέπει κυρίως να στηρίζεται στους εκπαιδευτικούς ενώ υποβαθμίζεται η επίδραση των συνθηκών εργασίας τους, στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία (Μαυρογιώργος 1993, Μλεκάνης 2005, Ξωχέλλης 2006).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou-Menon et al., 2008). Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, ένα μέρος του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας εστιάζεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητά του, τη δημιουργικότητά του, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Η μελέτη του θέματος αποκτά εντελώς νέες διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας 1998 & Δημητρόπουλος 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών,

αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zemprylas & Parapanastasiou)

Στην έρευνα της Παπαναούμ (2003), που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αντικείμενο μελέτης ήταν ο αναφαινόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως διαγράφεται στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η έρευνα επιχειρεί να καταγράψει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους συνολικά και ειδικότερα σε συνάρτηση με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ενώ ελάχιστοι, συνολικά, δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης. Οι συνθήκες εργασίας αποτελούν λόγο μείωσης της ικανοποίησης για το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Zemprylas & Parapanastasiou (2004) σε έρευνά τους στα σχολεία της Κύπρου σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων συμπερασμάτων βρέθηκε ότι όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία.

Ο Koustelios (2005) δημοσίευσε άρθρο για την ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Διαπίστωσε ότι οι καθηγητές Φ. Α. ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και την επίβλεψη, αλλά ήταν δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες προαγωγής, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι σε ορισμένες όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Η Ζουρνατζή κ.ά. (2006) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων καθηγητών Φυσικής Αγωγής και διερεύνησαν τυχούσες διαφορές των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη 'φύση της ίδιας της εργασίας' και τον 'άμεσο προϊστάμενο' και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις 'συνθήκες εργασίας'. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον "οργανισμό" στον οποίο δουλεύουν και τις 'οικονομικές αποδοχές' που παρέχει

η δουλειά τους. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δείχνουν πως σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios, 2001).

Ο Μλεκάνης (2005) διερεύνησε τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας μπορεί, κατά περίπτωση, ή να τους ενισχύουν ή να τους παρεμποδίζουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Πανελλήνια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Saiti (2007), με ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε 1200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συσχετίζονται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, με τις δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία των εκπαιδευτικών, με την αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, με την αμοιβή, με τη γενική οργάνωση του σχολείου, με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους και τέλος ο έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η Αραμπατζή (2009) σε ερευνητική εργασία που διεξήγαγε σε εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαπιστώθηκε ότι από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου, ο βαθμός ανάληψης των πρωτοβουλιών που δίνει στους εκπαιδευτικούς και η προσοχή που δίνει για την ύπαρξη των υλικοτεχνικών υποδομών. Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ ήταν ικανοποιημένοι σε σημαντικό βαθμό από την εργασία τους και διατύπωσαν θετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και τις σχέσεις με τους διευθυντές τους.

Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων

(Σολομών, 1999). Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες του εκπαιδευτικού, η δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του συλλόγου διδασκόντων και οι ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας είναι παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία (Δημητρόπουλος 1998, Πυργιωτάκης 1992, Rhodes et al. 2004). Η επιτυχία κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο χώρος του σχολείου έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ασφαλή και μεγάλα κτίρια δημιουργούν ελκυστικό περιβάλλον, θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, πολύχρωμος εξοπλισμός, άνετοι χώροι άθλησης και εστίασης, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή). Επίσης το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του (Ματσαγγούρας 2006, Μλεκάνης 2005). Με την έρευνα διδασκαλίας αναγνωρίζεται η σημασία του σχολικού πλαισίου (π.χ. η κατάσταση του διδακτηρίου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι χρηματικές επιχορηγήσεις) και συνειδητοποιείται ότι κάθε οργανωτικά καθοδηγούμενη και διαχειριζόμενη διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από το ίδιο το σχολείο και δίνεται μεγάλη σημασία στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που θα αναπτύξει τη δική της δυναμική και θα διαμορφώσει το δικό της προφίλ. Παράλληλα, δίνεται σημασία στο βαθμό υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών ώστε να επωμισθούν τις αναγκαίες ευθύνες αλλά και να προσπαθήσουν προθυμότερα για την επίτευξη των στόχων (Παπαναούμ 1995, Χρονοπούλου 1998).

Γενικά, δεν διαφαίνεται ισχυρός λόγος για τον οποίο όλα τα παραπάνω που διαπιστώθηκαν στις έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας να μην ισχύουν και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

5. Η σχέση ικανοποίησης από την εργασία και εργασιακής απόδοσης

Σύμφωνα με τον Wright (2001) “Στα διάφορα μοντέλα παρακίνησης των εργαζομένων χρησιμοποιούνται ως περίπου ταυτόσημες η έννοια της εργασιακής απόδοσης και της ικανοποίησης από την εργασία”. Όμως όπως είχαν ήδη πει οι Hochwarter et. All. (1999) “η εργασιακή απόδοση εξαρτάται εκτός από τις ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις αξίες και τις εμπειρίες του εργαζόμενου, και από τις περιβαλλοντικές παραμέτρους της εργασίας και τα χαρακτηριστικά της” οπότε και η αντιμετώπιση που προαναφέρθηκε είναι υπεραπλουστευτική γιατί δεν λαμβάνει υπόψη όλα αυτά.

Απόψεις όπως ότι οι ευχαριστημένοι εργαζόμενοι αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους από τους δυσαρεστημένους, δεν τεκμηριώνονται απόλυτα από τους ερευνητές. Κατά Judge et. al. (2001), έρευνες έδωσαν συσχέτιση 30% μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής απόδοσης, ενώ παλαιότερες σύμφωνα με τους Iaffaldano and Muchinsky (1985), έδειξαν μόνο 17 % συσχέτιση. Υπάρχουν και απόψεις όπως του Bowling (2007), ότι: “δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής απόδοσης, αλλά και οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται με μια τρίτη μεταβλητή όπως με μια ή περισσότερες, από τις πέντε συνιστώσες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας”. Ο βαθμός παρακίνησης του εργαζόμενου ορίζεται, εκτός από τις συνθήκες εργασίας και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Πίνακας 5.1).

Ένας συνεπής και εξωστρεφής εργαζόμενος με μεγάλη εργασιακή απόδοση δεν σημαίνει ότι απαραίτητα είναι ικανοποιημένος από την εργασία του. Συνεπώς, η εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου του δημοσίου εξαρτάται σε κάποιο βαθμό και από τη σύνθεση της προσωπικότητας του, χρήσιμη αντίληψη για επιτυχημένη επιλογή των προϊσταμένων του δημοσίου ώστε να είναι πραγματικά κατάλληλοι αν βέβαια έχουν και τα απαραίτητα τυπικά προσόντα.

Ακόμη και αν, η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση δεν σημαίνει ότι το ένα έρχεται ως συνέπεια του άλλου.

Πίνακας 5.1

Τα πέντε κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Goldberg, 1990)

1. Συναισθη- ματική σταθερό- τητα	Ο βαθμός με τον οποίο κάποιος είναι θετικός, ήρεμος, ενθουσιώδης και ασφαλής παρά ανήσυχος, νευρικός, καταθλιπτικός, ανασφαλής και με μούτρα.
2. Εξωστρέ- φεια	Ο βαθμός με τον οποίο κάποιος είναι κοινωνικός, συζητήσιμος, θετικός και άνετος στις διαπροσωπικές του σχέσεις.
3. Ανοικτός σε εμπειρίες	Ο βαθμός με τον οποίο κάποιος έχει ευρύ ορίζοντα εμπειριών, έχει ενδιαφέροντα, είναι δημιουργικός, και επιδιώκει την δημιουργία νέων εμπειριών.
4. Προσή- νεια	Ο βαθμός με τον οποίο κάποιος είναι ικανός να τα πηγαίνει καλά με άλλους ανθρώπους, να είναι προσιτός, συνεργάσιμος, να κατανοεί και να εμπιστεύεται τους άλλους.
5. Συνέπεια – ευσυνει- δησία	Ο βαθμός με τον οποίο κάποιος είναι εστιασμένος σε λίγους στόχους, ώστε να συμπεριφέρεται με τρόπο υπεύθυνο, εμπιστεύσιμο, επίμονο και προσανατολισμένο στα αποτελέσματα.

Συνεπώς, η ικανοποίηση από την εργασία έχει σημαντική αλλά έμμεση επίδραση στην παραγωγικότητα πχ. ο ευχαριστημένος εργαζόμενος αποφεύγει να απουσιάζει από την εργασία του, με όφελος για τον οργανισμό. Κατά τον Rainey (1997), “η ικανοποίηση από την εργασία διευρύνεται και έρχεται ως αποτέλεσμα της βελτίωσης της ποιότητας της εργασιακής ζωής (ευκαιρίες συμμετοχής, υποστηρικτική επιστασία, ενδιαφέρουσα ή προκλητική εργασία κτλ.), η οποία έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση των εργασιακών αποτελεσμάτων”.

Υπάρχει η αντίληψη γενικά ότι, οι εργαζόμενοι στο δημόσιο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα, ιδίως σε ορισμένα χαρακτηριστικά της εργασίας τους, όπως η αυτονομία της εργασίας, η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών ανάπτυξης, η αξιοποίηση του δυναμισμού κτλ. (Raine 1997, Bourantas and Papalexandris 1999). Η δυσαρέσκεια αποδίδεται στις οργανωτικές και λειτουργικές δομές του δημοσίου όπως: η γραφειοκρατία, η τυπολατρία και η όχι καλή εξυπηρέτηση του πολίτη.

Οι υπερκινητικοί παράγοντες παίζουν πάλι σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση που αισθάνεται ο εργαζόμενος του δημοσίου. Εξωγενείς παράγοντες όπως οι αμοιβές, οι προαγωγές, που έχουν ισχυρή παρακινητική δύναμη δεν υφίσταται στο δημόσιο. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα εσωτερικά κίνητρα όπως: ενδιαφέρουσα εργασία, αίσθημα περηφάνιας, κοινωνική αναγνώριση, αίσθηση προσφοράς και εξυπηρέτησης, πρόκληση σεβασμού θέσης κλπ. που έχουν πραγματική δυναμική στην παρακίνηση των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα.

Οι Frank & Lewis (2004) τονίζουν ότι: “η ικανοποίηση από την εργασία στον δημόσιο τομέα εξαρτάται περισσότερο, αν όχι εξ ολοκλήρου, από τη δυνατότητα της άντλησης εσωτερικής ικανοποίησης από την άσκηση της εργασίας ενός υπαλλήλου”.

Σύμφωνα με τους Markovits et al. (2007), “Οι δημόσιοι υπάλληλοι-λειτουργοί παρακινούνται από διαφορετικά κίνητρα από αυτά των ιδιωτικών υπαλλήλων και η ικανοποίηση από την εργασία τους εξαρτάται, από το πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το περιβάλλον και τις συνθήκες της εργασίας τους, οι οποίες διαφέρουν κατά πολύ από το περιβάλλον και τις συνθήκες των ιδιωτικών επιχειρήσεων”. Η εργασιακή ασφάλεια επιδρά θετικά στη στάση των υπαλλήλων, για τους οποίους είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Η αντίληψη ότι: “η εργασία δεν παρέχει ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και μάθηση ή είναι ανιαρή και ρουτινιάρικη δημιουργεί αρνητικές στάσεις και επομένως λιγότερη εργασιακή ικανοποίηση”.

Σύμφωνα με έρευνα των Bourantas, Papalexandris (1999), “εκτός από τις οργανωτικές και εργασιακές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων Ελληνικών οργανισμών, ως προς τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως

οργανωσιακό κλίμα, ηγεσία, οργανωσιακές δομές και διαδικασίες, μισθολογική πολιτική, επιπρόσθετες αμοιβές και πολιτικές ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και καριέρας, υπάρχουν και διαφορές ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των εργαζομένων. Αυτά τα χαρακτηριστικά που είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην εργασία και τελικά τον επηρεασμό της ικανοποίησης από την εργασία”. Οι Bourantas & Papalexandris (1999, σελ. 866), αναφέρουν: “Μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι, στους δημόσιους οργανισμούς κυριαρχεί ένας φαύλος κύκλος, που είναι υπεύθυνος για τα χαμηλά επίπεδα της εργασιακής απόδοσης. Δηλαδή το περιβάλλον τους ελκύει ανθρώπους με ορισμένα χαρακτηριστικά που δεν υποστηρίζουν μια θετική στάση και συμπεριφορά, τα οποία εν συνεχεία επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή απόδοσή τους”.

6. Εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα

6.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση στο δημόσιο τομέα

Σύμφωνα με τον Χαλά (2002, σελ. 44), “Η εργασιακή απόδοση εξαρτάται από: α) από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου β) από τα κίνητρα που έχει για να εργαστεί και γ) από το εργασιακό περιβάλλον, όπως τεχνολογία, υλικά, πληροφορίες, διοικητική ιεραρχία, συστήματα διοίκησης που απαιτούνται για να εκτελεσθεί μια εργασία”.

Όταν ο διευθυντής του εργαζόμενου διαπιστώσει, ότι ο εργαζόμενος στερείται ικανοτήτων, έχει τρεις επιλογές: να τον εκπαιδεύσει, να τον αντικαταστήσει ή να του αναθέσει άλλο έργο εκτός και αν ο εργαζόμενος έχει πρόβλημα να εκτελέσει την εργασία του διότι τα μέσα που έχει στη διάθεσή του είναι ελλιπή, οπότε ο διευθυντής οφείλει να φροντίσει να του τα διαθέσει. Αν ο εργαζόμενος δεν έχει διάθεση για εργασία, τότε το έργο του διευθυντή είναι δύσκολο. Η θετική διάθεση, όπως είπαμε προηγουμένως, διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες όπως: τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζόμενου που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται με το περιβάλλον της εργασίας.

