

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ - ΗΓΕΤΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΙΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

ΝΑΣΙΟΥ ΣΟΦΙΑ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
Κα ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΟΛΓΑ-ΓΙΑΣΕΜΗ**

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Νάσιου Σοφία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός - ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Διερεύνηση της επίδρασης του στιλ ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αυτο-αποτελεσματικότητά του στη διαχείριση της τάξης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Νάσιου Σοφία

Στην οπισθοφυλακή του μετώπου
αυτού, τους δικούς μου

«Οι ηγέτες ενδυναμώνουν άλλους να δράσουν ... υπηρετώντας ως οδηγοί και
εμπυχωτές εμπυχώνουν την καρδιά»

W. Bennis

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
1.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.....	19
1.2 Ο εκπαιδευτικός ως φορέας άσκησης ηγεσίας στα αποτελεσματικά σχολεία.....	23
1.3 Εκπαιδευτικός-ηγέτης: εννοιολογικό πλαίσιο και αποσαφήνιση του ρόλου του.....	24
1.4 Λειτουργία του εκπαιδευτικού-ηγέτη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης- αντιστοιχία με την ηγεσία του σχολείου.....	25
1.5 Οφέλη της ηγεσίας στην τάξη.....	27
1.6 Στιλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους.....	29
1.7 Στιλ ηγεσίας της τάξης και αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
2.1 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	35
2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	36
2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.....	39
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
3.1 Σκοπός της έρευνας και υποθέσεις.....	41
3.2 Η μέθοδος της έρευνας.....	42
3.3 Συμμετέχοντες.....	42
3.4 Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων.....	45
3.5 Εργαλεία	
3.5.1 Μέτρηση του ηγετικού στιλ του διδακτικού προσωπικού στη	

σχολική τάξη (Dunbar, 2004).....	46
3.5.2 Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (Wong & Law, 2002).....	47
3.5.3 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης αυτοαποδοτικότητας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης (Emmer and Hickman, 1991).....	48
3.6 Χορήγηση του ερωτηματολογίου.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
4.1 Στιλ ηγεσίας.....	51
4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	56
4.3. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....	58
4.4. Διαφοροποιήσεις του στυλ ηγεσίας, της ΣΝ και της αυτο- αποτελεσματικότητας ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	
I. Φύλο.....	59
II. Ηλικία.....	61
III. Ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	64
IV. Προϋπηρεσία.....	65
V. Ειδικότητα.....	68
VI. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών.....	73
VII. Τύπος σχολείου.....	74
VIII. Μέγεθος σχολικής μονάδας.....	75
IX. Περιοχή της σχολικής μονάδας.....	77
4.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	79
4.6. Στιλ ηγεσίας στην τάξη και συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικοί παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	81
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	83
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	103

ΠΙΝΑΚΕΣ

	Σελ.
Πίνακας 3.1: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	43
Πίνακας 3.2: Κατανομή συχνοτήτων των χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί.....	44
Πίνακας 3.3: Δείκτες αξιοπιστίας για τη ΣΝ και την αυτο-αποτελεσματικότητα.....	48
Πίνακας 4.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα.....	52
Πίνακας 4.2 Δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων που αντιστοιχούν στα στιλ ηγεσίας.....	53
Πίνακας 4.3: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας των 4 μεταβλητών του στιλ ηγεσίας.....	54
Πίνακας 4.4: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας των 4 μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	56
Πίνακας 4.5: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	58
Πίνακας 4.6: Φύλο και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	60
Πίνακας 4.7: Ηλικία και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	62
Πίνακας 4.8: Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	64
Πίνακας 4.9: Προϋπηρεσία και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	65
Πίνακας 4.10. Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας για την αυτο-αποτελεσματικότητα.....	68
Πίνακας 4.11: Ειδικότητα και στιλ ηγεσίας.....	69
Πίνακας 4.12: Ειδικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη.....	70
Πίνακας 4.13: Ειδικότητα και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	71

Πίνακας 4.14: Κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	73
Πίνακας 4.15: Τύπος σχολείου και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	74
Πίνακας 4.16: Μέγεθος σχολείου και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	76
Πίνακας 4.17: Περιοχή σχολικής μονάδας και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	78
Πίνακας 4.18: Συσχετίσεις μεταξύ στιλ ηγεσίας, συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας.....	80
Πίνακας 4.19: Πίνακας αποτελεσμάτων πολλαπλής παλινδρόμησης	82

