



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

της

ΤΥΧΕΡΟΥ ΜΑΡΙΑΝΝΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Αβδημιώτης Σπυρίδων

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, ημέρα, μήνας, έτος

Ο/Η Δηλών/ούσα: Όνομα και Επώνυμο

Περίληψη

Στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ, η πολυπλοκότητα των συνθηκών και κατ' επέκταση των ανθρώπινων και δει των επαγγελματικών σχέσεων, η αναγκαιότητα ποιοτικής βελτίωσης και αποδοτικής λειτουργίας της διοίκησης προαπαιτούν ικανότητες προσαρμογής, διαμόρφωση και ενίσχυση σταθερών αναφορών. Όσοι ασκούν διοίκηση καλούνται να επιδείξουν ηγετικές ικανότητες ισχύος και όχι εξαναγκασμού, ικανότητες υπερκερασμού του φόβου και προώθησης συνεργασίας με το επιτελείο τους, να κάνουν χρήση των ορίων των ομάδων τους, να επιδεικνύουν διανοητική και συναισθηματική ευελιξία καθώς οι καινοτόμες πρακτικές φέρουν λύσεις και πρωτοποριακές προσεγγίσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να βασίζονται σε αμοιβαίως επωφελείς ανταλλαγές με τις δυνάμεις αντίστασης που τυχόν θα συναντήσουν, να "επικοινωνούν" το όραμα, να γνωστοποιούν τις επιτυχίες, να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, ουσιαστικά να επικοινωνούν και να επενδύουν στη βάση ισχύος τους.

Συχνά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η έννοια και η παρουσία της ηγεσίας μάλλον είναι υπολειπόμενη. Τα στελέχη δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ελευθερία δράσης και δεν υφίσταται διευκόλυνση στην υιοθέτηση ηγετικής συμπεριφοράς, ώστε να μεσολαβήσουν αποφασιστικά ως φορείς αλλαγής. Η σημερινή πραγματικότητα δεν αφήνει περιθώρια διευθέτησης της σύγκρουσης της ιεραρχίας με τη δημιουργικότητα και την ποιοτική δράση των Διευθυντών ή και των εκπαιδευτικών. Είναι κοινός τόπος ότι η διοίκηση στον εκπαιδευτικό χώρο νοσεί, ασκείται ερασιτεχνικά και δεν παράγει ποιοτικά αποτελέσματα έργου. Η ανάγκη μετασχηματισμού της διοίκησης είναι εμφανής. Ταυτόχρονα, οι αρμόδιοι λήψης αποφάσεων δεν χειρίζονται το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η αοριστία των σκοπών, η ασάφεια των κύριων στόχων, η ελλιπώς εξειδικευμένοι και αντιφατικοί –πολλές φορές- επιμέρους στόχοι θέτουν στη διακριτική ευχέρεια των στελεχών διοίκησης μία ιδιαίτερα επίπλαστη και κατασκευασμένη διοίκηση, η οποία δίνει τη ψευδαίσθηση ελευθερίας κινήσεων, ενώ στην πραγματικότητα για κάθε κίνηση υπάρχει εγχειρίδιο εφαρμογής χωρίς ορθής αντίληψης του συνεχώς μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος.

Επιπρόσθετα, γίνεται επιτακτική η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και εν τέλει ενσωμάτωσής της στις διοικητικές πρακτικές. Προσδίδει στην καθημερινότητα λύσεις εξομάλυνσης των προαναφερθέντων διαφορών και δυσμενών συνθηκών διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων και Φορέων.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση -μέσω της ποιοτικής έρευνας- του κατά πόσο η συναισθηματική ευφυΐα μπορεί και συνδέεται με τον τύπο της ηγεσίας, την προ-

σωπικότητα του Διευθυντή αλλά και με την εν δυνάμει ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι ικανότητες τις οποίες μπορεί να επιδείξει ο συναισθηματικά ικανός διευθυντής-ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί συγκρούσεις, τη συνοχή των ομάδων επιρροής του, τη βελτίωση του επικοινωνιακού του διαύλου τόσο με τους συναδέλφους- συνεργάτες του όσο και με τους προϊσταμένους του- την ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, Μοντέλα ηγεσίας, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ενσυναίσθηση, Εκπαιδευτικές Μονάδες/Φορείς, Διοίκηση στην Εκπαίδευση, Ποιοτική Έρευνα, Μέθοδος Delphi

Abstract

In our days, more than ever before, the complexity of the conditions and moreover of the human relationships-mainly the professional ones-, the necessity of improving quality and efficient management, require abilities of adaptation, structuring and fortifying undeviating references. Those who exercise administrarial duties are to show abilities of ascendancy and not impose them, abilities to overcome fear and create collaborative relationship with their teams, to use the limits of these teams and show mental and emotional flexibility, since the innovative practices bring solutions and pioneering views, to take on initiatives, to rely on mutually win-win exchanges with the opposing sides they might face, to communicate and invest on their force basis.

In educational institutes and organizations, the presence of leadership falls short. The executives do not have the freedom to act and they are not facilitated on adopting leading behavior, so as to intervene wherever needed and acting as agents of change. Nowadays there is no chance of adjusting the conflict between the hierarchy and creativity as well as qualitative course of action of the headmasters/headmistresses and/or teachers. It is common knowledge that the administration of educational institutes has been ailing. It is practiced in an amateur way and it does not result in quality standards. The need to reshape administration is obvious. Simultaneously, the decision makers do not take on their share of responsibility to the best of their ability. The vagueness of purpose, the ambiguity of primary targets, the fabricated and often contradictory secondary ones pose to the executives' discretion a fake and constructed notion of administration which gives an illusion of freedom concerning their course of actions; while in reality for every action they have to take, there is a manual in which the correct perception of an ongoing changing working environment is missing.

Additionally, the need to foster and improve the emotional intelligence and evidently to integrated it to administrative practices is of great importance. Integrating emotional intelligence may result into giving solutions to all the above "conflicts" and unfavorable conditions of administration in Educational institutions and organizations.

The objective of this study is the enquiry- through the qualitative method of research-on how emotional intelligence can be combined with the type of leadership, the personality of the headmaster/headmistress and with the potential job satisfaction of the employees. The abilities that the emotionally capable headmaster/headmistress can show to cope with the

coherence of his/her groups of influence, the improvement of his/her communication channels towards his/her colleagues as well as towards his/her supervisors.

Key words: Leadership, Types/Models of leadership, Emotional Intelligence, Empathy, Educational Institutes/Organizations, Administration in Education, Qualitative research, Delphi method

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	11
Εισαγωγή.....	13
Ηγεσία.....	15
Ορισμός και χαρακτηριστικά ηγεσίας.....	15
Η Μελέτη της προσωπικότητας του Ηγέτη	16
Προσωπικότητα -η έννοια των χαρακτηριστικών.....	17
Συνέπεια των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.....	18
Σχέση Ηγεσίας και Προσωπικότητας.....	19
«Στυλ» ηγεσίας και συμπεριφορά ηγέτη	21
Θεωρίες Ηγεσίας	25
α. Η Ηγεσία ως φυσικό χάρισμα	25
β) Η ηγεσία ως κοινωνιολογικό φαινόμενο	27
γ) Η ηγεσία ως οργανωσιακή αναγκαιότητα.....	27
δ) Η ηγεσία ως πολιτική ικανότητα.....	28
Τύποι Ηγεσίας.....	29
2. Εξουσιαστικός τύπος ηγεσίας.....	30
3. Συναδελφικός τύπος ηγεσίας.....	30
4. Δημοκρατικός τύπος ηγεσίας	31
5. Συντονιστικός τύπος ηγεσίας.....	31
6. Προπονητικός τύπος ηγεσίας.....	32
Σύγχρονα Μοντέλα Ηγεσίας	32
Η ηγεσία laissez-faire	33
Η Συναλλακτική ηγεσία.....	33
Η Υπηρετική και υποστηρικτική ηγεσία	34
Πνευματική ηγεσία.....	35
Μετασχηματιστική ηγεσία	37
Αυθεντική ηγεσία	38
Χαρισματική ηγεσία.....	39
Ηγεσία της πολυπλοκότητας	39
Συμμετοχική ηγεσία	40
Διαπολιτισμική ηγεσία.....	41
Ηλεκτρονική Ηγεσία	42
Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	44
Ιστορική Αναδρομή.....	44
Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης	48
Θεωρίες Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	50

Θεωρία του Goleman (1995).....	50
Θεωρία των Goleman, Boyatzis και Rhee (1998).....	52
Θεωρία των Salovey και Mayer.....	57
Θεωρία του Bar-On: Δείκτης Συναισθηματικότητας.....	59
Θεωρία του Gardner.....	60
Θεωρία του Bagshaw – C.A.R.E.S.....	61
Θεωρία του Cooper και Sawaf.....	61
Θεωρία του Lane και των συνεργατών του.....	62
Μεθοδολογία Έρευνας.....	63
Ερευνητικά ερωτήματα.....	63
Μεθοδολογία έρευνας.....	63
Μέθοδος Delphi.....	64
Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Delphi.....	64
Η χρήση της Delphi.....	66
Οι συνεντεύξεις.....	67
Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	69
Σχεδιασμός επιλογής και μέθοδος δείγματος.....	70
Παράθεση απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας.....	71
Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....	92
Συμπεράσματα.....	99
Βιβλιογραφία.....	106
Ελληνική.....	106
Ξενόγλωσση.....	107

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής αποτελεί μία επίπονη και μοναχική πορεία, εφόσον συνιστά ένα αυτοδύναμο έργο που αναπτύχθηκε αυτόνομα. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στην άμεση ή έμμεση, ρητή ή άρρητη συνεισφορά ανθρώπων των οποίων η βοήθεια υπήρξε καίρια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αβδημιώτη Σπύρο για την πολύτιμη βοήθειά του, την υπομονή και την κατανόηση την οποία επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Το παρόν πόνημα εκκίνησε από τον ενθουσιασμό που μου ενέπνευσε από τα πρώτα κίολας μαθήματά του στον τομέα του management. Οφείλω επομένως πολλά στον επιβλέποντα της διπλωματικής μου, ο οποίος με ειλικρινές ενδιαφέρον μοιράστηκε μαζί μου την πείρα του και με συνόδευσε διακριτικά, υπομονετικά και αδιάλειπτα στην προσπάθειά μου. Έκανα ό,τι μπορούσα σε όρους επιστημονικής προσπάθειας ώστε να φανώ αντάξια και να του ανταποδώσω το άριστο ήθος και την ανιδιοτελή του προσοχή σε εμένα.

Αξιομνημόνευτη είναι η συμβολή των στελεχών εκπαίδευσης οι οποίοι κατέθεσαν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες στην πρωτογενή έρευνα. Η συμμετοχή τους επέτρεψε τον έλεγχο των αρχικών υποθέσεων στην πράξη ως προς την εγκυρότητά τους, αλλά και την επικύρωση, αντίκρουση και εμπλουτισμό των αρχικών διαπιστώσεων. Δεσμεύσεις εμπιστευτικότητας δεν μου επιτρέπουν να αναφέρω τα ονόματά τους.

Η συγγραφή μιας διπλωματικής χρήζει ενθάρρυνσης και αξιώνει την κατανόηση του οικογενειακού περιβάλλοντος του συγγραφέα ως προς τις απαιτήσεις και τις θυσίες που συνεπάγεται. Οι γονείς μου, Ζήσης και Λουκία Τυχερού, υποστήριξαν οικονομικά την περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον Τομέα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Μάλιστα προθυμοποιήθηκαν να συνεισφέρουν και στην τελική επεξεργασία της παρούσας έρευνας. Η έλλειψη συνάφειας του αντικειμένου τους με το θέμα της διπλωματικής αποτέλεσε πλεονέκτημα καθώς μπόρεσαν να εκφράσουν τις απόψεις και την κριτική τους αποστασιοποιημένοι και από εναλλακτική οπτική γωνία. Δεν θα ολοκλήρωνα τις ευχαριστίες μου αν δεν μνημόνευα τη συμπαράσταση και την αγάπη του συζύγου μου Ιωάννη Ντάβαρη, ο οποίος με αμέριστο ενδιαφέρον βοήθησε στη σύνταξη της παρούσας διπλωματικής, δίνοντας κι αυτός τη δική του εποικοδομητική κριτική. Τέλος, ο γιός μου και η κόρη μου, αθόρυβα με τον δικό τους απaráμιλλο τρόπο μού προσέφεραν έμπνευση και τελικά διευκόλυναν παρά εμπόδισαν την εναρμόνιση των οικογενειακών υποχρεώσεων με την ακαδημαϊκή μου έρευνα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, σε όλους
αυτούς αφιερώνω το παρόν πόνημα.

Εισαγωγή

Η εξουσία δείχνει τον χαρακτήρα του άνδρα

Ηθικά Νικομάχεια Ε'1,16

Η αναζήτηση για τις έγκυρες και πάγιες αρχές της ηγεσίας διαφαίνεται, μέσω πολλών σχετικών ερευνών και της κοινής πείρας, ότι συνεχίζεται από προσωρινές τάσεις και παροδικές ιδέες. Κρίσιμος συντελεστής οργανωτικής αποτελεσματικότητας και απόδοσης έργου είναι η διοίκηση και η ηγεσία οποιουδήποτε οργανισμού ή υπηρεσίας στο δημόσιο και ιδιωτικό φορέα. Οι σύγχρονοι ηγέτες οι οποίοι προσπαθούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους, πρέπει να εξετάζουν κάθε πηγή γνώσης που μπορούν να βρουν, ακόμα κι αν είναι αντισυμβατικές. Κάθε διοικητικό στέλεχος, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, ασκεί ή επηρεάζεται από την ηγεσία και τον τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώνεται και εκφράζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον. Άλλωστε η ιστορία του πολιτισμού είναι η ιστορία της ηγεσίας. Σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, οι αρχές της διοίκησης εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση, ώστε η εκπαιδευτική διοίκηση να συνιστά εύφορο έδαφος σχετικών αρχών και πρακτικών. Δεν αποτελεί διόλου οξύμωρο σχήμα το ζήτημα της ηγεσίας να απασχολεί την επιστημονική έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση και να βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να ενταχθεί στον γενικότερο προβληματισμό για το διοικητικό σύστημα της χώρας. Οι σύγχρονες εξελίξεις επιτάσσουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης του διοικητικού έργου και τη συνοχή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων επιρροής. Ο ρόλος των ιθυνόντων διοίκησης αναδιατάσσεται και η ηγεσία λαμβάνει καίρια θέση στην εν γένει διοικητική συμπεριφορά. Το ισχύον σύστημα διοίκησης βρίσκεται υπό αμφισβήτηση, η αναθεώρησή του και ο ρόλος του διευθυντή «ηγέτη» υπό συνεχείς προκλήσεις.

Έναυσμα για τη διερεύνηση του ρόλου διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων σε συνδυασμό με το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης που επιδεικνύει, δόθηκε στον ερευνητή κατά τη διάρκεια και τα περιεχόμενα της σειράς διαλέξεων του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του, τέως, Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης και μετέπειτα Διεθνούς Πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, η δεκαπενταετής -τότε- εμπειρία του ερευνητή ως απλού στελέχους εκπαίδευσης ιδιωτικού και εν συνεχεία δημοσίων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι συνεχείς αλ-

λαγές κρίσης Διευθυντών σχολείων (περίοδος 2016-2017) και οι πρώτες «νύξεις» του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα μάνατζμεντ και μάνατζερ στην εκπαίδευση οδήγησαν στην επιλογή του εν λόγω μεταπτυχιακού. Επιπλέον, η σειρά μαθημάτων μάνατζμεντ, όντας καινούρια και πρωτοπόρα έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης έδωσε ώθηση στον προβληματισμό για την αναγκαιότητά του. Λόγω της εξοικείωσης του ερευνητή με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, η οποία αναλυτικά παρουσιάζεται και επικαιροποιείται σε διαλέξεις και σεμινάρια απευθυνόμενα σε εκπαιδευτικούς, ο συνδυασμός της με την ηγεσία αναφέρεται ως λογικά επακόλουθος και εύστοχος. Περαιτέρω, η συνεργασία του ερευνητή με καθηγητές του ιδίου κλάδου και ειδικότητας έφεραν στην προσοχή του το έλλειμμα καθοδήγησης, παρότρυνσης και προσωπικής εξέλιξης κατευθύνοντας τις προσπάθειές του στη δημιουργία τοπικού συλλόγου της ειδικότητας (ETAL- English Teachers Association of Larissa). Βέβαια, η εν λόγω συνεργασία και η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας με ερευνητικούς φορείς και διεθνείς οργανισμούς εμβάθυνε τις ανησυχίες του ερευνητή σε ό,τι αφορά εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα. Όμως οι σκέψεις και οι ανησυχίες αυτές βρήκαν διέξοδο στην παρούσα εργασία χάρη στον επίκουρο καθηγητή του Διεθνούς Πανεπιστημίου στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων κ. Αβδημιώτη Σπύρο, ο οποίος ενθάρρυνε τον ερευνητή στη σχετική έρευνα η οποία κατέληξε στο παρόν πόνημα.

Ηγεσία

"Ένας κυβερνήτης πρέπει να μάθει να μην είναι καλός"

Niccolo Machiavelli *Ο Ηγεμόνας* (1532)

Ορισμός και χαρακτηριστικά ηγεσίας

Προσεγγίζοντας τον όρο της ηγεσίας οι μέχρι τώρα μελετητές εσφαλμένα διχοτόμησαν την έννοιά της ανάμεσα στους ορισμούς του ιδεαλισμού και του ρεαλισμού και αυτό αποδεικνύεται από την αξιολόγηση και υποστήριξη των νεότερων θεωριών της. Ο ίδιος ο όρος της ηγεσίας προσδιορίζεται από ποικίλες και διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες προχωρούν σε έναν μεγάλο αριθμό ορισμών της. Αν και οι ορισμοί μεταξύ τους διαφέρουν, ωστόσο ανάλογα με τους όρους άσκησης της ορίζεται ως «μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτης) με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί εθελοντικά και πρόθυμα η κατάλληλη συνεργασία για να υλοποιηθούν οι στόχοι της επιχείρησης» (Μπουραντάς, 2002).

Μπορεί να εννοηθεί είτε ως πρότυπο συμπεριφοράς είτε ως προσωπική ιδιότητα. Ως πρότυπο συμπεριφοράς, ηγεσία είναι η επιρροή που ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα σε ένα ευρύτερο σώμα, με σκοπό την οργάνωση, καθοδήγηση των προσπαθειών της προς την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Ως προσωπική ιδιότητα, η ηγεσία αναφέρεται στα γνωρίσματα του χαρακτήρα, τα οποία δίνουν στον ηγέτη τη δυνατότητα να ασκεί επιρροή σε άλλους. Η ηγεσία ισοδυναμεί ουσιαστικά με το χάρισμα. Και στις δυο όμως περιπτώσεις η ηγεσία απαιτεί «οπαδούς». Για να γίνει δεκτή όμως μια αξίωση για ηγεσία, πρέπει άλλοι, οι οπαδοί, να αναγνωρίζουν αυτήν την αξίωση και να ενεργούν για αυτήν.

Τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο της ηγεσίας απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί όσους ασχολούνται με τη διοικητική επιστήμη αναπτύσσοντας θεωρίες οι οποίες σε αρκετά σημεία τους συγκλίνουν. Στα επόμενα κεφάλαια θα επιχειρηθεί μια συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων θεωριών σε σχέση με την ηγετική ικανότητα, η οποία επιδεικνύει πολυπλοκότητα ως κοινωνικό φαινόμενο. Επί πλέον σημαντικό είναι και το πλαίσιο ανάπτυξης, λειτουργίας και αξιολόγησης της ηγεσίας. Πολλές φορές το πλαίσιο περιλαμβάνει και κατά περίπτωση απρόοπτα, περιορισμούς και χαρακτηριστικά στις διαδικασίες ανάπτυξης και ανάλυσης της ηγεσίας. Επίσης το εκάστοτε περιβάλλον μπορεί και εμφανίζει ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα να προκύπτουν περισσότερες από μία αναλύσεις και ηγετικές συμπεριφορές. Η διοικητική κουλτούρα, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης αντίληψης για την έννοια της ηγεσίας, αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον. Εξ αιτίας αυτού του

δυναμικού της χαρακτηρά αποτελεί μια μεταβλητή η οποία είναι δύσκολο να μετατραπεί σε ποσοτικά μετρήσιμο μέγεθος, αποτελώντας ταυτόχρονα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διοικητική οργάνωση και κατ' επέκταση βασικό στοιχείο ενός ηγέτη.

Το θέμα λοιπόν της ηγεσίας μπορεί να φαντάζει «ξεπερασμένο», ιδιαίτερα εφ' όσον η διαίρεση της κοινωνίας σε ηγέτες και οπαδούς έχει τις ρίζες της σε προ-δημοκρατική κουλτούρα συμμόρφωσης και σεβασμού κατά την οποία οι ηγέτες «γνώριζαν καλύτερα» και ο λαός είχε την ανάγκη να οδηγείται να κινητοποιείται ή να καθοδηγείται. Η δημοκρατική πραγματικότητα ίσως δεν εξάλειψε την ανάγκη ηγετών, όμως σίγουρα έθεσε ισχυρούς περιορισμούς στην ηγεσία, ιδιαίτερα καθιστώντας τους ηγέτες υπόλογους στους «απλούς ανθρώπους» και δημιουργώντας έναν θεσμικό μηχανισμό μέσω του οποίου μπορούν να κληθούν να λογοδοτήσουν και να απομακρυνθούν από το αξίωμά τους. Όμως κατ' άλλους το θέμα της ηγεσίας γίνεται ιδιαίτερα σημαντικό συμβάλλοντας στην καθιέρωση ενός ξεχωριστού κλάδου πολιτικής ψυχολογίας η οποία μεταξύ των άλλων περιλαμβάνει τη μελέτη της ψυχολογικής συγκρότησης και τα κίνητρα των ηγετών (Kressel,1993).

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον στην ηγεσία προέκυψε για διαφόρους λόγους. Για παράδειγμα, η ίδια η δημοκρατία έχει ενισχύσει τη σημασία της προσωπικότητας. Η τάση αυτή ενισχύθηκε και από τα ΜΜΕ (Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ή Ενημέρωσης) τα οποία επικεντρώνονται σε προσωπικότητες παρά σε πολιτικές, κίνητρα, στόχους γεγονός που παρέχει στους εκάστοτε ηγέτες πανίσχυρα όπλα για τη διαχείριση της δημόσιας εικόνας τους. Επί πλέον, καθώς η κοινωνία γίνεται ολοένα και πιο κατακερματισμένη, οι άνθρωποι όλο και περισσότερο ακολουθούν το προσωπικό όραμα των εκάστοτε ηγετών προκειμένου να δώσουν συνοχή και νόημα στον κόσμο στον οποίο ζουν. Αποτελεί λοιπόν ειρωνεία το γεγονός ότι η ηγεσία ποτέ δεν ήταν τόσο σημαντική αλλά συγχρόνως και τόσο δύσκολη η παροχή της στους οπαδούς.

(Heywood A., 2014).

Η Μελέτη της προσωπικότητας του Ηγέτη

Σύμφωνα με τη θεωρία της μεγάλης προσωπικότητας οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν χαρακτηριστικά τα οποία τους διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους και να τους κάνουν κατάλληλους για ηγετικές θέσεις και αξιώματα. Ιδιαίτερα η υποκίνηση για ηγεσία -ιδεατά για την επίτευξη κοινών στόχων και όχι απλά για άσκηση ισχύος-, η ευελιξία, η ηθική βάση -για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης-, η αυτοπεποίθηση, η αισιοδοξία και η επιμονή, η ανεπτυγμένη γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική νοημοσύνη καθώς και η εξειδίκευση αποτελούν τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ηγέτη.

Αν και η αντοχή στο χρόνο μιας τέτοιας προσέγγισης είναι αδιαμφισβήτητη, πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρουσιάζει πολλές αδυναμίες, μεταξύ των οποίων η ποικιλία των χαρακτηριστικών καθώς και η διαφορετικότητα των ατόμων που αναδεικνύονται ως ηγέτες. Επιπρόσθετα, παραβλέπονται και άλλοι σημαντικοί παράγοντες όπως οι συγκυρίες σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της διοικητικής λειτουργίας όπως είναι η βελτίωση της παραγωγής ή η ικανότητα των υπαλλήλων από την απόδοσή τους (Northouse, 1997).

Ο «παραδοσιακός» επιστημονικός τρόπος σύλληψης της έννοιας της προσωπικότητας, όπως προσδιορίζεται από τους κλασσικούς θεωρητικούς (Allport, Cattell, Eysenck, και πρόσφατα από τους Costa και McCrae) στηρίζεται στη γενική υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μια εσωτερικά εδραιωμένη ικανότητα (προδιάθεση) να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένους (παγωμένους) τρόπους σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Επίσης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. εξωστρέφεια, επιθετικότητα, πείσμα κ.α.) είναι αυτά που διαφοροποιούν το ένα άτομο από το άλλο.

Προσωπικότητα -η έννοια των χαρακτηριστικών

Η έννοια των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω προκειμένου να κατανοήσουμε τη συνεχή αναφορά τους σε όλες τις θεωρίες ηγεσίας που θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο. Η συνύπαρξη διαφόρων χαρακτηριστικών ορίζει την ανθρώπινη προσωπικότητα και αποτελεί και λόγο διαφοροποίησής τους. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αποτελούν τα θεμελιώδη στοιχεία του ανθρώπου και είναι υπεύθυνα για τη σταθερότητα της συμπεριφοράς του όχι μόνο μέσα στον χρόνο αλλά και σε διαφορετικές καταστάσεις.

Η Krahe (1992) για την έννοια και τη χρησιμότητα των χαρακτηριστικών στην διερεύνηση της προσωπικότητας αναφέρει ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται ως κατασκευάσματα προκειμένου να αναλυθεί γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται διαφορετικά υπό τις ίδιες ή διαφορετικές καταστάσεις. Συνεχίζει δε, ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου διέπεται από σταθερότητα ή συνέπεια τόσο μέσα στο πέρασμα του χρόνου όσο και σε διαφορετικές καταστάσεις εξαιτίας κάποιων λανθανόντων εσωτερικών προδιαθέσεων. Τέλος, αναφέρει ότι η έρευνα για την προσωπικότητα στο πλαίσιο των χαρακτηριστικών χρησιμοποιεί ψυχομετρικά τεστ τα οποία διακρίνονται σε: α) από τη βαθμολόγηση των υπό εξέταση χαρακτηριστικών και β) από το γεγονός ότι για την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιείται η μέθοδος του συσχετισμού.

Μια άλλη ερμηνεία των χαρακτηριστικών προκύπτει από τον Hirschberg (1978), ο οποίος αναφέρει δυο κύριες γενικές απόψεις για την εννοιολογική ερμηνεία του όρου «χαρακτηριστικό»: την περιγραφική και της προδιάθεσης. Σύμφωνα με την πρώτη, η έννοια του χαρακτηριστικού χρησιμοποιείται ως μέσο ταξινόμησης παρόμοιων συμπεριφορών κάτω από έναν κοινό παρονομαστή, έτσι ώστε τα συμπεριφορικά σχήματα να μπορέσουν ερμηνευθούν. Αν το άτομο δηλαδή παρουσιάζει ποικίλες συμπεριφορές γενναιότητας, τότε του αποδίδεται το χαρακτηριστικό του γενναίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά εδώ δεν προδιαγράφουν την κανονικότητα του ατόμου ούτε προβλέπουν τη μελλοντική του συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζει ότι η γενναιότητα είναι μια λανθάνουσα προδιάθεση, δηλαδή υπάρχει ήδη στον άνθρωπο και τον ωθεί να συμπεριφερθεί με γενναιότητα όταν οι συνθήκες τον προκαλούν ή το επιτρέπουν. Τα χαρακτηριστικά δηλαδή υποτίθεται ότι έχουν έναν «αιτιακό» ρόλο, ώστε να εκμαιεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Συνέπεια των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών βασίζονται σε μια ιδεατή παραδοχή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παραμένουν σταθερά, το άτομο δηλαδή επιδεικνύει συνέπεια στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά του καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι τυχόν αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου προκύπτει μόνο μετά από ατύχημα, σοβαρή ασθένεια ή ψυχολογική παρέμβαση όταν το ίδιο το άτομο αναζητά να αλλάξει χαρακτηριστικά που δεν του είναι επιθυμητά ή δυσχεραίνουν τον καθημερινό του βίο.

Αμέσως λοιπόν προκύπτει η διαπίστωση ότι οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή δεν είναι σταθεροί ως προς τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν. Ακόμα και χωρίς τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι άνθρωποι παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στην καθημερινή συμπεριφορά τους. Η έννοια της σταθερότητας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας εμπεριέχεται στο ερώτημα κατά πόσο οι άνθρωποι αλλάζουν ή παραμένουν σταθεροί, με ποιους τρόπους αλλάζει η συμπεριφορά τους και γιατί.

Η έννοια της σταθερότητας χρησιμοποιείται για να δηλώσει διάρκεια στο χρόνο και μονιμότητα χαρακτηριστικών σε διαφορετικές καταστάσεις/συνθήκες. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις οι οποίες τεκμηριώνουν την άποψη ότι οι άνθρωποι δείχνουν σημαντικά επίπεδα σταθερότητας της προσωπικότητάς τους μέσα στο χρόνο (Conley, 1984). Πέραν όμως της σταθερότητας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας μέσα στο χρόνο, τέθηκε και το δεύτερο σημείο της σταθερότητάς τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες-κα-

ταστάσεις. Κάποιοι ερευνητές (Mischel, 1968, Mischel & Peake, 1982) υποστήριξαν ότι η σταθερότητα σε διαφορετικές συνθήκες είναι ανύπαρκτη, διότι οι ίδιες συνθήκες είναι αυτές καθ' αυτές που υπαγορεύουν την εκάστοτε συμπεριφορά. Έτσι, η σταθερότητα έχει νόημα μόνο στο πλαίσιο του χρόνου.

Η αντίληψη της προσωπικότητας ως μοναδικής απόρροιας των εκάστοτε συνθηκών έγινε ευρέως γνωστή ως αυτή που αφορά/εστιάζει στις καταστάσεις. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι λοιπόν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μιας κατάστασης ή/και των συνθηκών που τη δημιουργούν, επομένως δεν είναι σταθερή μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων. Επιπρόσθετα, οι τυχόν ατομικές διαφορές που παρατηρούνται σε ίδιες συνθήκες θεωρούνται σφάλματα μετρήσεων και όχι αποτέλεσμα εσωτερικών προδιαθέσεων και τέλος, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι άμεσα και απόλυτα συνδεδεμένη με τα ερεθίσματα που παρουσιάζει η εκάστοτε κατάσταση.

Συμπερασματικά λοιπόν απορρίπτεται από την παραπάνω προσέγγιση η σταθερότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας εφόσον δέχεται, ως αξιωματική θέση ότι η συμπεριφορά συνιστά ανταπόκριση των ερεθισμάτων της εκάστοτε κατάστασης.

Σχέση Ηγεσίας και Προσωπικότητας

Οι πρώτες έρευνας που αφορούσαν την ηγεσία αναζητούσαν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία διαχωρίζουν τους επιτυχημένους ηγέτες από τους μη, καθώς επίσης και ποια είναι η σχέση μεταξύ μεταβλητών προσωπικότητας και αντίληψης της ηγεσίας.

Ο Stogdill (1948) εστίασε στη σχέση προσωπικότητας και ηγεσίας μελετώντας πολυάριθμες περιπτώσεις. Κατέληξε στο ότι κάποια χαρακτηριστικά όπως η εξυπνάδα, η φιλοδοξία, η επίτευξη στόχων, η κοινωνικότητα, ο έλεγχος των συναισθημάτων, η διπλωματία, η αυτοπεποίθηση σχετίζονταν με την άσκηση της ηγεσίας. Αν και υπήρξαν θετικές συσχετίσεις, ο ίδιος πίστευε ότι κανένα χαρακτηριστικό δεν σχετίζεται απαραίτητα με την ηγεσία, αφού παρεμβαίνουν διάφοροι παράγοντες ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Συμπέρανε λοιπόν ότι η ηγεσία είναι μια σχέση η οποία υπάρχει ανάμεσα στα πρόσωπα που είναι ικανά να ηγηθούν υπό κάποιες συνθήκες, πιθανόν δε να μην αποδειχθούν ικανοί ηγέτες σε άλλες.

(Stogdill, 1948).

Η έρευνα του Mann (1959) εστίασε δε στη σχέση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας σε έξι βασικές διαστάσεις, οι οποίες επανειλημμένα έχουν βρεθεί σε έρευνες και αποτελούν γνώρισμα των ηγετών. Αυτές οι διαστάσεις είναι εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, κυριαρχία, ανδρισμός-θηλυκότητα και συντηρητισμός. Βασιζόμενοι σε αυτήν την ανάλυση οι Wunderley,

Reddy και Dember (1998) διερεύνησαν τη σχέση ηγεσίας και τη διάσταση αισιοδοξία-α-παισιοδοξία στην προσωπικότητα των ηγετών. Τα ευρήματα της έρευνάς τους δεν επιβεβαιώθηκαν στη θετική τους συσχέτιση, ενώ στην αρνητική βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Η δομή του χαρακτήρα των ηγετών αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας του Sperry (1997). Η έννοια του χαρακτήρα αναφέρεται σε διαρκή μόνιμα χαρακτηριστικά που η ζωή χαράζει στην ψυχή του ανθρώπου. Αυτά τα χαρακτηριστικά χαράσσονται μέσω αποτυπωμάτων που αφήνουν οι γονείς, η θρησκεία, και η αλληλεπίδραση με «σημαντικούς άλλους». Οι δομές αυτές του χαρακτήρα οι οποίες περιγράφουν τους υγιείς ηγέτες είναι:

- Ηγέτες που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (self confident structure)
- Ηγέτες με περιπετειώδη χαρακτήρα (adventurous character structure)
- Ηγέτες με δραματική δομή του χαρακτήρα (dramatic character structure)
- «Αργόσχολοι» ηγέτες (leisurely character structure)
- Ευσυνείδητοι ηγέτες (conscientious character structure)
- Ηγέτες που επαγρυπνούν (vigilant character structure)

Στην έρευνα των Peterson, Smith, Martorana, Owens (2003) εξετάζεται πώς η προσωπικότητα του ηγέτη επηρεάζει την απόδοση του οργανισμού, μέσω της επίδρασης που αυτή ασκεί στη δυναμική της ομάδας των στελεχών που βρίσκονται σε υψηλή θέση (top management team). Η προσωπικότητα του ηγέτη σχετίζεται δηλαδή σημαντικά με το πώς τα υψηλά ιστάμενα στελέχη αλληλεπιδρούν και το είδος της αλληλεπίδρασης αυτής επηρεάζει κατ' επέκταση την απόδοση του οργανισμού.

Η έρευνα των Giberson, Resick, Dickson (2005) έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της ομοιογένειας των χαρακτηριστικών προσωπικότητας (αξιών) που παρατηρείται στα μέλη ενός οργανισμού. Ακόμη ένα θέμα της έρευνας αυτής είναι η σχέση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των ηγετών ενός οργανισμού με το προφίλ της προσωπικότητας και τις αξίες που αντιπροσωπεύει ο ίδιος ο οργανισμός. Γενικά, οι άνθρωποι σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους έχουν δίπλα τους άτομα με όμοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας -στάσεις, αξίες- με αυτούς. Αυτή η ομοιότητα δίνει τη βάση για τη δημιουργία της συνεργασίας και συνοχής στους ανθρώπους (Byrne, 1969, 1971). Το ίδιο ισχύει και στους οργανισμούς, όπου υπάρχει η τάση να έλκονται και να επιλέγουν άτομα τα οποία διαθέτουν χαρακτηριστικά και προτιμήσεις που ταιριάζουν με τις αξίες και τη γενικότερη κουλτούρα του οργανισμού (Judge & Cable, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα άτομα τα οποία έχουν στοιχεία που ταιριάζουν με το περιβάλλον του οργανισμού να παραμένουν, ενώ εκείνα που δεν ταιριάζουν να φεύγουν (Cable & Parsons, 2001- Chatman, 1991).

Αυτή τελικά η ομοιογένεια οδηγεί στη δημιουργία μιας και μοναδικής προσωπικότητας για τον οργανισμό που είναι πρότυπο προσωπικότητας και τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους οργανισμούς (Schneider et al, 1998).

«Στυλ» ηγεσίας και συμπεριφορά ηγέτη

Στην απέναντι όχθη της εστίασης στο ζήτημα της προσωπικότητας του ηγέτη, βρίσκεται η εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μελέτης της ηγεσίας. Η πρώτη χρονικά συστηματική έρευνα στο πεδίο της ηγετικής συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε το 1930 στο Πανεπιστήμιο της Iowa από τους Lippitt και R. White έχοντας την εποπτεία του K. Lewin. Μελετώντας τα διάφορα στυλ ηγεσίας προσδιορίστηκαν τρία βασικά τα οποία βασίζονται στον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη:

- Το *Αυταρχικό* κατά το οποίο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, εν συνεχεία διατάζει την ομάδα του, η οποία εκτελεί τις αποφάσεις του.
- Το *Δημοκρατικό*, κατά το οποίο σε κάθε απόφασή του ο ηγέτης συνυπολογίζει τις γνώμες, τις ιδέες, τα αιτήματα και τις προσδοκίες των μελών της ομάδας του ή καλεί τα μέλη της ομάδας του να αποφασίσουν από κοινού.
- Το *Εξουσιοδοτικό* κατά το οποίο ο ηγέτης έχει έναν πολύ περιορισμένο ρόλο, η δε ομάδα αποφασίζει μόνη της χωρίς τη συμμετοχή ή την επιρροή του ηγέτη.

Μια άλλη κλασσική προσέγγιση της ηγεσίας στηρίζεται στη θεωρία "X και Y" του McGregor (1960) κατά την οποία υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες ηγετικής συμπεριφοράς: η αυταρχική X και η δημοκρατική Y οι οποίες αντιστοιχούν σε δυο διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση του ανθρώπου με την ηγεσία και την ανθρώπινη φύση γενικότερα (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του McGregor, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας X υποστηρίζει ότι οι ηγέτες προέρχονται από μια ομάδα χαρισματικών ανθρώπων οι οποίοι έχουν προορισμό να ηγούνται και να διατάζουν τους υπόλοιπους, οι οποίοι αποτελούν τη μάζα, και έχουν προορισμό τους να ακολουθούν και να εκτελούν. Από την άλλη μεριά είναι η θεωρία Y, ως εξέλιξη της θεωρίας X, και αποτελεί το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας ως προς την ικανοποίηση των μελών μιας κοινωνικής ομάδας.

ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ Χ
1. Ο μέσος άνθρωπος έχει μια έμφυτη αντιπάθεια ως προς την εργασία και προσπαθεί εφόσον του είναι δυνατόν να την αποφεύγει.
2. Επειδή έχουν την αντιπάθεια αυτή, για να καταβάλλουν την προσπάθεια που χρειάζεται για την πραγματοποίηση των στόχων της ομάδας τους, οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να πιέζονται, να καθοδηγούνται στενά και να απειλούνται ακόμη και με τιμωρία.
3. Ο μέσος άνθρωπος προτιμά να κατευθύνεται παρά να ηγείται, προσπαθεί να αποφύγει την ανάληψη ευθυνών, έχει σχετικά φτωχές φιλοδοξίες και επιθυμεί πάνω από όλα την ασφάλεια.
4. Είναι έντονα συγκεντρωτικός, δεν ενδιαφέρεται για την ομάδα του και αντιστέκεται στις αλλαγές.
ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ Υ
1. Η σωματική και διανοητική προσπάθεια για την εκτέλεση αμειβόμενης εργασίας μπορεί να είναι για τους ανθρώπους εξίσου ευπρόσδεκτη και ικανοποιητική δραστηριότητα όπως είναι η ψυχαγωγία, το παιχνίδι και η εθελοντική εργασία.
2. Ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή ποινής δεν είναι μοναδικοί και αποτελεσματικοί τρόποι για την εξασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στην προσπάθεια για την πραγματοποίηση των στόχων της ομάδας.
3. Ο μέσος άνθρωπος όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες, όχι μόνο δέχεται αλλά επιδιώκει την ανάληψη ευθυνών.
4. Η ευφυΐα, η φαντασία, η διορατικότητα και η ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων δεν είναι δυνατότητες ενός μικρού αλλά μεγάλου ποσοστού ανθρώπων.

Ένα ακόμα γνωστό και δοκιμασμένο μοντέλο ηγεσίας και ηγετικής συμπεριφοράς είναι το Διοικητικό Πλέγμα (Managerial Grid) των Blake και Mouton (1964). Σύμφωνα με αυτό η αποτελεσματική ηγεσία εστιάζει σε δυο συγκλίνοντες άξονες:

α) στην αποτελεσματικότητα της παραγωγής και β) στην ικανοποίηση του ανθρώπινου στοιχείου, έτσι ώστε να ορίζεται το πεδίο της ηγετικής δράσης του ηγέτη (Μπουραντάς, 2005).

Η θεωρία των Tannenbaum και Schmidt (1958) υποστηρίζει ότι η ηγεσία ασκείται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, ενώ κάθε φορά διαφοροποιείται για να αντιμετωπίσει ανάλογες καταστάσεις. Επομένως, ο ηγέτης κρίνεται ως επιτυχημένος ανάλογα με τη ικανότητά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες με ευελιξία και αποτελεσματικότητα. Οι τρεις κύριοι παράγοντες που καθορίζουν την συμπεριφορά του ηγέτη ως προς τη λήψη αποφάσεων είναι:

1. οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο μάνατζερ (προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες)
2. οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι υφιστάμενοι (υπευθυνότητα, εμπειρία, προσαρμοστικότητα)
3. οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά (δομή οργανισμού, λειτουργία ομάδων, μέγεθος κ.λπ.) τα οποία προκαλούνται από μια κατάσταση (Ζαβλανός, 2002)

Η κατά περίπτωση προσέγγιση της ηγετικής θεωρίας είναι αρκετά διαδεδομένη τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Περιγράφει μια ευρείας κλίμακας ηγετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοσδήποτε συγκυρίες. Η αποτελεσματικότητα αυτού του στυλ ηγεσίας οφείλεται στην προσαρμοστικότητα του ηγέτη και στα εκάστοτε χαρακτηριστικά των υφισταμένων (Northouse 1997)

Συνεχίζοντας το 1972, οι Hersey και Blanchard προσπαθούν να ενισχύσουν την ευελιξία του ηγέτη, ώστε να εφαρμόζει ο ίδιος το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας σε διαφορετικές συνθήκες. Προσδίδει στην ηγετική συμπεριφορά: τον προσανατολισμό προς τα καθήκοντα και τον προσανατολισμό προς τις ανθρώπινες σχέσεις. Καθορίζονται δηλαδή με σαφήνεια οι ρόλοι των υφισταμένων δίνοντάς τους σαφείς λεπτομερείς οδηγίες δράσης από την μια, και από την άλλη υποστηρίζει τους υφισταμένους, ώστε να έχουν τη διάθεση και το ηθικό να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους αντίστοιχα. Προσπαθεί δηλαδή ο ηγέτης να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, να παρακινεί, να εμπυχώνει και να ικανοποιεί τους υφισταμένους (Μπουραντάς, 2002).

Το 1975 οι Fred Dansereau, Georđe Graen και J.Haga πρότειναν τη θεωρία της «κάθετης δυαδικής διασύνδεσης» (vertical dyad linkage theory) ευρύτερα γνωστή ως θεωρία συνδιαλλαγής ηγεσίας -μέλους (The Leadership-Member Exchange -LMX -Theory), κατά την οποία ο προϊστάμενος-ηγέτης δεν συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους υφισταμένους του. Υπάρχουν δύο ομάδες υφισταμένων οι οποίες διαχωρίζονται ως προς το ηγετικό στυλ με το οποίο τους συμπεριφέρεται ο ηγέτης-προϊστάμενος. Στην πρώτη, την οποία αποκαλούν την «έσω ομάδα» ανήκοντες είναι εκείνοι στους οποίους ο ηγέτης -προϊστάμενος παραχωρεί πρωτοβουλίες και προνόμια ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης σχέσης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους. Στη δεύτερη, την «έξω ομάδα», ανήκοντες είναι εκείνοι που έχουν μια τυπική σχέση με τον ηγέτη-προϊστάμενο και όσοι γενικά δεν έχουν την εύνοιά του. Σαφώς, ο ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας ανάλογα με την ωριμότητα του κάθε συνεργάτη του. Όμως αυτό θα πρέπει να γίνεται με ακεραιότητα και με τρόπο που να μην γίνεται αντιληπτό ως άνιση μεταχείριση (Μπουραντάς, 2002).

Οι B.S. Georgopoulos, G.M. Mahoney και N.W. Jones το 1957 έθεσαν τις βάσεις της θεωρίας των στόχων (path goal theory) την οποία οι R. House και G.Evans ανέπτυξαν το 1970, σύμφωνα με την οποία τα στυλ ηγεσίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον ίδιο τον ηγέτη σε διαφορετικές περιπτώσεις, ως «μονοπάτια» είναι τα εξής:

- το Διευθυντικό ή Αυταρχικό (directive leadership), κατά το οποίο ο ηγέτης δίνει εντολές στους υφισταμένους για εκτέλεση εργασίας και διευκρινήσεις επί των προσδοκιών του.

- το Υποστηρικτικό (supportive leadership), κατά το οποίο ο ηγέτης ενδιαφέρεται περισσότερο για τους υφισταμένους του όντας φιλικός και προσιτός
- το Συμμετοχικό (participative leadership) κατά το οποίο ο ηγέτης ζητά και λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των υφισταμένων
- το Προσανατολισμένο στην Επίτευξη Στόχων (achievement oriented leadership) κατά το οποίο ο ηγέτης θέτει υψηλούς στόχους για τους υφισταμένους και τους εμπιστεύεται την υλοποίησή τους.

Η επιλογή του πιο αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας από τα παραπάνω εξαρτάται:

- α) από τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και
- β) τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Μπουραντάς, 2002).

Οι Kouzes και Posner το 1992 κωδικοποίησαν τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη προτείνοντας μια σειρά από ηγετικές συμπεριφορές:

- Πρόκληση Καινοτομιών. Ο ηγέτης υιοθετεί καινοτομίες των συνεργατών του προκειμένου να ταράξει το κατεστημένο. Επιδεικνύει όμως το σθένος ανάληψης των ευθυνών μαθαίνοντας από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του.
- Έμπνευση Κοινού Οράματος. Δημιουργεί ένα όραμα, συναρπαστικό, ελκυστικό, κάνοντας τους συνεργάτες του κοινωνούς αυτού του οράματος.
- Ενεργοποίηση Συνεργατών. Ο ηγέτης καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία στην ομάδα ευθύνης του, ενδυναμώνοντας τους συνεργάτες του, εμπνέοντάς τους εμπιστοσύνη για τις ικανότητές τους και τέλος δεσμεύοντάς τους στο έργο.
- Διαμόρφωση Σχεδίου. Κάνει πράξη τα όσα αντιπροσωπεύει, αποτελώντας ο ίδιος ο ηγέτης παράδειγμα για τους συνεργάτες του (leading by example). Καταρτίζει σχέδια λεπτομερειακά και ξεκάθαρα, αναλαμβάνοντας να κάνει διορθωτικές ενέργειες, κερδίζει μικρές ενδιάμεσες μάχες.
- Ψυχική Ενθάρρυνση. Το ενδιαφέρον του ηγέτη πρέπει να είναι γνήσιο όπως και η αγάπη για τους συνεργάτες και το παραγόμενο έργο. Επιβραβεύει τους συνεργάτες του τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Αντίστοιχες προτάσεις για τους ηγετικούς ρόλους έγιναν και από τους P.Senge το 1990 και R.E Quinn et al. το 2007. Σύμφωνα με τον δεύτερο, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους ακόμη και «αντιφατικούς» μεταξύ τους, χωρίς να τον αποπροσανατολίζουν ή να αποτελούν λόγους αμφισβήτησης της αξιοπιστίας του. Με αυτόν τον τρόπο ο R.E. Quinn προτείνει μια σειρά πρότυπων ρόλων στους οποίους πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά η ηγετική συμπεριφορά προκειμένου να αντιμετωπίζει τις αντιθέσεις

και τα παράδοξα που εμφανίζονται κάθε φορά στο εργασιακό περιβάλλον (Μπουραντάς, 2002). Οι ρόλοι αυτοί είναι:

- Διοίκηση ομάδων
- Διοίκηση προσωπικών σχέσεων
- Διοίκηση της ανάπτυξης των άλλων
- Ενθάρρυνση καινοτομίας
- Διοίκηση του μέλλοντος (θέτοντας ξεκάθαρο όραμα και διευκολύνοντας την πραγματοποίησή του)
- Διοίκηση συνεχούς βελτίωσης
- Διοίκηση ανταγωνιστικότητας
- Ενεργοποίηση των εργαζομένων
- Διοίκηση της εξυπηρέτησης πελατών
- Διοίκηση της κοινωνικοποίησης
- Διοίκηση του συστήματος ελέγχου
- Διοίκηση συντονισμού της επικοινωνίας των πληροφοριών και ενθάρρυνσή του με τις άλλες ομάδες.

Θεωρίες Ηγεσίας

Ακολουθώντας την ιστορική αναδρομή σχετικά με τις διάφορες θεωρίες και μοντέλα που προαναφέρθηκαν είναι εξ ίσου σημαντικό να αναφέρουμε τις θεωρίες εκείνες που κυριάρχησαν στον πολιτικό και όχι μόνο βίο των ανθρώπων ως εύλογο παράδειγμα. Η πολιτική σκηνή είναι ο εύφορος εκείνος τόπος όπου περίτρανα εκτίθενται όλες οι στρατηγικές, συστηματικές χειραγωγήσεις επιτυχημένων ή μη ηγετών μεγάλου αριθμού «οπαδών».

Ξεκινώντας λοιπόν, η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως:

- α) φυσικό χάρισμα,
- β) κοινωνιολογικό φαινόμενο,
- γ) οργανωσιακή αναγκαιότητα και
- δ) πολιτική ικανότητα.

α. Η Ηγεσία ως φυσικό χάρισμα

Η ηγεσία ως φυσικό χάρισμα μπορεί να ειπωθεί ότι αποτελεί την πιο παραδοσιακή προσέγγιση του όρου. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη: «οι άνθρωποι από τη στιγμή της γέννησής τους προορίζονται να κυβερνήσουν ή να κυβερνηθούν». Γίνεται αντιληπτό πως με αυτήν την προσέγγιση η ηγεσία αποτελεί μια αυστηρά προσωπική ιδιότητα εμφανή στις προσωπικότητες οι

οποίες θεωρήθηκαν παραδοσιακά ως άντρες του «πεπρωμένου». Η ακραία εκδοχή αυτής της θεωρίας βρίσκεται στη φασιστική «αρχή του ηγέτη» (Führerprinzip). Η βάση αυτής της θεωρίας βρίσκεται στην ιδέα ενός μοναδικού, υπέρτατου ηγέτη -πάντοτε άντρας-, ο οποίος είναι από μόνος του ικανός να οδηγήσει τις μάζες στο πεπρωμένο τους. Αυτή η ιδέα προήλθε από τον όρο του Friedrich Nietzsche Übermensch («Υπεράνθρωπος») ο οποίος εγείρεται πάνω από το «ένστικτο της αγέλης» της συμβατικής ηθικής και επιτυγχάνει με αυτόν τον τρόπο την αυτοκυριαρχία. Μια πιο μετριοπαθή προσέγγιση της θεωρίας αυτής ενσωματώνει την ιδέα του χαρίσματος, της δύναμης της προσωπικότητας. Κλασσικά παραδείγματα χαρισματικών ηγετών συνήθως θεωρούνται ισχυρές προσωπικότητες όπως ο Hitler, ο Castro, ο Nasser και η Thatcher. Δυστυχώς, οι ηγέτες που επιδεικνύουν πραγματική ηθική εξουσία είναι σπάνιοι. Η πρώτη ανάλυση με βάση την ανθρώπινη προσωπικότητα στο χώρο της σύγχρονης πολιτικής ψυχολογίας πραγματοποιήθηκε από τη συνεργασία του Αυστριακού ψυχολόγου Sigmund Freud και του Αμερικανού διπλωμάτη William C. Bullitt για τη μελέτη του Προέδρου Woodrow Wilson (Freud Bullitt, 1967). Επί πλέον το πρωτοποριακό βιβλίο του Harold Lasswell *Psychopathology and Politics* (1930) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες υποκινούνται κυρίως από προσωπικές- σχεδόν παθολογικές συγκρούσεις, οι οποίες στη συνέχεια εξορθολογίζονται σε δράσεις που αναλαμβάνουν για το δημόσιο συμφέρον. Το 1989 ο Barber έδωσε μια σύγχρονη ανάλυση της πολιτικής ηγεσίας εστιάζοντας σε αυτό που ο ίδιος αποκάλεσε «προεδρικό χαρακτήρα». Κατηγοριοποίησε τους Αμερικανούς προέδρους ανάλογα με δυο μεταβλητές: 1) αν ήταν ενεργητικοί ή παθητικοί ως προς τα καθήκοντά τους 2) αν ήταν θετικοί ή αρνητικοί ως προς το πολιτικό τους αξίωμα. Αναγνώρισε λοιπόν τέσσερις τύπους χαρακτήρων:

-ενεργητικός-θετικός π.χ. Kennedy, Clinton και Obama

-ενεργητικός-αρνητικός π.χ. Harding και Reagan

-παθητικός-θετικός π.χ. Nixon

-παθητικός-αρνητικός π.χ. Coolidge και Eisenhower

Οι περιορισμοί της θεωρίας του Barber γίνονται ορατοί καθώς π.χ. ο George W. Bush μεταμορφώθηκε από έναν παθητικό-αρνητικό πρόεδρο σε έναν πολύ πιο δυναμικό και ενεργητικό πρόεδρο μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις στις Η.Π.Α. κατά την 11η Σεπτεμβρίου του 2001.

β) Η ηγεσία ως κοινωνιολογικό φαινόμενο

Μια εναλλακτική άποψη θεωρεί την ηγεσία ως ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο. Οι ηγέτες δηλαδή "δημιουργούνται" από συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές δυνάμεις. Δεν επιβάλλουν τη βούλησή τους στον κόσμο αλλά ενεργούν ως όχημα, μέσω του οποίου ασκούνται ιστορικές δυνάμεις. Αυτή η άποψη υιοθετήθηκε από τους Μαρξιστές, οι οποίοι πιστεύουν ότι η ιστορική εξέλιξη δομείται κυρίως από οικονομικούς παράγοντες οι οποίοι αποτυπώνονται σε μια διαδικασία ταξικής πάλης. Άρα οι προσωπικότητες μεμονωμένων ηγετών είναι λιγότερο σημαντικές από τα ευρύτερα ταξικά συμφέροντα που αυτοί εκφράζουν (Heywood, 2014). Ο Βοναπαρτισμός* βέβαια εξαιρέθηκε από τον Μαρξ. Ήταν ένα φαινόμενο το οποίο βασίστηκε σε coup d' état του Louis Bonaparte στη Γαλλία του 1851. Μέσω αυτού εγκαθιδρύθηκε μια προσωπική δικτατορία σε συνθήκες όπου η αστική τάξη είχε χάσει την εξουσία αλλά και το προλεταριάτο δεν ήταν αρκετά ανεπτυγμένο για να την καταλάβει. Ο Μαρξ για την βοναπαρτιστική δικτατορία της Γαλλίας επέμεινε ότι αντανάκλούσε τα συμφέροντα της αριθμητικά ισχυρότερης τάξης στη Γαλλία, των μικρο-ιδιοκτητών αγροτών. Παρόμοια, ο Trotsky αναλύοντας τον σταλινισμό στην ΕΣΣΔ, τόνισε τον βαθμό στον οποίο η εξουσία του Stalin είχε τις ρίζες της στην κυριαρχία της κρατικής γραφειοκρατίας (Trotsky, 1937). Η ιδέα ότι η πολιτική ηγεσία αποτελεί κυρίως προϊόν συλλογικής συμπεριφοράς βασίστηκε σε κοινωνιολογικούς παράγοντες. Ο Gustav Le Bon στο έργο του *The Crowd* ([1895] 1960) ανέλυσε τη δυναμική της ψυχολογίας των μαζών, υποστηρίζοντας ότι οι ηγέτες ωθούνται από τη συλλογική συμπεριφορά των μαζών κι όχι το αντίστροφο.

γ) Η ηγεσία ως οργανωσιακή αναγκαιότητα

Η τρίτη θεωρία για τη ηγεσία γίνεται αντιληπτή με τεχνικούς κυρίως όρους, ως ένας ορθολογικός ή γραφειοκρατικός μηχανισμός. Η ηγεσία είναι στην ουσία μια οργανωσιακή αναγκαιότητα η οποία πηγάζει από την ανάγκη για συνοχή, ενότητα και προσανατολισμό σε κάθε σύνθετο θεσμό. Η ηγεσία συμβαδίζει με την γραφειοκρατία. Οι σύγχρονοι, μεγάλης κλίμακας οργανισμοί απαιτούν εξειδίκευση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ιεράρχηση των αξιωμάτων και των αρμοδιοτήτων. Αυτή η γραφειοκρατική ηγεσία ανταποκρίνεται σε αυτό που ο Weber αποκάλεσε νομική- ορθολογική αρχή με την έννοια ότι ουσιαστικά είναι απρόσωπη και βασίζεται σε τυπικούς, συνήθως γραπτούς, κανονισμούς. Η εμφάνιση για παράδειγμα της συνταγματικής διακυβέρνησης προσέδωσε στην πολιτική ηγεσία έναν ισχυρά γραφειοκρατι-

***Βοναπαρτισμός:** Είδος διακυβέρνησης που εστιάζει στην προσωπική ηγεσία σε συνδυασμό με

κό χαρακτήρα, εξασφαλίζοντας έτσι ότι η εξουσία ανήκει σε πολιτικό αξίωμα και όχι στο μεμονωμένο άτομο που κατέχει την εξουσία. Βέβαια στην πραγματικότητα αυτό συγκρούεται με τις δημοκρατικές πιέσεις που αναγκάζουν τους ηγέτες να καλλιεργούν το χάρισμα και να τονίζουν τις προσωπικές τους ιδιότητες με στόχο την εκλογική τους νίκη και την παραμονή στην εξουσία (Heywood A., 2014).

δ) Η ηγεσία ως πολιτική ικανότητα

Η τελευταία θεωρία για την ηγεσία την παρουσιάζει ως τέχνη, μια πολιτική δεξιότητα την οποία μπορεί κάποιος να την μάθει και να την εξασκήσει. Η πολιτική ηγεσία, με αυτή την έννοια προσομοιάζει με την τέχνη της χειραγώγησης. Αναπόφευκτο χαρακτηριστικό της δημοκρατικής πολιτικής στην εποχή της μαζικής επικοινωνίας. Αυτό μπορεί κάλλιστα να φανεί μέσα από την προσωπολατρία που οικοδομήθηκε για να υποστηρίξει τις δικτατορικές ηγεσίες ατόμων όπως ο Mao Zedong, ο στρατηγός Gaddafi και ο Saddam Hussein. Πολλά από τα κλασικά παραδείγματα χαρισματικής ηγεσίας μπορούν να θεωρηθούν μορφές κατασκευασμένης ηγεσίας. Για παράδειγμα, ο Stalin κατάφερε να ενισχύσει τη δημοτικότητά του χρησιμοποιώντας μια καλοσχεδιασμένη προσωπολατρία του Lenin τη δεκαετία του 1920. Ανέγειρε αγάλματα, μετονόμασε δρόμους και πόλεις και τοποθέτησε το ταριχευμένο σώμα του Lenin σε ένα μασωλείο στην Κόκκινη Πλατεία. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 κατάφερε να μεταφέρει αυτήν τη λατρεία στο πρόσωπό του. Παρόμοια, ο Hitler στα συλλαλητήρια της Νυρεμβέργης είχε χρησιμοποιήσει την προσεκτική σκηνοθεσία του Albert Speer για τις εμφανίσεις του. Κάθε του λέξη και χειρονομία είχε δοκιμαστεί σε πρόβες, ενώ όλη η εκδήλωση ήταν σχεδιασμένη να δημιουργήσει συναισθηματική φόρτιση στο πλήθος προκειμένου να μπορέσει να απελευθερωθεί με την εμφάνιση του Hitler.

Οι σύγχρονοι δημοκρατικοί πολιτικοί και ηγέτες έχουν την ίδια ανάγκη να προβάλλουν τον εαυτό τους και το προσωπικό τους όραμα, αν και οι δεξιότητες που απαιτούνται στην εποχή της τηλεόρασης και της εικόνας εν γένει τείνουν να είναι πιο εκλεπτυσμένες από εκείνες που απαιτούνταν στα μαζικά συλλαλητήρια και στις διαδηλώσεις. Δεν πρέπει εδώ να παραληφθεί και το μειονέκτημα που προκύπτει από την εμφάνιση αυτών των «ήπιων» ηγετικών ικανοτήτων, της «ήρεμης δύναμης», της αύξησης δηλαδή των επιπέδων ελπίδας και προσδοκιών σε τέτοιο βαθμό που η επακόλουθη απομυθοποίηση του ηγέτη να καθίσταται αναπόφευκτη.

(Heywood A., 2014).

Τύποι Ηγεσίας

Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη αποτελούν σημείο έρευνας και μελέτης στον χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας. Ο τύπος της ηγεσίας αναφέρεται στις στρατηγικές και σε συμπεριφοριστικά πρότυπα μέσω των οποίων ένας ηγέτης επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους του. Είναι προφανές ότι οι ηγέτες δεν μοιάζουν όλοι μεταξύ τους, η ηγεσία μπορεί να ασκείται με πολλούς τρόπους. Οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής ή ενός συγκεκριμένου προφίλ ηγεσίας είναι πολλοί, αναφέροντας χαρακτηριστικά την προσωπικότητα και τους στόχους που θέτει ο ηγέτης, το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτός λειτουργεί, τους πολιτικούς μηχανισμούς με τους οποίους κερδίζεται και ασκείται η εξουσία, το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, την προσωπικότητα, τις ικανότητες, την εμπειρία και μόρφωση των υφισταμένων. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε ηγέτης γίνεται κοινωνός των ρόλων του και επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα σαφώς διαφέρει. Σύμφωνα με τον Goleman (2000) δημιουργούνται έξι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια.

1. Καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας

Ο καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας (coercive style of leadership) είναι συνυφασμένος με σκληρές αποφάσεις παραδείγματα δε αποτελούν η περικοπή θέσεων εργασίας, η αυταρχική συμπεριφορά στους υφισταμένους, η εκβιαστική παραγωγή αποτελέσματος κ.λπ. Η αυταρχική συμπεριφορά ηγεσίας οδηγεί σε κλίμα εκφοβισμού και τρομοκρατίας, αυξημένο αριθμό αποχωρήσεων στελεχών, χαμηλό ηθικό των εργαζομένων, αδυναμία λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών από τους υφισταμένους αφού οι αποφάσεις επιβάλλονται σε αυτούς από τους προϊσταμένους. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι υπό την επιρροή ενός τέτοιου τύπου ηγεσίας οι εργαζόμενοι χάνουν την αίσθηση ευθύνης της εργασίας τους, γίνονται μνησικάκοι και αρνούνται να συνεισφέρουν αυτοβούλως. Το σύστημα ανταμοιβής κατακερματίζεται και το κίνητρο παραγωγής είναι μόνο τα χρήματα και όχι η ικανοποίηση που μπορεί να λαμβάνουν από την εργασία τους.

Ο τύπος αυτός της ηγεσίας μπορεί να φέρει μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να χρησιμοποιείται με μεγάλη προσοχή και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Για παράδειγμα όταν είναι αναγκαίο να γίνουν γρήγορες αλλαγές με σκοπό να εξαλειφθούν άσχημες συνήθειες και να αφυπνιστεί η οργάνωση της εταιρίας προκειμένου να διασωθεί. Σαφώς δεν ενδείκνυται για μακροχρόνια εφαρμογή διότι το μειωμένο ηθικό των εργαζομένων και η έλλειψη ευαισθησίας θα επιφέρουν μόνο καταστροφικά αποτελέσματα.

2. Εξουσιαστικός τύπος ηγεσίας

Ο εξουσιαστικός τύπος ηγέτη (Authoritative leader) ανήκει σε αυτούς που έχουν ξεκάθαρο όραμα, που παρακινούν τους εργαζόμενους και τους κάνουν αντιληπτό τον ρόλο τους προσδιορίζοντας σαφείς κανόνες για όλους. Είναι οι άνθρωποι αυτοί οι οποίοι εξασφαλίζουν τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση από τους εργαζόμενους όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ενημερώνοντάς τους συστηματικά για την απόδοσή τους. Διαθέτουν σχετική ευελιξία και ένα πολύ ξεκάθαρο σύστημα αμοιβών. Έχουν τον τελευταίο λόγο, αλλά δίνουν αρκετά περιθώρια στους υφισταμένους να εκφράσουν απόψεις, να πάρουν αποφάσεις να καινοτομήσουν, να πειραματιστούν και να αναλάβουν υπολογισμένα ρίσκα.

Αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις συνθήκες που βρίσκονται οι επιχειρήσεις, ιδιαίτερα δε όταν αυτές είναι προβληματικές. Τέλος, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα εφαρμογής του εξουσιαστικού τύπου ηγεσίας είναι μακροπρόθεσμα και όχι βραχυπρόθεσμα.

3. Συναδελφικός τύπος ηγεσίας

Αφορά τον τύπο ηγεσίας ο οποίος δίνει προτεραιότητα στα άτομα και στα συναισθήματά τους, ενώ έπονται οι στόχοι και τα καθήκοντα απέναντι στην εργασία. Ο συναδελφικός τύπος ηγέτη (Affiliate style) επικεντρώνεται στο να διατηρήσει την αρμονία μεταξύ των εργαζομένων εξασφαλίζοντάς τους αισθήματα ικανοποίησης. Αυτά πηγάζουν από τη δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών σχέσεων και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Προκύπτουν λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων της επιχείρησης. Στην ομάδα δημιουργείται κλίμα ανάπτυξης ιδεών, ανταλλαγής απόψεων, έμπνευσης-διάθεσης για καινοτομίες και ανάληψη ρίσκων. Με την έλλειψη αυστηρών κανόνων οι εργαζόμενοι έχουν την ελευθερία να εργάζονται πιο αποτελεσματικά.

Ο συναδελφικός ηγέτης είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με τους συναδέλφους του ακόμα και σε πολύ προσωπικά θέματα. Στηρίζει τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας του στις αρμονικές σχέσεις με τους υφισταμένους του. Όμως αυτός ο τύπος ηγεσίας παρουσιάζει και αδυναμίες κυρίως στην επίτευξη υψηλών στόχων. Αδυνατεί να βελτιώσει χαμηλές αποδόσεις και να πείσει τους εργαζομένους ότι δεν ανέχεται την μετριότητα. Επιπλέον δεν δίνονται οι απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές καθώς οι εργαζόμενοι από μόνοι τους πρέπει να βρουν τις διαδικασίες και τους τρόπους διεκπεραίωσης των εργασιών τους. Τέτοιες κατευθύνσεις όμως είναι απαραίτητες ειδικά όταν θα πρέπει να εκτελεστούν πολύπλοκες εργασίες. Όταν ο συ-

ναδελφικός τύπος ηγεσίας καθορίζει το όραμα και προσδιορίζει με σαφήνεια τους στόχους του και τα πρότυπα εργασίας, τότε θα οδηγηθεί σε θετικότερα αποτελέσματα.

4. Δημοκρατικός τύπος ηγεσίας

Ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας (Democratic type) είναι αυτός ο τύπος ηγέτη που διαθέτει πολύ χρόνο αναζητώντας τη συναίνεση όλων των μελών της ομάδας. Αναλώνεται στην προσπάθεια εξασφάλισης εμπιστοσύνης, σεβασμού και δέσμευσης από τα μέλη. Μια τέτοια στρατηγική ηγεσίας αρκετές φορές εξασφαλίζει ευελιξία, υπευθυνότητα, υψηλό ηθικό και ρεαλισμό από τα μέλη της ομάδας.

Οι περισσότεροι ερευνητές όμως υποστηρίζουν ότι ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας δεν πετυχαίνει πάντα, καθώς η επίδρασή του στη δημιουργία συναινετικού κλίματος είναι μικρότερης κλίμακας από άλλους τύπους ηγεσίας. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω είναι ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος, πολλές φορές κρίσιμος, προκειμένου να επανεξεταστούν ιδέες ήδη γνωστές, να επιτευχθεί συναίνεση, εμπιστοσύνη και δέσμευση από τα μέλη καταλήγοντας πολλές φορές σε αποπροσανατολισμό και σύγχυση.

Αυτός ο τύπος ηγεσίας φαίνεται πως είναι ο κατάλληλος, όταν ο ίδιος ο ηγέτης έχει ανάγκη να ακούσει άλλες, νέες ιδέες υλοποίησης του οράματός του. Είναι όμως ακατάλληλος, όταν τα μέλη της ομάδας δεν έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο ή τις ικανότητες να παρουσιάσουν υλοποιήσιμες ιδέες. Σε περιόδους κρίσης δε, όταν απαιτούνται ταχύτατες αποφάσεις οποιαδήποτε ολιγωρία από την πλευρά της ηγεσίας μπορεί να αποβεί μοιραία.

5. Συντονιστικός τύπος ηγεσίας

Συντονιστικός τύπος ηγεσίας (Pacesetting type) είναι εκείνος που θέτει πολύ υψηλούς στόχους απόδοσης. Το ενδιαφέρον του ηγέτη εστιάζεται στο να πετυχαίνει γρηγορότερα και καλύτερα αποτελέσματα και απαιτεί από τα μέλη της ομάδας να κάνουν το ίδιο. Εντοπίζει τα μέλη με την μικρότερη απόδοση, απαιτεί περισσότερα από αυτά και σε περίπτωση μη βελτίωσής τους, τα αντικαθιστά. Η απόδοση των εργαζομένων, όταν αισθάνονται καταπιεσμένοι, έχοντας χάσει την εμπιστοσύνη τους και χωρίς χώρο ανάληψης πρωτοβουλιών, δεν βελτιώνεται σημαντικά στο σύνολό της. Η εργασία καταλήγει βαρετή, χωρίς καμία επιβράβευση και παντελή έλλειψη επικοινωνίας των εργαζομένων. Αυτού του τύπου η ηγεσία μπορεί να φαντάζει εντελώς ακατάλληλη για μεγάλους οργανισμούς, ωστόσο σε επίπεδο αυτο-παρακινούμενων ομάδων με μέλη τα οποία διαθέτουν πολλές ικανότητες και χρειάζονται ελάχιστο βαθμό κατεύθυνσης και συντονισμού βρίσκει εφαρμογή με θετικά αποτελέσματα. Για του λόγου

του αληθές, τέτοιες ομάδες που περιγράφονται πιο πάνω μπορεί να είναι οι επιστημονικές οι οποίες απαρτίζονται από λίγα μέλη, πολλών προσδοκιών και ακαδημαϊκών προσόντων.

6. Προπονητικός τύπος ηγεσίας

Οι ηγέτες-προπονητές (coaches) κατευθύνουν τους εργαζόμενους στο να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, να δεσμεύονται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Επιπρόσθετα βοηθούν τους εργαζόμενους να ορίσουν μακροπρόθεσμους στόχους, ώστε να καταστρώσουν σχέδιο υλοποίησης των. Συμφωνούν με τους εργαζόμενους για τον ρόλο και τον τρόπο επίτευξης των στόχων και παρέχουν οδηγίες και ανατροφοδότηση.

Ξεχωρίζουν για την ικανότητα καταμερισμού των εργασιών, συχνά αναλαμβάνουν το ρίσκο μιας βραχυπρόθεσμης αποτυχίας προκειμένου να επιτύχουν στη μακροπρόθεσμη γνώση και ανάπτυξη των υφισταμένων.

Το παράδοξο που προκύπτει από αυτόν τον τύπο ηγεσίας είναι ότι αποτελεί μια θετική μέθοδο η οποία εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και όχι στα άμεσα εργασιακά καθήκοντα. Εξηγείται δε, από την αναπόσπαστη χρήση του διαλόγου. Ο διάλογος ενδυναμώνει και ενισχύει κάθε πλευρά του εργασιακού κλίματος. Όταν ο εργαζόμενος γνωρίζει ότι ο διευθυντής του τον παρακολουθεί και νοιάζεται για αυτόν, τότε νιώθει ελεύθερος να πειραματιστεί αφού γνωρίζει εκ των προτέρων ότι θα λάβει άμεση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Όταν ο εργαζόμενος γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν και πώς η εργασία του είναι μέρος της στρατηγικής της εταιρίας, όταν λαμβάνει το μήνυμα από τον προϊστάμενό του «πιστεύω σε σένα, επενδύω σε σένα και περιμένω να κάνεις ό,τι καλύτερο μπορείς» τότε δεσμεύεται εξ ολοκλήρου στην επιτέλεση των εργασιών με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο.

Αυτός ο τύπος ηγεσίας αποδίδει σε ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και επιθυμούν τη βελτιστοποίηση της απόδοσής τους, ή σε ανθρώπους οι οποίοι έχουν συνειδητοποιήσει ότι για να εξελιχθούν θα πρέπει να εξελίξουν/αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Κατά συνέπεια διαπιστώνεται ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας αποδίδει σε ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να καθοδηγηθούν ή να προπονηθούν.

Σύγχρονα Μοντέλα Ηγεσίας

Η ηγεσία δεν αποτελεί πλέον μια απλή περιγραφή κάποιου ανεξάρτητου ατομικού χαρακτηριστικού ή διαφοροποίηση, αλλά απεικονίζεται πια από μια ευρεία ποικιλία μοντέλων που την εξετάζουν ως ένα φαινόμενο δυαδικής φύσης η οποία έχει στρατηγικές, πολιτισμικές, δυναμικές και περίπλοκες κοινωνικές παραμέτρους (Avolio et al. 2009).

Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη να αναφερθούμε σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις στη μελέτη αυτή της ηγεσίας.

Η ηγεσία *laissez-faire*

Το βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας *laissez-faire* (Burns, 1978) είναι η απροθυμία του ηγέτη να παρεμβαίνει σε ζητήματα εκτός της προσωπικής του ευθύνης. Οι ηγέτες αυτοί υιοθετούν μια μη παρεμβατική προσέγγιση στην ομάδα των υφισταμένων και στη διαχείριση των εργασιών τους. Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων, η απουσία του ηγέτη όταν η παρουσία του κρίνεται αναγκαία, η αποτυχία στο να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της ομάδας, αποτελούν μερικά από αυτά που στοιχειοθετούν τον ηγέτη αυτού του τύπου. Και φυσικά δεν είναι ασυμβίβαστος με την ιδεολογική ηγεσία, όμως σίγουρα απαιτεί οι ιδεολογικοί στόχοι να συνιστούν απλώς ένα γενικής φύσης στρατηγικό όραμα. Τα δυνατά σημεία αυτής της προσέγγισης της ηγεσίας διαφαίνονται εξ αιτίας του γεγονότος ότι εκχωρούνται περισσότερες αρμοδιότητες σε υφισταμένους, ότι μπορεί να προάγει την αρμονία και το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, και μπορεί να επιτρέπει στους ηγέτες να επικεντρώνονται σε πολύπλοκα ζητήματα πολιτικής φύσης και εκλογής, απαλλάσσοντάς τους από διοικητικά και καθημερινά γραφειοκρατικά βάρη. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να οδηγήσει σε ένα χαλαρό συντονισμό της πολιτικής –στρατηγικής με τους υφισταμένους του, ώστε να έχουν εξαιρετικά μεγάλα περιθώρια επιδίωξης ίδιων συμφερόντων και ανάληψης ίδιων πρωτοβουλιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα από τον χώρο της πολιτικής σκηνής της Αμερικής αποτελεί ο Πρόεδρος Reagan ο οποίος έδειχνε σχετικά μικρό ενδιαφέρον για τις καθημερινές εργασίες της κυβέρνησής του, με αποκορύφωμα την υπόθεση Ιράν - Κόντρας κατά την οποία απέδειξε πόσα λίγα γνώριζε σχετικά με τις δραστηριότητες αξιωματούχων της Κεντρικής Υπηρεσίας Πληροφοριών και του Λευκού Οίκου, για τους οποίους υποτίθεται ότι ήταν ο ίδιος υπεύθυνος.

Η Συναλλακτική ηγεσία

Από τα γνωστότερα μοντέλα μελέτης είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας (*transactional leadership*) η οποία αποτελεί ενεργητικό τύπο αυτής σύμφωνα με τον (Burns, 1978). Οι συναλλακτικοί ηγέτες υιοθετούν έναν θετικό ρόλο σε σχέση με τη χάραξη πολιτικής και στρατηγικής και τη διαχείριση των εργασιών, ωστόσο υποκινούνται από ουσιαστικά πραγματικούς στόχους και σκέψεις.

Στο πλαίσιο της παροχής ανταμοιβών έκτακτων ή μη, οι ηγέτες δεσμεύονται στην απόδοση ανταμοιβών προς τα μέλη της ομάδας ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Προηγείται η διευκρίνιση των απαιτήσεων, η ανταλλαγή δεσμεύσεων και πόρων, οι αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή

βοήθειας και υποστήριξης για την εκπλήρωση στόχων και τέλος παροχή συμβουλών για την όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση των έργων από την υπόλοιπη ομάδα.

Αυτοί οι ηγέτες λειτουργούν ως μεσάζοντες που ενδιαφέρονται να συντηρήσουν το συλλογικό πρόσωπο του οργανισμού διαπραγματευόμενοι συμβιβαστικές λύσεις και εξισορροπώντας αντίπαλα άτομα, ιδέες, ομάδες και συμφέροντα. Αποτελεί ένα διαχειριστικό, ακόμη και τεχνοκρατικό, ύφος ηγεσίας, και το πλεονέκτημά του είναι η αυστηρή πρακτικότητα και τα μεγάλα περιθώρια τακτικών ελιγμών που επιτρέπει. Το βασικό μειονέκτημα είναι ότι οι ηγέτες αυτοί ενδεχομένως θεωρούνται οπορτουνιστές διεκπεραιωτές, οι οποίοι δεν διαθέτουν σταθερές αρχές και βαθιές πεποιθήσεις. Παράδειγμα τέτοιου τύπου ηγεσίας πάλι από την αμερικανική πολιτική σκηνή αποτελεί ο George Bush, ο οποίος κατά τη διάρκεια των εκλογών το 1992 παραδέχτηκε ότι δεν καταλάβαινε τι είναι «αυτό το πράγμα που το λένε όραμα».