Κατά τους Sotirakou & Zeprou (2005), Βαξεβανίδου (2007) “Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σημαντική προσπάθεια από πολλούς δημόσιους οργανισμούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο, να εντοπίσουν και να ενδυναμώσουν τους προσδιοριστικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης”, κάνοντας βέβαια την παραδοχή ότι: “ο ευχαριστημένος υπάλληλος θα είναι και παραγωγικός υπάλληλος”.

Στον ιδιωτικό τομέα έχουν μελετηθεί επαρκώς οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες της ικανοποίησης της εργασίας, αλλά δεν ισχύει το ίδιο για τον δημόσιο τομέα (Wright & Davis, 2003). Το εργασιακό περιβάλλον του δημόσιου τομέα διαφέρει σημαντικά από εκείνο του ιδιωτικού (Rainey, 1989).

Το επιχειρησιακό περιβάλλον εξαρτάται από: τα χαρακτηριστικά της εργασίας και το περιβάλλον της εργασίας που αποτελούν εξωτερικούς

παράγοντες, που δεν επηρεάζονται από τον εργαζόμενο αλλά από την ιεραρχία και το σύστημα διοίκησης του οργανισμού. Ο εργαζόμενος είναι θετικός, αδιάφορος ή αρνητικός για την εκτέλεση της εργασίας του ανάλογα με το κλίμα που δημιουργεί η διοικητική ιεραρχία.

Ως προς τα χαρακτηριστικά της εργασίας πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα: Οι δραστηριότητες που απαρτίζουν μια εργασία, σε ποιο ποσοστό συνεισφέρουν στις σημαντικές ψυχολογικές διαστάσεις της εργασίας; Η σημαντικότητα της εργασίας, συνεισφέρει στην ψυχολογική υγεία και την ανάπτυξη του εργαζόμενου.

Ως προς το περιβάλλον της εργασίας πάλι, εννοούμε τα χαρακτηριστικά οργάνωσης που περιβάλλουν και υποστηρίζουν την υλοποίηση της εργασίας. Τέτοια είναι: το σύστημα αμοιβών, οι στόχοι, ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας, η ανεξαρτησία στον τρόπο εργασίας, η ηγεσία, τα διοικητικά συστήματα κλπ.

Ο συνδυασμός χαρακτηριστικών και περιβάλλοντος, καθορίζει τις στάσεις ως προς την εργασία, που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Μελέτες της σημαντικότητας του ρόλου των δύο μεταβλητών έχουν υλοποιηθεί αρκετές, αλλά αξιόπιστη έρευνα για την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ουσιαστικά δεν υπάρχει (DeSantis & Durst, 1996).

Το μοντέλο μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης στο δημόσιο τομέα που υιοθετούν οι Wright & Davis (2003) ερμηνεύει με ποιόν τρόπο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, που ισχύουν κυρίως στον δημόσιο τομέα, επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δημόσιων λειτουργών.

Προτείνει τρεις μεταβλητές του περιβάλλοντος της εργασίας, την σύγκρουση οργανωσιακών στόχων, την σαφήνεια οργανωσιακών στόχων και τους διαδικαστικούς περιορισμούς και τέσσερις για τα χαρακτηριστικά της εργασίας, την σαφήνεια του εργασιακού ρόλου, την ποικιλία δραστηριοτήτων, την επαναπληροφόρηση και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Ας δούμε αναλυτικά τις τέσσερις μεταβλητές των χαρακτηριστικών της εργασίας που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την εκτέλεση της εργασίας του. Απαντώνται ερωτήματα όπως: «Η εργασία μου είναι ρουτίνας (ανιαρή) ή έχει ποικίλες δραστηριότητες

(ενδιαφέρουσα); Έχω σαφείς εργασιακούς στόχους που μου δίνουν την δυνατότητα αυτοαξιολόγησης; Έχω ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης; Μου δίνονται ευκαιρίες επαναπληροφόρησης ώστε να μπορώ να μαθαίνω τα αποτελέσματα της εργασίας μου και να διορθώνομαι;»

Αναλυτικά οι τρεις μεταβλητές του εργασιακού περιβάλλοντος περιγράφονται παρακάτω: Η σαφήνεια οργανωσιακών στόχων είναι ο βαθμός που μπορούν οι εργαζόμενοι να ερμηνεύσουν τους σκοπούς της εργασίας τους και της αποτίμησης της απόδοσής της.

Η σύγκρουση οργανωσιακών στόχων προκαλείται από τους διαφορετικούς, πολύπλοκους στόχους που κάθε τομέας εξυπηρετεί και την δυσκολία μέτρησης αποτελεσμάτων. Οι Perry & Rainey (1988) λένε: «Οι αντικρουόμενοι στόχοι φέρνουν σύγχυση, εμποδίζουν και επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή συμπεριφορά των υπαλλήλων».

Οι διαδικαστικοί περιορισμοί οδηγούν σε περιορισμό της δημιουργικότητας των υπαλλήλων, ανιαρή εργασία και σημαντική επίδραση στις προσδοκίες επιτυχίας των αποτελεσμάτων της εργασίας.

6.2 Ενδειγμένες στρατηγικές επίτευξης εργασιακής ικανοποίησης για δημόσιους οργανισμούς

Οι τρεις στρατηγικές που ακολουθούν, ενδείκνυνται για τους δημόσιους οργανισμούς που θέλουν οι εργαζόμενοί τους να έχουν εργασιακή ικανοποίηση. α) Επικοινωνία στόχων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό.

Να εξηγούν στο προσωπικό τι περιμένουν από αυτό. Να φροντίζουν ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι διαδικασίες που εμποδίζουν την απόδοσή του. Να τους δίνεται συμπληρωματική εκπαίδευση ώστε να μπορούν να αποδώσουν. Όλα τα παραπάνω πρέπει να μην καταστρατηγούν τη νομιμότητα και παράλληλα ο πολίτης να εξυπηρετείται.

β) Να φροντίζουν για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και να προάγουν την μάθηση που βελτιώνει την εργασιακή απόδοσή του. Να “διαμορφώνουν ευνοϊκό οργανωσιακό κλίμα μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης” (Χαλάς, 2002). Να φροντίζουν ώστε να επιτυγχάνεται “αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων του προσωπικού με τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης” (Κόκκος 2007, Χαλάς 2009).

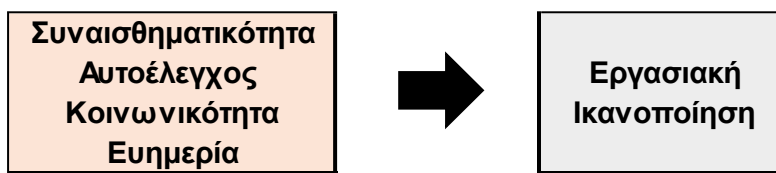
γ) Να φροντίζουν να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων και αρμοδιοτήτων του προσωπικού, ώστε να μειώνεται η ρουτίνα σε αυτό. Μια καλή πρακτική, παρά τις αντιδράσεις του προσωπικού, είναι η ανταλλαγή αρμοδιοτήτων μεταξύ εργαζομένων, για την αντιμετώπιση της ανίας αλλά και για την απόκτηση συμπληρωματικών δεξιοτήτων.

7. Σκοπός, Μοντέλο, Ερευνητικές Υποθέσεις και Μεθοδολογία της Έρευνας

7.1 Σκοπός, Μοντέλο Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε ερευνητικά, αν οι τέσσερις πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ήτοι η συναισθηματικότητα, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνικότητα και η ευημερία, σχετίζονται με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και αν ναι με ποιον τρόπο. Στον κατωτέρω σχεδιάγραμμα (7.1) παρατίθεται το ερευνητικό μοντέλο της έρευνας:

Σχεδιάγραμμα 7.1: Θεωρητικό μοντέλο έρευνας



Τέλος, οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται είναι οι εξής:

- H1: «Η συναισθηματικότητα του Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του».
- H2: «Ο αυτοέλεγχος του Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του».
- H3: «Η κοινωνικότητα του Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του».
- H4: «Η ευημερία του Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του».

7.2 Μεθοδολογία

Η έρευνα έγινε σε δείγμα 104 καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι, σε ένα σχετικά μικρό δείγμα καθηγητών που να προέρχονται από λίγα σχολεία θα μπορούσε να υπάρξει συσχέτιση απαντήσεων με λίγους Διευθυντές φροντίσαμε να το αποφύγουμε.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε μεγάλο αριθμό καθηγητών από πολλά σχολεία των περιοχών της Αττικής: Υμηττού, Δάφνης, Παγκρατίου, Βύρωνα, Λαυρίου. Απαντήθηκε από αρκετούς από αυτές τις περιοχές καθώς και από μεμονωμένους καθηγητές των περιοχών: Αργυρούπολης, Ηλιούπολης, Αλίμου, Χαλανδρίου, Κορωπίου, Μαρκόπουλου, Σαλαμίνας. Επίσης απαντήθηκε και από κάποιους καθηγητές της Κέρκυρας και της Άρτας.

Οι μεμονωμένοι καθηγητές μας ενημέρωσαν όταν απάντησαν και έτσι έχουμε γνώση ότι συμπεριλαμβάνονται και οι περιοχές αυτές.

Θεωρούμε ότι με τον τρόπο αυτό πετύχαμε μεγάλη διασπορά στις περιοχές όπου εργάζονται οι καθηγητές που απάντησαν και έτσι αποφεύχθηκε να αναφέρονται αρκετοί απαντώντες στους ίδιους Διευθυντές οπότε και αυξήθηκε η αξία του δείγματος αφού είναι σχεδόν τυχαίο και αφορά μεγάλο αριθμό Διευθυντών.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ 15 και 30 Δεκέμβρη 2019.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία μέρη. Στο μέρος Α έχουμε τις 30 ερωτήσεις του TEIQue-360° – Short Form σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, μεταφρασμένο στα Ελληνικά και αφορά την ΣΝ του Διευθυντή του ερωτώμενου. Στο Β μέρος έχουμε 13 ερωτήσεις σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, που αφορούν την Εργασιακή Ικανοποίηση του ερωτώμενου. Χρησιμοποιήθηκε το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997). Στο Γ μέρος υπάρχουν 8 ερωτήσεις για τα Δημογραφικά Στοιχεία που αφορούν τον εκπαιδευτικό που απαντάει το ερωτηματολόγιο.

Στο Α μέρος εξετάζονται οι παράμετροι:

- 1) Συναισθηματικότητα
- 2) Αυτοέλεγχος
- 3) Ευημερία
- 4) Κοινωνικότητα.

Στο Β μέρος εξετάζεται η Εργασιακή Ικανοποίηση η οποία αποτελείται από τα εξής στοιχεία: συνθήκες εργασίας, συμπεριφορά προϊστάμενου και οργάνωση υπηρεσίας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαθέτει ερωτήσεις κλειστού τύπου και τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις που καλούνται οι ερωτηθέντες να συμπληρώσουν είναι τυποποιημένες. Προκύπτει ως εκ τούτου ότι πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με υψηλό βαθμό δόμησης, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην πιο εύκολη συμπλήρωσή του, στην ευκολότερη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων και εξασφαλίζει ότι όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στην ίδια ερώτηση (McDaniel and Gates 2012, Σταθακόπουλος 2005). Η συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου απαιτεί κατά μέσο όρο 8-10 λεπτά, γεγονός που το καθιστά ιδανικό από άποψη διάρκειας, λαμβάνοντας υπόψη έρευνες που δείχνουν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προτιμά τα ερωτηματολόγια να έχουν διάρκεια από 6 έως και 10 λεπτά (McDaniel and Gates, 2012).

Τα ερωτηματολόγια TEIQue-360^o-Short Form (μεταφρασμένο στα Ελληνικά) και Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis καθώς και οι Δημογραφικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Το δείγμα αποτέλεσαν 104 άτομα, εκ των οποίων 101 άτομα ηλικίας 30 έως και 65 ετών και 3 άτομα κάτω των 30 ετών. Συγκεκριμένα: άνω των 50 ετών, 65 άτομα, ποσοστό 62%, από 41 έως 50 ετών, 29 άτομα, ποσοστό 28%, από 31 έως 40 ετών, 7 άτομα, ποσοστό 7% και κάτω των 30 ετών, 3 άτομα, ποσοστό 3%.

8. Παρουσίαση και ερμηνεία Αποτελεσμάτων

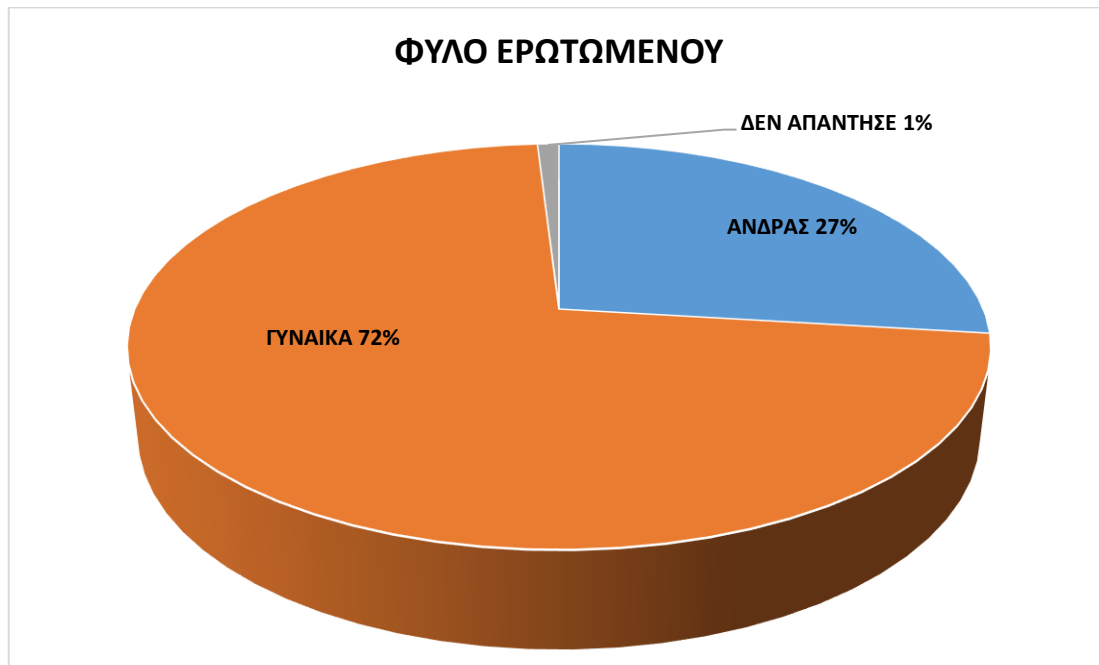
8.1 Προφίλ Δείγματος & Δημογραφικά Στοιχεία (Ανάλυση Συχνοτήτων)

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics 22.

Στο πλαίσιο της εν λόγω ενότητας (ενότητα 8.1) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συχνοτήτων. Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ήταν 104 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το φύλο, στην έρευνα απάντησαν 75 γυναίκες, ήτοι ποσοστό 72%, 28 άντρες, ήτοι ποσοστό 27%, ενώ 1 άτομο, ήτοι ποσοστό 1%, δεν θέλησε να δηλώσει το φύλο του. Το διάγραμμα 8.1 κατωτέρω δείχνει την ανθρωπογεωγραφία του δείγματος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 8.1



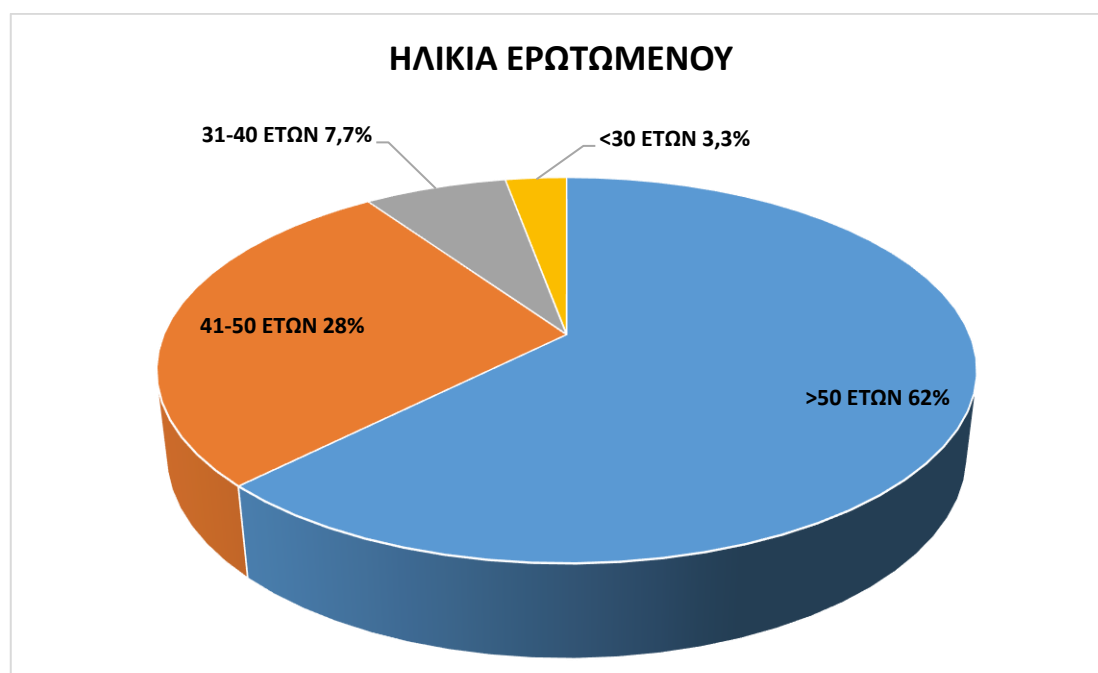
Η ηλικία των ερωτώμενων διαμορφώθηκε ως εξής: κάτω των 30 ετών 3 άτομα, ήτοι ποσοστό 3%, από 31 έως 40 ετών 7 άτομα, ήτοι ποσοστό 7%, από

41 έως 50 ετών 29 άτομα, ήτοι ποσοστό 28% και άνω των 50 ετών, 65 άτομα, ήτοι ποσοστό 62%.

Οι συμμετέχοντες κάτω των 40 ετών, ποσοστό 10% επί του συνόλου, είναι ως επί το πλείστον αναπληρωτές/τριες σε διάφορες ειδικότητες αλλά και αναπληρωτές/τριες ειδικής αγωγής. Το γεγονός της προσωρινότητας της εργασίας τους ενδέχεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυτών. Επίσης η εξειδίκευση εκείνων της ειδικής αγωγής μπορεί να διαφοροποιεί τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις συμπεριφορές των Διευθυντών/ντριων έναντι των άλλων εκπαιδευτικών. Ακόμη, το υψηλό ποσοστό 62% των εκπαιδευτικών άνω των 50 ετών, που σύμφωνα με έρευνες ικανοποιούνται περισσότερο από την εργασία τους, ενδέχεται να επηρεάσει σε ένα βαθμό τα ευρήματα της έρευνας.

Στο ακόλουθο σχήμα (διάγραμμα 8.2) παρουσιάζεται η ηλικιακή διασπορά του δείγματος.

Διάγραμμα 8.2

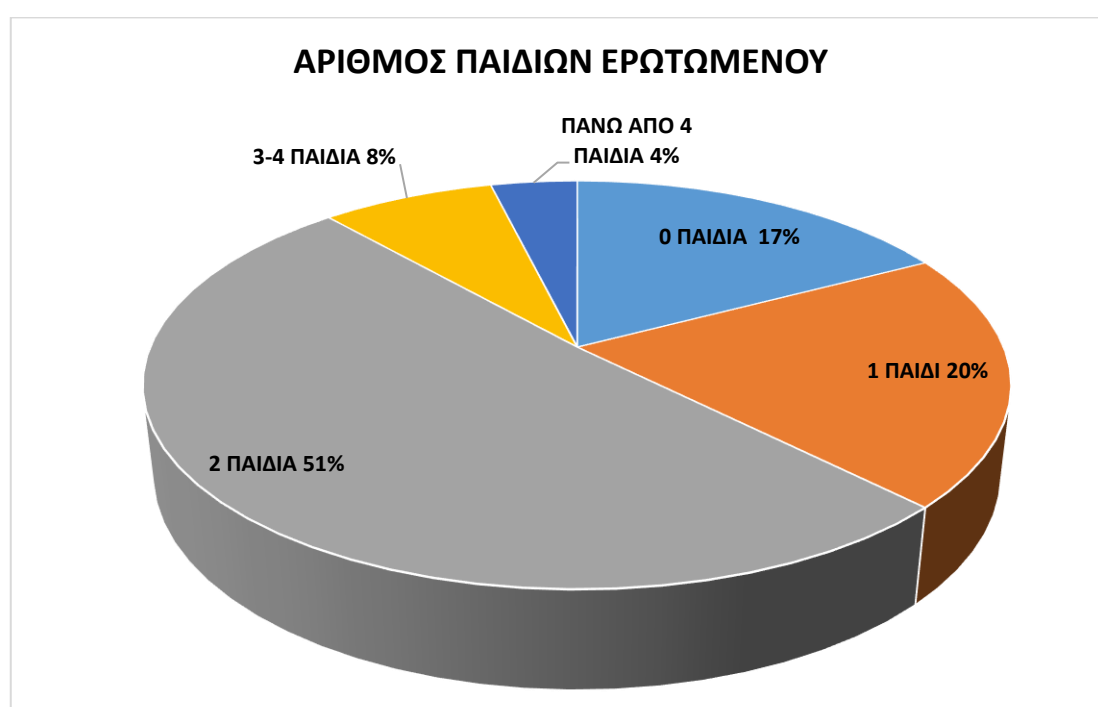


Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, 18 άτομα, ήτοι ποσοστό 17% δήλωσαν ότι δεν ήταν γονείς. Ένα παιδί είχαν 21 άτομα, ήτοι ποσοστό 20%, δύο παιδιά είχαν 53 άτομα, ήτοι ποσοστό 51%, τρία ή τέσσερα παιδιά είχαν 8 άτομα, ήτοι ποσοστό 8%, ενώ άνω των τεσσάρων παιδιών είχαν 4 άτομα, ήτοι ποσοστό 4%. Είναι πιθανόν ότι ο/η εκπαιδευτικός που έχει και

δικά του/της παιδιά έχει διαφορετική θεώρηση της καθημερινότητας και των δυσκολιών της και διαφορετική ευαισθησία έναντι εκείνων που δεν έχουν παιδιά. Συνεπώς, τους δεύτερους πιθανότατα να τους ενοχλούν καθημερινά περισσότερα πράγματα απ' ότι τους πρώτους.

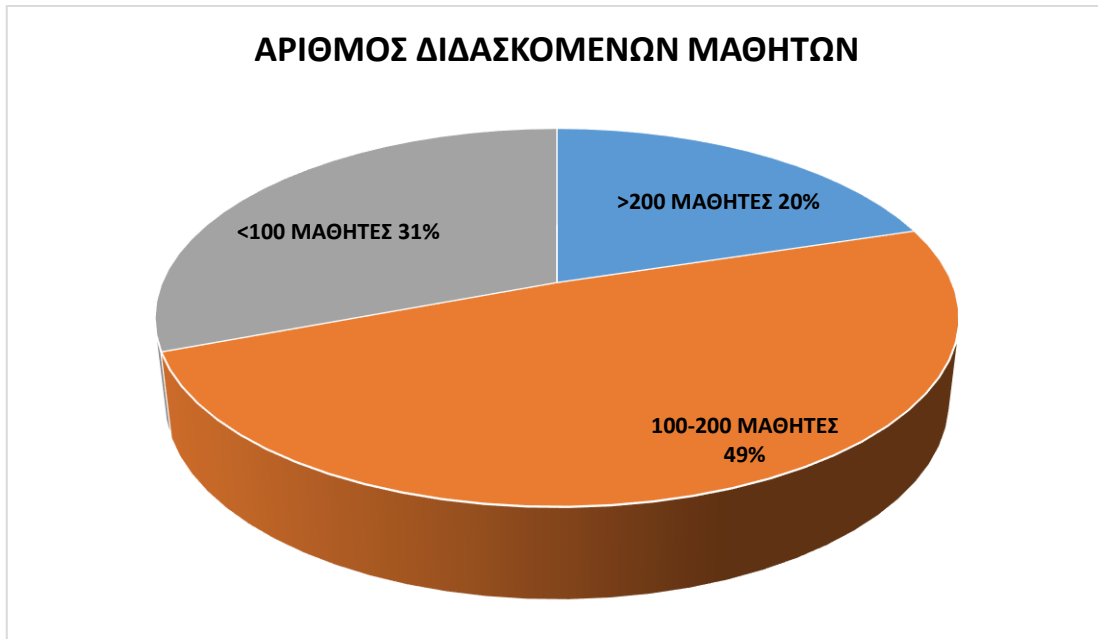
Στο ακόλουθο διάγραμμα (8.3) παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον αριθμό παιδιών τους.

Διάγραμμα 8.3



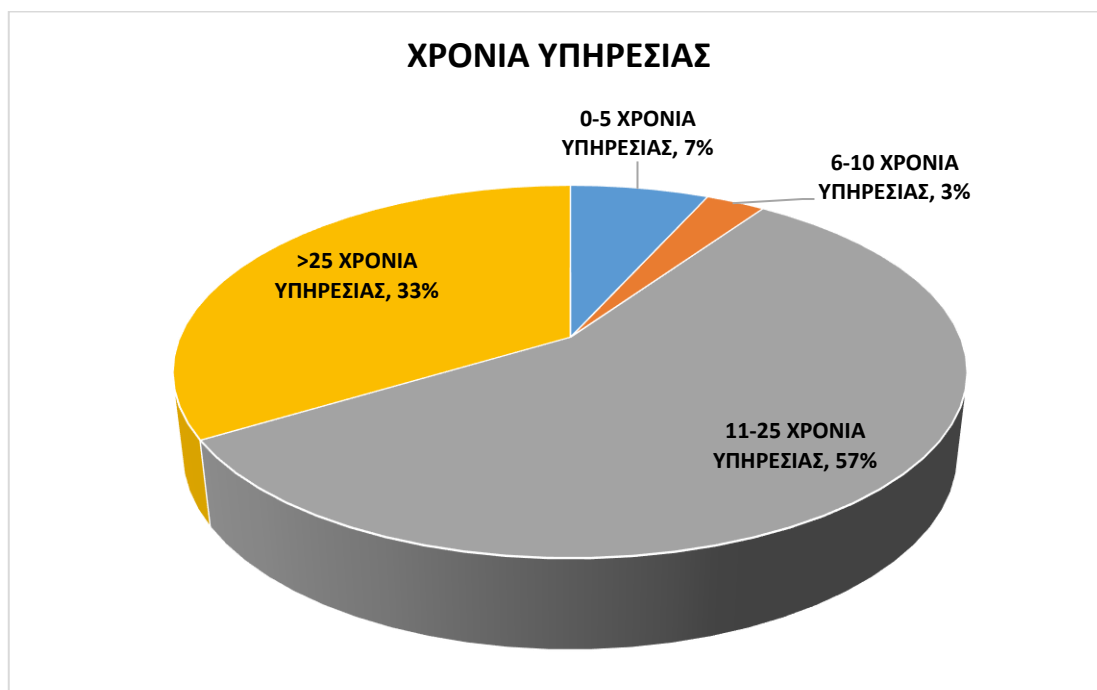
Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας που είχαν πάνω από 200 μαθητές/τριες, στο δείγμα, ήταν 21, ποσοστό 20%, εκείνοι/ες που είχαν μεταξύ 100 και 200 μαθητών/τριων ήταν 51, ποσοστό 49% και εκείνοι/ες που είχαν λιγότερους από 100 μαθητές/τριες ήταν 32, ποσοστό 31%, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί (8.4).