Η Υπηρετική και υποστηρικτική ηγεσία

Η υπηρετική μορφή ηγεσίας (servant leadership) αρχικά παρουσιάστηκε από το Greenleaf (1970, 2006). Αφορά τον τύπο του ηγέτη ο οποίος υπηρετεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με σκοπό να ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες τους καθώς και η δέσμευσή τους για βελτίωση του κοινωνικού πλαισίου. Μοχλός κίνησης του ηγέτη αυτού του τύπου δεν είναι σαφώς το προσωπικό συμφέρον αλλά η συνεισφορά του προς τους άλλους. Σύμφωνα με τους Farling et al (1999), Graham (1991), Polleys M. (2002) Sendjaya & Sarros (2002), Barbuto & Wheeler (2006), ο υπηρετικός τύπος ηγέτη έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Έχει την ικανότητα να ακούει και να εκτιμά τις ιδέες των άλλων. Αποδέχεται ενεργητικά τις απόψεις και τις προτάσεις των εργαζομένων (Spears, 1995).
- Η ενσυναίσθηση είναι ένα βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο καθιστά ικανή τη γνωστική διαδικασία. Οι Wolf, Pescosolido & Druskat (2002) αναγνώρισαν το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης (empathy) ως κλειδί, καθώς υπάρχει κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων.
- Η συναισθηματική θεραπεία σε ανθρώπους οι οποίοι έχουν όνειρα, σχέσεις, ελπίδες που αποτυγχάνουν ή χάνονται βοηθά στην αντιμετώπιση του πόνου (Spears, 1995). Μια από τις πλέον σημαντικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του (Dacher, 1999, Sturnick, 1998).
- Η οξύνοια του ηγέτη να συγκεντρώνει στοιχεία από το περιβάλλον (awareness) (Barbuto & Wheeler, 2002). Αυτή η ικανότητα του ηγέτη τον βοηθά να παρατηρεί τι συμβαίνει στο περιβάλλον του και να συγκεντρώνει ενδείξεις από αυτό.

- Πειθώ (persuasion). Η χρήση της πειθούς χωρίς να βασίζονται στην επίσημη εξουσία ή στη νόμιμη δύναμη (Barbuto & Wheeler, 2002) οδηγεί κατά τους Fable και Yulk (1992) σε θετικότερα αποτελέσματα από τις στρατηγικές πίεσης, συνασπισμού, ανταλλαγμάτων.
- Η ικανότητα αντίληψης του ηγέτη (conceptualization) να εμβαθύνουν τις σκέψεις τους γεγονός το οποίο διευρύνει τη δημιουργικότητά τους. Σύμφωνα με τους Awamleh και Gardner (1999) το περιεχόμενο του οράματος του ηγέτη καθώς και η πραγματοποίησή του σχετίζονται με την απόδοση και αποτελεσματικότητα της επιχείρησης.
- Διορατικότητα (foresight), η ικανότητα να προβλέπουν το μέλλον των οργανισμών και των μελών τους (Barbuto & Wheeler, 2002)
- Επιστασία (stewardship), με αυτήν την ιδιότητα οι ηγέτες ζητούν να ικανοποιήσουν κυρίως τις ανάγκες της κοινωνίας και όχι του οργανισμού (Brief & Mottowidlo, 1986)
- Ανάπτυξη (growth), η ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών των άλλων, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης σε θετική κατεύθυνση.
- Δημιουργία κοινότητας (community building). Οι οργανισμοί παίρνουν την μορφή κοινότητας, αν και εφόσον οι άνθρωποι δεσμεύονται μεταξύ τους και μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συζητούν τα ζητήματα που τους αφορούν (Peck, 1998).

Η υποστηρικτική ηγεσία εμπεριέχει στοιχεία ανατροφοδότησης στα μέλη της ομάδας και αναγνώριση των επιτευγμάτων τους. Οι ηγέτες από την μεριά τους εκφράζουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των ατόμων, οι οποίοι δρουν αποτελεσματικά και πετυχαίνουν τους στόχους τους.

Επομένως η υποστηρικτική ηγεσία είναι ωφέλιμη όχι μόνο για το άτομο αλλά για ολόκληρη την ομάδα (Katzenbach & Smith, 1993).

Πνευματική ηγεσία

Η πνευματικότητα στην ηγεσία κατέχει κεντρική θέση σε ό,τι αφορά την ηθική και τις αξίες, στο να προσδιορίζει και να ενισχύει τις ατομικές, ομαδικές και οργανωτικές αξίες. Η ηγεσία και η ηθική έχουν μια αλληλοσυμπληρούμενη σχέση σε ό,τι αφορά την πνευματικότητα, καθώς η ηγεσία εξασφαλίζει την ηθική και η ηθική είναι ουσιώδης στην ηγεσία. Η φύση της ηγεσίας και η ανάγκη εμπλοκής των οπαδών για την επιτυχία αμοιβαίων στόχων δημιουργεί αυτού του είδους τη συνέργεια μεταξύ των δυο μερών. Ωστόσο, δεν έχει σημειωθεί αξιόλογη συνεισφορά ερευνών ή κάποιου σταθερού θεωρητικού υπόβαθρου. Ο Fairholm έχει αναπτύξει ένα μοντέλο ηγεσίας μέχρι τώρα επηρεασμένος από τον Greenleaf σχετικά με την υπηρετική ηγεσία, μια ολιστική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη και τους στόχους του οργανισμού καθώς επίσης και τις δυνατότητες, τις δυνητικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα

των ηγετών και των οπαδών του. Μπορούν να υιοθετήσουν τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη δέσμευση αναπτύσσοντας ένα εμπνευσμένο όραμα και την αίσθηση της αποστολής. Οι διεργασίες και οι αναθέσεις της πνευματικής ηγεσίας επικεντρώνονται τελικά στη δημιουργία ενός λειτουργικού οργανισμού ο οποίος συνεχώς εξελίσσεται και «μαθαίνει». Αυτού του είδους η ηγεσία, θέτει ως επίκεντρο του οργανισμού την απελευθέρωση του ατόμου, το οποίο θα βγάλει τον καλύτερο εαυτό του και δημιουργεί μια πνευματική κατάσταση εσωτερικής ηρεμίας στους ηγέτες, στους οπαδούς τους και σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του.

Η πνευματική ηγεσία (spiritual leadership) γίνεται αντιληπτή συμπεριλαμβάνοντας έννοιες όπως αξίες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με την εσωτερική παρακίνηση και την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Βεβαίως η επίτευξη των δύο προηγούμενων απαιτούν τη δημιουργία οράματος, την αλτρουιστική αγάπη και την εδραίωση της πίστης και της ελπίδας.

Η έννοια του οράματος, όπως ορίζεται από τον Kotter (1996), έχει να κάνει με την εικόνα του μέλλοντος, με κάποια σαφή ή ασαφή σχόλια πάνω στην προσπάθεια του ανθρώπου να δημιουργήσει το μέλλον. Επιτελούνται λοιπόν τρεις λειτουργίες με το όραμα:

- α) διευκρινίζει τη γενική κατεύθυνση της αλλαγής,
- β) απλοποιεί τις χιλιάδες λεπτομερείς αποφάσεις συντελώντας στο γρήγορο και αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών των ατόμων και
- γ) περιγράφει την μελλοντική πορεία του οργανισμού και τις αιτίες που ο ηγέτης και τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν να κινηθούν προς αυτή.

Η αλτρουιστική αγάπη (altruistic love) στο πλαίσιο της πνευματικής ηγεσίας έχει να κάνει με μια αίσθηση ολοκλήρωσης, αρμονίας και ευζην, τα οποία παράγονται μέσω της φροντίδας, του ενδιαφέροντος και της εκτίμησης για τον εαυτό μας και τους άλλους. Η αλτρουιστική αγάπη περιλαμβάνει την έννοια της κουλτούρας και συγκεκριμένα το σύνολο των αξιών, των συμπερασμάτων, των τρόπων σκέψης που ασπάζονται τα μέλη της ομάδας και τα μεταλαμπαδεύουν στα καινούρια μέλη της (Jones, 1995).

Η ελπίδα (hope) και η πίστη (faith) ορίζονται ως η βεβαιότητα για πράγματα που ελπίζουμε και η πεποίθηση για πράγματα που δεν βλέπουμε, αντίστοιχα. Η πίστη είναι κάτι περισσότερο από την ελπίδα ή την προσδοκία για κάτι επιθυμητό. Η πίστη προσφέρει βεβαιότητα στην ελπίδα, είναι η σταθερή προσήλωση σε μια πεποίθηση. Δεν είναι απλώς μια ευχή, αλλά στηρίζεται σε αξίες, στάσεις και σε συμπεριφορές, οι οποίες καταδεικνύουν απόλυτη βεβαιότητα και σιγουριά ότι αυτό που αναμένει και επιθυμεί θα επιτευχθεί. Οι άνθρωποι με ελπίδα και

πίστη έχουν ένα όραμα για το πού θα κινηθούν και με ποιο τρόπο, επιθυμώντας να αντιμετωπίσουν τις αντιθέσεις, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα προκειμένου να εκπληρώσουν το σκοπό τους (MacArthur, 1998). Συνεπώς η πίστη και η ελπίδα είναι η πηγή της πεποίθησης ότι το έργο θα ολοκληρωθεί.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία δομείται μέσα από τέσσερις διαστάσεις:

- α) την επιρροή με βάση τα ιδανικά,
- β) εμπνευστική παρακίνηση,
- γ) διανοητική παρακίνηση και
- δ) ενδιαφέρον για τον άνθρωπο.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δεν είναι συντονιστής ή διαχειριστής όσο εμπνευστής ή οραματιστής. Αυτοί οι ηγέτες δεν υποκινούνται απλώς από ισχυρές ιδεολογικές πεποιθήσεις αλλά διαθέτουν και την προσωπική αποφασιστικότητα και βούληση να τις εφαρμόσουν. Αντί να επιδιώκουν συμβιβασμούς και συναινέσεις, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιχειρούν να εξασφαλίσουν υποστήριξη από το εσωτερικό του οργανισμού με στόχο την υλοποίηση του προσωπικού τους οράματος. Ο Howard Gardner (1996) σημείωσε ότι ο ηγέτης είναι «ένα άτομο που δημιουργεί ιστορία». Η αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου ηγέτη εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο «ενσαρκώνει» την ιστορία και στον οποίο η ιστορία έχει απήχηση στο ευρύ κοινό. Συχνά η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με τον λαϊκισμό, αποτυπώνοντας την επιθυμία αυτών των ηγετών να δείξουν ότι εκφράζουν τις ανησυχίες και τα συμφέροντα «του λαού», «των οπαδών». Αν και στα δυνατά σημεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι παρέχει μια βάση προώθησης ριζοσπαστικών προγραμμάτων κοινωνικής, οικονομικής ή πολιτικής μεταρρύθμισης, ενδέχεται να ενθαρρύνει μια στροφή προς τον αυταρχισμό και να οδηγήσει σε ιδεολογική ακαμψία.

Η ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία (pseudo-transformational leadership (Bass, 1985) διακρίνεται από την αυθεντική μετασχηματιστική, αρχικά στις αξίες οι οποίες εξιδανικεύονται. Από την μια μεριά η αυθεντική μετασχηματιστική ηγεσία κάνει λόγο για παγκόσμια αδελφοσύνη, η ψευδο-μετασχηματιστική θέτει έναν διαχωρισμό ανάμεσα στις δικές μας αξίες και σε εκείνες των άλλων, θεωρώντας ότι εμείς έχουμε εξ ορισμού καλές αξίες, ενώ οι άλλοι δεν έχουν. Οι ψευδο-ηγέτες είναι εκείνα τα πρόσωπα τα οποία θεωρούν τους εαυτούς τους αξιόπιστους και υποστηρικτικούς όσον αφορά την αποστολή του οργανισμού, αποδεικνύονται όμως ασυνεπείς και αναξιόπιστοι.

Η εμπυχωτική παρακίνηση παρέχει στα μέλη της ομάδας προκλήσεις και οράματα τα οποία αξίζουν να επιτευχθούν. Οι αυθεντικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιώντας την εμπυχωτική παρακίνηση επικεντρώνονται στο καλό των ανθρώπων, στην αρμονία και καλοσύνη τους. Αντιθέτως οι ψευδο-ηγέτες επικεντρώνονται σε αρνητικούς στόχους για ίδιον όφελος, δολοπλοκίες και συνωμοσίες δημιουργώντας κλίμα υπεκφυγής, ανειλικρίνειας και ανασφάλειας.

Σε ό,τι αφορά τη διανοητική παρακίνηση, οι αυθεντικοί ηγέτες ενσωματώνουν μια ανοιχτή διαδικασία η οποία αποτελείται από τη δυναμική εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, από το σχεδιασμό του οράματος καθώς και τα πρότυπα εκτέλεσης του έργου. Αυτή η «ανοιχτή» διαδικασία βοηθά τα μέλη της ομάδας να βγάλουν συμπεράσματα, να εμπνευστούν και να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Η διανοητική παρακίνηση δε των ψευδο-ηγετών διέπεται από μια εντελώς διαφορετική λογική. Δίνει βαρύτητα στη δύναμη της εξουσίας υποτιμώντας τη δύναμη της λογικής.

Τέλος στη διάσταση του ενδιαφέροντος για το άτομο ο αυθεντικός μετασχηματιστικός ηγέτης τονίζει τις έννοιες του αλτρουισμού και της ανθρωπιάς. Συμπεριφέρεται σε κάθε μέλος της ομάδας ως ξεχωριστή οντότητα παρέχοντάς του ευκαιρίες ανάπτυξης. Αντιθέτως, οι ψευδο-ηγέτες ενδιαφέρονται κυρίως για τη διατήρηση της εξάρτησης των υφισταμένων τους απαιτώντας τυφλή υπακοή. Έχουν στόχο να ενισχύσουν την προσωπική τους φήμη, τηρώντας την απαιτούμενη απόσταση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, διαμορφώνοντας έτσι μια πατριαρχική φιγούρα επιβολής.

Αυθεντική ηγεσία

Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου πεδίου ήρθε ως αποτέλεσμα μελέτης της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους Luthans & Avolio (2003), οι οποίοι επισήμαναν ότι υπάρχουν ψεύτικοι και αυθεντικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες. Ορίζουν την αυθεντική ηγεσία ως «μια διαδικασία η οποία αντλεί τόσο από θετικές ψυχολογικές δυνατότητες όσο και από ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυτοέλεγχο σε ό,τι αφορά την θετική συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους, καθώς και την προώθηση της αυτο-ανάπτυξης». Ο George (2003) διέδωσε την έννοια της αυθεντικής ηγεσίας στη γενική ικανότητα ως πρακτική εφαρμογή. Οι παράγοντες που καλύπτουν τα στοιχεία της αυθεντικής ηγεσίας είναι:

- ✓ *Η ισορροπημένη επεξεργασία*, δηλαδή η αντικειμενική ανάλυση των σχετικών στοιχείων πριν τη λήψη μιας απόφασης.

- ✓ *Η εσωτερική ηθική /προοπτική*, δηλαδή η καθοδήγηση από εσωτερικά ηθικά πρότυπα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς ενός ατόμου.
- ✓ *Η διαφάνεια των σχέσεων*, δηλαδή στην παρουσίαση της αυθεντικότητας του χαρακτήρα και την ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών και συναισθημάτων κατά περίπτωση, αποφεύγοντας ακατάλληλες καταστάσεις και συναισθήματα
- ✓ *Η αυτογνωσία*, η οποία αναφέρεται στην αποδεδειγμένη κατανόηση των ατομικών πλεονεκτημάτων και αδυναμιών καθώς και του τρόπου αντίληψης του κόσμου.

Σύμφωνα δε με τη μελέτη των Walumbwa et al.(2008) ο δείκτης της αυθεντικής ηγεσίας αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό δείκτη οργανωσιακής συμπεριφοράς, δέσμευσης, ικανοποίησης και απόδοσης

Χαρισματική ηγεσία

Αποτελεί αντικείμενο ευρείας συζήτησης για το εάν η χαρισματική ηγεσία αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι μελέτης ή μπορεί να θεωρηθεί μια από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους Shamir, House & Arthur (1993) στην χαρισματική ηγεσία είναι απαραίτητο ένα ιδεολογικό όραμα το οποίο ορίζει ένα καλύτερο μέλλον με όρους συνυφασμένους με τις ανθρώπινες αξίες όπως είναι η ειρήνη, η ελευθερία, η τάξη, η ισότητα, αλλά και με τα ηθικά δικαιώματα των μελών της ομάδας. Προβάλλονται μηνύματα τα οποία περιέχουν συχνές αναφορές σε αξίες και ηθικές δεσμεύσεις και απευθύνονται τόσο στη συλλογική ταυτότητα όσο και σε ατομική βάση. Το είδος αυτό της ηγεσίας αναφέρεται σε μακρινούς παρά σε βραχυπρόθεσμους στόχους. Επί πλέον, εκφράζονται υψηλές προσδοκίες αναφορικά με την απόδοση της ομάδας, και ενυπάρχει ένας υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης της ικανότητας των μελών για να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες αυτές. Τέλος, επιδεικνύονται συμπεριφορές οι οποίες εγείρουν ασυνείδητες δυνάμεις και συναδελφικά μοτίβα σχετικά με την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω η χαρισματική ηγεσία έχει μια θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και των μελών της ομάδας, οι οποίοι βιώνουν ικανοποίηση και παρακινούνται ενεργά.

Ηγεσία της πολυπλοκότητας

Τα περισσότερα παλαιά μοντέλα της ηγεσίας σχεδιάστηκαν εξυπηρετώντας πιο ιεραρχικές δομές των οργανισμών. Όσο οι οργανώσεις είναι ιεραρχικές τόσο και τα μοντέλα ηγεσίας εί-

ναι αντίστοιχα ιεραρχικά (Marion&Uhl-Bien 2007). Επικρατεί δε η αίσθηση ότι τα μοντέλα ηγεσίας που έχουν σχεδιαστεί για τον προηγούμενο αιώνα δεν αποδίδουν πλήρως τη δυναμική των σημερινών οργανισμών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε επίπεδο βέλτιστης διαχείρισης της γνώσης σε συνδυασμό με το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του φορέα (Lichtenstein et al. 2006). Εφαρμόζοντας τις έννοιες της θεωρίας της πολυπλοκότητας για τη μελέτη της ηγεσίας προέκυψε το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αναφέρεται πλέον ως ηγεσία της πολυπλοκότητας (complexity leadership) (Marion &Uhl-Bien, 2007). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία προσεγγίζεται ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδρώντων παραγόντων σε πολύπλοκα δίκτυα, τα οποία προσαρμόζονται χρησιμοποιώντας διάφορους μηχανισμούς διάδοσης της γνώσης, της μάθησης, της καινοτομίας και γενικώς της προσαρμοστικότητας (Marion&Uhl-Bien 2007). Η ηγεσία δύναται να εμφανιστεί σε κάθε είδους αλληλεπίδραση μέσα σε έναν οργανισμό και είναι ένα αναδυόμενο φαινόμενο των πολύπλοκων συστημάτων (Hazy 2007). Για να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση, δεν αρκεί ο σχεδιασμός απλών ορθολογιστικών δομών, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα του πλαισίου εντός του οποίου ο οργανισμός πρέπει να προσαρμοστεί και να λειτουργεί (Marion& Uhl-Bien 2007). Μία από τις βασικές θέσεις της θεωρίας για την ηγεσία της πολυπλοκότητας είναι ότι η ηγεσία δεν είναι απλώς η ενέργεια επιρροής ενός ατόμου ή ατόμων, αλλά είναι μάλλον ενσωματωμένη σε ένα σύστημα σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών δυνάμεων (Marion& Uhl-Bien 2007). Σύμφωνα με τους Dooley & Lichtenstein (2008), η μελέτη των πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων ηγεσίας γίνεται σε τρία επίπεδα:

1. Την παρατήρηση μικρών, καθημερινών αλληλεπιδράσεων σε πραγματικό χρόνο
2. Την μελέτη βραχυχρόνιων αλληλεπιδράσεων (σε ημέρες) με τη χρήση της ανάλυσης κοινωνικών δικτύων.
3. Την μελέτη μακροχρόνιων αλληλεπιδράσεων (σε εβδομάδες, μήνες και περισσότερο) μέσω της ανάλυσης των ιστορικών συμβάντων.

Χρησιμοποιούνται επίσης μοντέλα προσομοίωσης της αλληλεπίδρασης προκειμένου να μελετηθεί περαιτέρω η ηγεσία της πολυπλοκότητας. Διαπιστώνεται όμως ότι το πεδίο της ηγεσίας της πολυπλοκότητας στερείται ουσιαστικής έρευνας εξαιτίας του δυναμικά μεταβαλλόμενου περιβάλλοντός της.

Συμμετοχική ηγεσία

Αντίστοιχα με την προαναφερθείσα ηγεσία της πολυπλοκότητας, διαπιστώνεται ένα παρόμοιο προφίλ και στη συμμετοχική ηγεσία καθώς τα ιεραρχικά επίπεδα και οι δομές στις οργα-

νώσεις μειώνονται και εισάγονται οι ομάδες εργασίας. Η συμμετοχική (shared) ηγεσία και η ομαδική (team) ηγεσία αντιμετωπίζονται από τους ερευνητές ως διαφορετικά πεδία έρευνας. Ως εκ τούτου, η έρευνα για την ομαδική ηγεσία επικεντρώνεται στο ρόλο του ατόμου που οδηγεί μια ομάδα, ενώ η συμμετοχική ηγεσία προσεγγίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο εμπλέκει διάφορα μέλη σε μια ομάδα.

Σύμφωνα με τον Day et al. (2004) η ομαδική και η συμμετοχική ηγεσία προκύπτουν και αναπτύσσονται δυναμικά καθ' όλη τη διάρκεια ζωής μιας ομάδας ανάλογα με τις εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ομάδας. Παράγονται πρότυπα αμοιβαίας επιρροής που ενισχύουν και αναπτύσσουν περαιτέρω τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. (Carson et al. 2007). Ο ορισμός της ηγεσίας κατά τους Pearce & Conger (2003) είναι «μια δυναμική, διαδραστική διαδικασία μεταξύ των μελών για τα οποία ο στόχος είναι η αμοιβαία καθοδήγηση για την επίτευξη των ομαδικών ή/και των οργανωτικών στόχων. Αυτή η διαδικασία επιρροής ασκείται συχνά οριζόντια (μεταξύ μελών στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο) και άλλες φορές κάθετα από πάνω προς τα κάτω στην ιεραρχική κλίμακα επιρροής ή και αντίστροφα».

Τέλος, η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί μια σχετικά νέα εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας η οποία χρήζει μελέτης, καθώς τα τμήματα των οργανισμών δραστηριοποιούνται πλέον σε μια οικονομία της γνώσης και σε διάφορες κουλτούρες και περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι το ατομικό «ηρωικό» μοντέλο της ηγεσίας ίσως να μην είναι πλέον βιώσιμο (Pearce 2004).

Διαπολιτισμική ηγεσία

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν διενεργηθεί μέσα σε ένα δυτικό πολιτισμικό πλαίσιο. Έχει όμως αρχίσει να αναπτύσσεται αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον για τον ρόλο της ηγεσίας σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα πέραν αυτού του δυτικού. Εν μέρει αυτό οφείλεται στην παγκοσμιοποίηση των οργανισμών, οι οποίοι ενθαρρύνουν και απαιτούν κατά καιρούς από τους ηγέτες να εργαστούν σε αρκετά διαφορετικά μέρη με αρκετά διαφορετικούς ανθρώπους. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα της διαπολιτισμικής ηγεσίας (cross cultural leadership) (Gelfand et al. 2007, House et al. 2004).

Η συγκριτική μελέτη για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε διαφορετικούς πολιτισμούς αποτέλεσε τη βάση των πρώτων εργασιών και συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της έρευνας (Dickson et al 2003, Gelfand et al 2007). Μια τέτοιου είδους μελέτη συγκρίνει την ηγεσία σε δύο ή περισσότερες κουλτούρες, εξετάζοντας τον βαθμό κατά τον οποίο μια πρα-

κτική η οποία αναπτύχθηκε σε μία κουλτούρα μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες. Μια άλλη συνήθης ερευνητική στρατηγική εστιάζει στην έμμεση επίδραση του πολιτισμού/κουλτούρας, η οποία επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της ηγετικής πρακτικής και των σχετικών αποτελεσμάτων απόδοσης. Οι Walumbwa et al.(2007) εξέτασαν την επίδραση του αλλοκεντρισμού (συλλογικού προσανατολισμού) και του ιδιοκεντρισμού (ατομικού προσανατολισμού) στις σχέσεις μεταξύ της μορφής της ηγεσίας (μετασχηματιστικής και συναλλακτικής) και της οργανωτικής δέσμευσης/ικανοποίησης από τον προϊστάμενο. Η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να λειτουργεί καλύτερα όταν απευθύνεται σε εργαζόμενους συλλογικού προσανατολισμού, ενώ η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί θετικότερα απευθυνόμενη σε εργαζόμενους ατομικού προσανατολισμού.

Πολλοί ερευνητές ξεκινούν από την υπόθεση ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη χώρα (κράτος) ως ένα βολικό υποκατάστατο για τη μελέτη ενός πολιτισμού, υπόθεση όμως η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ένα λαθεμένο επίπεδο ανάλυσης λόγω της ποικιλομορφίας των πολιτισμών που παρατηρούνται στις περισσότερες χώρες. Μεγάλης κλίμακας συνεργασίες όπως, η μελέτη GLOBE (House et al. 2004) και η μελέτη 47 πολιτισμών από τους Smith et al (2002) απαιτούνται πιθανώς για την ανάπτυξη τύπων δειγμάτων για μια αναλυτική προσέγγιση. Υπάρχει λοιπόν ακόμη μεγάλος χώρος έρευνας για τη διαπολιτισμική ηγεσία.

Ηλεκτρονική Ηγεσία

Η «εικονική» (virtual) ηγεσία αναφέρεται στην καθοδήγηση ανθρώπων από διαφορετικές υπηρεσίες, οργανισμούς, χώρες και μερικές φορές και από ανταγωνιστικές εταιρείες (Avolio et al. 2001). Η ιδιαιτερότητες στη λειτουργία εικονικών ομάδων είναι δυνατόν να παρουσιαστούν όταν το έργο εκτελείται σε διαφορετικές ζώνες ώρας, όταν οι τοπικές υποδομές επικοινωνίας αστοχήσουν, όταν οι πλατφόρμες υλικού και λογισμικού των μελών της ομάδας είναι διαφορετικές ή όταν οι τοπικές απαιτήσεις της εργασίας απαιτούν την άμεση προσοχή των διευθυντικών στελεχών και των εργαζομένων, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο πίεση για να επικεντρωθούν πρώτα στις τοπικές προτεραιότητες σε βάρος των στόχων σε απόσταση συνεργατών (Weisband 2008b). Ο Ziguers (2003) προέβλεψε ότι η συνεχιζόμενη ανάπτυξη της τεχνολογίας, με το συνεχώς αυξανόμενο εύρος ζώνης, την ανάπτυξη ασύρματων δικτύων και ολοκληρωμένων φορητών φωνητικών συσκευών, την ενσωμάτωση του βίντεο, και την αυτόματη μετάφραση θα επηρεαστεί αναμφίβολα ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν οι εικονικές ομάδες και η άσκηση της εικονικής ηγεσίας. Το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών για την εικονική ηγεσία επικεντρώνεται είτε σε εικονικές ομάδες εργασίας είτε σε σύνολα ατόμων τα οποία αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας συστήματα υποστήριξης ομαδικών απο-

φάσεων. Οι Zaccaro & Bader (2003) δίνουν μια επισκόπηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ ομάδων οι οποίες λειτουργούν πρόσωπο με πρόσωπο και ηλεκτρονικών ομάδων. Εστιάζουν συγκεκριμένα σε ηγετικές λειτουργίες όπως η εγκαθίδρυση επικοινωνίας, η απόσαφήνιση ρόλων, η ανάπτυξη ομάδας, η αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας, καθώς και στο πώς αυτές οι λειτουργίες διαφοροποιούνται με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας. Άλλοι ερευνητές έχουν εστιάσει στις επιπτώσεις διαρθρωτικών παραγόντων, όπως η απόσταση και οι πολλαπλές γεωγραφικές θέσεις, στην αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής ηγεσίας και των εικονικών ομάδων (Cascio & Shurygailo, 2003).

Οι Hambley et al. (2006) προτείνουν η έρευνα σχετικά με την ηλεκτρονική ηγεσία να εστιάσει σε έρευνες πεδίου. Να μελετηθούν δηλαδή εικονικές ομάδες, οι οποίες εργάζονται πραγματικά για την επίλυση προβλημάτων, να μελετηθούν πραγματικά έργα έτσι ώστε να αξιολογηθούν θέματα παρακίνησης, η οποία μπορεί να απουσιάζει από ομάδες οι οποίες στήνονται αποκλειστικά ως πειράματα. Ο Weisband A. (2008a) πρότεινε να εξεταστεί πώς ηγείται κάποιος σε περιβάλλοντα που στερούνται κάθε κεντρικού συντονιστικού μηχανισμού ή πώς πολλοί ηγέτες μπορούν να συνεργαστούν για να καινοτομήσουν, να δημιουργήσουν και να βοηθήσουν άλλους.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εργασίες σχετικά με την εικονική ηγεσία και τις εικονικές ομάδες θα συνεχίσει να είναι ένας αναπτυσσόμενος ερευνητικός τομέας στο χώρο μελέτης της ηγεσίας. Επί πλέον το θεμελιώδες ζήτημα για τους θεωρητικούς της ηγεσίας είναι πώς η τεχνολογία αλλάζει τους παραδοσιακούς ρόλους της ηγεσίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Avolio et al. 2001).

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ιστορική Αναδρομή

Μπορεί να ανιχνευθεί η χρήση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» από την εποχή του πρώιμου έργου του Δαρβίνου, ο οποίος αναφέρθηκε στη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης στο πλαίσιο της επιβίωσης και της προσαρμογής.

Ο Wordsworth χρησιμοποίησε τη λέξη συναίσθημα το 1802 στο προοίμιο του έργου του "Lyrical Ballads": «Η ποίηση είναι η αυθόρμητη πλημμύρα συναισθημάτων, προέρχεται από συναισθήματα που συγκεντρώνονται στη γαλήνη». Ο ποιητής λέγεται ότι είναι, όπως το έθεσε και ο W. Shakespeare, αυτός που βλέπει πριν και μετά (Αμλετ, 4.4.37). Ο ποιητής σκέφτεται και αισθάνεται στο πνεύμα των παθών του ανθρώπου.

Κατά τη δεκαετία του 1900 αν και ο παραδοσιακός όρος της ευφυΐας αναφερόταν σε γνωστικές περιοχές όπως αυτή της μνήμης και της επίλυσης προβλημάτων, αρκετοί ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν σε αυτό τον τομέα τη σημασία των μη γνωστικών πλευρών της. Για παράδειγμα, το 1920 ο E. L. Thorndike στο Πανεπιστήμιο της Κολούμπια, χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνική ευφυΐα για να περιγράψει τη δεξιότητα τού να κατανοείς και να χειρίζεσαι τους άλλους ανθρώπους.

Το 1927 οι ερευνητές Moss & Hunt διεύρυναν τον όρο ως «την ικανότητα να τα πηγαίνεις καλά με τους ανθρώπους σε γενικότερο επίπεδο, σε κοινωνική τεχνική ή άνεση στην κοινωνία, γνώση των κοινωνικών υποθέσεων, επιδεκτικότητα στη λήψη ερεθισμάτων και από τα άλλα μέλη μιας ομάδας, καθώς επίσης και ενόραση αναφορικά με τις πρόσκαιρες διαθέσεις ή τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ξένων». (Vernon, 1933)

Παρόμοια, το 1940 ο David Wechsler διατυπώνει τη θέση ότι στοιχεία επιρροής της ευφυΐας μπορεί να αποδειχθούν ότι είναι βασικά της επιτυχίας στη ζωή.

Τη δεκαετία του 1950 ανθρωπιστές ψυχολόγοι όπως ο Abraham Maslow περιγράφουν πώς οι άνθρωποι μπορούν να «χτίσουν» τη συναισθηματική τους δύναμη.

Το 1973 το ενδιαφέρον για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ξεκίνησε με μια εργασία του ο McClelland, ο οποίος θεώρησε πως μια σειρά ειδικών ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία καθόριζαν τους πιο επιτυχημένους εργαζόμενους και τους διέκριναν από αυτούς που τα πήγαιναν απλά καλά βάσει των αναμενόμενων προσδοκιών απόδοσης.

Το 1975 ο Howard Gardner εκδίδει το έργο "Shattered Mind" στο οποίο εισάγει την ιδέα των πολλαπλών πλευρών ευφυΐας.

Το 1985 ο Wayne Payne εισάγει τον όρο emotional intelligence (συναισθηματική νοημοσύνη) στη διατριβή του: «Μια μελέτη του συναισθήματος: αναπτύσσοντας την συναισθηματική νοημοσύνη, self integration, συσχετίζοντας τον φόβο, τον πόνο και την επιθυμία.»

Το 1987 σε ένα άρθρο που εκδόθηκε στο περιοδικό Mensa, ο Keith Beasley χρησιμοποιεί τον όρο "emotional quotient" (συναισθηματικό πηλίκο). Αυτή ήταν η πρώτη φορά που εκδόθηκε η χρήση αυτού του όρου αν και ο Reuven Bar-On ισχυρίζεται ότι χρησιμοποίησε τον όρο αυτό σε μια μη δημοσιευμένη εκδοχή της διπλωματικής του.

Το 1990 οι ψυχολόγοι Peter Salovey και John Mayer δημοσίευσαν το άρθρο-ορόσημο "Emotional intelligence" («Συναισθηματική Νοημοσύνη») στο περιοδικό Imagination, Cognition, and Personality. Με αυτήν την ολοκληρωμένη εργασία τους στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, ορίζεται αυτή ότι είναι «η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση». Υποστήριξαν ότι υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης διαφορετικό από αυτό της γνωσιακής ευφυΐας που μπορεί να μετρηθεί με έναν αξιόπιστο τρόπο. Προσδιόρισαν αρχικά την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος και πρότειναν ότι οι άνθρωποι οι οποίοι διαθέτουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διακρίνονται για τις πέντε δεξιότητες τους σε αυτούς, οι οποίοι:

- έχουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων
- διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα
- ευαισθητοποιούνται στα συναισθήματα των άλλων
- ανταποκρίνονται και διαπραγματεύονται με τους άλλους συναισθηματικά
- υποκινούν τον εαυτό τους με τα δικά τους συναισθήματα

Αυτή η αρχική προσέγγιση των Peter Salovey και John Mayer παρέμεινε αφανής για μερικά ακόμα χρόνια.

Το 1995 η αντίληψη της συναισθηματικής ευφυΐας γίνεται ευρέως γνωστή έπειτα από την έκδοση βιβλίου του Daniel Goleman "Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ". Στην εισαγωγή του βιβλίου του (1995) αναφέρεται το παρακάτω απόφθεγμα από τον Αριστοτέλη για να ορίσει την Συναισθηματική Νοημοσύνη:

«... το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς όμως με το σωστό άτομο για τον σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό σκοπό και με τον σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο» Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια.

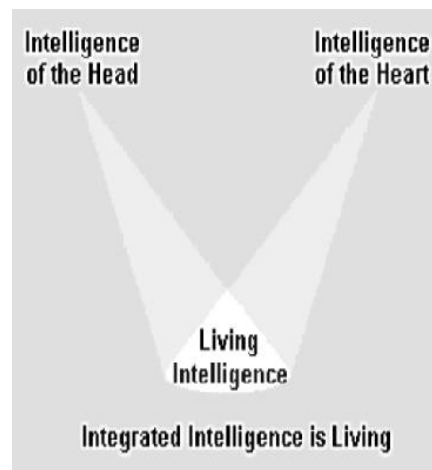
Αναφέρεται στη «νοημοσύνη της καρδιάς» και ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του».

Προτείνει επίσης πέντε συναισθηματικές δεξιότητες:

- Αυτοεπίγνωση (self-awareness): επίγνωση των συναισθημάτων, αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση
- Αυτοέλεγχο (self-regulation): αυτοπειθαρχία, αυτορρύθμιση, αξιοπιστία, ευσυνειδησία και προσαρμοστικότητα
- Κίνητρα Συμπεριφοράς (motivation): τάση προς επίτευξη στόχων, δέσμευση, πρωτοβουλία και αισιοδοξία
- Ενσυναίσθηση (empathy): ικανότητα κατανόησης των άλλων, ενίσχυση χώρου ανάπτυξης των άλλων, σωστός χειρισμός διαφορετικότητας
- Κοινωνικές Δεξιότητες (social skills): δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, κατάλυτικής δράσης όσον αφορά την αλλαγή, χειρισμός συγκρούσεων, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασίας, ομαδικότητας.

Το 1998 ο Goleman εκδίδει το βιβλίο: "Working with Emotional Intelligence", στο οποίο εξερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας.

Το 2006 οι Bradberry & Greaves εκδίδουν το βιβλίο τους «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο» στο οποίο παρουσιάζουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με έναν πιο κατανοητό και πρακτικό τρόπο συγκριτικά με αυτόν του Goleman. Αναφέρονται στη



Εικόνα 1 Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά Goleman, 1995

«συναισθηματική διάσταση της λογικής» και ορίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί αυτή την επίγνωση για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του. Τονίζεται επίσης ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, χειριζόμαστε την πολυπλοκότητα των κοινωνικών μας σχέσεων, παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις με θετικά αποτελέσματα.

Προτείνουν τέσσερις συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες διαμορφώνουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πράξη:

- Αυτοεπίγνωση: ικανότητα ακριβούς αντίληψης των συναισθημάτων, των τάσεων και την προδιάθεση προς συγκεκριμένη συμπεριφορά.
- Αυτοδιαχείριση: χρήση της επίγνωσης των συναισθημάτων ώστε με ευελιξία η συμπεριφορά να κατευθύνεται προς επιθυμητές κατευθύνσεις.
- Κοινωνική επίγνωση: ικανότητα αντίληψης των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων.
- Διαχείριση σχέσεων: ικανότητα επιτυχούς και μακροπρόθεσμου χειρισμού των αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων.

Για τον όρο ευφυΐα το 1916 ο Alfred Binet αναφέρεται σε αυτήν ως «κρίση» ή «λογική», «πρακτική λογική», «πρωτοβουλία», «ικανότητα προσαρμογής στις περιστάσεις», «αυτοκριτική».

Το 1944 από τον David Wechsler ορίστηκε ως η αθροιστική ή παγκόσμια δυνατότητα του ατόμου να δρα συνειδητά, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του.

Το 1979 ο Lloyd Humphreys αναφέρει ότι η ευφυΐα είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας απόκτησης, αποθήκευσης στη μνήμη, ανάκλησης, συνδυασμού, σύγκρισης και χρήσης σε καινούριο πλαίσιο των πληροφοριών και των δεξιοτήτων αντίληψης.

Το 1982 οι Sternberg & Salter παρουσιάζουν την ευφυΐα ως προσαρμοστική συμπεριφορά κατευθυνόμενη σε στόχο.