Διάγραμμα 8.4



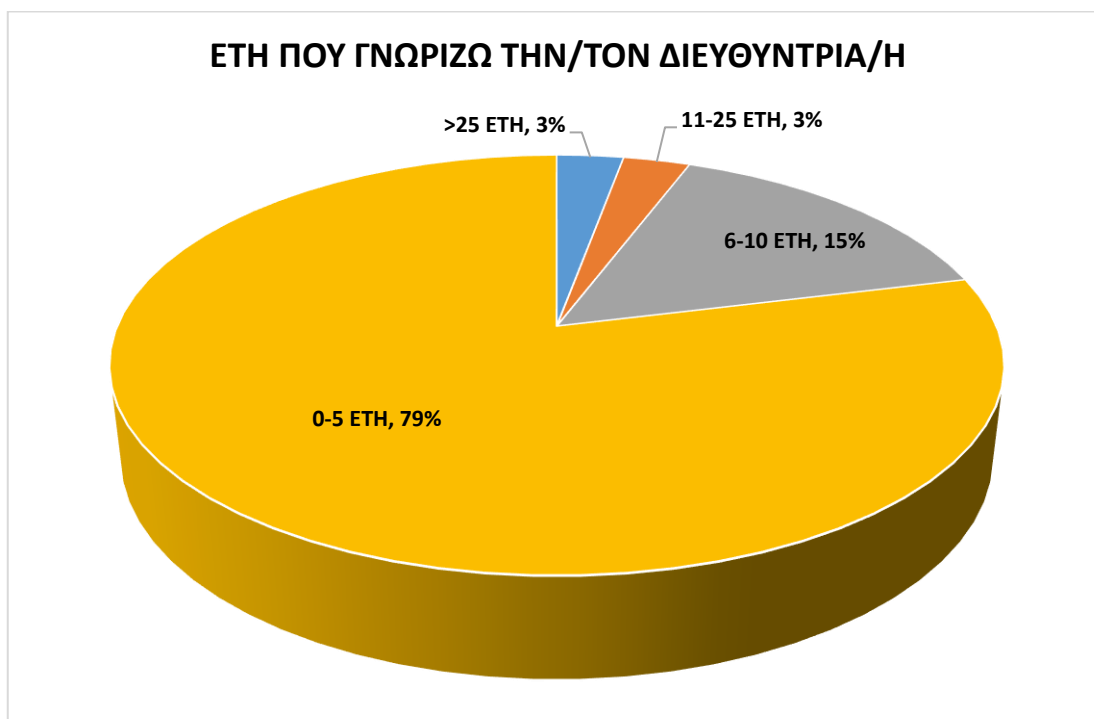
Κάτι που είναι σημαντικό να μελετηθεί είναι τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι 7 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 7%, είχαν 0-5 χρόνια υπηρεσίας. Οι 3, ποσοστό 3%, είχαν 6-10 χρόνια στην υπηρεσία. Σε αυτές τις δύο κατηγορίες, με ποσοστό 10% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, περιλαμβάνονταν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναπληρωτές/τριες διαφόρων ειδικοτήτων και αναπληρωτές/τριες ειδικής αγωγής. Ακόμη, 59 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 57%, είχαν 11-25 χρόνια υπηρεσίας και 35 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 33%, είχαν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας. Το διάγραμμα που ακολουθεί (8.5) παρουσιάζει αναλυτικά τα παραπάνω στοιχεία.

Διάγραμμα 8.5



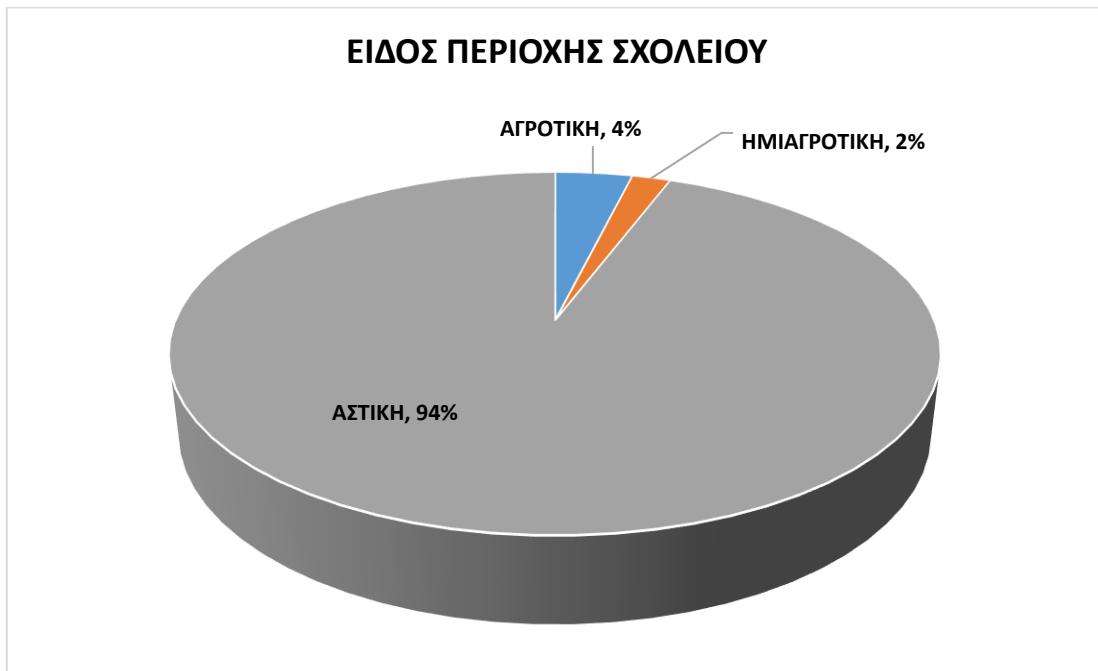
Σημαντικό επίσης, είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός που απαντάει το ερωτηματολόγιο καλά τον Διευθυντή/ντρια στον/στην οποίο/α αναφέρεται, ώστε να έχει σφαιρική άποψη για την Συναισθηματική του/της Νοημοσύνη. Στο δείγμα, 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 3%, γνώριζαν τον/την Διευθυντή/ντρια τους για πάνω από 25 χρόνια. Άλλοι 3, ποσοστό 3%, γνώριζαν τον/την Διευθυντή/ντρια 11-25 χρόνια. Οι 16 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 15%, γνώριζαν τον/την Διευθυντή/ντρια 6-10 χρόνια. Συνολικά το 21% του δείγματος γνώριζε πολύ καλά τον/την Διευθυντή/ντρια του. Οι 82 εκπαιδευτικοί, το συντριπτικό ποσοστό του 79% του δείγματος, γνώριζαν τον/την Διευθυντή/ντρια 0-5 χρόνια. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν μικρό χρονικό διάστημα τον/την Διευθυντή/ντρια τους. Δεδομένου ότι οι τελευταίες τοποθετήσεις Διευθυντών/ντριων έγιναν τον Αύγουστο του 2017, δηλαδή πριν σχεδόν 2,5 χρόνια, ο χρόνος που μεσολάβησε είναι επαρκής για να τους γνωρίζουν ικανοποιητικά οι υφιστάμενοί τους. Το μικρότερο χρονικό διάστημα γνώριζαν τον/την Διευθυντή/ντρια τους οι εκπαιδευτικοί που άλλαξαν σχολείο το σχολικό έτος 2019-20 και οι αναπληρωτές/τριες των σχολείων, που συνήθως αποτελούν το 10% περίπου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Ακολουθεί το διάγραμμα 8.6 που περιγράφει τα ανωτέρω.

Διάγραμμα 8.6



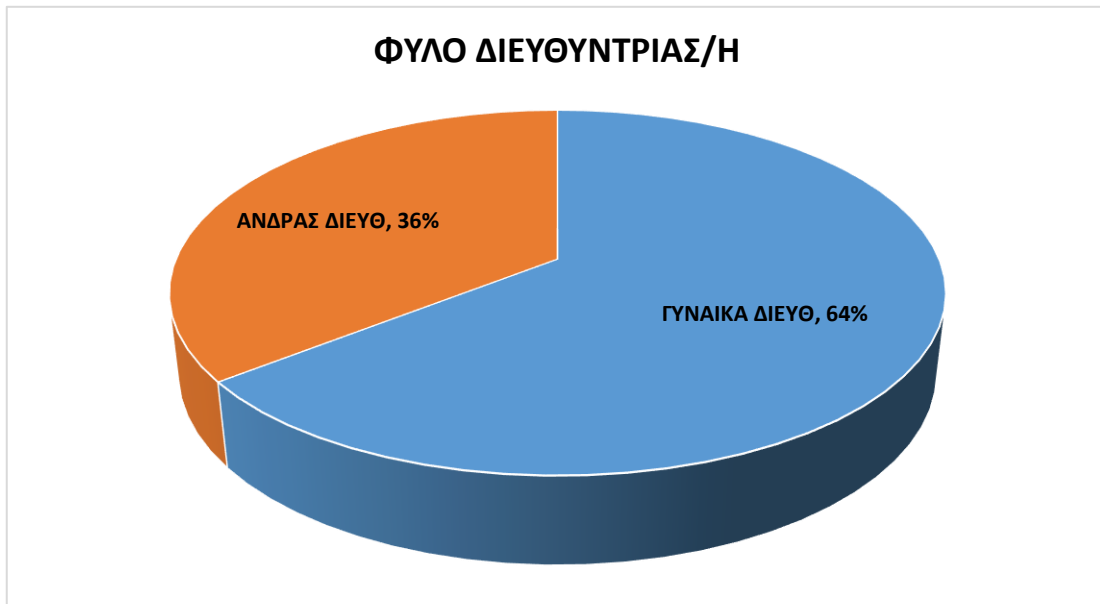
Αναφορικά με την περιοχή προέλευσης των συμμετεχόντων, οι 98 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 94%, προέρχονται από αστική περιοχή, οι 4, ποσοστό 4%, από αγροτική και οι 2, ποσοστό 2%, από ημιαστική περιοχή. Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς απάντηση σε μεγάλο αριθμό καθηγητών από πολλά σχολεία διαφόρων περιοχών της Αττικής, καθώς και από μεμονωμένους καθηγητές άλλων περιοχών όπως: Σαλαμίνα, Κέρκυρα και Άρτα. Με τον τρόπο αυτό επετεύχθη μεγάλη διασπορά στις περιοχές όπου εργάζονται οι καθηγητές, που εμπλούτισαν το δείγμα. Αυτό αυξάνει την αξία της έρευνας αφού το δείγμα έχει γεωγραφική διασπορά και αφορά μεγάλο αριθμό Διευθυντών. Το παρακάτω διάγραμμα (8.7) παρουσιάζει τις περιοχές στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Διάγραμμα 8.7

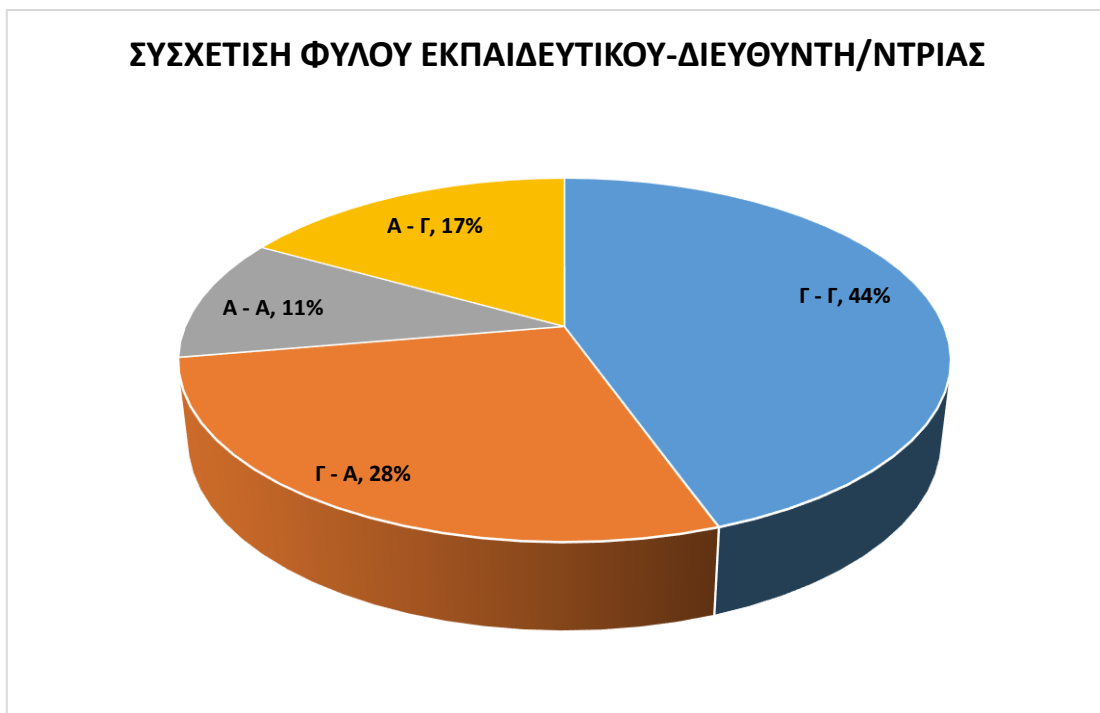


Τέλος, το 36% του δείγματος, δηλαδή 37 εκπαιδευτικοί είχαν άντρα Διευθυντή και το υπόλοιπο 64%, δηλαδή 67 άτομα στα 104 είχαν γυναίκα Διευθύντρια. Αναλύοντας περαιτέρω, 47 καθηγήτριες είχαν γυναίκες Διευθύντριες, ποσοστό 46%, 28 καθηγήτριες είχαν άντρα Διευθυντή, ποσοστό 27%, 17 από τους άντρες καθηγητές είχαν γυναίκα Διευθύντρια, ποσοστό 16%, και τέλος 11 άντρες καθηγητές, ποσοστό 11%, είχαν άντρα Διευθυντή. Γενικά δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους και σε σχέση με το φύλο του/της Διευθυντή/ντριας. Στα δύο παρακάτω διαγράμματα (8.8 και 8.9) παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά.