Μετά τον Gardner (Frames of Mind, 1993) η Gottfredson L. το 1998 αναφέρεται στην ευφυΐα ως την ικανότητα να αντιμετωπιστεί η γνωστική πολυπλοκότητα.

Οι Legg & Hunter το 2007 σε μια σύνθεση 70+ ορισμών από την ψυχολογία, τη φιλοσοφία των ερευνητών της τεχνητής νοημοσύνης, κατέληξαν ότι η ευφυΐα μετρά την ικανότητα ενός

υποκειμένου να πετύχει στόχους σε ευρείας κλίμακας περιβάλλοντα, έχοντας μαθηματικά διατυπωθεί.

Τέλος, ο Alexander Wissner-Gross σε ομιλία του στο TED ανέφερε ότι η ευφυΐα είναι μια δύναμη F , η οποία ενεργεί στο να μεγιστοποιήσει τη μελλοντική ελευθερία κινήσεων. Δρα δηλαδή στο να μεγιστοποιήσει την ελευθερία κινήσεων ή στο να μείνουν οι επιλογές ανοιχτές με κάποια ισχύ T , με διαφοροποίηση πιθανών προσβάσιμων μελλοντικών καταστάσεων S , μέχρι κάποιο μελλοντικό χρονικό ορίζοντα, τ . Εν συντομία, η ευφυΐα δεν παγιδεύεται: $F = T \nabla S$.

Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πολύ συχνά, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ο όρος της συναισθηματικής «ωρίμανσης» των μαθητών και εάν συνάδει με την ηλικία τους. Στον χώρο της ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια ολοένα και πιο συχνά χρησιμοποιείται ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ και στον εργασιακό τομέα συχνά θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης και των ευρύτερων κοινωνικών συναλλαγών. Ποια είναι όμως η σωστή θεώρηση του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη;

Σίγουρα αποτελεί έναν όρο πολυδιάστατο. Ίδωμένο λοιπόν πολυπρισματικά δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός, ούτε και μόνο υποστηρικτές. Κάθε ερευνητής δίνει τη δική του διάσταση σε ό,τι αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, ωστόσο οι ορισμοί επί το πλείστον είναι αλληλοσυμπληρούμενοι. Όπως θα φανεί παρακάτω ο όρος των «συναισθηματικών δεξιοτήτων» επαναλαμβάνεται συχνά. Σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι επίκτητες, προσωπικές και κοινωνικές, οι οποίες έχουν βάση την συναισθηματική νοημοσύνη και χάρη σε αυτές τις ικανότητες το άτομο μπορεί να επιδείξει ανώτερη απόδοση στην εργασία του.

Ξεκινώντας λοιπόν από τον ορισμό της στην ελληνική γλώσσα, ο Μπαμπινιώτης στο λεξικό του ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να ανταπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η καλλιτεχνία, η φαντασία και η ανθρώπινη επικοινωνία. Ο όρος αποτελεί νεολογισμό της δεκαετίας του '90 και αντιδιαστέλλεται στο δείκτη ευφυΐας, ο οποίος αποτέλεσε καταχρηστικά κριτήριο αξιολόγησης της προσωπικότητας των ατόμων».

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να:

- γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα πριν αφήσεις να χειριστούν αυτά εσένα.
- είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου.
- κατανοείς τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις σου μαζί τους.

Θέτει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «έναν συνδυασμό δεξιοτήτων που περιλαμβάνει την αυτο-επίγνωση, την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων, την παρακίνηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες».

Σε προηγούμενο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης το 1995 αναφέρεται σε αυτήν ως «μια σειρά ικανοτήτων αναφερόμενες στον αυτο-έλεγχο, το ζήλο, την επιμονή, την παρακίνηση, τον έλεγχο των ορμών, τη συγκράτηση, τη διαχείριση των διαθέσεων, την αποφυγή της επιρροής από τα συναισθήματα στη διαδικασία της σκέψης, την ελπίδα και την ενθάρρυνση».

Κατά τον Martinez το 1997, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών οι οποίες επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του».

Επί πλέον οι Salovey & Mayer (1990) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «έναν τύπο κοινωνικής νοημοσύνης, ο οποίος εμπεριέχει την ικανότητα να παρακολουθείς τα δικά σου συναισθήματα αλλά και των άλλων, την ικανότητα να ξεχωρίζεις και να χρησιμοποιείς πληροφορίες αυτών ώστε να ελέγχεις τις σκέψεις και τις πράξεις σου». Επιπλέον το 1995 οι ίδιοι οι ερευνητές αναφέρουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση, ανάκληση, και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας τους εαυτούς αλλά και στους άλλους». Το 1997 θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα αντίληψης, έκφρασης, αποτίμησης του συναισθήματος, υπενθύμισης των συναισθημάτων όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη, της κατανόησης και της χρήσης της συναισθηματικής γνώσης και της διαχείρισης των συναισθημάτων, ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη».

Η συνεργασία τους με τον Carouso το 2000 απέδωσε τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ως «την ικανότητα του ατόμου να ταυτοποιεί, αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει

τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, να τα κατανοεί και να τα αφομοιώνει στο μυαλό του ώστε να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά στον εαυτό του και στους άλλους».

Σύμφωνα με τον R. Handley, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και να μπορείς να παρεμβαίνεις με κατάλληλο τρόπο».

Ο Dr. Bar-On, αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα πλαίσιο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, το οποίο επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του».

Οι Salovey et al (2002), σκιαγραφώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα είδος έξυπνων τακτικών οι οποίες περιέχουν έννοιες όπως την ικανότητα να παραμείνεις ήρεμος υπό πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προτρέπεις την ανάπτυξη των άλλων».

Επιπρόσθετα, ο T. Sparrow συστήνει την συναισθηματική νοημοσύνη ως «την πρακτική τού να παρατηρείς τα συναισθήματά σου αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη όταν είναι να πάρεις αποφάσεις.»

Τέλος, οι Stricker και Rock (1990) παρουσιάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως: «την ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη συναισθηματικότητά μας με έξυπνους τρόπους, ώστε να διευκολύνονται οι διαπροσωπικές μας σχέσεις».

Θεωρίες Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη υπήρξε ένας όρος σχετικά άγνωστος για το ευρύ κοινό και τους επιστήμονες. Τις τελευταίες δεκαετίες ξεκίνησαν έρευνες και άρχισαν να αναπτύσσονται θεωρίες, οι οποίες όμως ακόμη δεν έχουν καταλήξει σε μια κοινά αποδεκτή αποτύπωση θεωρητικού μοντέλου, το οποίο να περιλαμβάνει όλες αυτές τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Για αυτόν τον λόγο πολλές θεωρίες αναπτύχθηκαν και η καθεμία διατυπώνει τη δική της σκοπιά στο θέμα, υποδηλώνοντας το διευρυμένο πεδίο της έρευνας στο αντικείμενο, το οποίο αγγίζει ακόμη και την μεταφορά της άρρητης και ρητής γνώσης, κατά τον Avdimioti, (2018).

Θεωρία του Goleman (1995)

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη υπήρξε για τους ερευνητές και το ευρύ κοινό μια έννοια άγνωστη, μέχρι τη στιγμή που ο Goleman (1995) έγραψε το επιτυχημένο βιβλίο «Emotional Intelligence: *Why it can Matter More than IQ*» (Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί είναι ση-

μαντικότερη από το IQ). Το βιβλίο αυτό γρήγορα έγινε δημοφιλές στα ΜΜΕ, στο κοινό και στους ερευνητές. Σε αυτό ο Goleman περιέγραψε πως οι επιστήμονες είχαν ανακαλύψει μια συσχέτιση ανάμεσα στις συναισθηματικές ικανότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Ανέφερε επίσης, ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελούσε, ταυτόχρονα, απάντηση στη βία που μαστίζει τα σχολεία, και ως εξίσου και καμιά φορά περισσότερο δυνατή από τον Δείκτη Ευφυΐας στο να προβλέπει την επιτυχία στη ζωή. Διεύρυνε λοιπόν αυτό που οι Mayer και Salovey είχαν προτείνει σε σύστημα των τεσσάρων τομέων το 1990, προσθέτοντας και ενσωματώνοντας πέντε στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης στο δικό του μοντέλο:

- Αυτό- Επίγνωση (Self- Awareness)- το να γνωρίζει κανείς τι αισθάνεται οποιαδήποτε στιγμή και να κατανοεί τον αντίκτυπο των διαθέσεων αυτών στους άλλους. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει μια ρεαλιστική αντίληψη των δυνατοτήτων του, να γνωρίζει δηλαδή τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, να μπορεί κατ' επέκταση να δέχεται οποιαδήποτε κριτική μπορεί να τον βελτιώσει και να μαθαίνει από τις εμπειρίες του. Η αυτο-επίγνωση τελικά θα οδηγήσει σε αυτο-πεποίθηση σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες, τις αξίες και τους στόχους του.
- Αυτό- Έλεγχος (Self -Regulation)- το να ελέγχει και να επαναπροσδιορίζει κάποιος τα συναισθήματά του. Να προσδοκά τις συνέπειες πριν να ενεργήσει παρορμητικά. Πιο απλά να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τρόπο εποικοδομητικό, ώστε να λειτουργούν θετικά παρά να λειτουργούν αποτρεπτικά στα διάφορα καθήκοντά του. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρεται η διαχείριση του θυμού. Πολλοί επιστήμονες συνηγορούν στο ότι αυτή η δεξιότητα βοηθά στο να μην είναι το άτομο δέσμιος των συναισθημάτων του. Φυσικά, σχετίζεται με την αυτο-συγκράτηση και την επιβράδυνση των ενεργειών, όταν χρειάζεται, για την επίτευξη των στόχων του.
- Παρακίνηση (Motivation)- το να θέτει σε εφαρμογή εκείνους τους συναισθηματικούς παράγοντες που βοηθούν στην επιτυχία των στόχων του, να απολαμβάνει την διαδικασία εκμάθησης και να επιμένει όταν αντιμετωπίζει εμπόδια. Αποτελεί εκείνη τη συναισθηματική τάση του ατόμου να απολαμβάνει τη διαδικασία και να αναζητά την ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων του. Κατ' επέκταση το άτομο αναπτύσσει πρωτοβουλίες και τη θέληση για βελτίωση αφού τα άτομα με υψηλά επίπεδα παρακίνησης αντιλαμβάνονται τα λάθη τους διορθώνοντάς τα ή βελτιώνοντας πρακτικές τους. Σύμφωνα με τους Spencer και Spencer (1993) η ανάγκη για επιτυχία είναι αυτό που ξεχωρίζει τους χαρισματικούς ηγέτες από τους «κοινούς».

- Ενσυναίσθηση (Empathy)- το να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά στα συναισθήματα των άλλων. Είναι γεγονός πως στις καθημερινές σχέσεις τα άτομα τείνουν πολλές φορές να κρύβουν τα πραγματικά τους συναισθήματα. Αυτά λοιπόν εκφράζονται όχι λεκτικά αλλά από τη γλώσσα του σώματός τους και τον τόνο της φωνής τους. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα αναγνώρισης αυτών των «σημάτων»-εκφράσεων, προϋποθέτοντας βέβαια αρκετά μεγάλο επίπεδο αυτοεπίγνωσης και αυτοδιαχείρισης.
- Κοινωνικές Δεξιότητες (Social Skills)- το να διαχειρίζεται τις σχέσεις, να εμπνέει τους άλλους και να εκμιαεύει τις επιθυμητές αντιδράσεις από αυτούς. Οι δεξιότητες αυτές απαιτούν διακριτικότητα και ευγένεια προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να πείσει τους άλλους, να τους παρακινήσει, να λύσει παρεξηγήσεις, να διαπραγματευτεί κ.α. Για να μπορέσει το άτομο να αναπτύξει και να χαρακτηρίζεται από καλές κοινωνικές δεξιότητες είναι προαπαιτούμενο να έχει αναπτύξει τις προσωπικές του ικανότητες. Διαφορετικά το άτομο μιμείται ξένες συμπεριφορές γεγονός το οποίο οδηγεί σε μη αξιόπιστες-ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Θεωρία των Goleman, Boyatzis και Rhee (1998)

Σε συνέχεια της παραπάνω θεωρίας του ο Goleman το 1998 σε συνεργασία με τους R. Boyatzis και Rhee εισήγαγε τη "Θεωρία της Απόδοσης" (Theory of Performance). Αναφέρεται λοιπόν ότι, η συναισθηματική αυτοεπίγνωση είναι προαπαιτούμενο της αποτελεσματικής Αυτο-διαχείρισης, η οποία με τη σειρά της προβλέπει σε «καλύτερη Κοινωνική Δεξιότητα». Μια δεύτερη ανάγνωση, ξεκινά από την Αυτοεπίγνωση στην Κοινωνική επίγνωση -ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση- για να καταλήξει στην Κοινωνική Δεξιότητα. Η καλή διαχείριση των σχέσεων λοιπόν βασίζεται στο θεμέλιο της Αυτοδιαχείρισης και της Ενσυναίσθησης, καθεμιά από τις οποίες απαιτεί Αυτοεπίγνωση. Επί πλέον μπορεί να γίνει και η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών σε δεξιότητες επίγνωσης και δεξιότητες ελέγχου.

Προσωπικές Δεξιότητες:

Αυτοεπίγνωση

- Συναισθηματική αυτό-επίγνωση (emotional self-awareness)
- Ακριβής αυτό-αξιολόγηση (accurate self assessment)
- Αυτοπεποίθηση (self- confidence)

Αυτοδιαχείριση

- Αυτοέλεγχος (self-control)
- Προσαρμοστικότητα (adaptability)
- Πρωτοβουλία (initiative)
- Αξιοπιστία (trustworthiness)
- Ευσυνειδησία (conscientiousness)
- Προσανατολισμός προς ολοκλήρωση στόχων (achievement orientation)

Κοινωνικές Δεξιότητες

Κοινωνική Επίγνωση

- Ενσυναίσθηση (empathy)
- Επιχειρησιακή Επίγνωση (organizational awareness)
- Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση (service orientation)

Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων

- Βελτίωση άλλων (developing others)
- Ηγεσία (leadership)
- Επιρροή (influence)
- Διευκόλυνση των αλλαγών (change catalyst)
- Επικοινωνία (communication)
- Διαχείριση Συγκρούσεων (conflict management)
- Ανάπτυξη Δεσμών (building bonds)
- Ομαδικότητα και συνεργασία (team work and collaboration)

Πίνακας 1 Συναισθηματικές Δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους κατά τους Goleman, Boyatzis και Rhee (1998)

Η ανάλυση χαρακτηριστικών των συναισθηματικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και Rhee 1998:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και των επιδράσεών τους- Αυτοεπίγνωση

- Επίγνωση του τι αισθάνονται και γιατί
- Επίγνωση του πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν τις σκέψεις, τα λόγια και τις πράξεις
- Επίγνωση του πώς επηρεάζουν την απόδοση
- Επίγνωση του πώς επηρεάζουν τις αξίες και τους στόχους

Η ικανότητα αναγνώρισης των «δυνατών» σημείων του χαρακτήρα και των ορίων:

Ακριβής Αυτοαξιολόγηση

- Επίγνωση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών
- Ικανότητα βελτίωσης από τις εμπειρίες
- Αποδοχή κριτικής, αυτοβελτίωσης και συνεχούς εκπαίδευσης
- Ικανότητα αυτοσαρκασμού και χιούμορ

Εμπιστοσύνη στην αξία και στις ικανότητες του ατόμου- Αυτοπεποίθηση

- Παρουσίαση του ατόμου και των ικανοτήτων του με σιγουριά
- Ικανότητα υποστήριξης θέσεων, οι οποίες δεν είναι γενικά αποδεκτές ή δημοφιλείς
- Ικανότητα λήψης αποφάσεων υπό πιεστικών συνθηκών και αμφιβολιών

Ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και παρορμήσεων- Αυτοέλεγχος

- Ικανότητα διαχείρισης καταθλιπτικών συναισθημάτων και παρορμήσεων
- Ικανότητα αυτοσυγκράτησης και διατήρησης "θετικής" σκέψης
- Ικανότητα καθαρής σκέψης και διατήρησης συγκέντρωσης σε συνθήκες πίεσης

Ικανότητα ευελιξίας στη διαχείριση αλλαγών-Προσαρμοστικότητα

- Ικανότητα διαχείρισης πολλαπλών απαιτήσεων και γρήγορων αλλαγών
- Ικανότητα διατήρησης της ευελιξίας του ατόμου όταν υπόκειται σε αλλαγές προτεραιοτήτων, λόγω αλλαγής δεδομένων
- Ικανότητα προσαρμογής στις σύγχρονες απαιτήσεις
- Διατήρηση «ανοιχτού» τρόπου αντιμετώπισης των πραγμάτων

Ικανότητα και ετοιμότητα αξιοποίησης ευκαιριών- Πρωτοβουλία

- Ικανότητα άμεσης αντίληψης και αξιοποίηση ευκαιριών που προκύπτουν/εμφανίζονται
- Ικανότητα στοχοθεσίας πέραν των αναμενόμενων και προαπαιτούμενων στόχων
- Ικανότητα παρακίνησης άλλων σε τολμηρά πλάνα ενεργειών πέραν των συνηθισμένων
- Ικανότητα παρέκκλισης από τους κανόνες προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι

Ικανότητα διατήρησης ακεραιότητας και τιμιότητας- Αξιοπιστία

- Διατήρηση ήθους
- Παραδοχή λαθών
- Ικανότητα εδραίωσης εμπιστοσύνης μέσω της αξιοπιστίας και της αυθεντικότητας
- Ικανότητα λήψης σκληρών μέτρων

Ικανότητα ανάληψης ευθυνών- Ευσυνειδησία

- Ικανότητα συνέπειας σε υποσχέσεις/δεσμεύσεις
- Ικανότητα διατήρησης της συγκέντρωσης μέχρι την επίτευξη των στόχων
- Ικανότητα σωστής οργάνωσης
- Ικανότητα διατήρησης υψηλής απόδοσης στην εργασία

Ικανότητα διατήρησης της προσπάθειας επίτευξης ενός «προτύπου απόδοσης»

- Προσανατολισμός προς το αποτέλεσμα
- Προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης
- Φιλόδοξη στοχοθέτηση με υπολογισμένους πιθανούς κινδύνους
- Συλλογή πληροφοριών για μείωση πιθανών κινδύνων και κατάλληλη αξιοποίησή τους

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων και ειλικρινή αντίδραση σε αυτο-Ενσυναίσθηση

- Προσεκτική αντιμετώπιση συναισθηματικών υπαινιγμών και ειλικρινή διάθεση ακρόασής των
- Ευαισθησία και κατανόηση των απόψεων των άλλων
- Κατανόηση των απόψεων των άλλων και παροχή βοήθειας ανάλογα με τις ανάγκες του

Ικανότητα αντίληψης των εξελίξεων μέσα στον οργανισμό- Επιχειρησιακή Επίγνωση

- Κατανόηση του τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στον οργανισμό
- Αναγνώριση των προβλημάτων

- Ικανότητα αναγνώρισης των δυνάμεων επιρροής/πιέσεων στα κέντρα αποφάσεων του οργανισμού

Ικανότητα πρόβλεψης, κατανόησης και κάλυψης των αναγκών των πελατών-Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση

- Κατανόηση των αναγκών των πελατών σε συνδυασμό με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του οργανισμού
- Προσπάθεια εξεύρεσης μεθόδων για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης και της ικανοποίησης των πελατών
- Προσφορά βοήθειας προς τους πελάτες
- Ικανότητα παροχής συμβουλών προς τους πελάτες

Ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών των άλλων προκειμένου να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν- Παρακίνηση

- Επισήμανση δυνατών σημείων και επιβράβευση επιτυχιών.
- Συμβουλευτική ικανότητα και ανίχνευση αναγκών βελτίωσης στους άλλους
- Παρακίνηση προς ανάπτυξη ικανοτήτων των άλλων

Ικανότητα έμπνευσης, καθοδήγησης ατόμων ή ομάδων ατόμων- Ηγεσία

- Ικανότητα δημιουργία σύμπλευσης των άλλων προς ένα όραμα/σκοπό
- Ικανότητα διεύθυνσης βάσει παραδείγματος- lead by example
- Ικανότητα αμερόληπτης διεύθυνσης
- Ικανότητα διατήρησης της υψηλής προσωπικής απόδοσης

Ικανότητα επιλογής αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς- Επιρροή

- Ικανότητα πειθούς
- Δημιουργία καλαίσθητων παρουσιάσεων
- Χρήση κατάλληλων μεθόδων έμμεσης επιρροής προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης
- Ικανότητα χρήσης «δραματοποίησης» παραδειγμάτων και γεγονότων για την ενίσχυση της τοποθέτησης και των απόψεων

Ικανότητα πρόκλησης κατάλληλων αλλαγών και διαχείρισής τους- Διευκόλυνση αλλαγών

- Ικανότητα κατανόησης αναγκών για αλλαγή
- Ικανότητα πρόκλησης στους άλλους την ανάγκη για αλλαγή
- Ικανότητα πρόβλεψης αντιδράσεων στην αλλαγή

Ικανότητα δημιουργίας κατανοητών και πειστικών μηνυμάτων- Επικοινωνία

- Ικανότητα στην αποτελεσματική λήψη και μετάδοση πληροφοριών
- Ικανότητα ενασχόλησης με δύσκολα θέματα
- Ικανότητα πρόσληψης έμμεσων και άμεσων μηνυμάτων, αναζήτηση αμοιβαίας κατανόησης και όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών
- Αντιληπτική ικανότητα τόσο των καλών όσο και των άσχημων νέων

Ικανότητα διαπραγμάτευσης και επίλυσης διαφορών- Διαχείριση Συγκρούσεων

- Ικανότητα επίλυσης δύσκολων καταστάσεων και χειρισμού δύσκολων ατόμων με διπλωματικό τρόπο και διακριτικότητα
- Αναγνώριση έντονου κλίματος με κατεύθυνση βοήθειας και επίλυσής του χωρίς προσπάθεια κάλυψής του
- Ικανότητα παρότρυνσης σε διάλογο
- Ικανότητα πρότασης λύσεων τύπου αμφίδρομου κέρδους (win-win)

Ικανότητα δημιουργίας «παραγωγικών σχέσεων»- Ανάπτυξη Δεσμών

- Ικανότητα δημιουργίας άτυπων καναλιών επικοινωνίας
- Ικανότητα παρακίνησης δημιουργίας σχέσεων οι οποίες να είναι αμοιβαία πλεονεκτικές
- Ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης φιλικών σχέσεων στους συνεργάτες του οργανισμού

Ικανότητα συνεργασίας προς επίτευξη κοινών στόχων- Ομαδικότητα και συνεργασία

- Ικανότητα συνεργασίας, ανταλλαγής πληροφοριών και συνεισφορά σε κοινό έργο
- Ικανότητα προώθησης και διατήρησης φιλικού και συνεργατικού πνεύματος
- Ικανότητα εξισορρόπησης του καθήκοντος με τις διαπροσωπικές σχέσεις
- Ικανότητα δημιουργίας πρόσφορου εδάφους για την ανάπτυξη συνεργασιών

Θεωρία των Salovey και Mayer

Για τους Salovey και Mayer η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους.

«Η Συναισθηματική Νοημοσύνη παριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά

διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους»(Mayer & Salovey, 1997).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Στο μοντέλο των Mayer και Salovey για τη συναισθηματική νοημοσύνη ταξινομούνται οι δεξιότητες του ατόμου ως εξής:

1. Αντίληψη, έκφραση και αποτίμηση των συναισθημάτων (perception, appraisal and expression of emotion). Περιλαμβάνεται η δυνατότητα να εντοπίζει κανείς τις διαφορές των συναισθημάτων και την πηγή προέλευσής τους.
2. Διευκόλυνση η οποία παρέχεται από την αποτίμηση των συναισθημάτων στη διαχείριση της σκέψης (emotional facilitation of thinking). Η αναγνώριση δηλαδή της σημασίας των διαφορετικών συναισθημάτων στον τρόπο με τον οποίο αναδύεται ή τροποποιείται ο τρόπος σκέψης ή μια μεμονωμένη σκέψη ή αντίληψη.
3. Κατανόηση, Ανάλυση και Εφαρμογή της συναισθηματικής γνώσης (understanding, analysing and employing emotional knowledge). Αναγνωρίζεται η δυνατότητα επίγνωσης μιας συστηματοποιημένης εμπειρίας σχετικά με τη φύση τη διάρκεια ή και τη μετεξέλιξη των συναισθημάτων.
4. Διαχείριση των Συναισθημάτων με σκοπό την περαιτέρω συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη (reflective regulation of emotions to further emotional and intellectual growth). Αποτελεί προϋπόθεση μιας ιδιαίτερα υψηλής δυνατότητας ελέγχου και χειρισμού των συναισθημάτων και αφήνει την υπόνοια της δυνατότητας του ατόμου να αποβάλλει ή να επικαλείται ένα συναίσθημα όπως επιθυμεί με στόχο να επιτύχει αυτό που επιθυμεί, είτε πρόκειται για συναισθήματα ιδίου βιώματος είτε για συναισθήματα που προκαλούνται σε άτομα του περιβάλλοντός του.

Πρόκειται λοιπόν για ένα μοντέλο αναπτυξιακό. Καθώς κάποιος κινείται από την πρώτη στην τέταρτη δεξιότητα προϋποτίθεται εμβάθυνση των συναισθηματικών δεξιοτήτων του. Στην ουσία αποτελεί ένα είδος μετάβασης από την απλούστερη στην πιο σύνθετη δεξιότητα, με την κατάκτηση της απλούστερης να αποτελεί προαπαιτούμενο για τη μετάβαση στην πιο εξελιγμένη-ανεπτυγμένη.

Θεωρία του Bar-On: Δείκτης Συναισθηματικότητας

Η έννοια του Δείκτη Συναισθηματικότητας (EQ) εισήχθη από τον Reuven Bar-On το 1988. Σε αντιδιαστολή με τον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) συνδέει τη συναισθηματική ευφυΐα με την κοινωνική νοημοσύνη, δίνοντας έναν ορισμό της συναισθηματικής-κοινωνικής ευφυΐας ως «ένα διαθεματικό πεδίο το οποίο επηρεάζεται από διαπλεκόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητες και παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοεί κανείς τους άλλους, συσχετίζεται μαζί τους και γενικά ανταποκρίνεται στις καθημερινές ανάγκες» (Bar-On, 2005). Επιδιώκει δηλαδή, να απαντήσει στο ερώτημα γιατί μερικοί άνθρωποι είναι ικανότεροι να πετυχαίνουν από κάποιους άλλους. Θεωρείται από τον Mayer και τους συνεργάτες του ένα μεικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, εφόσον περιέχει τόσο πνευματικές ικανότητες όσο και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και μετρά περισσότερο τις δυνατότητες επιτυχίας παρά την ίδια την επιτυχία (Mayer et al. 2000)

Η Συναισθηματική-Κοινωνική Νοημοσύνη διακρίνεται σε πέντε διαστάσεις:

- στις **Ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills)**- να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του, να διακρίνει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Αναφέρεται στις δεξιότητες όπως στην αυτό-συναίσθηση, στην αυτοθεώρηση, την αποτελεσματικότητα και την αυτονομία.
- στις **Διαπροσωπικές Δεξιότητες (interpersonal skills)**- να δημιουργεί κανείς υγιείς σχέσεις κατανοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου. Αναφέρεται σε δεξιότητες όπως η κοινωνική υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση.
- στην **Προσαρμοστικότητα (adaptability)**- την ανοχή στο άγχος που προέρχεται από κάθε μεταβολή των συνθηκών ή των καταστάσεων, και η ευκολία επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων. Να αντιλαμβάνεται δηλαδή, κανείς τα δεδομένα δυναμικά και όχι στατικά και να διαθέτει δυνατότητες προσαρμογής
- στον **Έλεγχο του στρες (stress-management)**- περιλαμβάνει την αντοχή στην πίεση και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- στη **Γενική Διάθεση (general mood)**- δίνοντας έμφαση στην αισιοδοξία και την ευτυχία, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Ο Bar-On, λοιπόν, θεωρεί ότι τα συναισθήματα λειτουργούν αναπόσπαστα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και για αυτόν τον λόγο ονομάζει τη θεωρία του «Κοινωνικο-Συναισθηματική Νοημοσύνη».

Θεωρία του Gardner

Ο Gardner το 1983 στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ εκδίδει το βιβλίο του "Frames Of Mind". Σε αυτό προτείνει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ως μια εναλλακτική των μέχρι τότε γνωστών θεωριών, σύμφωνα με τις οποίες η νοημοσύνη αξιολογούνταν μέσα από ψυχομετρικά τεστ, κυρίως γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία και βασιζόμενη σε ένα ευρύ πεδίο επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών), η νοημοσύνη χωρίζεται σε εννέα τομείς οι οποίοι βρίσκονται και λειτουργούν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας:

- Τη Γλωσσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να κατανοήσει τα γλωσσικά νοήματα.
- Τη Μουσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ανιχνεύσει και να αναπαραγάγει μουσικές δομές.
- Τη Λογική - Μαθηματική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διενεργήσει αφηρημένους συλλογισμούς.
- Τη Χωρική Νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να έχει καλή αντίληψη των σχέσεων των αντικειμένων και να αναπαράγει από μνήμης οπτικές εικόνες.
- Τη Σωματική - Κινησθητική Νοημοσύνη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπαριστά σκέψεις και ιδέες που σχετίζονται με την κίνηση.
- Την Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων και λαμβάνοντάς τα υπόψη του, να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του.
- Τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα.
- Τη Νατουραλιστική Νοημοσύνη, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα όντα και τα φαινόμενα της φύσης.
- Τέλος η υπαρξιακή νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται σχετικά με υπαρξιακά ζητήματα και η οποία όμως ακόμη δεν έχει αποδειχθεί (Gardner, 1983; 1999; Goleman, 1995; Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο, οι διάφορες δεξιότητες που συνθέτουν τη νοημοσύνη, παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κάθε είδος νοημοσύνης λειτουργεί ανεξάρτητα από το άλλο.
- Κάθε άτομο παρουσιάζει διαφορετικές επιδόσεις σε διαφορετικούς τομείς λόγω γενετικών ή και περιβαλλοντικών αιτιών.
- Η μακροχρόνια ενδυνάμωση μιας ικανότητας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη, εξέλιξη και ωρίμανσή της.

Θεωρία του Bagshaw – C.A.R.E.S

Ο M. Bagshaw προσπαθώντας να καθορίσει τις συναισθηματικές δεξιότητες κατέληξε στο ακρώνυμο CARES, στο οποίο οι αναφορές γίνονται ως εξής:

- Δημιουργική Ένταση (Creative Tension)
- Ενεργή επιλογή (Active Choice)
- Ανθεκτικότητα σε συνθήκες πίεσης (Resilience under pressure)
- Συναισθηματικές – διαπροσωπικές σχέσεις (Emphatic Relationships)
- Αυτοεπίγνωση - Αυτοέλεγχος (Self -awareness, Self -control)

Η δημιουργική ένταση αφορά την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να θέτει μελλοντικούς στόχους καθορίζοντας οργανόγραμμα ανάλογο για την επίτευξή τους. Η ενεργή επιλογή σχετίζεται με το κατά πόσο το άτομο έχει συναίσθηση των επιλογών του και το βάρος αυτών αν δύναται να το αντέξει σε περίπτωση λάθους. Παράλληλα, αναφέρεται στην επίδραση των συναισθημάτων όταν το άτομο κάνει επιλογές. Η ανθεκτικότητα σε συνθήκες πίεσης αφορά στις ικανότητες διαχείρισης του στρες, του θυμού ή οιασδήποτε αρνητικών συναισθημάτων τα οποία μπορεί να αισθανθεί. Οι συναισθηματικές – διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης και την ικανότητα κατανόησης των άλλων πριν κατανοήσουν οι άλλοι αυτόν. Η αυτοεπίγνωση και ο αυτοέλεγχος, τέλος, σχετίζονται με τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ειλικρίνεια του ατόμου ως προς τον ίδιο. Η επιβράβευση και η διόρθωση λαθών από τον ίδιο συγκαταλέγονται σε αυτήν την κατηγορία.

Θεωρία του Cooper και Sawaf

Οι Cooper και Sawaf το 1997 πρότειναν τις εξής κατηγοριοποιήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. Συναισθηματικός γραμματισμός (emotional literacy) – η γνώση των δικών μας συναισθημάτων και πώς λειτουργούν

2. Συναισθηματική ικανότητα (emotional fitness) – ικανότητα κατά την οποία το άτομο πρέπει να επιδεικνύει συναισθηματική ευελιξία και σκληραγώγηση
3. Συναισθηματική ένταση (emotional intensity) - η οποία εμπεριέχει και τη συναισθηματική υπομονή
4. Συναισθηματική αλχημεία (emotional alchemy) – η οποία αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων δημιουργικά.

Θεωρία του Lane και των συνεργατών του

Η θεωρία των Lane et al. διαφοροποιείται των υπολοίπων, διότι δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής εμπειρίας όπως αυτή μεταλλάσσεται από εσωτερικούς και εξωγενείς παράγοντες. Κυρίως εστιάζει στη διαδικασία επίγνωσης των συναισθημάτων, ανάγοντάς την στο πιο κρίσιμο χαρακτηριστικό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στο θεμέλιο λίθο για την επιτυχή ανάπτυξη των υπόλοιπων συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Συγκεκριμένα το μοντέλο αναφέρεται σε πέντε ιεραρχικά διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής επίγνωσης. Το πρώτο και χαμηλότερο αναφέρεται στην έλλειψη συναισθηματικής επίγνωσης και στην επίγνωση των σωματικών αισθήσεων. Το επόμενο σχετίζεται με την έκφραση παρόμοιων συναισθηματικών καταστάσεων. Αμέσως μετά αναφέρεται το επίπεδο των συγκεκριμένων συναισθηματικών καταστάσεων ενώ το τέταρτο επίπεδο σε ανάμεικτα συναισθήματα. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο αναφέρεται στην επίγνωση του τι αισθάνεται το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και τι αισθάνεται το άλλο. Διαχωρίζει, δηλαδή, την ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων στο ίδιο το άτομο και στους άλλους.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι κατά πόσο η συναισθηματική ευφυΐα συνδέεται με τον τύπο της ηγεσίας, την προσωπικότητα του διευθυντή αλλά και με την ικανοποίηση των εργαζομένων -συναδέλφων- στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Τα δευτερεύοντα ερωτήματα σχετίζονται με:

1. την ικανότητα του συναισθηματικά ικανού ηγέτη να διαχειριστεί συγκρούσεις
2. την ικανότητα του συναισθηματικά ικανού ηγέτη να διαχειριστεί ομάδες εργαζομένων (και τη συνεκτικότητα αυτών)
3. την ικανότητα του συναισθηματικά ικανού ηγέτη να βελτιώσει τις σχέσεις και την επικοινωνία, τόσο σε οριζόντιο επίπεδο -με τους συναδέλφους- , όσο και σε κάθετο -με τη διοίκηση και την ηγεσία.

Μεθοδολογία έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, κατά τις οποίες η μεν πρώτη αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, η δε δεύτερη αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale,1996). Τα ιδιαίτερα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι η ομαλή ροή και η απουσία κατευθυντήριας γραμμής από τον ερευνητή σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό. Οι Lincoln και Guba (1985), διατείνονται ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές διότι ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να αντιληφθεί τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί. Χρησιμοποιώντας την παρατήρηση στις συνεντεύξεις του και κρατώντας σημειώσεις περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα (Eisner,1991) σύμφωνα με το πώς ο ίδιος τα αντιλαμβάνεται. Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό. Οφείλει δηλαδή, να συνδυάσει με έναν λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα σύμφωνα με τα όσα παρατηρεί, προσδιορίζοντας αυτοβούλως και σε συσχετισμό με τα στοιχεία της βιβλιογραφικής του έρευνας, τι είναι σημαντικό και τι όχι. Ο Peshkin (1985) παρομοίασε τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή με μια θετική «έκρηξη». Ο ερευνητής είναι αυτός που θα παίξει τον σημαντικό ρόλο να αναδείξει τα ουσιώδη στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει ποια θα συμπεριληφθούν στα αποτελέσματα και ποια όχι. Οι ποιοτικές έρευνες λοιπόν δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να αντλήσει δεδομένα, να εμβαθύνει στην έρευνα και τέλος να κρίνει βασιζόμενος στην ανάλυση και ιεράρχηση των στοιχείων τα οποία εξάγονται από την έρευνα

(Geertz, 1973). Ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναδεικνύει τα τελικά συμπεράσματα παρατηρώντας. Το στοιχείο λοιπόν που έχει βαρύνουσα σημασία κατά τη συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας είναι η κρίση του ερευνητή και όσων μελετήσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Τα αποτελέσματα όμως μιας έρευνας αποτελούν σχεδόν πάντα εφιαλτήριο για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, εξ αιτίας του ότι τα ζητήματα προς διερεύνηση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

Μέθοδος Delphi

Η μέθοδος Delphi αφορά μια δομημένη ερευνητική διαδικασία κατά την οποία μια σειρά από ερωτηματολόγια συντάσσονται και διανέμονται σε μια ομάδα εμπειρογνομόνων, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για το υπό διερεύνηση θέμα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν επιτευχθεί η μέγιστη συναίνεση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η Delphi ως ερευνητική διαδικασία έχει παρουσιαστεί από διάφορους επιστήμονες ως έρευνα, προσέγγιση, μέθοδος, διαδικασία, τεχνική ή απλά Delphi. Σε αντίθεση με τις αμιγώς ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες, η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε ποσοτικές αναλύσεις οι οποίες προκύπτουν συνήθως μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων των φαινομένων που διερευνώνται. Χρησιμοποιείται δε ευρέως στις επιχειρήσεις, στις βιομηχανίες και στην εκπαίδευση. Στον κλάδο υγείας έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την επίλυση ιατρικών, νοσηλευτικών και διοικητικών προβλημάτων. Με τη δημιουργία πολλών ερευνητικών παραλλαγών της, πολλοί ερευνητές επιλέγουν να αναφέρονται στον όρο «προσέγγιση Delphi» αντί για «μέθοδος/τεχνική Delphi» προκειμένου να περιγράψουν τη συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία. Η ευελιξία δε την οποία διαθέτει, δύναται να δημιουργήσει σύγχυση στους άπειρους ερευνητές, ενώ το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται διάφορες παραλλαγές της, δημιουργεί ενδεχομένως τον κίνδυνο να εκληφθεί ως έλλειψη μεθοδολογικής αυστηρότητας.

Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Delphi

Η Delphi περιλαμβάνει μια σειρά από κύκλους συλλογής δεδομένων στους οποίους διανέμονται ερωτηματολόγια σε μια ομάδα εμπειρογνομόνων. Τα ερωτηματολόγια συνδέονται μεταξύ τους με ελεγχόμενη ανατροφοδότηση, έχοντας ως στόχο να καταλήξουν στη διατύπωση προτάσεων μέσω της αξιόπιστης συναίνεσης των συμμετεχόντων. Ο πρώτος κύκλος συλλογής δεδομένων έχει ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να γίνει εντοπισμός ενός εκτεταμένου φάσματος απόψεων όπως ορίζεται από την κλασική μεθοδολογία. Τα δεδομένα αυτά αναλύονται, ομαδοποιούνται και σχεδιάζεται ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο βασισμένο στα

αποτελέσματα της ομαδοποίησης. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αποστέλλεται στους ίδιους εμπειρογνώμονες, οι οποίοι καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους είτε με τη μορφή συναίνεσης-διαφωνίας με την κλίμακα τύπου Likert, είτε κατατάσσοντας κατά σειρά σημαντικότητας τις διατυπώσεις. Συχνά προκύπτει οι εμπειρογνώμονες να έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν σχόλια ή να επεξεργαστούν τα δεδομένα. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστρέφονται στην ερευνητική ομάδα για περαιτέρω ανάλυση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση.