Διάγραμμα 8.8



Διάγραμμα 8.9



Τέλος, σημειώνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν αποτέλεσε ερώτηση του ερωτηματολογίου, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης.

8.2 Ομαδοποίηση Μεταβλητών

Αφού προηγουμένως είχαν αντιστραφεί οι αρνητικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις του πρώτου και δεύτερου μέρους ομαδοποιήθηκαν σχηματίζοντας νέες μεταβλητές με τον τρόπο που φαίνεται στους πίνακες 8.10 και 8.11, όπως προτείνουν οι δημιουργοί των επιμέρους ερωτηματολογίων. Για τον υπολογισμό των νέων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η επιλογή Transform → Compute Variable στο IBM SPSS Statistics 22, η οποία επιτρέπει την ομαδοποίηση ενός σημαντικού αριθμού μεταβλητών σε ένα μικρότερο αριθμό σημαντικών κατηγοριών που έχουν νόημα για την έρευνα. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υπολογίστηκαν οι παράγοντες «Συναισθηματικότητα», «Αυτοέλεγχος», «Κοινωνικότητα», «Ευημερία» που αποτελούν πτυχές της ΣΝ, καθώς και η «Εργασιακή Ικανοποίηση».

Πίνακας 8.10

Συναισθηματικότητα
Δε δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά του/της με λόγια
Συχνά το βρίσκει δύσκολο να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου
Πολλές φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει τι ακριβώς νιώθει
Οι κοντινοί του/της άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεται σωστά
Συχνά δυσκολεύεται να δείχνει στοργή στους κοντινούς του ανθρώπους
Συνήθως μπορεί να «μπει στη θέση του άλλου» και να καταλάβει τα συναισθήματά του
Συχνά, σταματά αυτό που κάνει και συγκεντρώνεται στα συναισθήματά του
Δυσκολεύεται να δεθεί πολύ, ακόμη και με τους πολύ κοντινούς του/της ανθρώπους
Αυτοέλεγχος
Γενικά είναι ένα άτομο με στόχους
Συνήθως του/της είναι δύσκολο να ελέγξει τα συναισθήματά του/της
Έχει την τάση να αλλάζει γνώμη συχνά
Συνήθως δυσκολεύεται να προσαρμόζει τη ζωή του/της σύμφωνα με τις περιστάσεις
Γενικά, είναι ικανός/ικανή να αντιμετωπίσει το άγχος
Συνήθως το βρίσκει δύσκολο να κρατά τον εαυτό του/της κινητοποιημένο
Συνήθως μπορεί να βρει τρόπους να ελέγξει τα συναισθήματά του/της όταν το θέλει
Τείνει να ανακατεύεται σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνει
Γενικά, μπορεί να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα
Οι άλλοι τον/την θαυμάζουν γιατί είναι άνετος/η

Κοινωνικότητα
Μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους
Συχνά δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του/της
Συνήθως μπορεί να επηρεάσει το πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι
Θα τον/την περιέγραφα ως καλό διαπραγματευτή
Έχει την τάση να υποχωρεί ακόμη και όταν γνωρίζει πως έχει δίκιο
Δεν φαίνεται να έχει καμία επιρροή στα συναισθήματα των άλλων
Ευημερία
Γενικά δε φαίνεται να βρίσκει τη ζωή διασκεδαστική
Πιστεύει ότι έχει πολλά χαρίσματα
Γενικά, έχει μια απαισιόδοξη οπτική στα περισσότερα θέματα
Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ευχαριστημένος/-η με τη ζωή του/της
Θεωρεί ότι έχει πολλά δυνατά σημεία
Πιστεύει ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή του/της

Πίνακας 8.11

Εργασιακή Ικανοποίηση
Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ
Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους
Ο προϊστάμενός μου κατανοεί τα προβλήματά μου
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη
Οι συνθήκες εργασίας είναι επιβαρυντικές για την υγεία μου
Η δουλειά μου είναι βαρετή
Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής
Η δουλειά μου με ικανοποιεί
Υπάρχει έλλειψη αξιοκρατίας στην υπηρεσία
Ο προϊστάμενός μου είναι τυπολάτρης
Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της
Η δουλειά μου είναι μονότονη
Ο προϊστάμενός μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι

8.3 Περιγραφική ανάλυση

Από την έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψαν τα εξής για τους Διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πίνακας 8.12):

- Η «Συναισθηματικότητα» τους αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 4,6 στην 7βάθμια κλίμακα από 1 ως 7.
- Ο «Αυτοέλεγχός» τους βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο με 5,0 στην σχετική κλίμακα.
- Η «Κοινωνικότητά» τους αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 5,1 στην σχετική κλίμακα.
- Η «Ευημερία» τους αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 5,3 στην επταβάθμια κλίμακα.

Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 5,2 στα 7, γεγονός που υποδηλώνει ότι βρίσκεται σε καλά επίπεδα, αλλά υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης.

Πίνακας 8.12

Report					
	Ικανοποίηση	Συναισθηματικότη ητα	Αυτοέλεγχος	Κοινωνικότητα	Ευημερία
Mean	5,175	4,594	4,973	5,071	5,292
N	102	104	104	104	104
Std. Deviation	1,2054	1,2346	1,2249	1,0305	,9113

8.4. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων

8.4.1. Ύπαρξη σχέσης μεταξύ Συναισθηματικότητας, Αυτοελέγχου, Κοινωνικότητας και Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση

Προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις H1, H2, H3 και H4 που εξετάζουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της συναισθηματικότητας, του αυτοελέγχου, της κοινωνικότητας και της ευημερίας με την εργασιακή ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Pearson Correlation r). Μια ανάλυση συσχέτισης πραγματοποιείται με στόχο να μετρηθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ δυο μεταβλητών καθώς και η ένταση αυτής της σχέσης (Σταθακόπουλος, 2015).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης παρουσιάζονται στους πίνακες 8.13-8.17 κατωτέρω. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι στατιστικά σημαντικά, καθώς σε όλες τις αναλύσεις συσχέτισης το Sig (2-tailed) είναι 0,00. Από τις αναλύσεις συσχέτισης προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με την συναισθηματικότητα ($r=0,679$) και τον αυτοέλεγχο ($r=0,657$), αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με την κοινωνικότητα (0,487) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την ευημερία (0,359). Συνοπτικά, προέκυψε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8.13: Αναλύσεις Συσχέτισης

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕ:	PEARSON CORRELATION r	Sig (2-tailed)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	0,679	0,00
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟ	0,657	0,00
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	0,487	0,00
ΕΥΗΜΕΡΙΑ	0,359	0,00

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 8.14

Correlations			
		Ικανοποίηση	Συναισθηματικό τητα
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1	,679**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	102	102
Συναισθηματικότητα	Pearson Correlation	,679**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	102	104

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8.15

Correlations			
		Ικανοποίηση	Αυτοέλεγχος
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1	,657**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	102	102
Αυτοέλεγχος	Pearson Correlation	,657**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	102	104

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8.16

Correlations			
		Ικανοποίηση	Κοινωνικότητα
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1	,487**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	102	102
Κοινωνικότητα	Pearson Correlation	,487**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	102	104

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8.17

		Correlations	
		Ικανοποίηση	Ευημερία
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1	,359**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	102	102
Ευημερία	Pearson Correlation	,359**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	102	104

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

8.4.2. Ανάλυση σχέσης μεταξύ Συναισθηματικότητας, Αυτοελέγχου, Κοινωνικότητας και Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση

Αφού διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της ΣΝ και της Εργασιακής Ικανοποίησης, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του είδους της σχέσης αυτής. Στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι τέσσερις αυτές μεταβλητές επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, η οποία διερευνά κατά πόσον και σε τι βαθμό μια εξαρτημένη μεταβλητή (Εργασιακή Ικανοποίηση) οφείλει τη μεταβλητικότητά της στις ανεξάρτητες (Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα, Ευημερία). Εξετάστηκε δηλαδή αν υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή και στις ανεξάρτητες μεταβλητές (Σταθακόπουλος, 2005).

Διεξάγοντας την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, εξήχθη ένα μόνο πιθανό μοντέλο, το οποίο φαίνεται στον πίνακα 8.20. Το Sig της ANOVA βρέθηκε 0,000 (μικρότερο του 0,05) στον πίνακα 8.19, γεγονός που συνεπάγεται ότι το μοντέλο που βρέθηκε είναι στατιστικώς σημαντικό. Το μοντέλο αυτό προβλέπει ικανοποιητικά την εξαρτημένη μεταβλητή, καθώς παρουσιάζει $R= 0,700$ και $R\ square = 0,489$ (πίνακας 8.18), που σημαίνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου ερμηνεύουν την εξαρτημένη (Εργασιακή Ικανοποίηση) κατά 48,9%.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τον πίνακα Coefficients (πίνακας 8.20), μόνο η Συναισθηματικότητα είχε Sig. μικρότερο του 0,05, άρα είναι στατιστικώς σημαντική, ενώ οι μεταβλητές Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα και Ευημερία αποκλείονται από το μοντέλο επειδή δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές (Sig. μεγαλύτερο του 0,05). Γενικά, το αποδεκτό Sig., τίθεται από τον ερευνητή ανάλογα με το αντικείμενο της έρευνας. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, ορίστηκε ως αποδεκτό το Sig.<0,05, όπως συνηθίζεται σε έρευνες που αφορούν θέματα διοικητικής φύσης.

Πίνακας 8.18

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,700 ^a	,489	,468	,8788	1,631

a. Predictors: (Constant), Κοινωνικότητα, Ευημερία, Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος

b. Dependent Variable: Ικανοποίηση

Πίνακας 8.19

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	71,828	4	17,957	23,249	,000 ^b
	Residual	74,919	97	,772		
	Total	146,747	101			

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση

b. Predictors: (Constant), Κοινωνικότητα, Ευημερία, Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος

Πίνακας 8.20

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,512	,568		2,662	,009
	Συναισθηματικότητα	,400	,132	,413	3,039	,003
	Αυτοέλεγχος	,268	,150	,275	1,781	,078
	Ευημερία	,075	,108	,057	,689	,493
	Κοινωνικότητα	,020	,124	,017	,162	,872

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα το μοντέλο που προκύπτει είναι:

$F(4,97) = 23.249, p < .000$ με $R \text{ square} = 0,49$ και

$$y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 \quad \text{ή}$$

$$y = 1,512 + (,400 X_1) + (,268 X_2) + (,075 X_3) + (,020 X_4) \quad \text{όπου}$$

$y =$ η Εργασιακή Ικανοποίηση

$\beta_0 =$ Σταθερός παράγοντας

$\beta_1 =$ βαθμός μεταβολής Συναισθηματικότητας

$\beta_2 =$ βαθμός μεταβολής Αυτοελέγχου

$\beta_3 =$ βαθμός μεταβολής Ευημερίας

$\beta_4 =$ βαθμός μεταβολή Κοινωνικότητας και

$X_1, X_2, X_3,$ και X_4 αποτελούν αντίστοιχα τις ανεξάρτητες μεταβλητές Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος, Ευημερία και Κοινωνικότητα.

Ερμηνεύοντας το πάρα πάνω μονέλο, μπορούμε να πούμε ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών προβλέπεται κατά 40% περίπου από τη διάσταση της Συναισθηματικότητας, που αποτελεί τη μία ενότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (πίνακας 8.10). Η τιμή Durbin-Watson 1,631 εφ' όσον είναι μεταξύ του ορίου 1,500 και 2,000 δηλώνει ότι δεν υπάρχει αυτοσυσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Συνεπώς, η υπόθεση που επιβεβαιώνεται είναι η X_1 , δηλαδή ότι η Συναισθηματικότητα επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση, ενώ για τις υποθέσεις X_2 του Αυτοελέγχου, X_3 της Ευημερίας και X_4 της Κοινωνικότητας δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα στην παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η μεταβλητή Συναισθηματικότητα της ΣΝ όταν αυξάνει συμβάλει στην αύξηση της Εργασιακής Ικανοποίησης.