Λόγω της ευελιξίας που παρουσιάζει η μέθοδος Delphi ως ερευνητική μεθοδολογία, έχουν προκύψει όπως προαναφέρθηκε πολλές παραλλαγές της. Οι Gupta και Clarke (1996) αναφέρουν σχετικά ότι «οι επαγγελματίες επιθυμούν διακαώς να τροποποιήσουν τη Delphi». Συμπερασματικά καταλήγουν ότι, ενώ κάποιες τροποποιήσεις είναι χρήσιμες, κάποιες άλλες υπονομεύουν την ποιότητα και την αξιοπιστία της. Η πιο διαδεδομένη κατηγοριοποίηση της Delphi είναι η εξής:

- Κλασική Delphi: Τα δεδομένα συλλέγονται από τους εμπειρογνώμονες μέσα από επαναλαμβανόμενους κύκλους έως ότου οι απαντήσεις αποκτήσουν σταθερότητα και δεν μπορούν να τροποποιηθούν περαιτέρω. Συχνά στο σημείο αυτό προκύπτει συναίνεση.
- Delphi πολιτική τακτικής: Στόχος της είναι η παραγωγή εναλλακτικών, ακόμη και αντιφατικών πολιτικών σε ένα θέμα, χρησιμοποιώντας ένα δομημένο δημόσιο διάλογο
- Delphi αποφάσεων: Χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων. Η ανωνυμία σε αυτή είναι σχετική, αφού οι εμπειρογνώμονες γνωρίζουν τα ονόματα των συμμετεχόντων και έτσι αυξάνεται η δέσμευσή τους να απαντήσουν οι ίδιοι στα ερωτηματολόγια
- Ομαδική Delphi: Σε μια ολοήμερη συνάντηση των εμπειρογνομόνων λαμβάνονται οι απόψεις μέσω ανατροφοδότησης και σχηματισμού μικρών ομάδων

Άλλες παραλλαγές της Delphi οι οποίες έχουν αναφερθεί και περιγραφεί βιβλιογραφικά είναι: η τροποποιημένη Delphi, η Delphi πραγματικού χρόνου, ενώ τα χαρακτηριστικά της μεθόδου διαφοροποιούνται μερικώς, ανάλογα με την παραλλαγή που θα χρησιμοποιήσουν οι ερευνητές. Στην κλασική της μορφή, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογία είναι τα ακόλουθα:

- Ανωνυμία: διασφαλίζεται μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων. Θεωρητικά κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να σκεφτεί και να δώσει τις απαντήσεις του χωρίς να ανησυχεί για το «προφίλ» του μέσα στην ομάδα.

- Επανάληψη: Προκύπτει μέσα από την επαναχορήγηση δομημένων ερωτηματολογίων και έτσι οι συμμετέχοντες μπορούν να διατυπώσουν εκ νέου τις απόψεις τους
- Ελεγχόμενη Ανατροφοδότηση: Συμβαίνει μέσα από τους κύκλους ερωτήσεων, στο σημείο κατά το οποίο κάθε μέλος της ομάδας ενημερώνεται για τις απόψεις των υπολοίπων μελών. Μπορεί να λάβει τη μορφή απλής στατιστικής σύνοψης ή ακόμη και διατύπωσης επιχειρημάτων
- Στατιστική Ανάλυση: Διενεργείται στο τέλος της διαδικασίας. Η ομαδική κρίση εκφράζεται συνήθως ως μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των μελών χρησιμοποιείται ως δείκτης συναίνεσης. Με αυτόν τον τρόπο παρέχονται περισσότερες πληροφορίες σε σύγκριση με την απλή ομόφωνη ή κατά πλειοψηφία συμφωνία απόψεων.

Η χρήση της Delphi

Σε κάθε ερευνητική προσέγγιση, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας εξαρτάται από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τη διαθεσιμότητα των πηγών. Οι Linstone και Turoff (1975) υποδεικνύουν ότι η Delphi είναι κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- ✓ Το πρόβλημα δεν προσφέρεται για ακριβείς αναλυτικές τεχνικές, αλλά για υποκειμενικές κρίσεις σε συλλογική βάση
- ✓ Τα άτομα τα οποία συνεισφέρουν στην εξέταση ενός πολύπλευρου θέματος διαθέτουν διαφορετική εμπειρία ή ειδίκευση
- ✓ Είναι ανέφικτη η συνάντηση των μελών της ομάδας π.χ. για να πραγματοποιηθούν ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus groups) λόγω χρόνου και κόστους
- ✓ Η αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας μπορεί να αυξηθεί με διαδικασίες επιπρόσθετης ομαδικής επικοινωνίας
- ✓ Οι διαφωνίες είναι τόσο έντονες που θα πρέπει να διασφαλιστεί η ανωνυμία
- ✓ Η ετερογένεια των συμμετεχόντων είναι αναγκαία, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (π.χ. για να μην κυριαρχήσει η άποψη των ατόμων με ισχυρή προσωπικότητα)

Σύμφωνα με τους Rowe και Wright (1999) το κύριο κριτήριο υιοθέτησης της μεθόδου Delphi είναι η αναγκαιότητα της υποκειμενικής εκτίμησης (όπως στην πρόβλεψη), η οποία προκύπτει σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα δεδομένα είναι ανεπαρκή ή ακατάλληλα (π.χ. έχουν εμφανιστεί νέοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα μέχρι σήμερα γνωστά δεδομένα).

Οι συνεντεύξεις

Το κύριο εργαλείο για την άντληση ποιοτικών δεδομένων είναι η συνέντευξη, μέσω της οποίας προκαλείται, με καθοδήγηση του ερευνητή, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία μεταξύ προσώπων (Cohen και Manion, 1992). Αφορά δηλαδή, στη μέθοδο η οποία έχει ως αντικείμενό της τη σχηματοποίηση ενός «νοητικού περιεχομένου» (Mialaret, 1997), την αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας και την αναγνώριση συμπεριφορών. Ο Tuckman (1972), όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» σε ό, τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις τις οποίες κατέχει το υποκείμενο, τις αξίες και τις προτιμήσεις του και κυρίως τις απόψεις και τις αντιλήψεις του (τι σκέπτεται). Το στοιχείο διαφοροποίησης από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ατόμων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε άτομα τα οποία είναι κατ' ουσία «ξένα» μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο βέβαια που εξαρτάται από το είδος της συνέντευξης (Rubin και Rubin, 1995). Η επιλογή του ερευνητή να ακολουθήσει τη μέθοδο των συνεντεύξεων ως ερευνητικό εργαλείο αναδεικνύει ένα πολύ θετικό στοιχείο και για τον ερευνητή και για τα υποκείμενα έρευνάς του: ενθαρρύνονται και οι δυο πλευρές που συμμετέχουν στη διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση, ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, μιας διαδικασίας δηλαδή την οποία οφείλει να εκτελεί ο ερευνητής προκειμένου να «αφουγκραστεί» τους κόσμους των υποκειμένων του και να τους ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτόν τον λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996). Αναμφίβολα, πολλές ποιοτικές συνεντεύξεις αποτελούνται από αρκετά αυστηρά σχεδιασμένα μέρη καθώς και από μέρη μη προ-σχεδιασμένα (Rubin και Rubin, 1995) ενώ πάντοτε υφίσταται αρμονική σύνδεση μεταξύ τους. Οι συνεντεύξεις εν γένει έχουν μειονεκτήματα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει όταν πραγματοποιούνται βεβιασμένες ερωτήσεις από τον ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες. Πρέπει λοιπόν ο ερευνητής να λαμβάνει πάντοτε υπόψη τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, οι οποίες μπορεί να τον απομακρύνουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από τις θέσεις των υποκειμένων (Antaki και Rapley, 1996).

Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα ορίζεται από το «κατά πόσο το μέτρο που χρησιμοποιείται μετρά εκείνο ακριβώς που επιθυμούμε να μετρήσει» (Τσιμπούκης, 1979). Ένας άλλος ευρύτερος ορισμός της εγκυρότητας μιας ερευνητικής διαδικασίας αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας μέτρησης εξάγουν συμπεράσματα τα οποία έχουν νόημα (meaningful), είναι αρμόζοντα (appropriate) και χρήσιμα (useful) με βάση το δεδομένο σκοπό της διεξαγωγής της (Τσοπάνογλου, 2010²).

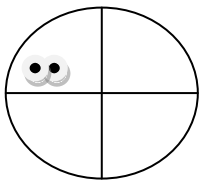
Η εγκυρότητα δεν είναι έννοια την οποία μπορεί να συλλάβει κανείς πλήρως κατανοώντας απλά τους ορισμούς, διότι είναι μια εννοιολογική δομή, της οποίας τα μέρη-στοιχεία είναι πολλά και αλληλοπροσδιοριζόμενα. Ο Τσοπάνογλου (2010) έχει εντοπίσει στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία σαράντα έξι όρους οι οποίοι περιλαμβάνουν τη λέξη «validity». Ορισμένοι από τους όρους είναι συνώνυμοι αλλά τελικώς δεκαπέντε με είκοσι από αυτούς αναφέρονται σε σαφώς διακριτούς τύπους/διαστάσεις της εγκυρότητας.

Η προαναφερθείσα πολυπλοκότητα της εγκυρότητας είναι σε κάποιο βαθμό ψευδής, αφού είναι εφικτό να κατασκευάσει κανείς τις τυπολογίες της, οι οποίες να περιλαμβάνουν πολύ μικρό αριθμό τύπων. Για παράδειγμα, μια εύχρηστη τυπολογία των κύριων τύπων εγκυρότητας είναι αυτή που τη διαχωρίζει σε εμπειρική και λογική, ανάλογα με το εάν ο έλεγχος γίνεται βάσει εμπειρικών/ποσοτικών δεδομένων και συνεπώς με χρήση στατιστικής μεθόδου, ή βάσει λογικής σκέψης, και συνεπώς με χρήση ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης.

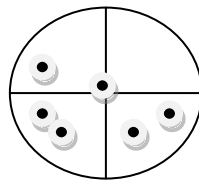
Είναι χρήσιμο να αντιπαραβάλουμε την έννοια της αξιοπιστίας με εκείνη της εγκυρότητας. Η πρώτη αφορά μόνο το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιείται, ενώ η δεύτερη αφορά την έρευνα ως σύνολο. Η πρώτη δε, θεωρείται προϋπόθεση της δεύτερης στο βαθμό που μια αξιολογική έρευνα που έχει γίνει με χρήση αναξιόπιστου τεστ δεν μπορεί να είναι έγκυρη, όσο κι αν έχει μεριμνήσει ο ερευνητής για άλλα στοιχεία της έρευνας όπως π.χ. τη δειγματοληψία, τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας. Η συνύπαρξη αξιοπιστίας και εγκυρότητας είναι από τα βασικά μελήματα μιας έρευνας γενικά και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα, καθώς ορισμένες φορές η προσπάθεια κατασκευής ενός όσο γίνεται αξιόπιστου τεστ μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος της εγκυρότητας της όλης διαδικασίας (Hughes, 2003)

Στην καθημερινή του χρήση ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντανακλά επαρκώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας, χρησιμοποιώντας κριτήρια τα οποία εξασφαλίζουν τη συμφωνία των μετρήσεων με την ορθή αντί-

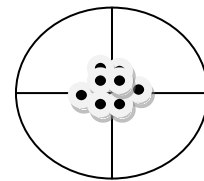
ληψη των εννοιών. Το πρώτο κριτήριο είναι η φαινομενική εγκυρότητα κατά την οποία συγκεκριμένα εμπειρικά μέτρα συνάδουν με τις ατομικές θεωρήσεις και νοητικές εικόνες μιας ορισμένης έννοιας. Για παράδειγμα η συχνότητα προσέλευσης ενός ατόμου σε αθλητικές εκδηλώσεις είναι ένδειξη της αγάπης του προς τον αθλητισμό, γεγονός που μοιάζει λογικό, χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω εξηγήσεις. Έχει δηλαδή φαινομενική εγκυρότητα. Καθοριστική όμως για την επίτευξη εγκυρότητας είναι και η εγκυρότητα των κριτηρίων (προγνωστική εγκυρότητα) τα οποία βασίζονται συνήθως σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο (για παράδειγμα, είναι οπαδός, στηρίζει την ευγενή άμιλλα κ.λπ.). Σε συμπλήρωση της εγκυρότητας των κριτηρίων έρχεται και η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (δομική εγκυρότητα), η οποία βασίζεται σε λογικές σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους προσφέροντας ισχυρή επιβεβαίωση για το εάν το εν χρήσει κριτήριο μετράει πραγματικά την ιδιότητα που θέλουμε να μετρηθεί. Η εγκυρότητα δε του περιεχομένου αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα μέτρο καλύπτει τις πιθανές σημασίες που περιλαμβάνονται σε μια έννοια. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η έννοια της εγκυρότητας και αξιοπιστίας είναι διαφορετικές, διάσταση των οποίων παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Αξιόπιστο μα όχι έγκυρο.



Έγκυρο αλλά όχι αξιόπιστο.



Έγκυρο και αξιόπιστο.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Ως εκ τούτου, το επιθυμητό για τον ερευνητή είναι, οι μετρήσεις να είναι έγκυρες και αξιόπιστες. Συχνά όμως προκύπτει μια δυστοκία ανάμεσα στα κριτήρια της αξιοπιστίας και τα κριτήρια της εγκυρότητας γεγονός που αφαιρεί συχνά το νοηματικό βάθος των εννοιών. Για παράδειγμα, η αγάπη για τον αθλητισμό είναι κάτι πολύ περισσότερο από συχνές επισκέψεις σε αθλητικές διοργανώσεις, ή η ικανοποίηση των υπαλλήλων από την εργασία τους είναι κάτι περισσότερο από το ύψος της αποζημίωσης. Το πρόβλημα δε εντείνεται, όσο η έννοια εμφανίζει μεγαλύτερο βάθος. Τέτοιου είδους διάσταση λοιπόν εξηγεί ως ένα βαθμό την επιμονή δυο πολύ διαφορετικών προσεγγίσεων στην κοινωνική έρευνα. Την ποσοτική έρευνα η οποία βασίζεται σε αυστηρές τεχνικές δομές- όπως προαναφέρθηκε- και την ποιοτική προσέγγιση η οποία βασίζεται σε περισσότερο ιδιογραφικές ερμηνείες και μεθόδους. Η πρώτη είναι περισσότερο αξιόπιστη, η δε δεύτερη προσέγγιση περισσότερο έγκυρη.

Στην παρούσα εργασία διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώντας ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, τα ερωτήματα του οποίου προέκυψαν από την μέθοδο Δελφοί. Το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε προκειμένου να κατανοηθούν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά πιλοτικά προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανόηση των ερωτημάτων από τους συνεντευξιζόμενους και η συνάφειά τους με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η χρονική έκταση που λαμβάνει για να ολοκληρωθεί. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής σε συνταξιούχο διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέδωσαν στον ερευνητή στοιχεία για να προετοιμαστεί προκειμένου να επέμβει διευκρινιστικά όπου είναι απαραίτητο. Η χρονική διάρκεια των δεκαπέντε-είκοσι λεπτών προέκυψε να είναι επιθυμητή και διόλου κουραστική. Επιπρόσθετα ο ερευνητής επέλεξε οι συνεντεύξεις να λάβουν χώρα στο περιβάλλον εργασίας των Διευθυντών δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στους ερωτηθέντες τη δυνατότητα να αισθανθούν οικεία με το περιβάλλον τους, το οποίο άλλωστε αφορά και την έρευνα

Σχεδιασμός επιλογής και μέθοδος δείγματος

Σχεδιασμός: Χρησιμοποιήθηκαν διευθυντικά στελέχη έχοντας πλέον της δεκαετούς επαγγελματική εμπειρία, οι οποίοι διατελούν σε θέσεις κλειδιά (Key informants). Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήρια: α) τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, β) τα χρόνια υπηρετήσεως σε διευθυντική θέση, γ) πληρότητα δείγματος σε όλες τις βαθμίδες (πλην της τριτοβάθμιας) εκπαίδευσης και δ) διασπορά του δείγματος σε όλη την Ελλάδα.

Τα ερωτήματα που προέκυψαν από τη μέθοδο Delphi και χρησιμοποιήθηκαν στην πρωτογενή έρευνα είναι τα εξής:

1. Πόσο εύκολη είναι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού φορέα;
2. Πιστεύετε ότι είναι σημαντικές οι διαπροσωπικές σχέσεις στη διοίκηση;
3. Πόσο συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις; Είναι έντονες;
4. Το προσωπικό διαχειρίζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του;
5. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στη διοίκηση του εκπαιδευτικού φορέα όπου εργάζεστε προκειμένου να «επικοινωνήσετε» το όραμά σας για τον οργανισμό;
6. Είναι σημαντικό το προσωπικό να συναισθάνεται αυτό που νιώθει ο άλλος;
7. Θεωρείτε ότι είστε προσαρμοστικοί στις διάφορες αλλαγές οι οποίες προκύπτουν;

8. Είναι απαραίτητο να γνωρίζετε τον απέναντί σας σε βάθος προκειμένου να μπορέσετε να διοικήσετε το προσωπικό σας;

9. Η μέθεξι θεωρείτε ότι βοηθά στην αυτοπεποίθησή σας και στην προσωπική σας εξέλιξη ή και ανέλιξη;

10. Η εκπροσώπηση του οργανισμού σε τρίτους θεωρείτε ότι επηρεάζεται θετικά από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των στελεχών του ή είναι άστοχος ο συσχετισμός αυτός;

Παράθεση απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας.

Στο αρχικό ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο εύκολη είναι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού φορέα, τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας, ανάλογα με την εμπειρία τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, απήντησαν ότι μπορεί να είναι υπό συνθήκες εύκολη μέχρι αρκετά δύσκολη. Συγκεκριμένα:

Ο πρώτος ερωτηθείς με δεκαεννέα χρόνια υπηρεσίας και διετή εμπειρία διευθυντή σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απήντησε ότι «...έχει να κάνει με τα «μέσα» που διαθέτεις, έμψυχα και άψυχα. Η πράξη έχει αποδείξει ότι επειδή είναι ελάχιστα, η διοίκηση ενός σχολείου γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη, με αποτέλεσμα να χρειάζεται μεγαλύτερος κόπος και περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες για να μπορέσεις να ανταποκριθείς».

Ο επόμενος, με είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας και τέσσερα χρόνια σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απήντησε ότι «... είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική, επίπονη και δύσκολη δουλειά, διότι εκτός από τους μαθητές πρέπει να διαχειριστείς και το ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί στο σχολείο καθώς επίσης και τους κηδεμόνες των μαθητών και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία...».

Ο τρίτος, με είκοσι χρόνια υπηρεσίας και δύο χρόνια σε διευθυντική θέση σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρεί ότι «...είναι αρκετά δύσκολη η διοίκηση γιατί έχεις να κάνεις με ανθρώπινο δυναμικό, μαθητές, καθηγητές, γονείς και πρέπει να κρατούνται οι ισορροπίες».

Ο τέταρτος με εικοσιτέσσερα χρόνια υπηρεσίας και οκτώ χρόνια σε διευθυντική θέση σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφερε ότι «...εξαρτάται από ορισμένες παραμέτρους: 1. την προσωπικότητα και τη γενικότερη συγκρότηση του διευθυντή, 2. την εμπειρία του διευθυντή στη διοίκηση και τη δυνατότητά του να αφομοιώνει δημιουργικά, 3. το κλίμα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ή όχι στη σχολική μονάδα μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και τοπικών φορέων, 4. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Μονάδας, το πληθυσμιακό της μέ-

γεθος και τα κοινωνικά δεδομένα της περιοχής στην οποία ευρίσκεται, 5. την παλαιότητα και την αρτιότητα των κτιριακών υποδομών, 6. τη γενικότερη εικόνα που υπάρχει στο τοπικό περιβάλλον για τη Μονάδα αυτή».

Ο πέμπτος με εικοσιτέσσερα χρόνια υπηρεσία και τρία χρόνια διεύθυνσης σε ΚΠΕ (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) απαντά «..προφανώς και είναι δύσκολη, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό φορέα, πιθανά. Από τη δική μου εμπειρία η διοίκηση δεν είναι εύκολη».

Η έκτη με είκοσι δύο χρόνια υπηρεσίας και δύο χρόνια σε διευθυντική θέση σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απήντησε ότι «..εξαρτάται από τον φορέα». Στη διοίκηση του φορέα όπου εργάζεται απάντησε «...οι δυσκολίες δεν έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον φορέα αλλά με εγγενείς παράγοντες. Κάτω ακριβώς από το σχολείο (στο ισόγειο) στεγάζονται τα γραφεία σαράντα συμβούλων εκπαίδευσης οι οποίοι «τρώνε» χώρο από το σχολικό κτήριο. Υπάρχει επιπλέον θέμα συνεννόησης με το απέναντι σχολείο που μοιράζεται το ίδιο προαύλιο και υπάρχει διαφορετική άποψη από τη διευθύντριά του για τη διοίκηση. Η συνύπαρξη δύο σχολείων ενός λυκείου κι ενός γυμνασίου με δύο διαφορετικούς διευθυντές στον ίδιο χώρο μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα. Επίσης οι σχέσεις με τους προϊσταμένους σε σχέση με το σχολείο μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα.». Αναφέρει δε χαρακτηριστικά «...πολλές φορές η διοίκηση του φορέα είναι πολύ εύκολη εσωτερικά αλλά πάρα πολύ δύσκολη από εξωγενείς παράγοντες».

Η έβδομη με τριάντα τέσσερα χρόνια υπηρεσίας και έντεκα χρόνια σε διευθυντική θέση σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει: «...δεν είναι εύκολη. Είναι πάρα πολύ δύσκολη γιατί έχεις να κάνεις με ανθρώπινο δυναμικό. Έχεις να διαχειριστείς σε καθημερινή βάση το προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς..» και κατ' επέκταση προσθέτει «... πως αν δεν έχεις εμπειρία, αν δεν έχεις εκπαιδευτεί στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και αν δεν γνωρίζεις πάρα πολύ καλά το κομμάτι της νομοθεσίας κι αν δεν αγαπάς πάρα πολύ τα παιδιά νομίζω ότι δυσκολεύει πάρα πολύ το έργο σου».

Η όγδοη με τριάντα ένα χρόνια υπηρεσίας και οκτώ χρόνια σε διευθυντική θέση απήντησε ότι «...είναι δύσκολη υπόθεση. Ειδικά η διεύθυνση ενός γυμνασίου είναι μια σύνθετη δουλειά που έχει να κάνει με μαθητές εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και όλους τους φορείς που συνεργάζεται το σχολείο. Όλοι αυτοί για να μπορέσουν να δώσουν ένα θετικό αποτέλεσμα χρειάζεται πάρα πολλή δουλειά από τον διευθυντή».

Ο ένατος με είκοσι χρόνια υπηρεσίας και τέσσερα χρόνια διεύθυνσης σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαντά ότι «...σίγουρα είναι δύσκολη. Εκτός από τη διαχείριση των

μαθητών, καθηγητών, κηδεμόνων, έχει ο διευθυντής να παλέψει και με τα γραφειοκρατικά και νομικά θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά του».

Η δέκατη με τριάντα τέσσερα χρόνια υπηρεσίας, και δεκαπέντε χρόνια διεύθυνσης σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε ΚΠΕ (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) απαντά «...μάλλον δύσκολη υπόθεση θα έλεγα, διότι αφορά εκτός από τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και τους γονείς των μαθητών. Άρα ο εκάστοτε διευθυντής πρέπει να εξισορροπήσει και να διευθετήσει διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες με διαφορετικά 'συμφέροντα'. Επίσης πρέπει να ασκεί το διοικητικό του έργο προς τη διεύθυνση και να διευθετεί τις όποιες διαφορές ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου».

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας οι συνεντευξιαζόμενοι απήντησαν σχεδόν ομόφωνα ότι είναι πολύ σημαντικές οι διαπροσωπικές σχέσεις στη διοίκηση. Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη σε βάθος συνέντευξη η απάντηση ήταν «...φυσικά! Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού εκτός από χάρισμα είναι και θέμα γνώσης. Για να μπορέσεις να διοικήσεις με αρμονία ένα σχολείο χρειάζεσαι τη συμπαράσταση των συναδέλφων. Πράγμα αδύνατο αν δεν είσαι σε επαφή μαζί τους».

Στη δεύτερη σε βάθος συνέντευξη σχολιάστηκε ότι «οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πρωταρχικής σημασίας στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.» Συνεχίζει δε υποστηρίζοντας ότι αποτελεί και βασικό λόγο «...για τη διεύθυνση του σχολείου, η οποία πρέπει να καλλιεργεί το κομμάτι αυτό δείχνοντας ενδιαφέρον για όλους τους συναδέλφους, τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν και οφείλει να δείξει ότι είναι εκεί σε οποιαδήποτε δύσκολη στιγμή αντιμετωπίζουν. Με αυτόν τον τρόπο οι συνάδελφοι χαλαρώνουν, δουλεύουν πιο ευχάριστα και παραγωγικά και δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία και διάθεση για προσφορά στο σχολείο».

Στην τρίτη σε βάθος συνέντευξη η απάντηση ήταν ότι «...είναι πολύ σημαντικές γιατί διαμορφώνουν το κλίμα στη σχολική μονάδα».

Στην τέταρτη σε βάθος συνέντευξη η απάντησή του ανέφερε: «Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση ενός καλού κλίματος στη Μονάδα. Όμως θα πρέπει να διατηρείται η διάκριση μεταξύ των διαφόρων επιπέδων διοίκησης. Δηλαδή, οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή- εκπαιδευτικού προσωπικού να μη γίνονται τροχοπέδη για την άσκηση των καθηκόντων του. Ο διευθυντής θα πρέπει να βάζει εξαρχής τα όρια και να θυμίζει ότι η λειτουργία ενός σχολείου υπόκειται σε κανόνες και Νόμους».

Στην πέμπτη σε βάθος συνέντευξη σχολιάζεται χαρακτηριστικά: «...στην Ελλάδα ναι... Δηλαδή, το να έχεις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην Ελλάδα με τους προϊσταμένους σου διευκολύνει. Δεν θα έπρεπε να έχει σχέση το να δημιουργήσω καλές σχέσεις με το να κάνω τη δουλειά μου σωστά. Στην Ελλάδα λοιπόν έχει σχέση. Δηλαδή, είτε κουμπάρος μου είναι είτε δεν είναι, το ίδιο καλά έπρεπε να δουλεύω κι εγώ και αυτός θεωρητικά. Πρακτικά είναι προφανές ότι βοηθάνε αν υπάρχουν. Βέβαια οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να είναι εμπόδιο. Αν στον ίδιο χώρο για παράδειγμα, είσαι με τη γυναίκα σου, σημαίνει ότι μετά τα προβλήματα τα κουβαλάς στο σπίτι... και τις γκρίνιες του σπιτιού τις κουβαλάς στη δουλειά...».

Η έκτη ανέφερε «...είναι το Α και το Ω στη διοίκηση. Η θέση αυτή είναι μια θέση που έχει διαπροσωπικές σχέσεις με τον σύλλογο, με τα παιδιά, με τους γονείς και με όλους τους άλλους φορείς... Ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος κατ' εξοχήν αποτελεί την πηγή όλων αυτών των σχέσεων. Οι σχέσεις μέσα σε ένα σχολείο είναι ένα πλέγμα πάρα πολύ πολύπλοκο». Σε διευκρινιστικό σχόλιο για τον σύλλογο καθηγητών συγκεκριμένα απάντησε: «...θεωρώ πως αν δεν υπάρχει καλή σχέση δεν λειτουργεί ο σύλλογος ή θα δημιουργηθούν μικρές ομάδες μέσα, οι οποίες θα δυσχεραίνουν το έργο της διοίκησης... ας πούμε ότι έχεις το παράδειγμα ενός διευθυντή ο οποίος είναι πολύ δραστήριος και δημιουργικός κι έχει ένα σύλλογο ο οποίος είναι πάρα πολύ στοιχειώδης, 'εγώ δεν θέλω να κάνω αυτό, θέλω να κάνω το μάθημά μου και να φύγω... εσύ τι μου λες για προγράμματα κ.λπ. δεν με ενδιαφέρουν' ...όσο πιο καλές οι σχέσεις τόσο πιο καλά λειτουργεί ο φορέας. Είναι τα ποσά ευθέως ανάλογα.».

Η έβδομη απήντησε: «...είναι το Α και το Ω. Και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πάρα πολύ καλά στο μυαλό τους ότι εδώ επιτελούν ένα έργο. Επομένως θα πρέπει να βάζουν στην άκρη τα προσωπικά τους στοιχεία και πρέπει να βρίσκονται πάντοτε χρυσές τομές, γιατί ο σκοπός είναι πάντα ένας και μοναδικός: οι μαθητές. Το δύσκολο στους ανθρώπους, δηλαδή στο κομμάτι που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς, είναι η διαχείριση του θυμού τους και των προσωπικών «θέλω» και επιλογών τους».

Η όγδοη ζήτησε διευκρίνιση σχετικά με ποια έννοια διαπροσωπικές σχέσεις. Ως προς τους εκπαιδευτικούς λοιπόν απήντησε: «...είναι πάρα πολύ σημαντικές. Νομίζω ότι από εκεί ξεκινάς, να γνωρίσεις τους συνεργάτες σου -οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες σου-, να δεις πού επέμπει ο καθένας και εάν μπορέσεις να τα 'εκμεταλλευτείς' αυτά τα ιδιαίτερα προσόντα του καθενός. Αρα πρέπει να υπάρχει μια άριστη συνεργασία η οποία θα βασίζεται στον αλληλοσεβασμό μεταξύ διευθυντού και εκπαιδευτικού».

Ο ένατος απήντησε στο ερώτημα αυτό: «...σίγουρα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές αλλά ο καθένας θα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει σωστά τη δουλειά του. Λόγω

του κυκεώνα του νομοθετικού πλαισίου είναι σημαντικό να βαδίζεις με συνεργάτες θετικούς και παραγωγικούς. Επομένως σίγουρα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνουν το έργο του διευθυντή και του σχολείου».

Η δέκατη συνεντευξιζόμενη αναφέρει: «...σίγουρα ναι και ειδικά στο σχολείο μιας και οι διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν αυτό που συνηθίσαμε να λέμε 'καλό κλίμα', το οποίο είναι απαραίτητο για την καλή λειτουργία του σχολείου που αφορά τόσο το διοικητικό έργο αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών (καινοτόμα προγράμματα, δημιουργικές εργασίες κ.λπ.)».

Το τρίτο ερώτημα στοχεύει σε μία πιο συγκεκριμένη πλευρά των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι σε περιβάλλοντα εργασίας όπου υπάρχει ανθρώπινο δυναμικό πολλώ δε μάλλον σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπου συναντώνται καθημερινά προκλήσεις εσωτερικές και εξωτερικές. Ομόφωνα λοιπόν, ο καθένας με τη δική του «χρoιά» απαντά πως υφίστανται συγκρούσεις, η ένταση των οποίων άλλοτε είναι έντονη άλλοτε όχι.

Ο πρώτος λοιπόν στο ερώτημα κατά πόσο συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις και εάν είναι έντονες απάντησε ότι «...είναι απολύτως φυσιολογικό να εκδηλώνονται συγκρούσεις σε έναν ζωντανό οργανισμό, για να εκτονώνονται οι καταστάσεις. Δυστυχώς ή ευτυχώς είμαστε πάνω απ' όλα άνθρωποι με αισθήματα και συναισθήματα τα οποία δεν μπορούμε να 'κλειδώσουμε' έξω από την πόρτα του σχολείου. Οι συγκρούσεις είναι εκτός από αναπόφευκτες και θεμιτές. Συνεχίζει δε αναφέροντας «...το ζήτημα είναι να μην πάρουν εκρηκτικές διαστάσεις και 'χαλάσουν' οριστικά το περιβάλλον του σχολείου. Ο ρόλος του Διευθυντή πυροσβέστη είναι να τις έ-χει ή να τις θέτει υπό έλεγχο».

Ο δεύτερος απάντησε «... ευτυχώς οι έντονες συγκρούσεις τείνουν να εξαλειφθούν.» Συνεχίζει αναφερόμενος στην προσωπική του εμπειρία ως διευθυντής λέγοντας πως «τον πρώτο χρόνο διοίκησης η αλήθεια είναι ότι υπήρχαν πιο έντονες συγκρούσεις οι οποίες όμως μέσα από διά-λογο, αμοιβαία κατανόηση, δικαιοσύνη στη λήψη αποφάσεων σχεδόν εκμηδενίστηκαν. Φυσικά υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις και διαφορετικές απόψεις αλλά αντιμετωπίζονται σε δημοκρα-τικά πλαίσια και ενώπιον όλου του συλλόγου διδασκόντων».

Ο τρίτος σύμφωνα με τη δική του εμπειρία σε μια μικρή ορεινή σχολική μονάδα απάντησε ότι «ελάχιστες φορές εκδηλώνονται συγκρούσεις και όχι έντονες».

Ο τέταρτος αναφέρει: «Οι συγκρούσεις σε κάθε οργανισμό διαφέρουν. Μπορεί να είναι καθη-μερινές σε κάποιες σχολικές μονάδες ή και ανύπαρκτες σε κάποιες άλλες. Μερικές φορές είναι έντονες αλλά το κυριότερο χαρακτηριστικό τους είναι η διάρκεια. Συμβαίνει σε ορισμένα scho-

λεία να υπάρχουν πάγιες αντιθέσεις μεταξύ του προσωπικού, ή μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού οι οποίες βγαίνουν στην επιφάνεια κάθε τόσο με διάφορες αφορμές.» Συνεχίζει λέγοντας ότι «στην πραγματικότητα υπάρχουν ομαδοποιήσεις που βασίζονται κυρίως σε προκαταλήψεις και παρεξηγήσεις που δεν έχουν συζητηθεί επαρκώς».

Ο πέμπτος απήντησε πως «εκδηλώνονται τόσο συχνά όσο ξεβολεύεις τους υφισταμένους σου. Αν τους ξεβολεύεις συχνά, εκδηλώνονται συχνά οι συγκρούσεις. Αν τους ξεβολεύεις αραιά, αραιά προκύπτουν συγκρούσεις.» Συνεχίζει εξηγώντας πως «όσο δουλεύει η ρουτίνα την οποία ξέρουν δεν πολύ-γκρινιάζουν, δεν έχεις λόγο για σύγκρουση. Σε κάθε αλλαγή, σε κάθε διαφορετικό πράγμα που πας να λανσάρεις και δεν έχει προφανή πλεονεκτήματα οικονομικά ή άλλα, τότε καθετί καινούριο και δύσκολο -γιατί πρέπει να κοπιάσεις για να το μάθεις- είναι αιτία στην καλύτερη περίπτωση γκρίνιας στη χειρότερη συγκρούσεων». Στο ερώτημα του αν είναι έντονες απήντησε «ανάλογα το τι ζητάς. Δεν είναι συνήθως πολύ έντονες εκτός και εάν με κάποιον ή κάποια επανειλημμένως συγκρουστείς και φτάσεις πια σε προσωπική κόντρα. Τότε ναι είναι έντονες».

Η έκτη απήντησε «Καθημερινά. Συγκρούσεις υπάρχουν καθημερινά. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου υπάρχουν συγκρούσεις, από δύο καθηγητές που διαφωνούν, ένα καθηγητή που μάλωσε με ένα τμήμα...». Σε πιο στοχευμένη προσέγγιση των συγκρούσεων μεταξύ συλλόγου ή και διευθυντή απάντησε: «Στον δικό μου φορέα δεν υπάρχουν συγκρούσεις... υπάρχουν διαφωνίες αλλά δεν υπάρχουν συγκρούσεις. Διαφωνούμε ως ενήλικες 'κομπά'. Σχετικά με το πόσο έντονες είναι εξαρτάται από τον διευθυντή. Το πόσο θα το αφήσει ή θα το σβήσει... Κατευνάζω τα πράγματα πριν να γίνει σύγκρουση μεγάλη, δηλαδή όταν είναι ακόμα στο στάδιο της διαφωνίας». Συνεχίζοντας αναφέρθηκε σε μια μελέτη περίπτωσης «Παράδειγμα προχτές μια πολύ παλιά καθηγήτρια με έναν νεαρό της ειδικής αγωγής αναπληρωτή... του φάνηκε ότι του μίλησε πάρα πολύ αυστηρά και πολύ απότομα κάνοντάς μου παράπονα ότι δεν έχει μεγαλώσει για να του μιλάνε έτσι κ.λπ. Τότε του απάντησα ότι η εν λόγω κυρία είναι μια παλιά καθηγήτρια η οποία μιλάει σε όλους έτσι ακόμα και σε μένα! Αυτό το πράγμα τον χαλάρωσε, το παρατήρησε μια δυο μέρες και δεν προχώρησε η σύγκρουση. Αν το είχα αφήσει χωρίς παρέμβαση και εξηγήσεις μπορεί και να είχαν πιαστεί 'μαλλί με μαλλί', δεν το ξέρω. Πάλι κι εκεί καλείται ο διευθυντής να αντιδράσει έγκαιρα και πυροσβεστικά.».

Η έβδομη απήντησε ότι «συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις με πολυποίκιλα αίτια: είτε γιατί βγαίνει εκνευρισμένος ο εκπαιδευτικός από την αίθουσα επειδή δεν μπόρεσε ο ίδιος να διαχειριστεί ένα περιστατικό μέσα στην τάξη και πάντοτε έχει την αίσθηση ότι ο διευθυντής είναι ο παντοδύναμος και έχει ένα μαγικό ραβδί και μπορεί να τα επιλύει όλα, και το σημαντικότερο ο

καθένας δεν μπαίνει στη θέση του άλλου. Είναι αμετακίνητος στη θέση του, θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος πρέπει να μετακινηθεί προς τις θέσεις των εκπαιδευτικών και όχι το αντίστροφο. Οπότε καταλαβαίνετε ότι έρχομαι ξανά στην αρχική, στην πρώτη σας ερώτηση η οποία ρωτά κατά πόσο είναι δύσκολο το έργο».

Η όγδοη απάντησε «Έχω την τύχη να έχω διοικήσει σχολεία στα οποία δεν υπήρχαν έντονες συγκρούσεις. Αντιπαραθέσεις ναι. Με κάποιους συναδέλφους ίσως και λίγο παραπάνω να υπάρχει αντίθεση απόψεων, όχι όμως «μετωπική» σύγκρουση. Είμαι τυχερή μάλλον. Δεν είχα ποτέ».