Ο/η Διευθυντής/ντρια οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης που μπορεί να καταλάβει και να εκφράζει τα συναισθήματά του/της, καταννοεί τους άλλους, μπαίνει στη θέση τους, δε προκαλεί παράπονα αλλά δείχνει στοργή και δένεται με τους συνεργάτες, δεν απομονώνεται όταν νοιώθει κάτι μη μπορώντας να το διαχειριστεί, έχει την απαραίτητη Συναισθηματικότητα ώστε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς της μονάδας αυξημένη Εργασιακή Ικανοποίηση.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με μεγαλύτερη ένταση, διότι οι σχολικές μονάδες της είναι πολυπληθείς σε μαθητές/τριες και

εκπαιδευτικούς και διαχειρίζονται μαθητικό υλικό που διανύει ηλικιακά την δύσκολη περίοδο της εφηβείας.

Ένας/μία Διευθυντής/ντια με υψηλή Συναισθηματικότητα έχει την δυνατότητα να εκφράζει τα συναισθήματά του με λόγια και δεν αποφεύγει να το πράξει όταν κρίνει ότι αυτό είναι απαραίτητο. Ενδέχεται να νοιώθει ικανοποίηση από την προσπάθεια που καταβάλει κάποιος/α εκπαιδευτικός και να το εκφράσει στον/στην ίδιο/α αλλά και στους άλλους εκπαιδευτικούς με σκοπό να ενισχύσει την Εργασιακή Ικανοποίησή του/της και παράλληλα να παρακινήσει τους υπόλοιπους για αντίστοιχη προσπάθεια. Πιθανό είναι βέβαια να εκφράσει δυσαρέσκεια για την έλλειψη προσπάθειας κάποιου/ας εκπαιδευτικού στον/στην ίδιο/α, αποφεύγοντας να το κάνει αυτό αρχικά «μπροστά» στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στην ακραία περίπτωση που δε θα έχει αποτέλεσμα θα πρέπει να επανέλθει εκφράζοντας πιο έντονα τα συναισθήματά του στον/στην εκπαιδευτικό, αποφεύγοντας και πάλι την δημοσιοποίηση. Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, ενδέχεται αν οι χειρισμοί του είναι κατάλληλοι ώστε ο/η εκπαιδευτικός να καταλάβει τη δικαιολογημένη θέση του/της Διευθυντή/ντίας, να μη μειωθεί η Εργασιακή Ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού.

Ο/η Διευθυντής/ντια με αυξημένη Συναισθηματικότητα δε βρίσκει δύσκολο «να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του/της εκπαιδευτικού», κατανοεί τους λόγους για τους οποίους εκείνος/η «βλέπει τα πράγματα» διαφορετικά από τον/την ίδια ή και τους άλλους εκπαιδευτικούς και συχνά του το εκφράζει με σκοπό να νοιώσει ότι τον/την καταλαβαίνει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να ικανοποιηθεί εργασιακά ο/η εκπαιδευτικός, ακόμη και αν δε του προσφέρει τη λύση σε αυτό που τον/την προβληματίζει. Μερικές φορές είναι ικανός/η να μπει στη θέση του άλλου για να καταλάβει πως εκείνος/η νοιώθει και να αντιληφθεί τους λόγους των αντιδράσεών του/της. Το να «μπεις στα παπούτσια του άλλου», όπως λέγεται συχνά δεν είναι καθόλου εύκολο, είναι πιο δύσκολο από το να εκφράσεις τα συναισθήματά σου και σε περίπτωση που μπορεί κάποιος Διευθυντής/ντια να το επιτύχει σημαίνει ότι έχει πολύ υψηλή Συναισθηματικότητα. Τότε δημιουργεί εύκολα τις συνθήκες, «ξεκλειδώνοντας» το συναίσθημα του/της εκπαιδευτικού ώστε να επιτύχει την Εργασιακή Ικανοποίησή του/της.

Ο/η Διοικών/ούσα Σχολική Μονάδα που δεν δυσκολεύεται να κατανοήσει τι ακριβώς νιώθει στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι Συναισθηματικά ώριμος/η και έτοιμος/η να επιλέξει αν και πότε θα εκφράσει αυτά του τα συναισθήματα, αποφεύγοντας να εμποδίσει ή προκαλώντας αντίστοιχα την Εργασιακή Ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού.

Όταν ο Διευθυντής/ντριά δε προκαλεί συχνά τους συνεργάτες του/της να παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεται σωστά και να νοιώθουν δυσαρέσκεια σημαίνει ότι έχει αυξημένη Συναισθηματικότητα και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για Εργασιακή Ικανοποίηση.

Ο/η Διευθύνων/ουσα Σχολική Μονάδα που συνήθως δε δυσκολεύεται να δείξει στοργή στους εκπαιδευτικούς της Μονάδας του/της, συμμεριζόμενος/η τους φόβους τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε επαγγελματικό ή και προσωπικό επίπεδο έχει υψηλή Συναισθηματικότητα και τους προσφέρει την δυνατότητα να νοιώθουν Εργασιακά Ικανοποιημένοι/ες.

Ο/η Διευθυντής/ντριά που συχνά πρέπει να διακόπτει την εργασία του για να μπορέσει να διαχειριστεί τα συναισθήματά του δεν έχει υψηλή Συναισθηματικότητα και αυτή του η αδυναμία γίνεται εύκολα αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας. Αυτό τους προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας και δεν τους βοηθάει να νοιώσουν Εργασιακή Ικανοποίηση. Αντίθετα όταν τον/την βλέπουν ικανό/η να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις με ψυχραιμία τον/την θαυμάζουν και αισθάνονται ασφαλείς υπό την διοίκησή του/της, πράγμα που τους διευκολύνει να νοιώθουν Εργασιακή Ικανοποίηση.

Τέλος, Διευθυντής/ντριά που δε μπορεί να «δεθεί» με τους συνεργάτες του/της δεν έχει την απαιτούμενη Συναισθηματικότητα ώστε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις να τον/την νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο πλευρό τους. Αυτή του/της η αποστασιοποίηση δεν επιτρέπει, σε καμμία περίπτωση, στους εκπαιδευτικούς της Μονάδας να νοιώσουν Εργασιακή Ικανοποίηση.

Ως προς τις άλλες τρεις μεταβλητές: Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα και Ευημερία τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στην αύξηση της Εργασιακής Ικανοποίησης.

9. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια έννοια που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε διάφορες πτυχές του εργασιακού βίου. Στην έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής, επιχειρήθηκε να μελετηθεί η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Εργασιακή Ικανοποίηση.

Από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της Εργασιακής Ικανοποίησης με την Συναισθηματικότητα και τον Αυτοέλεγχο, αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με την Κοινωνικότητα και χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ευημερία.

Σε δεύτερη φάση, αφού διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των πτυχών της ΣΝ, δηλαδή Συναισθηματικότητας – Αυτοελέγχου - Κοινωνικότητας - Ευημερίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο οι τέσσερις αυτές μεταβλητές επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση, κατά πόσον και σε τι βαθμό δηλαδή η εξαρτημένη μεταβλητή (Εργασιακή Ικανοποίηση) οφείλει τη μεταβλητικότητά της στις ανεξάρτητες (Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα, Ευημερία). Εξετάστηκε δηλαδή αν υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή και στις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από το μοντέλο που εξήχθη προκύπτει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή Συναισθηματικότητα έχει θετική ισχυρή επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή Εργασιακή Ικανοποίηση, ενώ για τις λοιπές πτυχές της ΣΝ δεν είναι εφικτά ασφαλή συμπεράσματα, καθώς τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Συνεπώς η αρχική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς από την έρευνα, ότι δηλαδή η Συναισθηματικότητα των Διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιδρά σημαντικά και ισχυρά στην Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Ο/η Διευθυντής/ντρια με αυξημένη Συναισθηματικότητα, καταλαβαίνει αυτά που νοιώθει, μπορεί να διαχειριστεί και να εκφράζει με άνεση τα συναισθήματά του/της, μπαίνει στη θέση των εκπαιδευτικών του/της και τους κατανοεί, δε τους προκαλεί συχνά παράπονα, είναι δίπλα τους δείχνοντάς τους στοργή και δένεται μαζί τους. Η μεταβλητή αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αρκεί από μόνη της να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς της μονάδας αυξημένη Εργασιακή Ικανοποίηση.

Οι άλλες τρεις μεταβλητές της ΣΝ (Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα και Ευημερία) δεν είχαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και ως εκ τούτου δεν μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια οποιοδήποτε συμπέρασμα για αυτές.

10. Μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα διπλωματική μελέτησε τις πτυχές της ΣΝ των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα για τις πτυχές του Αυτοελέγχου, της Κοινωνικότητας και της Ευημερίας έμειναν αναπάντητα λόγω έλλειψης στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων, θα ήταν καλό να διεξαχθεί μια έρευνα παρόμοια με την παρούσα στο μέλλον προς κάλυψη αυτών των ερευνητικών κενών.

Τέλος, οι μελλοντικοί ερευνητές θα ήταν χρήσιμο να συνδέσουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και με άλλους παράγοντες όπως: την διάθεση περισσότερων πόρων για την παροχή απαραίτητου υλικού για την υποστήριξη του έργου τους, την καλή απόδοση των μαθητών τους, την διαθεματικότητα της διδασκείας ύλης, τη στήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας, τη μαθητική συμπεριφορά και πειθαρχία καθώς και άλλους παράγοντες.

11. Επίλογος

Όπως προαναφέρθηκε σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) & τον Spector (2005), “ούτε οι υποστηρικτές της ΣΝ συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της”. Σύμφωνα πάλι με τους Wright & Custer (1998), “Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων”. Συνεπώς δε είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται μόνο από την Συναισθηματική Νοημοσύνη των ανθρώπων που διευθύνουν τις Σχολικές Μονάδες που εργάζονται. Οι Δημητρόπουλος (1998), Κάντας (1998), Μπρούζος (2004) διαπιστώνουν ότι: “δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων που απασχολούνται στον εργασιακό χώρο”, οπότε είναι δύσκολη η παραπάνω προσέγγιση.

Η πλειψηφία των Διευθυντών/ντριων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην χώρα μας έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 50 χρόνων, όπως είναι ευρέως γνωστό. Δεδομένου ότι σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ΣΝ αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman 1998, Mayer et al. 1999, Saarni 2000, Zeidner et al 2003), συμπεραίνουμε πως οι Διευθυντές/ντιες έχουν φτάσει στα μέγιστα επίπεδα ΣΝ που μπορούν να επιτύχουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Επίσης, εξωγενείς παράγοντες όπως: οι αμοιβές, οι προαγωγές, που έχουν ισχυρή παρακινητική δύναμη, δεν υφίσταται στο δημόσιο, αλλά υφίστανται εσωτερικά κίνητρα όπως: ενδιαφέρουσα εργασία, αίσθημα περηφάνιας, κοινωνική αναγνώριση, αίσθηση προσφοράς και εξυπηρέτησης, πρόκληση σεβασμού θέσης κλπ. που έχουν πραγματική δυναμική στην παρακίνηση των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Bourantas & Papalexandris (1999) υπάρχει η γενική πεποίθηση ότι: “οι δημόσιοι υπάλληλοι δεν είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους ή τουλάχιστον δεν είναι τόσο όσο οι ιδιωτικοί”. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ι. Χαλά (2010), η σύνθετη και πολύπλευρη έννοια της ικανοποίησης από την εργασία μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους.