Ο ένατος αναφέρει πως «συγκρούσεις είναι καθημερινές κι αυτό λόγω έλλειψης καθαρού νομικού πλαισίου στην εκπαίδευση. Ο γραφειοκρατικός κυκεώνας δυσκολεύει την ομαλή λειτουργία πολλές φορές και δυστυχώς έγκειται στο φιλότιμο και την προθυμία ή την απροθυμία του καθενός να τελέσει το έργο του. Το ανθρώπινο δυναμικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι κάθε φορά διαφορετικό».

Η δέκατη απάντησε ότι οι συγκρούσεις εκδηλώνονται «πολύ συχνά και αν δεν αντιμετωπιστούν σύντομα μπορεί να γίνουν τόσο έντονες που να δυσκολεύουν τη λειτουργία του σχολείου».

Στο τέταρτο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο και εάν το προσωπικό διαχειρίζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ξεχωριστά.

Ο πρώτος αναφέρει ότι «γίνεται προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση από το ίδιο το προσωπικό» ενώ συνεχίζει ότι «άλλοι το καταφέρνουν μόνοι τους, άλλοι με τη βοήθεια του συλλόγου-συναδέλφων ή και του Διευθυντή». Ο ρόλος του Διευθυντή εκτός του να καθοδηγεί συνεχίζει «είναι και συμβουλευτικός και παρηγορητικός. Μπορεί σε ελάχιστες περιπτώσεις εντόνων εκδηλώσεων να γίνει και παρεμβατικός γιατί πρέπει να προστατευτεί η πλειοψηφία του συλλόγου» Τονίζει τέλος, ότι «σε καμία περίπτωση δεν είναι τιμωρητικός».

Ο δεύτερος θεωρεί ότι «μερικές φορές είναι δύσκολο όλοι οι συνάδελφοι να ελέγχουν τα συναισθήματά τους» αλλά ως αρχή του Διευθυντή είναι «να μπορούν να εκφράζονται όλοι είτε αρνητικά είτε θετικά αρκεί να γίνεται με τρόπο που να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και κατά προτίμηση μπροστά σε όλο το σύλλογο».

Ο τρίτος απάντησε ότι «τις περισσότερες φορές τα διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και τα ελέγχει».

Ο τέταρτος αναφέρει σχετικά ότι «το προσωπικό διαχειρίζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του σε γενικές γραμμές υπάρχει αυτοέλεγχος. Συνήθως οι καθηγητές αντιλαμβάνονται ότι είναι μέλη ενός Οργανισμού που παράγει συναισθηματικές φορτίσεις σε πολλά επίπεδα». Συνεχίζει αναφέροντας ότι «οι καθηγητές είναι άνθρωποι οι οποίοι νιώθουν και αισθάνονται, οργίζονται, θυμώνουν χαίρονται ή λυπούνται. Έρχονται δηλαδή με μεγάλη γκάμα συναισθημάτων που παράγει το ίδιο το εργασιακό περιβάλλον.» Καταλήγει δε ότι «οι περισσότεροι έχουν μάθει να διαχειρίζονται αυτά τα συναισθήματα αν και υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις που αδυνατούν να το πράξουν.»

Ο πέμπτος χαρακτηριστικά απαντά «Στη Σουηδία ναι. Στην Ελλάδα κάθε τόσο μούτρα, γκρίνιες, αντιδράσεις... δεν ελέγχει τα συναισθήματά του. Φαίνεται. Ιδιαίτερα οι γυναίκες. Οι άντρες προσπαθούν και δεν το δείχνουν». Συνεχίζει θέτοντας το ερώτημα «ίσως οι άντρες δεν το καταλαβαίνουν; Ενώ οι γυναίκες το καταλαβαίνουν;» Καταλήγει δε ότι «οι γυναίκες βγάζουν τα συναισθήματά τους και συγκρούονται πιο συχνά.»

Η έκτη αναφέρει συγκεκριμένα από τη σχολική μονάδα που εργάζεται «το προσωπικό ελέγχει και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του εκτός από δύο περιπτώσεις όπου το θέμα είναι παθολογικό- ψυχολογικό. Οι υπόλοιποι..» συνεχίζει «είναι ενήλικες και μπορούν να κρατούν στάση ενήλικου λύνοντας τις διαφορές όπως πρέπει. Οι δύο αυτές περιπτώσεις των συναδέλφων είναι θέμα... αφού οι άνθρωποι αυτοί δεν θα έπρεπε να διδάσκουν». Σε διευκρινιστική ερώτηση για το εάν οι διευθυντές καλύπτονται νομικά στο να λάβουν μέτρα σε τέτοιες παθολογικές καταστάσεις η απάντηση της Διευθύντριας ήταν «όχι δεν καλυπτόμαστε. Όταν η δουλειά δεν γίνεται σωστά είσαι υποχρεωμένος να καλέσεις τον Σύμβουλο να κάνει παρακολούθηση τάξης, να δώσει συμβουλευτική κ.λπ. Με το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) όπου κάθε σύμβουλος είναι υπεύθυνος για όλη τη Θεσσαλία, η συγκεκριμένη προσωπική εργασία των συμβούλων - συντονιστών είναι εντελώς αδύνατο να συμβεί. Δεν υπάρχει κανένα μέτρο στα χέρια των διευθυντών. Το νομικό πλαίσιο είναι απαγορευτικό για τον διευθυντή. Ο διευθυντής δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Ακόμα και να το αναφέρω στη Διοίκηση, ούτε ο Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Ειδικά όταν υπάρχει θέση οργανική στο σχολείο. Πώς θα πάρεις κάποιον από την οργανική του και θα πεις ότι αυτός δεν μπορεί να μπει στην τάξη; Βάσει ποιάς αξιολόγησης; Βάσει ποιού άρθρου, ποιάς έκθεσης; Δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Κάνεις το σταυρό σου και λες Παναγία μου τη βγάλαμε κι αυτή τη μέρα».

Η έβδομη απήντησε ότι «Δεν τα ελέγχει». Σε διευκρινιστική ερώτηση αν ισχύει για όλους απάντησε «Όχι για όλους. Ισχύει γι' αυτούς που δημιουργούν εκρήξεις και μέσα στην τάξη. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός που δεν μπορεί να καταλάβει ότι ο έφηβος ό,τι και να κάνει δεν έχει

στόχο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά στο μυαλό του είναι ο μεγάλος άνθρωπος ή η εξουσία ή αυτός που τον καταπιέζει. Όταν το πάρει προσωπικά δεν μπορεί να τα χειριστεί. Όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί ένα θέμα μέσα στην τάξη δεν μπορεί γενικά να διαχειριστεί κανένα θέμα. Οι ηλικίες όλων είναι μεγάλες και οι αντοχές μικρές. Καταλυτικός παράγοντας είναι ο διευθυντής ο οποίος επιβάλλεται να έχει ενσυναίσθηση ή να βρει έναν τρόπο να μπορέσει να μπει στη θέση του άλλου. Αν δεν έχει ενσυναίσθηση ούτε τα παιδιά θα μπορέσουν να τον εμπιστευτούν ούτε θα μπορέσει να διαχειριστεί τέτοιες συγκρουσιακές καταστάσεις». Κλείνει αναφέροντας «εδώ εμείς έχουμε έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις από το πρόγραμμα...».

Η όγδοη απαντά πως «στη μεγάλη του πλειοψηφία ο σύλλογος διδασκόντων διαχειρίζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί είμαστε άνθρωποι με έντονες προσωπικότητες κι έτσι πρέπει να είμαστε γιατί έχουμε να διαπαιδαγωγήσουμε μαθητές που σημαίνει ότι πολλές φορές αφηνόμαστε να πούμε ό,τι μας απασχολεί, αλλά θεωρώ ότι υπάρχει διαχείριση και έλεγχος».

Ο ένατος αναφέρει «είμαστε ξεχωριστές οντότητες, ωστόσο μέσα σε μια σχολική μονάδα όλοι καλούμαστε να συνυπάρξουμε με όλους οπότε η διαχείριση των συναισθημάτων συνήθως γίνεται από τους περισσότερους. Όχι ότι δεν υπάρχουν συγκρουσιακές εκφάνσεις ωστόσο λύνονται όταν ο καθένας αντιληφθεί ότι βρίσκεται εδώ για να επιτελέσει ένα έργο».

Η δέκατη αναφέρει λιτά ότι το προσωπικό «μάλλον όχι» δεν διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.

Στο πέμπτο ερώτημα, του κατά πόσο σημαντικές είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στη διοίκηση προκειμένου να «επικοινωνήσουν» το όραμά τους, όλοι σχεδόν απήντησαν θετικά αναφέροντας συγκεκριμένα ο καθένας:

Ο πρώτος αναφέρει «όπως απάντησα και παραπάνω τις θεωρώ εξίσου σημαντικές με όλα τα υπόλοιπα που απαιτούνται για τη διοίκηση του σχολείου. Καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, καλής συνεργασίας με αποτέλεσμα το όραμα το δικό μου και με τις δικές μου παρεμβάσεις να γίνεται όραμα του συλλόγου και όλοι καθημερινά να 'δουλεύουν' προς τον ίδιο στόχο».

Ο δεύτερος απήντησε ότι «οι διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται σε άριστο σημείο και αυτός είναι ο λόγος που το σχολείο πλέον έχει ανοιχθεί στην κοινωνία μέσα από τα ευρωπαϊκά e-twinning και κάθε μορφής προγράμματα. Οι μαθητές, οι κηδεμόνες όπως και οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με δικές τους μαρτυρίες αισθάνονται πολύ χαρούμενοι και τυχεροί που εργάζονται ή φοιτούν σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον». Συνεχίζει δε λέγοντας ότι «είναι αυτό που έλεγα πάντα στον εαυτό μου από την αρχή που ανέλαβα τη διεύθυνση του σχολείου: να μην υπάρχει

συνάδελφος ο οποίος θα ξεκινάει το πρωί για το σχολείο και να λέει 'ωχ πώς θα περάσει η μέρα και σήμερα'».

Ο τρίτος απαντά πως «είναι πολύ σημαντικές» γιατί έτσι «συνδιαμορφώνεται το όραμα της σχολικής μονάδας».

Ο τέταρτος αναφέρει ότι «είναι βασική και αναγκαία προϋπόθεση. Τα 'οράματα' δεν συλλαμβάνονται μόνο από ένα άτομο και απλά επιβάλλονται. Υπάρχει το όραμα του ενός, του επικεφαλής, που όμως επεκτείνεται, βελτιώνεται και εν τέλει συνδιαμορφώνεται καθημερινά με συνεργασίες. Κακές διαπροσωπικές σχέσεις συνήθως οδηγούν σε απουσία διαλόγου, σε απουσία ανταλλαγής ιδεών και τελικά σε αδυναμία υλοποίησης ευρύτερων σχεδιασμών».

Ο πέμπτος απαντά πως «εάν θέλεις πράγματι να τους πείσεις να ακολουθήσουν σε κάτι καινούριο και πας να το επιβάλλεις 'γεια σας ήρθα, από αύριο θα κάνουμε αυτό που ονειρεύτηκα' έχεις χάσει, δεν θα το κάνουν..., αν αντίθετα τους 'ψήσεις'- και αυτό είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις έχεις κάποιες ελπίδες να σε ακολουθήσουν. Όχι απαραίτητα, γιατί αυτός ο οποίος είναι ο 'ρουτινιάρης' ή ο 'τεμπέλης' θα τον 'ψήσεις' για λίγο αλλά μόλις αρχίσει να κουράζεται θα ξεχάσει και το 'ψήσιμο' και όλα. Αλλά οπωσδήποτε, αυτός που δεν είναι πολύ 'τεμπέλης' δεν είναι πολύ 'ρουτινιάρης' θέλει λίγη ώθηση. Και αφού στην Ελλάδα δεν υπάρχουν και άλλα κίνητρα οικονομικά ή κάτι άλλο τότε τι μένει; Θα πρέπει τουλάχιστον να τον εμπνεύσεις, να του πατήσεις το φιλότιμο».

Η έκτη κατά σειρά αναφέρει: «είναι απόλυτα συνδεδεμένα αυτά τα δυο. Δηλαδή εάν ο σύλλογος δεν δουλεύει για σένα, για χατίρι σου, δεν κάνεις τίποτα. Δηλαδή ο πιο εύκολος τρόπος για να μπορέσεις να κάνεις το όραμά σου στο σχολείο, είναι ο σύλλογος να είναι τόσο καλά που να ντρέπεται να σου πει όχι ή να μη θέλει να σου πει όχι». Συνεχίζει αναφέροντας «εγώ φροντίζω για αυτό, δηλαδή οι εργαζόμενοί μου να είναι καλά. Δεν θα αρνηθώ άδεια, δεν θα προσβάλλω συνάδελφο μπροστά σε γονέα ή σε παιδιά ή στο σύλλογο. Ό,τι παρατηρήσεις γίνονται, γίνονται έτσι, κλεινόμαστε μέσα στο γραφείο μου και λέμε δυο κουβέντες και τελειώσε..., αν τηρείς κάποιους όρους ανθρώπινους με το σύλλογο, τότε και ο σύλλογος σου το ανταποδίδει... αρκεί να μη ζητάς κάτι παράλογο. Αν θέλεις να το 'επικοινωνήσεις' πρέπει να έχεις πολύ καλές σχέσεις με το σύλλογο, να τηρείς τα εργασιακά δικαιώματα, να μην το παίζεις αφεντικό. Ο διευθυντής είναι *primus inter pares* (πρώτος μεταξύ ίσων). Αν το ξεχάσεις αυτό και πας να το παίζεις αφεντικό χάνεις το σύλλογο».

Η έβδομη απήντησε ότι «είναι πάρα πολύ σημαντικό. Το όραμά μου, το προσωπικό μου όραμα για το σχολείο τώρα που είμαι επτά χρόνια διευθύντρια είναι να είναι το σχολείο χώρος χαράς

και δημιουργίας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Θέλω το σχολείο μου να αποκτήσει μια κουλτούρα σεβασμού, μια κουλτούρα αποδοχής και του ανθρώπου...». Εξηγεί στη συνέχεια αναφέροντας «πέρα από το γνωστικό κομμάτι που είναι πάρα πολύ σημαντικό εγώ προσπαθώ και καταφέρνω και το 'επικοινωνώ'. Προσπαθώ να τους κάνω συμμετοχους με τον α ή β τρόπο. Συνήθως ξεκινάει από μένα πάρα πολλές δράσεις... δεν είμαι απλώς ο διευθυντής ο οποίος λέει ναι στα προγράμματα, λέει ναι στο να βγει το σχολείο προς τα έξω. Είμαι αυτή που τις ξεκινάει και προσπαθώ να τις απλώσω...». Στη συνέχεια αναφέρει ένα παράδειγμα, μια δράση που λαμβάνει χώρα την περίοδο αυτή της συνέντευξης. Συνεχίζει δε κάνοντας και την κριτική «ξέρω ότι οι άνθρωποι δεν αλλάζουν. Τόσο όσο μπορεί ο καθένας, όπου λοιπόν υπάρχει εμπόδιο, μπαίνω εγώ και το επιλύω με τους μαθητές μου. Έτσι κοινωνώ το όραμα σε αυτό το σχολείο».

Η όγδοη απαντά «είναι το Α και το Ω. Χωρίς αυτές δεν μπορείς να πραγματοποιήσεις το όραμά σου. Θα ζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν παραπάνω κάποιες φορές, να καλλιεργήσουν ένα ωραίο κλίμα, να φτιάξουν μια γιορτή, να κάνουν το κάτι παραπάνω. Άρα αν δεν υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και όλα αυτά βασίζονται στην τυπική σχέση του οκταώρου του καθήκοντος των ωρών διδασκαλίας και μόνο δεν θα γίνει τίποτα παραπάνω στο σχολείο. Το σχολείο θέλει παραπάνω ώρες δουλειάς από αυτές που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν στην τάξη.» Ολοκληρώνοντας αναφέρει ότι για να 'επικοινωνήσει' το όραμα πρέπει «οι καθηγητές να πιστέψουν ότι ο διευθυντής έχει όραμα και ο διευθυντής με της σειρά του πρέπει να εμπιστευτεί τους καθηγητές του».

Ο ένατος απήντησε ότι «χωρίς όραμα ένας διευθυντής ουσιαστικά αποτελεί ανδρείκελο, είναι ένας αχυράνθρωπος. Χρειάζεται να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να θέτει στόχους η επίτευξη των οποίων δείχνει περίτρανα κατά πόσο καταφέρνει να επικοινωνεί σωστά με τους συνεργάτες καθηγητές της σχολικής μονάδας».

Η δέκατη απήντησε ότι «αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα οι διαπροσωπικές σχέσεις διότι βοηθούν στην αποτελεσματική και δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιτρέπουν δε τη διαχείριση κρίσεων τόσο στην τάξη (μαθητές- εκπαιδευτικός) όσο και στις σχέσεις σχολείου - κοινωνίας».

Η έκτη κατά σειρά ερώτηση που τέθηκε σχετίζεται με το εάν είναι σημαντικό το προσωπικό να συναισθάνεται αυτό που νιώθει ο άλλος. Σε αυτή την ερώτηση πάλι υπήρξε πλειοψηφικά θετική απάντηση. Πιο αναλυτικά:

Ο πρώτος απάντησε «Σαφώς. Είναι άνθρωποι με συναισθήματα. Το να προσπαθούμε να τα κρύψουμε από τους άλλους και από τον εαυτό μας είναι εξαντλητικό και χωρίς ουσία. Το να ξέρεις ότι κάποιος σε συναισθάνεται και μπορεί να σε βοηθήσει με τον τρόπο του είτε το ζητήσεις είτε όχι, είναι μεγάλη ανακούφιση και μπορείς να τα 'προσπεράσεις' πιο εύκολα και γρήγορα για να επικεντρωθείς στο λειτούργημά σου. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι αυτός. Να μπορεί να συναισθάνεται αυτά που νιώθουν οι συνάδελφοι και να τους ενθαρρύνει ή να τους εμπυχώνει είτε με τα λόγια του είτε με τις πράξεις του, μέσω των αποφάσεών του».

Ο δεύτερος αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να συναισθάνεται το τι νιώθει ο άλλος, διότι μόνο έτσι μπορεί να αναγνωρίσει τυχόν προβλήματα των άλλων και να βοηθήσει ουσιαστικά τον συνάδελφο και τους μαθητές».

Ο τρίτος σχολιάζει ότι «είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό γιατί μόνο έτσι υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία».

Ο τέταρτος απήντησε «προφανώς και ναι. Γιατί έτσι δημιουργούνται σχέσεις αλληλοκατανόησης, αλληλεγγύης και αλληλοστήριξης. Δηλαδή δημιουργείται αυτό που στη διοίκηση αποκαλούμε 'πνεύμα ομάδας'. Είναι σημαντικό να νιώθει ο εκπαιδευτικός μέρος μιας ομάδας και όχι μια αυτόνομη μονάδα που ακολουθεί έναν μοναχικό δρόμο γεμάτο αβεβαιότητες και αμφιβολίες».

Ο έκτος απήντησε αρνητικά: «κατά τη γνώμη μου» σχολιάζει «δεν είναι καθόλου σημαντικό και το προσωπικό θα έπρεπε να δουλεύει -αυτό θα πει επαγγελματίας- ανεξάρτητα από το τι αισθάνεται, ανεξάρτητα από το εάν το πρωί συγχύστηκε ή αν συνέβη κάτι ευχάριστο ή όχι. Θα πρέπει να κάνει τη δουλειά του εξίσου καλά και όχι να κάθεται και να τον πιάνουν τα ψυχωτικά του και να τον συμπαρίστανται οι άλλοι. Εδώ δεν είναι κομμωτήριο. Είναι οργανισμός που πρέπει να δουλεύει ό,τι κι αν συμβαίνει συναισθηματικά στον καθένα από μας. Άλλο το επάγγελμα, άλλο το συναίσθημα. Δυστυχώς πολλές φορές αυτό που λέω τώρα δεν ισχύει. Σίγουρα όμως δεν είναι στόχος να προσπαθείς να κάνεις τους άλλους να συναισθάνονται μπας και κάνουν τη δουλειά τους. Να κάνουν τη δουλειά τους εξίσου καλά.» Παραθέτει επίσης «Αν τύχει να βρίσκεσαι σε μια τόσο ωραία ατμόσφαιρα -πράγμα το οποίο μπορεί να συμβεί και το έχω ζήσει και ταυτόχρονα μαζί με το ότι κάνετε τη δουλειά σας κάνετε και καλή παρέα και ο ένας συμπαρίσταται στον άλλο κ.λπ.- αυτό είναι ευκαίριο και ωραίο αλλά δεν είναι ζητούμενο σε έναν οργανισμό κατά τη γνώμη μου».

Η έκτη απαντά «φυσικά, η ενσυναίσθηση είναι βασικό για όλες τις σχέσεις. Όχι μόνο στο σχολείο, παντού σε όλη την κοινωνία.»

Η έβδομη σχολίασε «Πάρα πολύ. Διαφορετικά αν δεν συναισθανθεί, δεν θα μπορέσει να 'ακουμπήσει' τα παιδιά. Τα παιδιά μας 'μυρίζονται'. Πραγματικά, ... νομίζω ότι μας σέβονται όταν τα σεβόμαστε. Πώς όμως θα μπορέσουμε να τα σεβαστούμε ή θα μπορέσει να σεβαστεί ο ένας τον άλλον αν δεν έχει ενσυναίσθηση».

Η όγδοη απήντησε ότι «Είναι σημαντικό...δεν το απαιτούμε βέβαια, ούτε μπορείς να το απαιτήσεις από κανέναν. Βοηθάει πάρα πολύ στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όταν ο ένας νιώθει τις ανάγκες του άλλου, πολύ εύκολα ο ένας μπορεί να βασιστεί στον άλλον».

Ο ένατος αναφέρει «είναι σημαντικό όλοι να συναισθάνονται αυτό που νιώθει ο άλλος. Το θέμα είναι πώς το μεταφέρεις αυτό. Αν έχεις διδακτικό τρόπο ο άλλος θα το αρνηθεί, αν έχεις τρόπο επιβλητικό επειδή είσαι διευθυντής, δηλαδή της εξουσίας τον τόνο, πάλι θα το αρνηθεί. Το θέμα είναι πώς μπορείς να αυξήσεις την ενσυναίσθηση, με ποιο τρόπο, ώστε αν ο άλλος λογιστεί να κάνει κάτι σωστό να συνεχίσει να το κάνει και να το επαυξάνει ή αν κάνει κάτι το οποίο είναι δυσλειτουργικό να προσπαθήσει να το σταματήσει. Νομίζω» καταλήγει ότι «ο τρόπος έχει σημασία».

Η δέκατη απήντησε ότι «η δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο σχολείο προϋποθέτει την ενσυναίσθηση, διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λειτουργήσουν σαν ομάδα. Ο διευθυντής θα έλεγα ότι πρέπει να λειτουργήσει σαν διαμεσολαβητής προκειμένου να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση στην ομάδα του».

Η έβδομη κατά σειρά ερώτηση της παρούσας έρευνας αφορά στο θέμα προσαρμοστικότητας στις αλλαγές. Ομόφωνα απαντήθηκε θετικά. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος στη σειρά με έμφαση απαντά πως «βασική αρχή και θεώρησή του είναι αυτή. Προσαρμοστικότητα. Πρέπει να είσαι αν θέλεις να διοικήσεις ένα σχολείο.» Συνεχίζει αναφέροντας ότι «καθημερινά προκύπτουν δεκάδες μικροζητήματα στο χώρο του σχολείου που αν δεν μπορείς να προσαρμοστείς τότε γίνονται τεράστια με τις ανάλογες επιπτώσεις προς όλους. Το πόσο μπορείς εξαρτάται από τη βούληση του Υπουργείου. Ο βαθμός ελευθερίας που έχουμε ως διευθυντές είναι μικρός. Παρόλα αυτά προσπαθούμε να τον διευρύνουμε κινούμενοι αρκετές φορές στα όρια».

Ο δεύτερος απήντησε πως «η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι βασικά στοιχεία της διοίκησης, τα οποία σύμφωνα με τα λεγόμενα των συναδέλφων αλλά και των υπολοίπων που εμπλέκονται με τον οποιοδήποτε τρόπο στην εκπαιδευτική διεργασία υπάρχουν σε όλη τη διευθυντική ομάδα».

Ο τρίτος αναφέρει ότι «είναι πολύ σημαντικό και εγώ είμαι πολύ προσαρμοστικός και ευέλικτος».

Ο τέταρτος απήντησε ότι «στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα οι διευθυντές μαθαίνουν να είναι ιδιαίτερα προσαρμοστικοί δεδομένου ότι οι αλλαγές Νόμων, πολιτικών και συστημάτων είναι υπέρ το δέον συχνές και συνήθως ακολουθούν τις πολιτικές αλλαγές. Στις γενικότερες αλλαγές που προκύπτουν στην εκπαίδευση από την ίδια την εξέλιξη, αντιλαμβάνομαι την ανάγκη προσαρμογών και προσπαθώ να τις παρακολουθήσω, εκκινώντας από μια βασική μου πεποίθηση πως ό,τι δεν προσαρμόζεται και δεν ενσωματώνει τις εξελίξεις απλά 'πεθαίνει'».

Ο πέμπτος σχολιάζει αρχικά πως «εδώ τώρα φαντάζομαι ότι όλοι ναι θα απαντάνε.» Συνεχίζει δε δίνοντας την δική του γνώμη: «Πόσο όμως αυτό είναι αλήθεια είναι ένα άλλο θέμα. Δεν ξέρω, φαντάζομαι ότι προσπαθούσα να προσαρμοστώ, δεν ξέρω όμως αν πραγματικά προσαρμόζομαι, δηλαδή στις αλλαγές που στην Ελλάδα είναι πολύ συχνές -δεν υπάρχει εύκολη ρουτίνα για έναν διοικητή. Για κάποιον που έχει μια πολύ απλή δουλειά, δηλαδή να κάνει κάθε μέρα συγκεκριμένα 'ρουτινιάρικα' πράγματα εκεί οι αλλαγές είναι μικρές. Στην Ελλάδα όπου οι νόμοι, οι υπουργοί, οι διατάξεις και τα νομοσχέδια αλλάζουν, κάθε μήνα βγαίνει και κάτι καινούριο, πρέπει αναγκαστικά να προσαρμόζεσαι. Άρα λέω σε έναν βαθμό ήμουν. Τώρα αν ήμουν πολύ ή λίγο δεν μπορώ να το κρίνω εγώ.» Σε διευκρινιστικό σχόλιο για τον παραλήπτη της προσαρμοστικότητας όχι μόνο σε γραφειοκρατικά θέματα αλλά και στις σχέσεις με τους προϊσταμένους, υφισταμένους και συναδέλφους απήντησε: «Πρέπει να είσαι προσαρμοστικός τουλάχιστον στο δημόσιο. Γιατί δεν μπορείς να μπεις και να πεις εσείς οι δυο απολύεστε, εσύ παίρνεις αύξηση γιατί δουλεύεις καλά... Θα πρέπει αναγκαστικά με αυτούς που σου στείλανε να συνεργαστείς και να δουλέψεις. Σε έναν άλλο χώρο όπου εσύ επιλέγεις το προσωπικό σου για παράδειγμα, πιθανόν εκεί επειδή τους διάλεξες εσύ να μην χρειάζεται να κάνεις τόσο μεγάλες προσαρμογές και έχεις να τους δώσεις κίνητρα και έχεις τη δύναμη να τους διώξεις αν δεν σου αρέσουν. Εδώ δεν μπορείς να το κάνεις άρα θα πρέπει να προσαρμοστείς».

Η έκτη απήντησε ότι «και η ευελιξία είναι σημαντική. Είμαστε προσαρμοστικοί. Είναι ένα σχολείο το οποίο έχει τμήματα ένταξης, τάξεις υποδοχής προσφυγοπαίδων σε ημερήσιο πρόγραμμα.» Συνεχίζει αναφερόμενη στο πώς μπόρεσαν ομαλά να εντάξουν αυτά τα παιδιά και αναφέρει για την προσαρμοστικότητα «θεωρούμε ότι πρέπει να προσαρμόζεσαι στην κατάσταση, δεν μπορείς να διώχνεις παιδιά γιατί δεν μπορείς εσύ να προσαρμοστείς. Το να φτιάξεις ένα ωραίο 'ροζ' σχολείο και να βάλεις όλα τα 'ροζ' παιδάκια της Λάρισας μπορεί να είναι ένας καλός φορέας, ίσως, αλλά δεν είναι σχολείο. Το σχολείο είναι αυτό που θα λύσει τα προβλήματα

για όλα τα παιδιά, για όλες τις οικογένειες, είναι Δημόσιο σχολείο. Δεν μπορείς να το ξεχωρίσεις. Το ιδιωτικό μπορεί να το κάνει επιλογή. Το Δημόσιο οφείλει να μην κάνει (επιλογή) -όχι ότι δεν υπάρχουν δημόσια που το κάνουν... Πρέπει να είσαι ευέλικτος σε όλα γιατί τα δεδομένα αλλάζουν.» Κλείνει την απάντησή της δίνοντας ακόμα ένα παράδειγμα αλλαγών το οποίο καλεί προσαρμογή και αλλαγή αντιμετώπισης. «Είχαμε ένα νόμο για τις απουσίες και είχαμε προσαρμόσει την πολιτική μας ως προς τα παιδιά με μια αυστηρότητα... αυτό λειτουργούσε ως φόβος... Τώρα ο νόμος άλλαξε.. και αυτό αλλάζει τη συμπεριφορά των παιδιών. Άρα πρέπει εμείς να προσαρμοστούμε και να προσαρμοστεί ο φορέας. Σημαίνει τέρμα οι απειλές, πιάνουμε τον διάλογο... είναι πιο δύσκολο αλλά πρέπει να προσαρμοστείς. Εξ άλλου δεν μπορούμε να κάνουμε κι αλλιώς, γίνεται η αλλαγή, τι θα κάνεις; Θα τη σαμποτάρεις; Έως πότε; Εφαρμόζεται, δεν έχεις δικαίωμα, είναι δημόσιο σχολείο».

Η έβδομη σχολιάζει «εμένα μου αρέσουν πάρα πολύ οι αλλαγές και θεωρώ ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι καινοτόμος. Αλλά και όταν προκύψει κάτι που είναι έξω από τη δική μου λογική δεν το απορρίπτω. Δηλαδή..» εξηγεί «... αυτό το ότι για να απορρίψεις κάτι πρέπει να το γνωρίσεις και να έχεις άποψη ότι δεν πρέπει να γίνει, δεν σου ταιριάζει... και είμαι ανοικτή και γι' αυτό σιγά -σιγά και οι συγκρούσεις εξομαλύνονται».

Η όγδοη κατά σειρά απαντά «εγώ για τον εαυτό μου ναι θα το πω, νομίζω ότι είμαι πολύ προσαρμοστική. Δεν γίνεται και διαφορετικά... όπως είπαμε και από την πρώτη κιόλας ερώτηση ότι το σχολείο είναι φορέας όπου συνεργάζονται πολλοί άνθρωποι. Αν δεν προσαρμοστείς στις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργούνται δεν θα ολοκληρωθεί ποτέ το όραμα που έχεις για το σχολείο».

Ο ένατος αναφέρει «Είναι σαν να λες στον άλλο, θεωρείτε ότι είστε ευαίσθητος; Και αυτός να λέει ότι είμαι ευαίσθητος.» Διευκρινιστικά ο ερευνητής δίνει κατεύθυνση «Υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι λένε κάθετα ότι εγώ δεν μπορώ να παρεκκλίνω από τα αρχικά μου πλαίσια, τις αρχικές μου αξίες... έτσι θα πορευτώ.» Ο Διευθυντής ανταπαντά: «Αν οι αρχικές μου αξίες είναι δημοκρατικές, είναι του διαλόγου, είναι της συνεργασίας, ναι καλά κάνει αυτός δεν παρεκκλίνει. Νομίζω ότι έχω συγκεκριμένες ιδέες στη ζωή μου οι οποίες διάγουν την προσωπική και την επαγγελματική μου ζωή. Δεν θα διδάξω με τα λόγια, θα διδάξω με την πράξη. Το ίδιο πράγμα που κάνω με τους φίλους μου, με την κοπέλα μου, το ίδιο πράγμα κάνω και με το σχολείο. Δεν κάνω κήρυγμα, δείχνω ποιος είμαι. Δεν θα βγω ψεύτης στα παιδιά για να ζητήσω να μην είναι ψεύτες κι αυτοί στη ζωή. Θεωρώ λοιπόν ότι είμαι προσαρμοσμένος από την αρχή της ενήλικης ζωής μου στις αρχές μου, στις αξίες μου για τις οποίες είμαι περήφανος».

Η δέκατη απαντά λιτά ότι «εξαρτάται από τις αλλαγές».

Στην όγδοη κατά σειρά ερώτηση που τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας, στο κατά πόσο δηλαδή είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τον απέναντί τους σε βάθος προκειμένου να μπορέσουν να διοικήσουν το προσωπικό τους, οι απαντήσεις τους ποικίλουν. Συγκεκριμένα:

Ο πρώτος απήντησε «*Αν τον γνωρίζεις σε βάθος τότε μπορείς να πραγματοποιήσεις το όραμά σου με τη συμμετοχή του. Αν δεν το επιθυμεί (να τον γνωρίσεις) τότε απλά τον διοικείς. Ικανή συνθήκη δεν θα μπορούσαμε να την πούμε. Αναγκαία όμως για τη συνδιοίκηση του σχολείου, σαφώς*».

Ο δεύτερος αναφέρει «*Οφείλεις να γνωρίζεις τυχόν προβλήματα ή ιδιαιτερότητες του άλλου αν ενδιαφέρεσαι πραγματικά να διοικήσεις λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το έργο αλλά και τον παράγοντα άνθρωπο*».

Ο τρίτος απήντησε «*Θα ήταν το καλύτερο, αλλά μπορείς με διάλογο και συνεργασία και μετασχηματισμό να διοικήσεις το σχολείο*».

Ο τέταρτος σχολίασε «*Γενικά ναι, αλλά δεν είναι απαραίτητο. Ιδιαίτερα σε μεγάλες Μονάδες με μεγάλο αριθμό προσωπικού δεν είναι πάντα εύκολο να γνωρίζει ο διευθυντής σε βάθος κάθε εκπαιδευτικό. Αυτό δεν σημαίνει ότι η Μονάδα δεν θα διοικηθεί. Φυσικά όσο καλύτερη γνώση υπάρχει, τόσο καλύτερη -κατά τεκμήριο είναι η Διοίκηση*».

Ο πέμπτος απήντησε «*Καλό είναι να το έχεις αυτό. Δηλαδή αν τους έχεις 'γνωρίσει' μπορείς πιο εύκολα να καταλάβεις πώς αντιδρά ο καθένας ή πώς θα αντιδράσει. Μπορώ να δω ότι αυτό θα το περάσω χωρίς αντιδράσεις, αυτό δεν μπορώ γιατί θα αντιδράσει ο τάδε αν τον ξέρεις. Αν είσαι καινούριος κάπου και δεν τους ξέρεις τότε πράγματι όταν πας να τους περάσεις κάτι τότε αρχίζεις να τους μαθαίνεις. Είναι καλό να το ξέρεις, τι μπορεί και τι θέλει ο καθένας. Δεν θα έπρεπε... θα έπρεπε όλοι να κάνουν τη δουλειά τους και να δουλεύει το σύστημα, αλλά δεν ισχύει..., οπότε καλό είναι να ξέρεις τι μπορείς να περιμένεις από τους άλλους.*»

Η έκτη αναφέρει ότι «*πρέπει να ξέρεις τα πάντα. Τα προβλήματα που περνά, αν χωρίζεις, αν είναι καλά, αν έχουν παιδιά που δίνουν εξετάσεις, αν είναι πιο στρεσαρισμένος, αν ένα παιδί του είναι άρρωστο, αν υπάρχει γονέας άρρωστος στο σπίτι που σημαίνει ότι υπάρχει μια τριβή στο ζευγάρι κ.λπ. Δηλαδή δεν μπορείς να είσαι απαιτητικός με μία μαμά που έχει δύο παιδιά που δίνουν εξετάσεις φέτος. Δεν μπορείς να την βάλεις σε πέντε προγράμματα να κάνει ή δεν μπορείς να το κάνεις χωρίς να την ρωτήσεις. Άρα πρέπει να ξέρεις πάρα πολύ καλά αυτόν που έχεις απέναντι και όχι μόνο το φάκελό του. Την προσωπική του ζωή, την προσωπική κατάσταση, το τι περνάει εκείνη τη στιγμή*».

Η έβδομη απήντησε «Είναι πολύ σημαντικό να τον γνωρίζεις αλλά αν έχεις μια και δυο θητείες σε ένα σχολείο έχεις τη δυνατότητα. Όταν όμως πας για πρώτη φορά σε ένα σχολείο τότε αυτή τη δυνατότητα δεν την έχεις και επομένως θα πρέπει εσύ να τον πλησιάσεις ακόμα και εάν βάζοντας ως προμετωπίδα το έργο σου, οφείλεις να συνεργαστείς και σταδιακά μέσα από τη συνεργασία τον γνωρίζεις. Οι σχέσεις χτίζονται. Εξαρτάται δηλαδή εάν έχεις το πλεονέκτημα να έχεις χρόνια στο σχολείο». Σε διευκρινιστικό σχόλιο του ερευνητή «Για να διοικήσεις χρειάζεται να τον ξέρεις ή μπορείς να πεις έχω αυτούς τους κανόνες, είναι αυτό το νομικό πλαίσιο αυτό έχουμε, βαδίζουμε έτσι, δεν χρειάζεται να σε ξέρω.» η διευθύντρια απήντησε «Αυτό θα ήταν πολύ ιδανικό. Ωστόσο αν μιλάμε για διεκπεραίωση και είναι αρκετό. Αυτοί είναι οι κανόνες, αυτό έχουμε, έτσι πορευόμαστε. Όμως εξαρτάται από το στυλ διοίκησης που θέλεις να έχεις και το όραμα που έχεις. Αν λοιπόν θέλεις όλους να τους κάνεις κοινωνούς θα πρέπει όλους σιγά-σιγά να τους γνωρίσεις και κυρίως να τους γνωρίσεις.. ως προς τι... ως το να μπορέσεις να αποφύγεις συγκρούσεις. Εκεί... εννοείται ότι διοικείς έναν οργανισμό. Θα μπορούσες και να επιλέγεις και το στυλ διοίκησης, το αυταρχικό, το τυπικό οπότε εκεί δεν χρειάζεται να τους γνωρίσεις. Εξαρτάται τι περιμένεις από το σχολείο που διοικείς».

Η όγδοη αναφέρει «Θα ήταν το ζητούμενο να γνώριζα σε βάθος όλους τους εκπαιδευτικούς. Θα ήθελα να γίνεται, αλλά δεν νομίζω ότι στις παρούσες συνθήκες και με τα ασφυκτικά ωράρια και με τα τόσα αντικείμενα που έχει ένα σχολείο, δεν προλαβαίνουμε να γνωρίσουμε σε βάθος. Αν η θητεία των διευθυντών ήταν μεγαλύτερη ίσως να μπορούσαμε να το κάνουμε κι αυτό. Αλλά έτσι στα ασφυκτικά περιθώρια μέχρι το μεσημέρι μόνο η εργασία, δεν προλαβαίνεις να γνωρίσεις σε βάθος τους συναδέλφους σου. Αλλά όσο περισσότερο τους γνωρίζεις νομίζω ότι κερδίζεις».

Ο ένατος απήντησε «Όχι απαραίτητα. Βασικό για μένα είναι ο άλλος να κάνει πρώτα τη δουλειά του. Τώρα το καθηκοντολόγιο όπως το έχει ο καθένας στο μυαλό του είναι λίγο διαφορετικό. Για μένα καθήκον του εκπαιδευτικού είναι πρώτα να ενδιαφέρεται για το σχολείο. Δεν είναι απαραίτητο για μένα να γνωρίζω τον άλλο σε βάθος για να διοικήσω το σχολείο ή για να του επιβληθώ ή για να περάσω τις ιδέες μου ή για να τον βοηθήσω. Απλώς προϋπόθεση, γιατί εκεί συγκρουόμαστε επειδή έχουμε μετά διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις και κοσμοθεωρίες, πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που θέλει να κάνει τη δουλειά του και ζαναλέω μέσα σε αυτά τα καθήκοντά του για μένα, για τον σωστό εκπαιδευτικό είναι και το ενδιαφέρον για το σχολείο. Πρέπει να ενδιαφέρεται για το σχολείο».

Η δέκατη σχολίασε «Σίγουρα κάνει τα πράγματα πιο εύκολα αλλά δεν είναι απαραίτητη συνθήκη».

Στην ένατη ερώτηση για το εάν η μέθεξη βοηθά στη αυτοπεποίθηση και στη προσωπική εξέλιξη ή και ανέλιξη, τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν κατά πλειοψηφία θετική στάση.

Ο πρώτος απήντησε συγκεκριμένα *«Σαφώς. Μέσω των άλλων γινόμαστε καλύτεροι, βελτιωνόμαστε, καταλαβαίνουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Ιδιαίτερα αν με τις αποφάσεις και πράξεις μας καταφέρνουμε, αφού μπορούμε πλέον να γνωρίζουμε και να αισθανθούμε τον συνάδελφο, να τον βοηθήσουμε. Αυτό έχει πολλαπλάσιο θετικό αντίκτυπο και στον εαυτό μας»*.

Ο δεύτερος σχολίασε *«η μέθεξη είναι άρρηκτα δεμένη με την αυτοπεποίθηση, η αυτοπεποίθηση σε ωθεί να κάνεις το επόμενο βήμα που σημαίνει και εξέλιξη και προσωπική ανέλιξη. Όλα τα παραπάνω τα θεωρώ ότι είναι παράγοντες που συνυπάρχουν στην αναβάθμιση κάποιου»*.

Ο τρίτος απήντησε ότι *«σίγουρα βοηθά. Είναι απαραίτητη γιατί κατανοείς τον αισθητό κόσμο και τον ιδεατό»*.

Ο τέταρτος αναφέρει *«Ασφαλώς η μέθεξη, η δυνατότητα δηλαδή να αντιλαμβάνεται κανείς ιδέες και να θέτει στόχους και οράματα είναι κομβικό στοιχείο για την εξέλιξη της προσωπικότητας του διοικούντος. Η μέθεξη είναι κίνητρο για συνεχή εξέλιξη. Διαμορφώνει γενικά θετικές σκέψεις και μια θετική προσωπικότητα που θα αφήνει το αποτύπωμά της και στην διοίκηση της Μονάδας»*.

Ο πέμπτος διαφοροποιείται από τους προηγούμενους αναφέροντας *«Δεν το έχω συνδέσει. Δεν έχω κάνει τέτοια σκέψη δηλαδή. Την δικιά μου αυτοπεποίθηση; Όχι. Την εξέλιξή μου; Ούτε. Όχι δεν νομίζω»*.

Η έκτη κατά σειρά απαντά *«Ναι νιώθω καλά όταν μπορούμε να λειτουργούμε καλά όλοι σαν ομάδα, νιώθω ότι με ρίχνει αν δεν γίνει αυτό το πράγμα και προσπαθώ πάρα πολύ να ελέγξω τον εαυτό μου να μην με ρίχνει πολύ, να το πάρω δηλαδή σαν φυσικότητα, αν κάτι που θέλω έρθει σε μια ψηφοφορία και δεν ψηφιστεί δεν είναι προσωπικό. Όταν πας σε μία ψηφοφορία μπορεί να πάρεις Α ή Β, απλά πρέπει να προσαρμοστείς. Πάντως όταν η ομάδα λειτουργεί όπως το έχεις σκεφτεί και το όραμά σου προχωράει, ναι τότε αυτό είναι μια πολύ ωραία στιγμή. Νιώθεις ότι είναι το σχολείο σου»*.

Η έβδομη απήντησε *«Ναι εγώ θεωρώ ότι η ενσυναίσθηση είναι μια από τις βασικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής. Κι αυτό είναι τεκμηριωμένο και με θεωρίες. Οποιος δεν έχει ενσυναίσθηση δεν μπορεί να έχει κλίμα στο σχολείο θετικό και πιστεύω ότι οι διευθυντές οι οποίοι έχουν αυξημένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης είναι και από τους πιο επιτυχημένους γιατί είναι θέμα εγκεφαλικό και συγχρόνως θέμα καρδιάς. Μπορείς να προσεγγίζεις πιο εύκολα τους ανθρώπους και μαθητές και εκπαιδευτικούς»*. Συνεχίζει αναφερόμενη στην προσωπική

της εμπειρία «Βοήθησε πάρα πολύ και στις σχέσεις μου με τα παιδιά και ως εκπαιδευτικός δηλαδή είχα πάντοτε πάρα πολύ καλές σχέσεις με τα παιδιά και με τους συναδέλφους αλλά πιστεύω ότι αυτό το κομμάτι της ενσυναίσθησης με βοήθησε πολύ πρώτα απ' όλα να γίνω καλύτερη εγώ, να βελτιώσω πράγματα και να νιώθω πιο ευχαριστημένη».

Η όγδοη απήντησε «Ναι. Ανεπιφύλακτα θα το πω ότι βοηθάει στην αυτοπεποίθησή μου. Όταν εγώ νιώθω καλά με το εαυτό μου και με τους εκπαιδευτικούς που έχω γύρω μου, εννοείται ότι έχω διάθεση να κάνω πολύ περισσότερα βήματα, να έχω περισσότερη διάθεση για να εξελιχθώ. Αν δεν υπάρχει νομίζω ότι χάνω το στόχο μου».

Ο ένατος σχολίασε «Ναι. Αυτές είναι ερωτήσεις που αυτο-απαντώνται. Φυσικά, δηλαδή τόσο ουσιαστικός είναι ο όρος αυτός που εννοείται ότι με επηρεάζει και στην αυτοπεποίθησή μου και στην αυτοεκτίμησή μου, και στο πώς θα εξελιχθώ. Και μακάρι αυτές οι στιγμές να ήταν περισσότερες. Απλώς είναι δύσκολες πάρα πολύ οι στιγμές αυτές στο περιβάλλον, αυτό που ζούμε και ξαναλέω ειδικά σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο το οποίο υπηρετούμε, το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο».

Η δέκατη απήντησε «Μάλλον ναι».

Στην δέκατη ερώτηση για το εάν η εκπροσώπηση ενός οργανισμού σε τρίτους επηρεάζεται θετικά από τις καλές σχέσεις των στελεχών του ή αν είναι άσχετος ο συσχετισμός αυτός, όλοι απάντησαν θετικά στον συσχετισμό αυτό. Συγκεκριμένα:

Ο πρώτος απάντησε «Η εκπροσώπηση του σχολείου σε τρίτους επίσημα, γίνεται από τη διοίκηση του σχολείου και συγκεκριμένα από τον Διευθυντή ή σε περίπτωση καλύματος από τον Υποδιευθυντή. Σε αυτές τις περιπτώσεις επειδή είναι μονοπρόσωπη δεν επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των στελεχών του.» Συνεχίζει δε λέγοντας «Υπάρχουν όμως πάμπολλες περιπτώσεις καλείται να εκπροσωπηθεί το σχολείο άτυπα, με περισσότερα από ένα άτομα. Εκεί οι μη καλές διαπροσωπικές σχέσεις γίνονται εμφανείς. Συμπερασματικά και με μη καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορείς επίσημα να εκπροσωπείς το σχολείο, με καλές όμως το 'εκπροσωπείς' παντού».

Ο δεύτερος σχολίασε «Εννοείται ότι το καλό και συναινετικό κλίμα σε ένα σχολικό περιβάλλον επηρεάζει ιδιαίτερα θετικά την εκπροσώπηση του οργανισμού σε τρίτους. Όταν για παράδειγμα προσπαθείς να διεκδικήσεις κάτι για το σχολείο, το θετικό ή αρνητικό κλίμα που επικρατεί μεταξύ των στελεχών του συγκεκριμένου σχολείου ήδη είναι γνωστό στο φορέα που απευθύνεσαι. Έχει αποδειχθεί από προσωπική εμπειρία ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των στελεχών

αλλά και των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που συνεισφέρουν στην όποια εκπροσώπηση του οργανισμού σε τρίτους».

Ο τρίτος απάντησε πως «Σίγουρα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν θετικά την εκπροσώπηση του οργανισμού σε τρίτους. Οι συγκρουσιακές σχέσεις δεν μπορούν να κρυφτούν κι έτσι η εκπροσώπηση του οργανισμού προς τα έξω σίγουρα θα έχει αρνητικό αντίκτυπο».

Ο τέταρτος αποκρίθηκε «Στο βαθμό που οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν μια καλή λειτουργία και επομένως μια καλή εικόνα του σχολείου έναντι τρίτων είναι προφανές ότι η εκπροσώπηση θα επηρεαστεί θετικά».

Ο πέμπτος απήντησε «Ναι. Λέγεται δημόσιες σχέσεις κι αν δεν έχεις έχασες. Σε καθαρά διοικητικές θέσεις βέβαια ίσως είναι λιγότερο σημαντικό στο δημόσιο. Ένας διευθυντής σε σχολείο αν θέλει να τα πηγαίνει καλά με διάφορες ομάδες π.χ. γονείς πέραν αυτών που εργάζονται μέσα, τότε είναι καλό. Εγώ μάλιστα που διοίκησα έναν οργανισμό που βασίζεται σε επιλογή, δηλαδή να σε επιλέγουν για να έρθουν τα σχολεία στο κέντρο περιβαλλοντικής. Αν εσύ είσαι ένας τύπος κλειστός στον εαυτό σου και δεν βγαίνεις έξω, δεν πρόκειται να σε ανακαλύψουν. Αν δεν κάνεις δηλαδή δημόσιες σχέσεις και γνωριμίες και με σχολεία και με φορείς οι οποίοι θα σου στείλουνε κόσμο, όπως ήταν οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής -οι οποίοι ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς για την ύπαρξη των προγραμμάτων, τις αλλαγές... αν δεν έχεις καλές σχέσεις με όλους αυτούς δεν θα σου στείλουν ανθρώπους, το οποίο βέβαια δεν είναι απαραίτητα κακό μιας και είσαι δημόσιος υπάλληλος και βρέξει χιονίσει παίρνεις τα ίδια λεφτά. Αλλά εάν όντως σε ενδιαφέρει να είναι ο οργανισμός σου γνωστός, να έχει πέραση, να τον ζητάνε, θες να κάνεις σεμινάρια με πολύ κόσμο, θες να έρχονται σχολεία, αν το θες αυτό -αυτό που λέω ότι θα το θέλανε οι περισσότεροι γιατί αυτή είναι η δουλειά μας- τότε ναι πρέπει να έχεις καλές σχέσεις με αυτούς που θα επηρεάσουν τον κόσμο».

Η έκτη αναφέρει ότι «όχι δεν είναι άστοχος ο συσχετισμός αυτός. Γιατί εμείς είμαστε σχολείο της γειτονιάς. Οι γονείς ξέρουν πάρα πολύ καλά τι συμβαίνει εδώ. Δηλαδή, αν υπάρχουν δυο ομάδες καθηγητών που έχουν προστριβή και αυτό το πράγμα έχει αντίκρισμα στα παιδιά τους, το ξέρουν... Δεν είναι ωραίο για την εικόνα του σχολείου. Άρα φυσικά, όσο πιο ήρεμο και πιο καλό είναι το πλέγμα των σχέσεων μέσα στο σύλλογο, τόσο πιο ήρεμο και πιο λειτουργικό είναι το σχολείο».

Η έβδομη απήντησε «Εννοείται ότι επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί ένας κούκος δεν φέρνει την άνοιξη. Αν ένας κάνει πράγματα είτε είναι ο εκπαιδευτικός είτε είναι ο διευθυντής και αυτό δεν πάει παραπάνω αλλά κλείνεται μέσα στις αίθουσες, αυτό φαίνεται προς τα έξω».

Και οι κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών προς τα έξω φαίνονται. Όλα αυτά συζητιούνται. Η εμπιστοσύνη που αποκτά ο γονιός έχει να κάνει με το κλίμα και με την αποστολή και με το όραμα του σχολείου. Εγώ όταν πρωτοήρθα εδώ αντιμετώπισα το φαινόμενο του Σεπτεμβρίου να έρχονται οι γονείς και απεγνωσμένα να ζητούν να πάρουν τα παιδιά τους και να τα φέρουν σε ένα άλλο. Βέβαια το 'καλό' και το 'κακό' σχολείο δεν το καταλαβαίνω, αλλά καμιά φορά φτιάχνεται ένα όνομα ανάλογα με το τι προσφέρει ο οργανισμός. Και στο τι προσφέρει, πόσο θα απλώσει ένας οργανισμός όπως σας μίλησα πιο πριν και πόσο θα 'απλώσει' εξαρτάται από το σύλλογο, πόσο δεκτικός είναι ο σύλλογος. Δεν ξυπνάω το πρωί εγώ και λέω θα κάνω αυτό. Θα πρέπει να ρωτήσω. Επομένως αν δεν έχεις καλό κλίμα αυτό-μπλοκάρεται, καμιά δράση δεν μπορεί να βγει προς τα έξω». Συνεχίζει αναφερόμενη στην τωρινή κατάσταση του σχολείου στο οποίο υπηρετεί λέγοντας «σήμερα φτάσαμε να έχουμε δεκαεπτά τμήματα, οδεύουμε προς τα δεκαοκτώ και γενικά υπάρχει μεγάλη αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο είτε αυτοί είναι γονείς είτε φορείς. Γενικά υπάρχει εμπιστοσύνη, και θεωρώ έχει να κάνει και με το καλό κλίμα που θεωρώ ότι όποιες συγκρούσεις κι αν υπάρχουν δεν βγαίνουν προς τα έξω ως συγκρουσιακές καταστάσεις ή ως πρόβλημα. Είναι η καθημερινότητα, όπως λέω κι εγώ στην οικογένεια κάθε μέρα δεν μαλώνουμε; Η οικογένεια δεν συγχωρεί; Πάμε παρακάτω. Κάπως έτσι το βλέπω κι εγώ».

Η όγδοη σχολίασε «νομίζω ότι πάντα οι διαπροσωπικές σχέσεις βγαίνουν παντού. Καλές γονείς, το κλίμα στο σχολείο φαίνεται αν είναι καλό. Κάνεις μια εκδήλωση, οι εκπαιδευτικοί πώς συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο και όλοι μαζί στα παιδιά πάλι φαίνεται. Δηλαδή, οι σχέσεις τους αντανακλώνται σε όλες τις δράσεις του σχολείου».

Ο ένατος απήντησε «επηρεάζεται πρώτα-πρώτα γιατί όταν είναι κακές οι διαπροσωπικές σχέσεις, και υπάρχουν σχέσεις αντιζηλίας, αντιπάθειας, κορεσμού, αντίστασης στην αλλαγή μέσα στο σύλλογο, τότε το σχολείο δεν πάει μπροστά, δεν βγαίνει προς τα έξω. Είναι ένα αρτηριοσκληρωτικό σχολείο, ένα σχολείο που δεν έχει ελαστικότητα, που δεν έχει μια πορεία στο μέλλον, που δεν ανοίγεται στην κοινωνία, που δεν θέλει να κάνει διάφορα πράγματα, που δεν θέλει να ανακατεύεται με μια δράση η οποία είναι εναλλακτική προς το ρόλο του προς την κοινωνία. Φυσικά ένα ομόθυμο σχολείο είναι ένα σχολείο ανοιχτό, το οποίο επηρεάζει και την εικόνα του και την ουσία του όταν κάνει ένα βήμα προς την κοινωνία».

Η δέκατη απήντησε «Θα έλεγα ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητες τόσο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου όσο και για την εκπροσώπησή του στην κοινωνία».

Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

Οι συσχετισμοί που θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτή τη σειρά συνεντεύξεων από τον ερευνητή για κάθε ερώτημα ξεχωριστά αναφέρονται στο διαφορετικό περιβάλλον εργασίας του καθενός, το φύλο και τα χρόνια εμπειρίας σε διευθυντική θέση.

Όλοι οι συμμετέχοντες άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας, προϋπηρεσίας, βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν ή και περιβάλλοντος σχολικής μονάδας, απάντησαν χωρίς δισταγμό ότι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού φορέα είναι δύσκολη είτε γιατί το νομικό πλαίσιο είναι θολό, χαοτικό χωρίς να δίνει άμεσους τρόπους επίλυσης προβλημάτων είτε γιατί εμπλέκονται πολλοί διαφορετικοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες -από την έννοια της μεταβλητής «άνθρωπος».

Ως προς το δεύτερο ερώτημα το οποίο τέθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σχετικά με το εάν οι διαπροσωπικές σχέσεις στη διοίκηση είναι πολύ σημαντικές, πάλι όλοι έδωσαν θετική απάντηση. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι έθεσαν τις διαπροσωπικές σχέσεις ως αναγκαία συνθήκη η οποία διευκολύνει και εξομαλύνει τυχόν στρεβλώσεις του συστήματος δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας στο φορέα που εργάζονται. Ωστόσο τρεις από τους ερωτηθέντες, άνδρες με οκτώ, δύο και τέσσερα αντίστοιχα χρόνια εμπειρίας σε διευθυντική θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε ΚΠΕ, προσέδωσαν και μια διαφορετική χροιά στην απάντησή τους. Σχολιάζουν ο καθένας από την προσωπική του εμπειρία, ο πρώτος ότι δεν θα πρέπει οι διαπροσωπικές σχέσεις «να γίνονται τροχοπέδη για την άσκηση των καθηκόντων», ο δεύτερος ότι δεν θα έπρεπε « να έχει σχέση το να δημιουργήσω καλές σχέσεις με το να κάνω τη δουλειά μου σωστά» και ο τρίτος ότι «ο καθένας θα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει τη δουλειά του καλά.» Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, κατά τη γνώμη των τριών αυτών υποκειμένων στην έρευνα, θα πρέπει να διατηρηθούν σε ένα ασφαλές όριο με σαφή διάκριση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του κάθε εργαζόμενου ή εμπλεκόμενου γενικότερα στο φορέα.

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερώτημα των συνεντεύξεων ως προς τις συγκρούσεις στο φορέα του καθενός και την έντασή τους οι απαντήσεις διαπιστώνεται ότι ενώ αρχικά φαίνεται να συγκλίνουν στην ύπαρξη συγκρούσεων, διαφοροποιούνται στην έντασή τους. Αδιαμφισβήτητο είναι από όλους το γεγονός ότι από τη στιγμή που εμπλέκονται διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικό δυναμικό σε έναν φορέα υπάρχουν και συγκρούσεις. Ωστόσο διακρίνεται υποκειμενικότητα στην αξιολόγησης της έντασης που εμφανίζουν οι συγκρούσεις. Λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον της σχολικής μονάδας (ορεινό χωριό

μακριά από αστικό κέντρο) και τον μικρό αριθμό μαθητών (έντεκα) και εκπαιδευτικών, ο ερευνητής εξάγει το συμπέρασμα ότι η απάντηση του Διευθυντή είναι αναμενόμενη και πειστική. Όσο οι σχολικές μονάδες πλησιάζουν ή βρίσκονται σε αστικό κέντρο τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών και κατ' επέκταση των καθηγητών. Όσο μεγαλύτερο το ανθρώπινο δυναμικό δηλαδή μιας σχολικής μονάδας, ενός φορέα, τόσο συχνότερα εκδηλώνονται συγκρούσεις. Η ένταση αυτών δε, χαρακτηρίζεται από τους διευθυντές διαφορετικά. Ένας που βρίσκεται σε σχετικά μικρή ορεινή σχολική μονάδα επίσης έχει την άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει «πυροσβεστικό» ρόλο ενώ προσθέτει ότι οι συγκρούσεις «εκτός από αναπόφευκτες είναι και θεμιτές». Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η εμπειρία του εν λόγω διευθυντή εμπλουτίζεται και από το γεγονός ότι ταυτόχρονα αποτελεί μέλος συνδικαλιστικού οργάνου της περιοχής. Κάποιος άλλος σχολιάζει ότι το θέμα της διάρκειας των συγκρούσεων η οποία προκύπτει από «τις ομαδοποιήσεις που βασίζονται στις προκαταλήψεις και παρεξηγήσεις που δεν έχουν συζητηθεί επαρκώς». Κι εδώ ο διευθυντής έχει αποκτήσει αρκετή πείρα υπηρετώντας σε δυο διαφορετικά σχολεία (το πρώτο από τα κεντρικότερα πόλης και το δεύτερο σε κωμόπολη) ως διευθυντής. Στις δυο από τρεις γυναίκες διευθύντριες (με τη λιγότερη πείρα σε διευθυντική θέση) διαφαίνεται μια τάση εξωραϊσμού των συγκρούσεων στα δικά τους κεντρικά σχολεία πόλης. Συγκεκριμένα, ενώ αποδέχονται ότι υπάρχουν συγκρούσεις και έντονες, όπου εμπλέκεται ανθρώπινο δυναμικό, στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου τους η μεν αναφέρει ότι λύνονται οι συγκρούσεις «ενήλικα - 'κομψά'», η δε ότι «συγκρούσεις έντονες δεν υπήρξαν ποτέ, υπήρξαν αντιπαραθέσεις, διαφορές απόψεων» χαρακτηρίζοντας τον εαυτό της ότι η ίδια υπήρξε «μάλλον τυχερή». Κάποιος άλλος σχολίασε ότι «τείνουν να εξαλειφθούν λόγω των δημοκρατικών διαδικασιών που τηρούνται» και η πρότασή του σχετικά με τη μείωση των εντάσεων είναι οι διαδικασίες όλες να γίνονται ενώπιον όλου του συλλόγου διδασκόντων. Βέβαια, οι υπόλοιποι απάντησαν ότι υπάρχουν συγκρούσεις και η ένταση εξαρτάται κάθε φορά από το «πόσο συχνά ή αραιά ξεβολουούνται οι εκπαιδευτικοί» και εάν φτάσουν στο σημείο της προσωπικής ρήξης, από την έλλειψη νομικού πλαισίου το οποίο αφήνει χώρο στο αίσθημα αδικίας σε φιλότιμους πρόθυμους ή απρόθυμους εκπαιδευτικούς, από το πόσο μπορεί εν τέλει να διαχειριστεί ο κάθε εκπαιδευτικός εκνευρισμούς οι οποίοι προκαλούνται από τους μαθητές στην τάξη. Κατά συνέπεια διαφαίνεται, μια τάση συναισθηματικής αντιμετώπισης από την πλειοψηφία των γυναικών και πιο ρεαλιστική αντιμετώπιση από την πλευρά των ανδρών. Έμμεσα η πραγματιστική αυτή αντιμετώπιση των ανδρών εξηγείται από τον ερευνητή ως μια στάση προβολής της έλλειψης εργαλείων διαχείρισης των ευθυνών από τη θέση των διευθυντών.

Το παραπάνω συμπέρασμα του ερευνητή επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις πλέον των διευθυντών στο τέταρτο ερώτημα της συνέντευξης, το οποίο εμβαθύνει στο κατά πόσο το προσωπικό διαχειρίζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του. Η έλλειψη «μέσων» αντιμετώπισης και επίλυσης των συγκρούσεων οδηγεί αρκετές φορές σε μια κατά περίπτωση και βάσει ηθικών-αξιακών πεποιθήσεων των διευθυντών λήψης μέτρων προληπτικών ή κατασταλτικών σε εν δυνάμει εκρηκτικά περιστατικά. Αυτό διαφαίνεται από τις απαντήσεις και συγκεκριμένα από τις αναφορές του ρόλου του διευθυντή από διεκπεραιωτικό και καθοδηγητικό σε συμβουλευτικό, παρηγορητικό και σε κάποιες περιπτώσεις πυροσβεστικό. Μάλιστα, τονίζεται ο παρεμβατικός του ρόλος για την επιβολή αλληλοσεβασμού, ενσυναίσθησης και τη διατήρηση των δημοκρατικών διαδικασιών. Επιπρόσθετα, γίνεται διάκριση μεταξύ των αντιδράσεων και της διαχείρισης των συναισθημάτων ανδρών και γυναικών, καθώς οι γυναίκες έχουν τη τάση, κατά τα λεγόμενα ενός, να βγάζουν τα συναισθήματά τους και να συγκρούονται πιο συχνά. Ένας άλλος από τους ερωτηθέντες απαντά πως η διαχείριση και ο έλεγχος των συναισθημάτων κατά πλειοψηφία βρίσκονται σε επίπεδα αποδεκτά, ωστόσο αναφέρεται σε περιπτώσεις παθολογικές –ψυχολογικές για τις οποίες δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη επίλυσής τους ή νομική κάλυψη για τη λήψη μέτρων από τους διευθυντές. Τέτοιες περιπτώσεις αναφέρονται και από άλλον ερωτηθέντα ο οποίος βρίσκει άμεση συσχέτιση της διαχείρισης μιας τάξης από τους εκπαιδευτικούς με τη διαχείριση των ίδιων των συναισθημάτων τους. Επεξηγεί ότι αν ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής «δεν έχει ενσυναίσθηση ούτε τα παιδιά θα μπορέσουν να τον εμπιστευτούν ούτε θα μπορέσει να διαχειριστεί τέτοιες συγκρουσιακές καταστάσεις.» Όλοι βέβαια καταλήγουν πως τέτοιου είδους -συγκρουσιακές- εκφάνσεις λύνονται όταν ο καθένας αντιληφθεί ότι ήρθαν για να επιτελέσουν ένα έργο.

Στο πέμπτο κατά σειρά ερώτημα των συνεντεύξεων, οι διευθυντές ερωτήθηκαν διεισδυτικά σχετικά με το εάν υπάρχει συσχέτιση των διαπροσωπικών σχέσεων με το όραμα του καθενός για τη Μονάδα στην οποία εργάζεται. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν κατ' ομοφωνία συνδέουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις πράγματι με την «επικοινωνία» του οράματός τους. Βέβαια σε τρεις περιπτώσεις των ερωτηθέντων αναφέρεται και η οπτική της «ώθησης», του «φιλότιμου» και της «συν-διαμόρφωσης του οράματος με συνεργασίες και διάλογο». Αυτά τα σχόλια παραπέμπουν τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι ελλείπει σαφούς νομικού πλαισίου στο δημόσιο σχολείο, δεν επιτρέπεται στους διευθυντές να οραματιστούν φιλόδοξα και να διαγράψουν πορεία προόδου χωρίς την συγκατάθεση του προσωπικού και κατ' επέκταση των προϊσταμένων. Το σύστημα παιδείας στη χώρα μας είναι αρκετά συγκεντρωτικό χωρίς να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών. Το ερώτημα που προκύπτει ίσως για μεταγενέστερη έρευνα

είναι κατά πόσο μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο κινήτρων ώστε να ωθεί όλους τους εργαζόμενους, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, να πράττουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους και να προάγουν παιδεία προόδου και ανάπτυξης σε μια κοινωνία.

Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα πιο συγκεκριμένα για το εάν το προσωπικό πρέπει να συναισθάνεται αυτό που νιώθει ο άλλος. Οι θετικές απαντήσεις ήταν οι περισσότερες γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της αλληλοστήριξης, αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης. Το περιβάλλον του δημόσιου σχολείου δεν είναι τόπος μοναχικής εξέλιξης. Προαπαιτούμενο για την καλή πορεία ενός σχολείου, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, είναι η καλλιέργεια ενός πνεύματος ομαδικότητας της οποίας ακρογωνιαίος λίθος είναι η ενσυναίσθηση. Δεν λείπει βέβαια και ο προβληματισμός σε κάποιους από τους διευθυντές για το κατά πόσο θα πρέπει αυτού του είδους η αλληλεγγύη να επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και με ποιον τρόπο θα πρέπει να κομιστεί για να γίνει πράξη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι δεν θα έπρεπε να αποτελεί προαπαιτούμενο ή συνθήκη εφόσον ο κάθε εργαζόμενος θα έπρεπε να γνωρίζει ότι είναι επαγγελματίας, άρα οφείλει να επιτελεί το έργο του ανεξάρτητα από τη συναισθηματική του κατάσταση. Επιπρόσθετα, το να προσπαθήσεις να εγείρεις συναισθήματα αλληλοκατανόησης και αλληλοστήριξης δεν σημαίνει ότι θα επιτευχθεί, πόσο μάλλον να επιβληθεί. Σχολιάζεται δε από έναν ερωτηθέντα ότι ο τρόπος έχει σημασία για να επαυξήσει κάποιος να κάνει το καλό ή να σταματήσει αν κάνει κάτι δυσλειτουργικό.

Σε αυτό το σημείο, τέθηκε από τον ερευνητή το ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές θεωρούν ότι είναι προσαρμοστικοί στις αλλαγές που προκύπτουν. Για όλους αποτελεί αναφορά σε συνθήκη προκειμένου επιτυχημένα να επιτελέσουν το έργο του διευθυντή. Η προσαρμοστικότητα είναι ιδιότητα που οφείλουν όλοι οι διευθυντές να διαθέτουν διότι οι αλλαγές οι οποίες προκύπτουν σε νόμους, αποφάσεις, διατάξεις, νομοσχέδια και υπουργούς είναι πολύ συχνές. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα το έργο ενός «διοικητή» δεν αποτελεί διόλου υπόθεση ρουτίνας, όχι μόνο στο γραφειοκρατικό του κομμάτι αλλά και στη διατήρηση καλών και αποδοτικών συνεργασιών με υφισταμένους και προϊσταμένους. Συμπερασματικά ενισχύεται με τις απαντήσεις αυτές των διευθυντών ο χαρακτηρισμός του συγκεντρωτικού πλαισίου του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα. Η επιβίωση φορέων και ατόμων είναι συνυφασμένη με την προσαρμοστικότητα που «επιδεικνύουν», συνεκδοχικά δε με την αποδοτικότητά τους. Επί πλέον πολύ εύστοχα σε αυτό το σημείο αναφέρεται από δύο ερωτηθέντες -με μικρή σχετική από τους υπολοίπους πείρα- ότι «ο βαθμός ελευθερίας που έχουμε ως διευθυντές είναι μικρός. Παρ' όλα αυτά προσπαθούμε να το διευρύνουμε κινούμενοι αρκετές φορές στα ό-

ρια.» και «Πρέπει να είσαι προσαρμοστικός τουλάχιστον στο δημόσιο, γιατί δεν μπορείς να μπεις και να πεις εσείς οι δυο απολύεστε, εσείς παίρνεται αύξηση γιατί δουλεύετε καλά... Θα πρέπει αναγκαστικά να συνεργαστείς και να δουλέψεις με αυτούς που σου στέλνουν».

Διαπιστώνεται λοιπόν από τα λεγόμενα ότι η έλλειψη όρων ανάληψης ευθύνης από τους υφισταμένους προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις στο χώρο της διοίκησης όπου απαιτούνται λεπτοί χειρισμοί και ιδιαίτερα προσαρμοστικές ρυθμίσεις από τους διευθυντές για την εξισορρόπηση απόδοσης του έργου. Ο ρόλος αυτός του διαμεσολαβητή επαναλαμβάνεται αρκετά συχνά από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων όπου αναφέρονται θέματα συναισθηματικών φορτίσεων τους. Πολλές φορές δηλαδή προκειμένου να απορροφήσουν κραδασμούς που προκύπτουν από την εφαρμογή των αλλαγών στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους, οι ίδιοι υποβάλλουν τον εαυτό τους σε απαιτητικούς ρυθμούς «υπέρ-απόδοσης». Κάποιοι δε, συνδυάζουν την προσαρμοστικότητα με την καινοτομία. Χαίρονται να προκύπτουν αλλαγές θεωρώντας a priori ότι βρίσκονται στα πλαίσια της καινοτομίας και κατ' επέκταση της προόδου. Φυσικά υπάρχει και η διάθεση της συγκρατημένης άποψης από μερικούς ότι εξαρτάται από τις αλλαγές. Άρα όχι ανεξαιρέτως προσαρμογή σε όλες τις αλλαγές. Προσαρμογή σε αυτές που η πλειοψηφία θα υποδείξει.

Στο εάν και κατά πόσο θα πρέπει να γνωρίζουν τον απέναντί τους, προκειμένου να διοικήσουν το προσωπικό τους, οι ερωτηθέντες διευθυντές διαπιστώνεται ότι δεν έχουν την ίδια απάντηση. Διαφοροποιούνται. Και οι λόγοι μπορεί να προκύπτουν σίγουρα από το φύλο, κατά τον ερευνητή, και από τις διαφορετικές συνθήκες διοίκησης: της βαθμίδας διοίκησης και του μεγέθους του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας.

Στο όγδοο ερώτημα το οποίο τέθηκε στους διευθυντές σχετικά με την εις βάθος γνώση των συνεργατών τους προκειμένου να διοικήσουν τη Μονάδα τους, οι απαντήσεις διαχωρίζουν το θεμιτό και ευκταίο με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν. Εκφράζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ένας αναστοχασμός στα λεγόμενα ορισμένων οι οποίοι ενώ παρουσίασαν σε προηγούμενα ερωτήματα μια ομαλοποιημένη κατάσταση στις σχολικές τους μονάδες, σε αυτό το σημείο θέτουν ως μη προαπαιτούμενο την εις βάθος γνωριμία τους με τους συναδέλφους-συνεργάτες τους. Οι περισσότεροι έθιξαν σε προηγούμενα συγγενή ερωτήματα και την περίπτωση αποκλινόντων περιπτώσεων ή την μη ύπαρξη καλής συνεργασίας καλύπτοντας νοηματικά και την απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ κάποιοι θεωρούν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την ευελιξία και προσαρμοστικότητά τους προσόν καλή διοίκησης σε αυτό το ερώτημα απαντούν ότι δεν αποτελεί απαραίτητη συνθήκη το να γνωρίζεις σε βάθος τον απέναντί σου. Κάποιοι άλλοι δε, θίγουν βάσει εμπειρίας τους -η οποία είναι μικρή

σε βάθος χρόνου- ότι τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια ωραρίου και θητείας δεν δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους συναδέλφους. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί οι οποίοι επιδεικνύουν συνέπεια θεωρίας και πράξης -κυρίως οι πιο έμπειροι, με περισσότερα χρόνια σε διευθυντική θέση-, οι οποίοι εξ αρχής είτε είναι ένθερμοι υποστηρικτές της άποψης ότι για να διοικείς σωστά πρέπει να είσαι προσαρμοστικός, να έχεις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ενσυναίσθηση είτε υποστηρίζουν ότι δεν θα έπρεπε να συγχέονται προσωπικές-συναισθηματικές σχέσεις με τις εργασιακές.

Σε ότι αφορά το ένατο ερώτημα, αν ή μέθεξη βοηθά στην αυτοπεποίθηση και στην προσωπική εξέλιξη ή και ανέλιξη, διαπιστώνεται από τον ερευνητή ότι αγγίζει μια προσωπική χροιά του χαρακτήρα του καθενός. Αυτό το ερώτημα παρέχει έναν έμμεσο τρόπο στον ερευνητή να συμπεράνει αν υπάρχει κοινός τόπος στα λεγόμενα των ερωτηθέντων σχετικά με την ενσυναίσθηση σε προσωπικό καθαρά επίπεδο ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι κατά πλειοψηφία σχεδόν όλοι θεωρούν τη μέθεξη δυνατό προσόν εξέλιξης του ανθρώπου και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Θεωρούν ότι η μέθεξη αποτελεί κίνητρο συνεχούς εξέλιξης και κατ' επέκταση στοιχείο ώθησης της αυτοπεποίθησής τους. Δεν πρέπει βέβαια να παραληφθεί και μία άποψη ενός από τους ερωτηθέντες που διαχωρίζει τη θέση του από τους υπολοίπους. Ένας διευθυντής δεν συνδέει τη μέθεξη με την τόνωση της αυτοπεποίθησής του ούτε με την επαγγελματική και προσωπική του ανέλιξη. Ο συγκεκριμένος βέβαια, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του ερευνητή διαπιστώνεται ότι είναι απόλυτα συνεπής με τις απόψεις του σε όλα τα ερωτήματα, χωρίς να παρεκκλίνει. Αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα τη σημασία της ενσυναίσθησης, των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας και προσπαθεί προς αυτήν την κατεύθυνση μιας και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «δεν ζούμε στη Σουηδία».

Τελειώνοντας, ο ερευνητής επαναφέρει το ερώτημα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στον Οργανισμό, δίνοντας όμως τη διαφορετική πτυχή της απήχησής τους προς τρίτους. Σε αυτό το ερώτημα όλοι συμφωνούν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην Εκπαιδευτική τους Μονάδα έχουν σαφώς θετικό αντίκτυπο στην εικόνα του σχολείου προς τρίτους, αντίστοιχα οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις σίγουρα δεν μπορούν να «κρυφτούν». Σε αυτό το σημείο θεμιτό είναι κατά τον ερευνητή να σταθούμε σε κάποιες από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εφόσον ενισχύουν ή κατά κάποιο τρόπο αποδυναμώνουν τη συσχέτιση αυτή. Ένας εξ αυτών, διαχώρισε την εκπροσώπηση του σχολείου προς τρίτους σε επίσημη και σε άτυπη θεωρώντας ότι η πρώτη είναι και μονοπρόσωπη από τον Διευθυντή ή τον Υποδιευθυντή άρα και ο συσχετισμός με τις εσωτερικές διαπροσωπικές σχέσεις της Μονάδας εί-

ναι άτοπος. Στη δε άτυπη εκπροσώπηση οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι από τις πλέον απαραίτητες. Η απάντηση αυτή δείχνει κατά τον ερευνητή ότι η συνδικαλιστική εμπειρία του εν λόγω διευθυντή σε συνδυασμό με την μικρή εμπειρία -μόλις δύο χρόνια- στη θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας μπορεί να εξηγήσει τη θέση του αυτή. Επί πλέον κάποιος άλλος από τους ερωτηθέντες δίνει και μια ακόμη πτυχή του συσχετισμού αυτού από την εμπειρία του και στον ιδιωτικό και στο δημόσιο φορέα. Ο συγκεκριμένος ανοίγει την απάντησή του προς την κατεύθυνση εκείνων οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνεργάτες τους, δεν τους ενδιαφέρει να έχουν καλή ή άσχημη εικόνα προς την κοινωνία γιατί καλύπτονται από την ομπρέλα του δημοσίου, της μονιμότητας και της λογικής όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «βρέξει, χιονίσει τα ίδια λεφτά θα πάρει». Επί πλέον, οι γυναίκες διευθύντριες προσεγγίζουν το θέμα συναισθηματικά προσδίδοντας χαρακτηριστικά και ιδιότητες οικογένειας στις σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία. Στις απαντήσεις του ερωτήματος αυτού, τελειώνοντας ο ερευνητής διαβλέπει ότι, σκέψη όλων αποτελεί το γεγονός ότι ένα «ομόθυμο σχολείο» όπως χαρακτηριστικά απαντά ένας από τους διευθυντές, «είναι ένα σχολείο ανοιχτό, το οποίο επηρεάζει και την εικόνα του και την ουσία του» προς την κοινωνία και προς τρίτους.

Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική εξέλιξη και πρόοδο του ανθρώπου. Έχει γίνει ξεκάθαρο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν εξαρτάται μεμονωμένα ούτε από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ούτε από τις διαπροσωπικές του ικανότητες, αλλά προκύπτει ως συνισταμένη και των δύο αυτών παραγόντων. Μάλιστα η συνισταμένη αυτή αναπτύσσεται μέσω του περιβάλλοντος και των εμπειριών του (Wong & Law, 2002; Kunnannatt, 2004).

Ό,τι προκύπτει μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα εργασίας, οδηγεί σε καταστάσεις οι οποίες δύναται να πυροδοτήσουν συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και την απόδοση αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Weiss, 2002). Οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον εργασίας τους συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) και τη Βοσνιάδου (2001), βιώνουν διάφορα συναισθήματα και δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, σε όλους τους διαφορετικούς φορείς που το απαρτίζουν και ιδιαίτερα στους σχολικούς ηγέτες. Στις έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει πάνω σε θέματα ηγεσίας, διοίκησης, μόρφωσης, διαφαίνεται ότι το άτομο εκπαιδευόμενο στη συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να οδηγηθεί σε σημαντικές αλλαγές στην απόδοση και επίδοσή του (Dulewicz & Higgs, 1999). Οι Cooper και Sawaf (1996) αναφέρουν ότι, οι εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσουν δηλαδή ενσυναίσθηση, έχουν υψηλότερους δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην επιτυχία στο χώρο εργασίας (Grandey, 2000), επαγωγικά γίνεται φανερό πόσο σημαντική είναι η αντίληψη, διαχείριση και ρύθμιση του συναισθήματος στο χώρο εργασίας και δει στο σχολείο. Οι δε Smigla και Pastoria (2000) τοποθετούνται εκφράζοντας τη θέση ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν στην επιτυχία. Όσο πιο περίπλοκη φαντάζει η εργασία τόσο πιο σημαντική είναι η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσοι μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους μπορούν κατ' επέκταση να αναγνωρίσουν ακριβώς τις αντιδράσεις τους και να προσαρμοστούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αυτοί έχουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση -γνώση των τρωτών και άτρωτων σημείων της προσωπικότητάς τους- παρουσιάζονται αισιόδοξοι και θετικά προσκείμενοι στη καινοτομία, ελίσσονται και επικοινωνούν περισσότερο με τους συνανθρώπους τους (Goleman, 2002).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, η λειτουργία γενικότερα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η οποία και αμφισβητείται σφόδρα σχεδόν από το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, επιτάσσει σήμερα παρά ποτέ να συγκροτείται και να επανδρώνεται -τουλάχιστον αρχικά στο χώρο ηγεσίας της- από συναισθηματικά νοήμονες ανθρώπους. Ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος διακρίνεται από υψηλή αυτογνωσία. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός με συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζει τα όρια, τις δυνατότητές του, διαθέτει αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση. Έχει τη δυνατότητα να ισορροπήσει τον ορθολογισμό με το ρεαλισμό και δεν αποτελεί έρμαιο των κανονισμών, ιδιαίτερα κατά την παραβίαση των προσωπικών του αξιών. Είναι φιλόδοξος, θέτει υψηλούς στόχους, διαχειρίζεται την επιτυχία με περισυλλογή όπως ανάλογα και την αποτυχία. Χαρακτηρίζεται από διορατικότητα και προσπαθεί προς την κατεύθυνση να καταλάβει και να δει τις θέσεις των άλλων από τη δική τους οπτική γωνία (Payne & Cooper, 2001). Οξύνει τη διαίσθηση και την ενσυναίσθησή του, επιθυμώντας τον διάλογο και τη γόνιμη κριτική, προσπερνώντας τις προσωπικές του προκαταλήψεις και τυχόν παγιωμένες απόψεις προκειμένου να κρίνει ο ίδιος αντικειμενικά τις ικανότητες και τις αδυναμίες των συνεργατών του. Ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος, με τις ικανότητες αυτές που προαναφέρθηκαν μπορεί να εξελιχθεί σε έναν καλό ηγέτη, να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής συσπειρώνοντας λειτουργική ομάδα γύρω του για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος (Boyatzis, 2008). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί και η άποψη των Sy και των συνεργατών του (2006) οι οποίοι διατυπώνουν ότι όσο πιο υψηλή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των υφισταμένων. Συνεχίζουν δε ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και άρα επηρεάζονται σημαντικά από τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν στην ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία και τη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων. Από την άλλη πλευρά, υφιστάμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να νιώσουν ότι η αντίστοιχη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών μπορεί να περιορίσει το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους. Συνεπώς οι ηγέτες-διευθυντές οι οποίοι μπορούν και αξιολογούν τις ικανότητες των εργαζομένων -εκπαιδευτικών, αυτοί που παρεμβαίνουν ανάλογα, που είναι αισιόδοξοι γίνονται συναισθηματικοί μαγνήτες (Goleman, 2002; George, 1995).

Οι άνθρωποι έχουν την τάση να συγχρωτίζονται με ανθρώπους θετικούς και αποδίδουν περισσότερο με διευθυντές συναισθηματικά νοήμονες και θετικούς (Wood et al, 2001). Οι Salovey & Mayer (1990) διατύπωσαν ότι τα άτομα τα οποία έχουν ενσυναίσθηση, έχουν καλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη, εμφανίζουν επιτυχή επαγγελματική εξέλιξη και μπορούν

να διοικούν ανθρώπους. Όπως προκύπτει λοιπόν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εάν οι διευθυντές του ελληνικού δημόσιου σχολείου και άλλων φορέων εκπαίδευσης, καταφέρουν και αυξήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στο έργο τους, θα μπορέσουν να «επικοινωνήσουν» το όραμά τους στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, χωρίς να εγκλωβιστούν σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο.

Κάποια επαγγέλματα δεν απαιτούν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού όμως και ιδιαίτερα των διευθυντών εν προκειμένω, είναι πολυδιάστατος. Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν συσχετισμοί μεταξύ της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης και της χρήσης συναισθήματος ανάλογα με την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από το περιβάλλον και το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν διαφάνηκε καμία αισθητή διαφορά στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης από το δείγμα, παρά μόνο στη χρήση του συναισθήματος όπου οι Διευθύντριες απέδωσαν με περισσότερο συναισθηματικό φορτίο τις απαντήσεις τους και αντίστοιχα οι Διευθυντές οι οποίοι φάνηκε να έχουν καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων. Σε σχέση με το φύλο δεν υπάρχουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών. Μόνο μερικές διαφορές σε κάποιες από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer et al (1999, 2000b; Filliozart, 2001) οι οποίοι εξέτασαν την αντικειμενική Συναισθηματική Νοημοσύνη διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους και στην κοινωνική προσαρμογή. Οι γυναίκες, διατυπώθηκε σε έρευνες (Bar-On, 1997), έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες, κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi et al, 2000) και καλύτερη γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη (Schutte et al, 1998), ενώ οι άνδρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Οι τελευταίοι είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα σε νέες συνθήκες και εμφανίζονται περισσότερο αισιόδοξοι (Mayer et al, 1997-2000b; Bar-On, 1997 Fatt & Howe, 2003; Bar-On, 2000). Τα ευρήματα λοιπόν της έρευνας δεν διαφοροποιούνται από τα δεδομένα που θέτει η βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες και οι γυναίκες σε θέσεις διευθυντών δεν παρουσιάζουν διαφορές στη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, αλλά διαφοροποιήσεις σε κάποιες εκφάνσεις της. Οι διαφοροποιήσεις αυτές προφανώς αποδίδονται στην ιδιοσυγκρασία τους.

Διαπιστώθηκε από τον ερευνητή ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη και ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση των Διευθυντών του δείγματος δεν αυξάνεται με την ηλικία ούτε κυρίως με την

προϋπηρεσία στη θέση αυτή. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα καταδεικνύουν ελάχιστη έως μηδενική απόκλιση των απαντήσεών τους, που σχετίζονται με τα χρόνια θητείας σε θέσεις ευθύνης σχολικής/εκπαιδευτικής μονάδας. Σε αυτό το σημείο η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία δείχνει θετική συσχέτιση της ηλικίας με την ωριμότητα του ανθρώπου (Goleman,1998). Οι ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης όπως έχει προαναφερθεί δεν είναι εγγενείς αλλά αναπτύσσονται με την αύξηση της ηλικίας και μπορούν να καλλιεργηθούν με αποτέλεσμα την προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου (Goleman, 1998b; Goleman et al., 2002). Όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι τα πενήντα χρόνια περίπου (Bar-On,2000; Petrides & Furnham, 2006) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998; Mayer et al.,1999; Saami,2000; Zeidner et al.,2003) .

Η παραπάνω διαφοροποίηση ίσως προκύπτει από την έκταση του δείγματος. Ενδεχομένως, ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος ή μια τριγωνική έρευνα στην οποία τα συμπεράσματα συνεντεύξεων θα μπορούσαν να συνδυαστούν με αποτελέσματα ερωτηματολογίου σε Διευθυντές-προϊσταμένους και εκπαιδευτικούς-υφισταμένους, να αποτελούσε ένα πιο ευαίσθητο εργαλείο και να απέδιδε καλύτερα σε τόσο μικρές διακυμάνσεις.

Είναι όμως πολύ σημαντικό να γίνει σε αυτό το σημείο αναφορά και στο ίδιο το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας καθ' όσον η ίδια η λειτουργία του και η διάρθρωσή του επηρεάζουν άμεσα τις ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα ανεξαιρέτως. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χαρακτηρίζεται από μία απόλυτα συγκεντρωτική δομή (Μπόμπας, 1995; Παπαστάμου & Προδρομίτης, 2003; Πουλής, 2006; Πασιαρδής, 2004) δηλαδή από κεντρικό έλεγχο και ενιαίο σχεδιασμό συστήματος. Ο/η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, θεωρείται ανώτατη αρχή και βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, όντας μετακλητός ύστερα από πράξη πολιτικής επιλογής χωρίς προηγούμενη ανάδειξή του. Τοποθετείται και μέσω του ισχύοντος συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μηχανισμού διοίκησης και λήψης αποφάσεων, χωρίς τη δυνατότητα να μπορέσει να αφουγκραστεί τις απόψεις και των περιφερειακών αποκεντρωμένων οργάνων διοίκησης για θέματα πολύ ουσιαστικά για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης και της εκπαιδευτικής ζωής (Λαϊνάς, 2000). Η δομή αυτού του γραμμικού γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην ιεραρχία με την υπαγωγή κάθε εργαζόμενου σε έναν ή μία προϊστάμενο/η (Ματθαίου, 2002). Επιβεβαιώνονται λοιπόν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τη σαφή διαφοροποίηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστή-

ματος και δικαιολογείται η αντίστροφη επικρατούσα διεθνώς λογική και ερευνητική συμπερασματολογία (Σεραφετινίδου, 2003). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των στελεχών διοίκησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών φορέων δεν επηρεάζεται από την αύξηση της ηλικίας αλλά εξ αιτίας της ταυτότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του καθαρά διεκπεραιωτικού τους ρόλου.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Λαϊνός (2000) και Υφαντή (2004) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν μεγάλα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων σε ουσιώδεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως για παράδειγμα τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία κ.λπ. Πολλώ δε μάλλον, όπως φάνηκε από την έρευνα, να διαθέτουν εργαλεία διαχείρισης των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων τους. Βρίσκονται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, αλλά ο ρόλος τους είναι εξαιρετικά σημαντικός για την οργάνωση, τη λειτουργία και τη διοίκηση. Οξύμωρο φαντάζει η σημαντικότητά του ρόλου τους με την παντελή έλλειψη εργαλείων διαχείρισης του έργου τους. Η απόλυτη και αδιαμφισβήτητη θέση του Υπουργείου, η επιβολή των κεντρικών αποφάσεων και των εγκυκλίων, η ασάφεια των αρμοδιοτήτων, οδηγούν τη θέση των περιφερειακών στελεχών εκπαίδευσης σχολείων και φορέων, σε καθολικά διεκπεραιωτική και σαφώς σφόδρα στρεσογόνα (αγχωτική).

Όπως διαπιστώνεται, το πολυδιάστατο έργο που καλείται να καλύψει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο τοποθετεί τον Διευθυντή σε μία διόλου εύκολη θέση. Είναι πλέον κοινός τόπος ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί σε διευρυμένο έργο προκειμένου να προσφέρει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς ώστε να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση στον κόσμο των ενηλίκων. Συντονιστής αυτής της προσπάθειας σε κάθε σχολείο είναι ο διευθυντής (Κάτσικας, 1999). Η πολιτεία σε αυτόν αναθέτει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του και την επιτυχή ανταπόκριση στο έργο του (Παπαγεωργίου, 2002; Σαΐτης, 1997; Καρατάσιος, 2005). Ιδιαίτερα, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, το έργο του Διευθυντή δεν είναι καθόλου εύκολο όταν η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται είναι πολυδύναμη και από πλευράς προσωπικού αλλά και πολυπληθής από πλευράς μαθητών. Προκύπτουν, όπως παρατηρήθηκε, διαφοροποιήσεις στη συχνότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων και στην έντασή τους. Δεν παύει όμως να αποτελεί μείζον ζήτημα σύμφωνα με τον ερευνητή, η συστηματική κατάρτιση και συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση από ειδικούς, τόσο για το εκπαιδευτικό όσο κυρίως για το διοικητικό έργο. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επιλογή των Διευθυντών γίνεται από υπηρεσιακό συμβούλιο και επικυρώνεται από τον/την εκάστοτε Υπουργό Παιδείας. Η θέση του είναι μετακλητή και έχει περιορι-

σμένη θητεία της οποίας η διάρκεια αλλάζει καθ' υπόδειξη κυβερνητικών αλλαγών. Σε άλλες χώρες, και ιδιαίτερα σε αυτές αγγλοσαξονικού υπόβαθρου (Montana et al, 2002) ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός. Έχει σαφείς δικαιοδοσίες στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της Εκπαιδευτικής Μονάδας όπου εργάζεται. Παρακολουθεί διακριτικά το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο των συνεργατών του, ενώ ταυτόχρονα έχει και άμεσο λόγο πρόσληψης και παύσης των. Κατανέμει επιχορηγήσεις της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το έργο τους (Μπρίνια, 2008; Μυλωνάς, 2004) ενώ παράλληλα είναι σε συνεχή επικοινωνία με τους άμεσα εμπλεκόμενους εξωτερικούς φορείς -γονείς, κηδεμόνες, τοπικούς άρχοντες- προκειμένου να αφουγκραστεί τις προσδοκίες της κοινωνίας και να διευκολυνθεί στην υλοποίηση του οράματός του.

Από τις πλέον σημαντικές και επείγουσες ενέργειες, κατά την άποψη του ερευνητή, είναι η συστηματική και συνεχής επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Η επί πλέον επιμόρφωση των στελεχών στη διαχείριση και ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και δει της ενσυναίσθησης, δύναται να δημιουργήσει εύφορο έδαφος ανάπτυξης γόνιμων συνεργασιών με τις εντός (εκπαιδευτικοί- μαθητές) αλλά και τις εκτός (κηδεμόνες- τοπικοί φορείς) άμεσα εμπλεκόμενες με τη Μονάδα πλευρές/δυνάμεις. Η ανατροφοδότηση, η δημιουργία κινήτρων, η ικανοποίηση από τον χώρο εργασίας αναμφισβήτητα αποτελούν εφελκυστικά θετικών και καινοτόμων πρακτικών που θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές αλλαγές προς το βέλτιστο.

Το θολό τοπίο ως προς τους στόχους, η ακαθόριστη και ρευστή οργανωσιακή κουλτούρα, ο υπέρμετρος συγκεντρωτισμός, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία των περιθωρίων δράσης, των κινήτρων και των ανταμοιβών και η ελλιπής υποστήριξη των οργάνων διοίκησης, λειτουργούν αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και περιορίζουν την ευχέρεια των στελεχών. Φραγμοί στην ηγεσία συνιστούν η ανεπαρκής αξιολόγηση και λογοδοσία, ο «διοικητισμός» (η αυστηρή προσήλωση σε τύπους και ιεραρχίες), η στενότητα πόρων, η ανορθόδοξη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η ατελής διαδικασία ανάδειξης στελεχών, η πολιτικοποίηση και κομματικοποίηση της διοίκησης, οι πελατειακές πρακτικές και η συντεχνία με την αρνητική έννοια του όρου. Εν τέλει, η διοίκηση κατατρύχεται από θεσμικές αγκυλώσεις, είναι αμετροεπής, επιφανειακά συμμετοχική και ταυτόχρονα ιεραρχική, γεγονός που παράγει προβλήματα και αναποτελεσματικότητα. Εντοπίζεται, κατά συνέπεια, διοικητικός και οργανωτικός μεσαίωνας, χαμηλή παραγωγικότητα, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος και σπατάλη πόρων. Τα στελέχη υπό αυτές τις συνθήκες δεν παρακινούνται επαρκώς και δεν διευκολύνου-

νται στο να αναπτύξουν και να υιοθετήσουν ηγετική συμπεριφορά δρώντας αποτελεσματικά ως αποφασίζοντες εμπνευστές και φορείς αλλαγής. Συνεπώς, η ηγεσία στην ελληνική εκπαίδευση είναι δυσδιάκριτη και δεν ευνοείται. Η εικόνα του στελέχους διοίκησης είναι πολύ κοντά σε εκείνη του παραδοσιακού Διευθυντή- γραφειοκράτη και απέχει παρασάγγας από το πρότυπο του αποτελεσματικού «ηγέτη» μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής οργάνωσης και πραγματικότητας.

Συμπερασματικά, σε επόμενες μελέτες δίνεται έναυσμα διερεύνησης εργαλείων και πρακτικών, η χρήση των οποίων δύναται να βοηθήσει τους ιθύνοντες σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής στο να επιλέγουν στις ηγετικές θέσεις άτομα ικανά με αυξημένη ενσυναίσθηση, επαρκώς κατηρτισμένα σε θέματα διοίκησης με αυτονομία και ελευθερία κινήσεων. Υπάρχουν δύο πιέσεις στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι οποίες προτάσσουν μια διαφοροποιημένη από τη σύγχρονη προσέγγιση πολιτική αλλαγών. Η απαίτηση, αρχικά, για αυξανόμενη ευθύνη και απόδοση λόγου των μονάδων και των οργάνων διοίκησης για τις αποφάσεις τους και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη δράση τους και επί πλέον το αίτημα για μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία των εκπαιδευτικών μονάδων και ευρύτερη διακριτική ευχέρεια και συμμετοχή των στελεχών και των ενδιαφερόμενων ομάδων σε τοπικό επίπεδο. Προκρίνεται λοιπόν μία μη αυστηρού ιεραρχικού χαρακτήρα, συνεκτικών ή συντονιστικών, λιγότερο ή περισσότερο ανοικτών ως αδιακύμαντων μεθόδων όπως η ομάδα συνεργασίας, η επιτροπή, η ομάδα ειδικών, η σύσκεψη, η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στα ιεραρχικά επίπεδα, η εκχώρηση σχετικής αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων σε ενδιαφερόμενες ομάδες, άτομα και εταίρους, ο ενιαίος προγραμματισμός δράσης και η προσυμφωνημένη στοχοθεσία. Πρόδηλη γίνεται η σκοπιμότητα συστηματικής διερεύνησης και ερμηνείας ευκαταίων και απευκαταίων συμπεριφορών, θετικής και «σκοτεινής» πλευράς της ηγεσίας. Κι αυτό γιατί εκεί έγκειται η επιτυχής ή ανεπιτυχής αντίστοιχα αποτελεσματικότητα οιασδήποτε αλλαγών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βοσνιάδου, Σ., 2001, *Εισαγωγή στην ψυχολογία Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις*. Γνωστική ψυχολογία, Αθήνα, Gutenberg.
- Ζαβλανός, Μ., 2002. *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
- Ζαβλανός, Μ., 2003. *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Σταμούλη.
- Καρατάσιος, Γ. κ.α., 2005. *Οι απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τεύχος 1, σσ:64-72, Πάτρα.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας Γ., 2002. *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990-1997)*. Τεκμήρια: Εκπαίδευση 2000, Νόμος 2525, Έκθεση ΟΟΣΑ, Λευκό βιβλίο, Gutenberg.
- Λαΐνας, Α., 2000. *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων. Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Επιμέλεια 2. Θεσσαλονίκη, Παπαναούμ.
- Ματθαίου, Δ., 2002. *Η εκπαίδευση, απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αι*. Αθήνα, Λιβάνης.
- Μοττη-Στεφανίδη, Φ. ,1999 *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*, Ελληνικά Γράμματα
- Μπόμπας, Λ., 1995. *Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22, σσ: 79-111.
- Μπουραντάς, Τ. 2002. *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μένος
- Μπουραντάς, Τ. 2005. *Ηγεσία ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ
- Μπρίνια, Β., 2008. *Management και Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μυλωνάς, Θ., 2004. *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Η., 2002. *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Σαββάλα
- Πασιαρδής, Π., 2004. *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παπαστάμου, Σ. & Προδρομίτης, Γ., 2003. *Τρομοκρατία και εξουσία: αντί-λογος της συνεκτικότητας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πουλής, Π., 2006. *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας

Σαΐτης, X., 1997. *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Δημόσιος τομέας*, τεύχος 127, σσ:33-38.

Σεραφετινίδου Μ., 2003. *Το φαινόμενο της Γραφειοκρατίας*. Αθήνα, Gutenberg.

Τσιμπούκης Ι. Κ., 1979. *Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής: Βασικές Έννοιες*. Τ.Α' Αθήνα: Εκδ. Ορόσημο

Τσοπάνογλου, Α., 2010. *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη

Υφαντή, Α., 2004. *Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση*. Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 113, σσ: 57-63.

Ξενόγλωσση

Avdimiotis, S., (2018) "Addressing the issue of tacit knowledge transfer in hotels: the association between emotional intelligence and tacit knowledge management Parallel Session 9a: nafsika a room: "Knowledge management, knowledge transfer & sustainability" 120. Tourman 2018, p.581.

Avolio BJ, Kahai SS, Dodge GE., 2001, E-leadership: implications for theory, research, and practice. *Leadersh. Q.* 11:615–68

Avolio, B., Walumbwa, F. and Weber, T. J., 2009, "Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions". *Management Department Faculty Publications.* 37.

Awamleh, R., & Gardner, W. L. 1999, Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10, 345-373.

Bagshaw, M., "*Emotional Intelligence -Training people to be affective so they can be effective*", *Industrial & Commercial Training*, vol.32, No2, 2000, pp61-65

Bar-On, R., 1997. *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Bar-On, R., 1988, *The development of a concept of psychological well-being*. Doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

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

Barbuto, J. E & Wheeler, D. W. 2002, *Becoming a servant leader: Do you have what it takes?* Neb-Guide G02-1481-A. Lincoln: University of Nebraska, Nebraska Cooperative Extension.

Barbuto J. E., Wheeler D. W., 2006, Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group Organ. Manage.* 31:300-26

Bass, B. M., 1985, *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press

Beasley, K., 1987. *The emotional quotient*. *Mensa Magazine-United Kingdom Edition*, 13.

- Binet, A., 1916, *The intelligence of the feeble-Minded*, translated by Elizabeth S. Kite. Vineland, N. J.: The Training School, June, Pp. 328. Illus.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. , 1964, " The managerial grid", Houston, TX: Gulf
- Boyatzis, R., 2008. Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*, vol. 27 no1, pp. 5-12.
- Bradberry, T., & Greaves, J. ,2006, *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο (μεταφρ. Μαρκαζάνε)* Αθήνα: Κριτική.
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J., 1986, Pro-social organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710–725.
- Brief, A. P., & Weiss, H.M., 2002. Organizational behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, pp:279-307.
- Burns J.M. 1978, "Leadership", New York, Harper &Row
- Byrne, Donn. 1971 "The Attraction Paradigm" . Academic Press, New York
- Cable, D.M & Parsons, C.K. 2001. Socialization Tactics and person-organization. fit. *Personnel Psychology*, 54 1-23
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., and Marrone, J., 2007, A. Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance. *The Academy of Management Journal*, 50 (5), 1217–34.
- Cattell, R.B ,1965, *The scientific analysis of personality*, Baltimore: Penguin Books
- Cascio WF, Shurygailo S., 2003, E-leadership and virtual teams. *Organ. Dyn.* 31:362–76
- Chatman, J.A. ,1991, Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative science Quarterly*, 36, 459-484
- 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.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K., 1992. *Research methods in education* London: Rout ledge.
- Conley, J.J. ,1984. The hierarchy of consistency. A review and model of longitudinal findings on adult individual differences in intelligence, personality and self-opinion", *Personality and Individual differences*, (στο Ποταμιάνος, Γ.(2002). *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική πρακτική*. Αθήνα)
- Cooper, R.K. & Sawaf, A., 1996. *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. A Perigee Book.
- Cooper, R.K., Sawaf, A.,1997. *“Executive EQ Emotional Intelligence in Business”*, London, Orion Books
- Costa, P.T.& McCrae, R.R 1985. *The NEO Personality Inventory Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dacher, E.S., 1999. Loving openness and the healing relationship. *Adv. Mind Body Med.*, 15, 32–43.
- Dansereau, F., Graen, G.B., & Haga, W. ,1975 A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.

- Day, D. V., Gronn, P., and Salas, E., 2004. Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15, 857–80.
- Dickson, M. W., Hartog, Dem Hartog, D. N., & Mitchelson, K., 2003. Research on leadership in a cross-cultural context: Making progress, and raising new questions. *The Leadership Quarterly*, 14, 729-768.
- Dooley, K. J., and Lichtenstein, B., 2008. Research methods for studying the dynamics of leadership. In *Complexity Leadership, Part I: Conceptual Foundations*, eds. Muhl-Bien, and R. Marion. Charlotte, NC: Information Age. pp. 269–290.
- Dulewicz, V. & Higgs, M., 1999. Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp:242-252.
- Eisner, R., 1991. Infrastructure and regional economic performance: comment. *New England Economic Review*, (Sep), pp.47-58.
- Evans, M. G., 1970. The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Eysenck, H. J. (1947). *The structure of human personality*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Fairholm G. W., 1998, *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. Quorum Books; Westport
- Falbe, C. and Yukl, G., 1992. Consequences for managers of using single influence tactics and combinations of tactics. *Academy of Management Journal*, 35(3), 638- 652
- Farling, M.L., Stone, A.G., & Winston, B.E., 1999. Servant Leadership: Setting the stage for empirical research *Journal of Leadership Studies*, 6, 49-72
- Fatt, J. P. T. & Howe, I. C. K., 2003. Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17, pp:345-365.
- Filliozart, I., 2001. Η Νοημοσύνη της καρδιάς, Αθήνα, Εκδόσεις Ενάλιος.
- Freud S. and Bullitt W.C., 1967. *Thomas Woodrow Wilson: A Psychological study*, Houghton Mifflin
- Gardner H., 1975. *The Shattered Mind*, New York: Knopf.
- Gardner H., 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books
- Gardner H., 1999. *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*, New York: Simon and Schuster (and New York: Penguin Putnam).
- Gardner, H., 1996. *Leading minds: An anatomy of leadership*. London: Harper Collins
- Geertz, C., 1973. *The interpretation of cultures (Vol. 5019)*. Basic book
- Gelfand, M. J., Erez, M. & Aycan, Z., 2007, Cross-Cultural organizational behavior, *Annual Review of Psychology*, 58, 479-514 <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405>.
- George, J., 1995. Leader Positive Mood and Group Performance: The case of Costumer Service. *Journal of Applied Psychology*, 25, pp:778-794
- George, W., 2003. *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass, San Francisco

- Georgopoulos, B.S., Mahoney, G.M. and Jones, N.W., 1957. A path-goal approach to productivity. *Journal of Applied Psychology*, 41, 345-353.
- Giberson, T.R., Resick, C.J., & Dickson, M.W., 2005. Embedding Leader Characteristics: An Examination of Homogeneity of Personality and Traits in Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1002-1010
- Goleman, D., 1995. *Emotional intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*. New York, Bantam books.
- Goleman, D., 1998, *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., 2000, *Leadership that Gets Results*. *Harvard Business Review*. March-April 2000 p. 82-83.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A., 2002. Primal Leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 14, pp:235-238.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A., 2002. The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, pp:55-66.
- Gottfredson, L. S., 1998. The general intelligence factor. *Scientific American Presents*, 9 (4) 24-29
- Graham, J.W., 1991. Servant leadership in organizations: Inspirational and Moral Leadership *Quarterly*, 2(2), 105-119
- 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
- Greenleaf, R.K, 1970. *The servant as a leader*. Indianapolis, IN: Greenleaf Centre
- Gupta, U.G. and Clarke, R.E., 1996. Theory and applications of the Delphi technique: A bibliography (1975–1994). *Technological forecasting and social change*, 53(2), pp.185-211.
- Hambley L.A., O' Neil T.A., Kline T.J.B., 2006. Virtual team leadership: the effects of leadership style and communication medium on team interaction styles and outcomes. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process.* 103:1–20
- Handley. R. 1997. April. AFRS rates emotional intelligence. *Air Force Recruiter News*.
- Hazy, J., 2007. Computer models of leadership: Foundations for a new discipline or meaningless diversion? *The Leadership Quarterly* 18, pp. 391–410.
- Hersey P & Blanchard K. 1972. *Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources* Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Heywood, Andrew, 2013. *Politics* Palgrave MacMillan
- Hirschberg, N., 1978. A correct treatment of traits. In H. London (Ed), *Personality a new look at metatheories*. Washington, DC: Hemisphere
- House, R. 1971. A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Leadership Review*, 16, 321-339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- House R.J. et al. (eds.), 2004. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hughes, J.R. and Brandon, T.H., 2003. A softer view of hardening. *Nicotine & Tobacco Research*, 5(6), pp.961-962.
- Humphreys, L. G. ,1979. The construct of general intelligence. *Intelligence*, 3, 105-120.
- Jones, L. G., 1995. *Embodying forgiveness: A theological analysis*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. ,1997. Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50(2), 359-393
- Katzenbach, Jon R. and Smith, Douglas K., 1993. *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization* Boston: Harvard Business School Press
- Kotter, J. P., 1996. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J.M. και Posner, B.Z., 1992. Ethical leaders: An essay about being in love. *Journal of Business Ethics*, 11(5), 479-84
- Krahe, B. ,1992. *Personality and Social Psychology: Towards a synthesis*. London: Sage Publications
- Kressel, Neil Jeffrey, 1993. *Political Psychology: Classic and Contemporary Readings*. Paragon House Publishers.
- Kunnanatt, J. T., 2004. Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15, pp:489-495.
- Lane, A. M., Beedie, C., Devonport, T. J. (2011). *Measurement issues in emotion and emotion regulation*. In J. Thatcher, M. Jones, & D. Lavallee (Eds.), *Coping and Emotion in Sport*. (2nd ed., pp. 79-101). London: Taylor & Francis
- Lasswell H., 1930. *Psychopathology and Politics*. New York, Viking
- Le Bon Gustave ((1895)1960). *The Crowd* . New York, Viking
- Legg, S.,& Hutter, M., 2007. *Universal Intelligence: A definition of Machine Intelligence*. Published in *Minds and Machines*
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. K, 1939. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'.*Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lichtenstein, B. Uhl-Bien, M. Marion, R. Seers, A. Orton, D. and Schreiber, C. 2006. Complexity Leadership Theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems.*Emergence: Complexity and Organization* 8 (4) (2006), pp. 2–12.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G., 1985. Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289, p.331.
- Linstone, H.A. and Turoff, M. eds., 1975. *The delphi method* (pp. 3-12). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Luthans, F. and Avolio, B.J., 2003. Authentic leadership: A positive developmental approach. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton and R. E. Quinn, Editors, *Positive organizational scholarship*, Berrett-Koehler, San Francisco (2003), pp. 241–258.
- MacArthur, J. F. ,1998. *In the footsteps of faith*. Wheaton. IL: Crossway Books
- McClelland, D. C. ,1973. Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1-14.

McGregor, D. 1960. *The human side of enterprise*. New York: McGraw- Hill.

Mann R. D. 1959. A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological bulletin* (in Andersen, J. A. 2005. *Leadership, personality and effectiveness*. The journal of Socio-Economics)

Marion R. and Uhl-Bien M., 2007. *Complexity and strategic leadership*. Στο: R. Hooijberg, J. Hunt, J. Antonakis, K. Boal, and N. Lane, Editors, *Being there even when you are not: Leading through structures, systems, and processes*, Elsevier, Amsterdam

Martinez-Pons, M. ,1997. The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3–13.

Maslow A. ,1987. *Motivation and Personality*. Harper Inc., original publication on 1954

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. 1999,2000b. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*,27, pp:267-298.

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.

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

Mialaret, J.P., 1997. *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. FeniXX.

Mischel, W. 1968. *Personality and assessment*. New York: Wiley.

Mischel, W. & Peake, P.G. 1982. Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological review* (στο Ποταμιάνος, Γ.(2002). *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική πρακτική*. Αθήνα)

Montana, P., Bruce J., Chamov H., 2002. *Management*. 3rd ed., London, Barron's

Moss, F.A., Hunt T., 1927. Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110

Northouse, Peter Guy, 1997. *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publication, Michigan

Payne, R., & Cooper, C.L.,2001. *Emotions at Work: Theory, Research, and Applications for Management*. UK, Wiley, Chichester and New York 1978.

Payne, Wayne Leon , 1985. *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. A Doctoral Dissertation. Cincinnati, OH: The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Pearce, C. L. 2004. The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *The Academy Management Executive*,18 (1), 47–57

Pearce, C. L. and Conger, J. A., 2003. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage, Thousand Oaks.

Peck, M. S., 1998. *The different drum: Community making and peace*. New York: Simon and Schuster

- Pervin, L.A., 2001. *Personality: Theory and Research* Gutenberg
- Peshkin, A., 1988. In search of subjectivity—one's own. *Educational researcher*, 17(7), pp.17-21
- Peterson, R. S., Smith, D.B., Mantorana, P.V., Owens, P.D. 2003. The impact of Chief Executive Officer Personality on Top Management Team Dynamics. One Mechanism by which Leadership Affects Organizational Performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(5) 795-808
- Petrides, K.V., & Fumham, A., 2006. The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp:552-569.
- Polleys M.S. 2002. One University's Response to the anti-leadership vaccine: Developing servant leaders. *Journal of Leadership Studies* 8(3) 117-130.
- Quinn, R.E., , Cameron, Kim.S., DeGraff,J., Thankor A.V.2007. *Competing Values Leadership: Creating Value in Organizations* New Horizons in Management. Northampton MA: Edward Elgar
- Rapley, M. and Antaki, C., 1996. A conversation analysis of the 'acquiescence' of people with learning disabilities. *Journal of community & applied social psychology*, 6(3), pp.207-227.
- Rowe, G. and Wright, G., 1999. The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International journal of forecasting*, 15(4), pp.353-375
- Rubin, B.R., 1995. *The search for peace in Afghanistan: From buffer state to failed state* (Vol. 168). New Haven, CT: Yale University Press.
- Saarni, C., 2000. Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, pp: 68-91. San Francisco, Wiley.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. ,1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 9, pp.185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J.D., 1997. What is emotional intelligence? in P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp33-34), New York: Harper Collins
- Salovey, P., Mayer J.D., Caruso D. R. ,2000. Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Bar-On, R., Pert, C. And Orioli, E., 2002. *Intelligence What?*. EQ Today, pp. 5-6
- Schneider, B., White, S. S., & Paul, M. C. ,1998. Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150–163
- Sendjaya, S, & Sarros J.C. , 2002. Servant Leadership: Its Origin, Development and application in organizations. *Journal of Leadership and Organization Studies* 9, 47-64
- Senge, P.M., 1990. *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday Business, New York
- Shamir B, House R.J., and Arthur M., 1993. The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organizational Science* 4 (1993), pp. 1–17

- 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.
- Smigla, J. E., & Pastoria, G., 2000. Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70, pp:60-61.
- Smith PB, Peterson MF, Schwartz SH, Ahmad AH, Akande D, et al., 2002. Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior. A 47-nation study. *J. Cross Cult. Psychol.* 33:188–208
- Sparrow, P., 1999. Strategy and cognition: Understanding the role of management knowledge structures, organizational memory and information overload. *Creativity and innovation management*, 8(2), pp.140-148.
- Spencer, L.M. and Spencer, S.M., 1993. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, New York.
- Spears, L. C. (Ed.). ,1995. *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers*. New York: Wiley.
- Sperry, L. ,1997. *Leadership Dynamics Character and Character Structure in Executives*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*
- Sternberg, R. J. & Salter, W., 1982. Conceptions of intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stricker LJ, Rock DA. 1990. Interpersonal competence, social intelligence, and general ability. *Personality and Individual Differences* 11: 833–839.
- Stogdill, R. M. ,1948. Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *Journal of Psychology in Andersen, J. A. 2005. Leadership, personality and effectiveness. The journal of Socio-Economics*
- Sturnick, J. A. , 1998. *Healing Leadership*. In *Insights on Leadership*; Spears, L.C., Ed.; John Wiley: New York, NY, USA; pp. 185–193.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L.A., 2006. Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68, pp:461-473.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. , 1958. How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.
- Thorndike, E.L. ,1920. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trotsky, L. 1937. *The Revolution Betrayed: What is the Soviet Union and Where is it Going?* London: Faber.
- Tuckman B.W., 1972. *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 6th edition
- Vernon, P. E., 1933. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology* , 4, 42-57.

- Walumbwa, F. , Avolio, B. and Zhu , W., 2008. (in press). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology* 61
- Walumbwa F.O, Lawler J.J, Avolio B.J. 2007. Leadership, individual differences, and work-related attitudes: a cross-culture investigation. *Appl. Psychol. Int. Rev. Psychol. Appl. Rev.*
- Wechsler, D.,1940. Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wechsler, D.,1944. A measurement of adult intelligence. Baltimore: William Wilkins Company
- Weisband A. 2008a. Lessons about leadership at a distance and future research directions. See S. Weisband 2008, pp. 149–256
- Weisband A., 2008b. Research challenges for studying leadership at a distance. See S Weisband 2008, pp. 3–12
- Wissner-Gross, A., and Cameron Freer.,2013. Causal Entropic Forces. *Physical Review Letters* 10.16 : n. pag. Print. *Phys. Rev. Lett.* 110, 168702
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. ,2002. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), p. 505-522.
- Wong, P.M., & Law, S.K.,2002. The interaction effect of emotional intelligence and emotional labour on job satisfaction: A test of Holland’s classification of occupations in Hong Kong. Paper presented at the third international conference on Emotions and Organizational Life. Gold Coast, Queensland, Australia.
- Wood J., Matthews A., & Dalgleish T., 2001. Anxiety and Cognitive Inhibitions. *Emotion* 1, pp: 166-181.
- Wunderley, L. J., Reddy, W. B., & Dember, W. N. ,1998. Optimism and pessimism in business leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(9), 751-760.
- Zaccaro SJ, Bader P., 2003. E-leadership and the challenges of leading E-teams: minimizing the bad and maximizing the good. *Organ. Dyn.* 31:377–87
- 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
- Zigurs I., 2003. Leadership in virtual teams: oxymoron or opportunity? *Organ. Dyn.* 31:339–51