Όπως προαναφέρθηκε οι έρευνες για την σχέση ΣΝ και ικανοποίησης από την εργασία δίνουν αντιφατικά αποτελέσματα. Κάποιοι μελετητές όπως οι Vacola, Tsaousis & Nikolaou (2003), Kafetsios & Loumakou (2007) και ο Lopes et al. (2004), αναφέρουν μέτρια συσχέτιση. Η έρευνά μας έδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση της Εργασιακής Ικανοποίησης με την Συναισθηματικότητα και τον Αυτοέλεγχο, αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με την Κοινωνικότητα και χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ευημερία. Κατόπιν διερευνήθηκε κατά πόσο οι τέσσερις αυτές μεταβλητές επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση και διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή της Συναισθηματικότητας την επηρεάζει σημαντικά και θετικά, ενώ οι μεταβλητές Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα και Ευημερία δεν είχαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΗ

1. Ackerman, R., & Mackenzie, S., (2006). Uncovering teacher leadership. *Educational Leadership*, (63), pp: 66-70.
2. Alexander, M. & Hegarty, J. (2000) Measuring staff burnout in a community home. *British Journal of Developmental Disabilities*, (46), 51-62.
3. Appelbaum, S.A. (1973). Psychological mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis*, 54 (1), 35-46.
4. Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence - training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32, pp:61-65.
5. Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, pp: 1387-1402.
6. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp. 13-25
7. Bar-On, R. (2000). Emotional and Social intelligence: insights from the emotion quotient inventory. In: Bar – On R. and Parker J. *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass, pp. 363-388.
8. Bennis, W. (1989). *On becoming a leader* , Addison-Wesley.
9. Bernet, M. 1996, „Emotional Intelligence: Components and Correlates“, paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto
10. Boal, K. B., & Hoojberg, R. (2000). Strategic leadership research: moving on. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11 (4), pp: 515-550
11. Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London, P. Chapman Publish
12. Bower, G. H. 1981, Mood and Memory. *The American Psychologist*, 36, pp. 129-148 12 Isen, A. 1998, Positive affect. IN: T.Dalgleish & M.Power eds. *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley. pp. 521-540
13. Boyatzis, R.E Goleman, D. & Rhee 2000, Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory, In R. Bar-On and J.D. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey Bass
14. Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In Conte, J. M. (2005). *A review and critique of emotional intelligence measures*. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:433-440.
15. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* pp:343-362. San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
16. Bright L. (2009), “Why Do Public Employees Desire Intrinsic Nonmonetary Opportunities?”, vol.38, no3, σσ.17-18
17. Camilleri E. (2007), “Antecedents affecting public service motivation”, *Personnel Review*, σ.357
18. Caruso, D. R. & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J.
19. Caruso, D. (1999). *Applying the ability model to World of Work*. Warner Business Book

20. Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, pp:539-561.
21. Chemiss, C. (2002). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
22. Chemiss, C. (2000b). Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
23. Chemiss, C., & Goleman, D. (2001). The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations. Jossey-Bass.
24. Cherniss, C. and Goleman, D. (1998). Bringing emotional intelligence into the workplace. A technical report issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Boston: Hay/McBer Group.
25. Cherniss, C. (1993) Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schaufeli W., Maslach C. & Marek T., *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor and Francis: Washington. DC.
26. In Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations, San Francisco: Jossey-Bass, pp: 182-206.
27. Collins J. & Porras J. (2001). *Built to last*. Warner Business Book.
28. Conger, J. (1991). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*.
29. Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York, Putnam.
30. Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type A behaviour and daily hassles. *European Journal of Personality*, 19, pp:519-536.
31. Denhardt R.B., Denhardt J.V., Aristigueta M.P. (2008), "Managing human Behavior in public and no profit organization», Sage publications
32. Diggins, C. (2004). Emotional intelligence: the key to effective performance. *Human Resource Management*, 12, pp:33-35.
33. Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp:242-252.
34. Davies, M., Stankov, L. and Roberts R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pp. 989-1015.
35. Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008) 'Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus'. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
36. Essig, T. (2012, April 30). Google teaches employees to search inside yourself. *Forbes*.
37. Forgas, J. P. (2002). Feeling and doing affective influences on interpersonal behavior. *Psychology*, 13, pp: 1-28.
38. Forgas, J.P. 2001, *Affect and Social Cognition*, introduction. IN: J.P. Forgas, ed. *Affect and Social Cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. pp 1-22
39. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life*, New York, Psychology Press, pp: 150-167.

40. Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28 (1), pp: 13-25.
41. Freedman, J. & Everett, T. (2004). EQ at the heart of performance. Institute for Organizational Performance.
42. Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College. 3rd ed, Columbia University.
43. Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. In Ferres, N. & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13, pp:61 -71.
44. George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), pp. 1027-1055.
45. Gibbs, N. 1995, "The EQ Factor: New Brain Research suggests that emotions, not IQ, may be the true measures of human intelligence", *Time Magazine*: October 2.
46. Web Reference: http://www.time.com/time/classroom/psych/unit5_article1.html
47. Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. New York: Timewarner.
48. Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal Leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 14, pp:235-238.
49. Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, pp:55-66.
50. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90.
51. Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
52. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York, Bantam Books. & Η συναισθηματική νοημοσύνη (Φ. Μεγαλούδη, Μετάφ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
53. Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), pp: 95-110.
54. G.J. Richard Hackman *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. Yale University, School of Organization and Management, 1978
reg R. Oldham, J. Richard Hackman, Lee P. Stepina - Norms for the Job Diagnostic Survey - YALE UNIV NEW HAVEN CT SCHOOL OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT, 1978
55. Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*, London, Penguin.
56. Hayes-Roth, B., Ball, G., Lisetti, C., Stem, A. (1998). Panel on affect and emotion in the user interface. 3rd International conference on intelligence user interfaces, San Francisco, pp: 91-94.
57. Hermstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Glass Structure in American Life*. New York, Free Press.
58. Houston, D.J. (2000), Public-service motivation: A multivariate test. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(4), 713-728
59. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice*, (6th edition). New York, McGraw - Hill.

60. Isen, A. 1998, Positive affect. IN: T. Dalgleish & M. Power eds. Handbook of Cognition and Emotion. Chichester: Wiley. pp. 521-540
61. Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2006). Affect at work and job satisfaction: Effects of a trait emotional intelligence and emotion regulation. Manuscript under review.
62. 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. pp:71-87.
63. Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. The Leadership Quarterly, 13, pp: 523-544
64. Koustelios, A. (2005) Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? International Journal of Physical Education, 42(2), 85-90.
65. Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulmaris, D. (2004) Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. International Journal of Educational Management, 18(2), 87-92.
66. Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. International Journal of Educational Management, 15(7), 354-358.
67. Kotter, J., (1996). Leading Change Boston. Harvard Business School Press.
68. Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. Human Resource Development Quarterly, 15, pp:489-495.
69. Lazarus, S. R. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. American Psychologist, 46, 35.
70. LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. Cognition and Emotion, 3, pp:267 -389.
71. Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. Journal of Organizational Behavior, 26, pp:425-431.
72. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. Personality and Social Psychology Bulletin, 30, pp:1018-1034.
73. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard Intelligence. Emotion, 1, pp:232-242.
74. Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. Roeper Review, 23, pp: 131-137.
75. Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
76. Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In Voola, R., Carlson, J. & West, A. (2004). Emotional intelligence and competitive advantage: examining the relationship from a resource-based view. Strategic Change, 13, pp:83-93.
77. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as person-ality, 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.
78. Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp:267-298.

79. Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Στο P. Salovey & D. Sluyter (Επιμ.) Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (σ. 3-31). New York: Basic Books
80. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Scott-Ladd, B. & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp:95- 105.
81. Mayer, J. D. and Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, pp. 197-208.
82. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, pp:433-442.
83. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual. In Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp: 1018-1034.
84. McDaniel, Jr., C. and Gates, R. (2012). *Marketing Research*, 9th ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 61.
85. McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, pp:331-340.
86. Milne Patricia (2007). Motivation, incentives and organisational culture. *Journal of Knowledge Management*, 11, 28-38
87. Montana & Chapnov (1997). *Management*. Αθήνα, Σάκκουλας.
88. Montana, P., J., Bruce, H. Chamov, (2002). *Management*. 3rd ed., London, Barron's.
89. Morris, G., Everal B., Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. P. Chapman Educational Publishing.
90. Moynihan, D.P. & Pandey, S.K. (2007) *Finding Workable Levers Over Work Motivation: Comparing Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment*
91. Mullins (2005), *Management and Organisational Behaviour*
92. Nicholson, R. (1989). *School Management: the role of headteacher*. London, Kogan Page.
93. O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. and Story, P. A. (2010). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), pp. 788–818.
94. O'Riordan J. (2013), "Public Service Motivation, State of the public service series", June 2013, Institute of Public Administration
95. Pashiardis, P. (2001). Introduction: Educational Leadership in the 21st Century. In P. Pashiardis (Ed.). *International Perspectives on Educational Leadership*, pp: 1-13. Hong- Kong University: Center for Educational Leadership.
96. Perry & Wise (1990) . The motivational bases of public service. *Public Administration Review*.
97. Perie, M., Baker, P. & Whitener, S. (1997) *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
98. Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In: ChamorroPremuzic, T., Furnham, A. and von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley. *Journal of Personality*, 15, pp. 425-448.

99. Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In: Stough, C., Saklofske, D. and Parker, J. (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*, (pp. 85-101). New York: Springer Science + Business Media.
100. Petrides, K. V., Pita, R. and Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, pp. 273-289.
101. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender- specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp:552-569.
102. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, pp:39-57.
103. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp:425-448.
104. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42. pp:449-461.
105. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29. pp:313-320.
106. Polychroniou, P. 2005, "styles of Handling Interdepartmental Conflict and effectiveness", *Current topics in Management*, 10, Transaction Publishers, 263, 273
107. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29. pp:313-320.
108. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp:425-448.
109. Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004) Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, (71), 74-87.
110. Rosenthal, R. Hall, J.A. DiMatteo, M.R. Rogers, P. & Archer, D. 1979, *Sensitivity to nonverbal communication: A profile approach to the measurement of individual differences*. Baltimore: Johns Hopkins U. press
111. Ryback, D. (1998). Putting emotional intelligence to work. Successful leadership is more than Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Domheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, pp: 167-177.
112. Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
113. Scott-Ladd, B., & Chan, C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp:95-105.
114. Sergiovanni, T., & Starrat, R. (1998). *Supervision: a Redefinition* (6th edition). Singapore, McGraw-Hill.
115. Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, pp:63-68.
116. Spector, P.E. (2005). Introduction: emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:409-410.
117. Spencer, L. (2001). The Economic Value of Emotional Intelligence Competencies. In the *The Emotionally Intelligent Workplace*, Cary Cherniss and Daniel Goleman (eds), San Francisco, Jossey-Bass.

118. Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, Simon and Shuster.
119. Taylor, J., Westover, J., (2011) *Job satisfaction in the public service: The effects of public service motivation, workplace attributes and work relations*
120. Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*. 21, pp:77-86.
121. Thorndike, R.L. & Stein, S. (1937), an evaluation of the attempts to measure social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, pp.275-284
122. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, pp. 227-235.
123. Thurstone, L. L. (1933). *The theory of multiple factors*. Oxford: Author.
124. Vacola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2003). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19, pp:88-110.
125. Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. *American Psychologist*, 44(2), pp. 98–104.
126. Woodruffe, C. (2001). Promotional intelligence. In Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). *Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance*. *Stress and Health*, 19, pp:233-239.
127. Woods, P., (2006). A democracy of all learners: ethical rationality and the effective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*, (26), pp: 326-337.
128. Zavlanos M. (1981). *Analysis of Perceptions of Leadership Behavior of Greek Secondary School Administration*. Vanderbilt University.
129. Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, pp:69-96.
130. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, pp:265-275.
131. Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
132. Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2006). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα, Gutenberg.
2. Ανδρέου, Α. κ. αλ. (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σύλλογο διδασκόντων. *Ενημέρωση*, τεύχος 68, σσ. 2-23.
3. Βαξεβανίδου, Μ. και Π. Ρεκλείτης (2008). *Management Ανθρώπινων Πόρων*. Εκδόσεις Προπομπός.
4. Αραμπατζή, Ζ. (2009) 'Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση'. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

5. Βλαχόπουλος, Λ. (1999) 'Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών'. Το σχολείο και το σπίτι (1),42- 46.
6. Βογιατζής, Ε. Me Kee., (2008). Αρμονική Ηγεσία. Αθήνα, Interbooks.
7. Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα, 4η έκδοση.
8. Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Στα Πρακτικά του 2ου πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με τίτλο : Διοίκηση της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα, 2/12/2005 έως 4/12/2005.
9. Γεωργογιάννης, Π.(2007), Διοίκηση της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης, τόμος ΙΙ, Πρακτικά Συνεδρίου, Άρτα, Μάρτιος 2007.
10. Γρέβιας, Δ. (1993) 'Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός'. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
11. Δημητρόπουλος Ε. (1998) Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.
12. Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006) 'Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης'. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3(2), 18-28.
13. Θεοδωράτος, Ε.(1999). Εργασιακές σχέσεις. Αθήνα, Σταμούλης.
14. Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση στο βιβλίο: Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Επιμ. Αχ. Καψάλη Εκδόσεις Παναπιστημίου Μακεδονίας.
15. Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
16. Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Αθήνα, Τυπωθήτω.
17. Καλημέρη, Κ. & Κατσαλής, Α. (2004). Ο Δύσκολος Προϊστάμενος. Αθήνα, Περίπλους.
18. Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. Ψυχολογία, 3, σσ:71-85.
19. Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, σσ: 217-230. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
20. Κάντας Α. (1998) Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
21. Καφετζόπουλος, Ε. (1995). Εγκέφαλος, Συνείδηση και Συμπεριφορά. Αθήνα, Εξάντας.
22. Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων, 2, σσ: 16-25.
23. Καφέτσιος, Κ. (2005). Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα, Τυπωθήτω.
24. Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία (1), 30-39.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

- 25.Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μασαγγούρας, Η. (2003) 'Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης'. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.
- 26.Μασαγγούρας, Η. (2006) Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη. Αθήνα, Γρηγόρη.
- 27.Μασαγγούρας, Γ. (1998), Η σχολική τάξη, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- 28.Μαυρογιώργος, Γ. (1993) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, (73), 13-22.
- 29.Μλεκάνης, Μ. (2005) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 30.Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 31.Μπουραντάς, Δ. (2007). Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας, Αθήνα, Κριτική.
- 32.Μπρίνια, Β. (2008). Management και Συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλη.
- 33.Μπρούζος, Α. (2002) Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- 34.Μπρούζος, Α. (2004) Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- 35.Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα, Λύχνος.
- 36.Ξωχέλλης, Π. (2006) Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 37.Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.
- 38.Παπαναούμ, Ζ. (2003) Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 39.Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του Σχολείου. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη.
- 40.Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005) Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα. Αθήνα, Σιδέρης.
- 41.Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 42.Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του, Αθήνα, Τυπωθήτω
- 43.Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός. Θεσ/νίκη. Art of Text.
- 44.Πλατσίδου, Μ., & Γωνιδά, Ε. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Επιμ.ελ. Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- 45.Πλατσίδου, Μ & Γωνιδά, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- 46.Πλατσίδου, Μ., (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες Αγωγής, Vol. 1, pp. 27-39.
- 47.Πολυχρονίου, Π. 2010, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών

48. Ραμματά Μ. (2011), «Σύγχρονη Ελληνική Δημόσια Διοίκηση – Ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μάνατζμεντ», Αθήνα, Εκδ. Κριτική, σσ.146-148
49. Σαΐτης, Χρ. (2007). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη. Αυτοέκδοση.
50. Σαΐτης, Χ. (2005α). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Αυτοέκδοση. 3η έκδοση.
51. Σαΐτης, Χ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου. Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός
52. γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία, τεύχος 83, σσ:66-67, Αθήνα.
53. Σπανός Α (2014), Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 40-50.
54. Σταθακόπουλος, Β. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς*, 3η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
55. Τάχος Α. & Συμεωνίδης Ι. (2007), «Ερμηνεία Υπαλληλικού Κώδικα – Ερμ ΥΚ & αντίστοιχων διατάξεων Κώδικα Δημοτικών & Κοινοτικών Υπαλλήλων», Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Γ έκδοση, Εκδ. Σάκκουλα, σσ.4-6
56. Τριπερίνα, 2002 Διαχείριση Καριέρας και Απόδοσης: Εφαρμόζοντας την Ψυχολογία στην Εργασία, Αθήνα
57. Χαλάς, Γ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Δημόσιο Τομέα. Εκπαιδευτικό υλικό για διευθυντικά στελέχη, του ΙΝΕΠ/ ΕΚΔΑ.
58. Χαλάς Γ., «ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ», Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Διοικητική Ενημέρωση» Τεύχος 52, Ιανουάριος 2010.
59. Χαλάς Γ. (2002), «Ολική Ποιότητα Κατάρτισης», , Εκδόσεις Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας
60. Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα. Μεταίχμιο.
61. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
62. Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Καπή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004β). Προγράμματα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή του προγράμματος, Τεύχη 1-7. Αθήνα, Τυπωθήτω.
63. Χρονοπούλου, Μ. (1998) Η εκπαιδευτική νομοθεσία. Εκπαιδευτικά.(47), 197-209.
64. Drucker, P. (1998). Το Αποτελεσματικό Στέλεχος, Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
65. Everald K.B. & Morris G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
66. Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
67. In Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
68. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Ο Νέος ηγέτης, Η δύναμη της συναισθηματικής στη διοίκηση οργανισμών νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
69. Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
70. Kanellopoulos CK., Katsioulas E.I., (1983), Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση, Β' έκδοση, Αθήνα, Π.Η. Λαλιώτη.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

71. Lazorthes, G (1991). Εγκέφαλος και πνεύμα (Γ. Σακοράφας Μετάφ.). Αθήνα, Γκοβόσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία μέρη.

1^ο τμήμα Ερωτηματολογίου

Στο 1^ο τμήμα έχουμε τις 30 ερωτήσεις του TEIQue-360^ο – Short Form μεταφρασμένες στα Ελληνικά, σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, και αφορά την ΣΝ του Διευθυντή του ερωτώμενου. Εξετάζονται οι παράμετροι:

Συναισθηματικότητα (8 ερωτήσεις)

2) Αυτοέλεγχος (10 ερωτήσεις)

3) Ευημερία (6 ερωτήσεις)

4) Κοινωνικότητα (6 ερωτήσεις).

2^ο τμήμα Ερωτηματολογίου

Στο 2^ο τμήμα του Ερωτηματολογίου έχουμε 13 ερωτήσεις, σε 7βάθμια κλίμακα LIKERT, που αφορούν την Εργασιακή Ικανοποίηση του ερωτώμενου. Χρησιμοποιήθηκε το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997). Εξετάζονται οι παράμετροι:

1) συνθήκες εργασίας (5 ερωτήσεις)

2) επικεφαλής (4 ερωτήσεις)

3) οργάνωση σαν σύνολο (4 ερωτήσεις).

Η επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert έχει διαβάθμιση από 1=Σχεδόν καθόλου έως 7=Ισχύει απόλυτα.

3^ο τμήμα Ερωτηματολογίου

Στο 3^ο μέρος υπάρχουν 8 ερωτήσεις για τα Δημογραφικά Στοιχεία που αφορούν τον εκπαιδευτικό που απαντάει το ερωτηματολόγιο.

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

Κύρια/Κύριε συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διανέμεται στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγω στην Διπλωματική μου Εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος « Τεχνοοικονομικά Συστήματα », του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Το θέμα της εργασίας είναι: « Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ».

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος που θα χρειαστεί για να ολοκληρώσετε την απάντηση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνάει τα 10 λεπτά.

Με εκτίμηση και πολλές ευχαριστίες για την συμβολή σας στην έρευνα που διεξάγω,

Καραγιάννη Κωνσταντίνα

Δ/ντρια Γυμνασίου

kokaragian@sch.gr

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις των ομάδων A & B, κυκλώνοντας τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα

- 1- διαφωνώ απόλυτα
- 4- ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- 7- συμφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ομάδα A:

- 1. Δε δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά του/της με λόγια
- 2. Συχνά το βρίσκει δύσκολο να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου
- 3. Γενικά είναι ένα άτομο με στόχους
- 4. Συνήθως του/της είναι δύσκολο να ελέγξει τα συναισθήματά του/της
- 5. Γενικά δε φαίνεται να βρίσκει τη ζωή διασκεδαστική
- 6. Μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους
- 7. Έχει την τάση να αλλάζει γνώμη συχνά
- 8. Πολλές φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει τι ακριβώς νιώθει
- 9. Πιστεύει ότι έχει πολλά χαρίσματα
- 10. Συχνά δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του/της

11. Συνήθως μπορεί να επηρεάσει το πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι
12. Γενικά, έχει μια απαισιόδοξη οπτική στα περισσότερα θέματα
13. Οι κοντινοί του/της άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεται σωστά
14. Συνήθως δυσκολεύεται να προσαρμόζει τη ζωή του/της σύμφωνα με τις περιστάσεις
15. Γενικά, είναι ικανός/ικανή να αντιμετωπίσει το άγχος
16. Συχνά δυσκολεύεται να δείχνει στοργή στους κοντινούς του ανθρώπους
17. Συνήθως μπορεί να «μπει στη θέση του άλλου» και να καταλάβει τα συναισθήματά του
18. Συνήθως το βρίσκει δύσκολο να κρατά τον εαυτό του/της κινητοποιημένο
19. Συνήθως μπορεί να βρει τρόπους να ελέγξει τα συναισθήματά του/της όταν το θέλει
20. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ευχαριστημένος/-η με τη ζωή του/της
21. Θα τον/την περιέγραφα ως καλό διαπραγματευτή
22. Τείνει να ανακατεύεται σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνει
23. Συχνά, σταματά αυτό που κάνει και συγκεντρώνεται στα συναισθήματά του
24. Θεωρεί ότι έχει πολλά δυνατά σημεία
25. Έχει την τάση να υποχωρεί ακόμη και όταν γνωρίζει πως έχει δίκιο
26. Δεν φαίνεται να έχει καμία επιρροή στα συναισθήματα των άλλων
27. Πιστεύει ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή του/της
28. Δυσκολεύεται να δεθεί πολύ, ακόμη και με τους πολύ κοντινούς του/της ανθρώπους
29. Γενικά, μπορεί να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα
30. Οι άλλοι τον/την θαυμάζουν γιατί είναι άνετος/η

ΟΜΑΔΑ Β:

1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ
2. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους
3. Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου
4. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη
5. Οι συνθήκες εργασίας είναι επιβαρυντικές για την υγεία μου
6. Η δουλειά μου είναι βαρετή
7. Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής
8. Η δουλειά μου με ικανοποιεί
9. Υπάρχει έλλειψη αξιοκρατίας στην υπηρεσία
10. Ο προϊστάμενός μου είναι τυπολάτρης
11. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της
12. Η δουλειά μου είναι μονότονη
13. Ο προϊστάμενός μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι

ΟΜΑΔΑ Γ:

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ: 0 1 2 3-4 >4

ΗΛΙΚΙΑ: < 30 31-40 41-50 >50

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ: <100 100-200 >200

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 0-5 6-10 11-25 >25

ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΟΥ:

0-5 6-10 11-25 >25

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστική Ημιαστική Αγροτική

ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΑΣ: Άνδρας Γυναίκα

**Πίνακας Ι: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων TEIQue-360^ο -SF
μεταφρασμένες στα Ελληνικά**

πλευρά trait EI	Ευρύτερη
Δε δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά του/της με λόγια	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Συχνά το βρίσκει δύσκολο να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Γενικά είναι ένα άτομο με στόχους	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Συνήθως του/της είναι δύσκολο να ελέγξει τα συναισθήματά του/της	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Γενικά δε φαίνεται να βρίσκει τη ζωή διασκεδαστική	Ευημερία [Well being]
Μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους	Κοινωνικότητα [Sociability]
Έχει την τάση να αλλάζει γνώμη συχνά	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Πολλές φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει τι ακριβώς νιώθει	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Πιστεύει ότι έχει πολλά χαρίσματα	Ευημερία [Well being]
Συχνά δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του/της	Κοινωνικότητα [Sociability]
Συνήθως μπορεί να επηρεάσει το πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι	Κοινωνικότητα [Sociability]
Γενικά, έχει μια απαισιόδοξη οπτική στα περισσότερα θέματα	Ευημερία [Well being]
Οι κοντινοί του/της άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεται σωστά	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Συνήθως δυσκολεύεται να προσαρμόζει τη ζωή του/της σύμφωνα με τις περιστάσεις	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Γενικά, είναι ικανός/ικανή να αντιμετωπίσει το άγχος	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Συχνά δυσκολεύεται να δείχνει στοργή στους κοντινούς του ανθρώπους	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Συνήθως μπορεί να «μπει στη θέση του άλλου» και να καταλάβει τα συναισθήματά του	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Συνήθως το βρίσκει δύσκολο να κρατά τον εαυτό του/της κινητοποιημένο	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Συνήθως μπορεί να βρει τρόπους να ελέγξει τα συναισθήματά του/της όταν το θέλει	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ευχαριστημένος/-η με τη ζωή του/της	Ευημερία [Well being]
Θα τον/την περιέγραφα ως καλό διαπραγματευτή	Κοινωνικότητα [Sociability]
Τείνει να ανακατεύεται σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνει	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Συχνά, σταματά αυτό που κάνει και συγκεντρώνεται στα συναισθήματά του	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Θεωρεί ότι έχει πολλά δυνατά σημεία	Ευημερία [Well being]

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Έχει την τάση να υποχωρεί ακόμη και όταν γνωρίζει πως έχει δίκιο	Κοινωνικότητα [Sociability]
Δεν φαίνεται να έχει καμία επιρροή στα συναισθήματα των άλλων	Κοινωνικότητα [Sociability]
Πιστεύει ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή του/της	Ευημερία [Well being]
Δυσκολεύεται να δεθεί πολύ, ακόμη και με τους πολύ κοντινούς του/της ανθρώπους	Συναισθηματικότητα [Emotionality]
Γενικά, μπορεί να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα	Αυτό-έλεγχος [Self-control]
Οι άλλοι τον/την θαυμάζουν γιατί είναι άνετος/η	Αυτό-έλεγχος [Self-control]

Ερωτήσεις από το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997)

1	Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1 2 3 4 5 6 7
2	Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους	1 2 3 4 5 6 7
3	Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1 2 3 4 5 6 7
4	Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1 2 3 4 5 6 7
5	Οι συνθήκες εργασίας είναι επιβαρυντικές για την υγεία μου	1 2 3 4 5 6 7
6	Η δουλειά μου είναι βαρετή	1 2 3 4 5 6 7
7	Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής	1 2 3 4 5 6 7
8	Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1 2 3 4 5 6 7
9	Υπάρχει έλλειψη αξιοκρατίας στην υπηρεσία	1 2 3 4 5 6 7
10	Ο προϊστάμενός μου είναι τυπολάτρης	1 2 3 4 5 6 7
11	Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	1 2 3 4 5 6 7
12	Η δουλειά μου είναι μονότονη	1 2 3 4 5 6 7
13	Ο προϊστάμενός μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1 2 3 4 5 6 7

Παράρτημα Ι – Ερωτηματολόγιο TEIQue-SF

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Scoring key: Reverse-score the following items and then sum up all responses

16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14

*Numbers on the right correspond to the position of the items in the short form of the questionnaire.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF). This is a 30-item questionnaire designed to measure global trait emotional intelligence (trait EI). It is based on the long form of the TEIQue (Petrides & Furnham, 2003). Two items from each of the 15 subscales of the TEIQue were selected for inclusion, based primarily on their correlations with the corresponding total subscale scores. This procedure was followed in order to ensure adequate internal consistencies and broad coverage of the sampling domain of the construct. Items were responded to on a 7-point Likert scale. The TEIQue has been constructed with the aim of providing comprehensive coverage of the trait EI domain (Petrides & Furnham, 2001).

Διαφωνώ Απόλυτα	1.....2.....3.....4.....5...	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1 2 3 4 5 6 7	
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1 2 3 4 5 6 7	
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1 2 3 4 5 6 7	
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1 2 3 4 5 6 7	
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1 2 3 4 5 6 7	
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1 2 3 4 5 6 7	
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1 2 3 4 5 6 7	
8. Γενικά δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	1 2 3 4 5 6 7	
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1 2 3 4 5 6 7	
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1 2 3 4 5 6 7	
Διαφωνώ Απόλυτα	1.....2.....3.....4.....5...	Συμφωνώ Απόλυτα
	... 6 7	

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7