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

	Σελ.
Γράφημα 4.Α: Γράφημα ιδιοτιμών της παραγοντικής ανάλυσης της ηγεσίας.....	52
Γράφημα 4.Β: Θηκόγραμμα των 4 μεταβλητών του στιλ ηγεσίας.....	55
Γράφημα 4.Γ: Θηκόγραμμα των 4 μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	57
Γράφημα 4.Δ: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής της μεταβλητής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	59
Γράφημα 4.Ε: Διάστημα εμπιστοσύνης αυτο-αποτελεσματικότητας ανά φύλο.....	61
Γράφημα 4.Ζ: Θηκόγραμμα παραχωρητικού στιλ ηγεσίας ανά ηλικιακή ομάδα.....	63
Γράφημα 4.Η: Θηκόγραμμα παραχωρητικού στιλ ηγεσίας ανά ομάδα προϋπηρεσίας.....	67
Γράφημα 4.Θ: Μέσες τιμές και διαστήματα εμπιστοσύνης για την αυτο-αποτελεσματικότητα ανά ομάδα προϋπηρεσίας.....	67
Γράφημα 4.Ι: Θηκόγραμμα ρύθμισης του συναισθήματος ανά ειδικότητα.....	72
Γράφημα 4.Κ: Διάστημα εμπιστοσύνης αυτο-αποτελεσματικότητας ανά ειδικότητα.....	72
Γράφημα 4.Λ: Θηκόγραμμα καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών.....	74
Γράφημα 4.Μ: Θηκόγραμμα αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων ανά μέγεθος σχολικής μονάδας.....	77
Γράφημα 4.Ν: Θηκόγραμμα αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων ανά περιοχή σχολείου.....	79
Παράρτημα:	
Γράφημα Α.1: Φύλο.....	103
Γράφημα Α.2: Ηλικία.....	103
Γράφημα Α.3: Βασικές σπουδές.....	103
Γράφημα Α.4: ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ.....	103
Γράφημα Α.5: Δεύτερο πτυχίο.....	103
Γράφημα Α.6: Μεταπτυχιακό.....	103
Γράφημα Α.7: Διδακτορικό.....	104

Γράφημα A.8: Άλλο (πρόσθετες σπουδές).....	104
Γράφημα A.9: Ειδικότητα.....	104
Γράφημα A.10: Προϋπηρεσία.....	104
Γράφημα A.11: Κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών.....	104
Γράφημα A.12: Τύπος σχολείου.....	104
Γράφημα A.13: Μέγεθος σχολείου.....	105
Γράφημα A.14: Περιοχή σχολείου.....	105
Γράφημα A.15: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων αυταρχικού στιλ ηγεσίας...	105
Γράφημα A.16: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας.....	106
Γράφημα A.17: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων παραχωρητικού στιλ ηγεσίας.....	106
Γράφημα A.18: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων αδιάφορου στιλ ηγεσίας.....	107
Γράφημα A.19: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων.....	107
Γράφημα A.20: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.....	108
Γράφημα A.21: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων χρήσης του συναισθήματος.....	108
Γράφημα A.22: Ιστόγραμμα ατανομής συχνοτήτων ρύθμισης του συναισθήματος.....	109
Γράφημα A.23: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων αυτο-αποτελεσματικότητας.....	109

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Το στιλ ηγεσίας της τάξης και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της αυτο-αποτελεσματικότητας. Εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στον τομέα διαχείρισης της τάξης (Chan, 2004· Day, 2000· Villanueva and Sánchez, 2007). Οι γυναίκες έχει καταδείξει η έρευνα ότι επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 2002· Coladarcí, 1992). Από τα στιλ ηγεσίας το καθοδηγητικό (authoritative) σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τους Kouzes και Posner (2007), ενώ το αδιάφορο (indifferent) στιλ ηγεσίας έχει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα, το καθοδηγητικό (authoritative) στιλ ηγεσίας είναι αυτό με τη μεγαλύτερη συσχέτιση (Gibson & Dembo, 1984· Solomon, Watson & Battistich, 2002). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προκύπτει από την σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχουν αποτυπωθεί τα στιλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών την τάξη ούτε έχουν διερευνηθεί ειδικότερα πιθανές συσχετίσεις μεταξύ αυτών, της ΣΝ των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει το στιλ ηγεσίας στην τάξη και να αναζητήσει πιθανές συσχετίσεις του ηγετικού στιλ στη σχολική τάξη (αυταρχικό, καθοδηγητικό, παραχωρητικό και αδιάφορο), των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων, αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων, χρήση του συναισθήματος, ρύθμιση του συναισθήματος) και της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ενδιάμεσες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας.

Μέθοδοι: Με την επισκόπηση συγκεντρώνονται τυποποιημένες πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων, οι οποίες αναλύονται στατιστικά, εξακριβώνονται συσχετισμοί και είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Για τη συγκεκριμένη έρευνα επελέγη το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων γιατί ενδείκνυται για

ποσοτικές μελέτες όπως η παρούσα. 211 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων συμμετείχαν στην παρούσα συσχετιστική/προβλεπτική μελέτη επισκόπησης που με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου κατέδειξαν το ηγετικό στιλ που υιοθετούν στην τάξη, το βαθμό της ΣΝ τους και την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στον τομέα διαχείρισης της τάξης. Είχε προηγηθεί μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group discussion) με σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις, προτεραιότητες, ιδέες και εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με αυτές τις έννοιες. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ηγετικό στιλ στη σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Dunbar (2004), για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης η κλίμακα Wong & Law (2002) και για την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης η κλίμακα Emmer and Hickman (1991) με προσαρμογή. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση, συγκρίσεις, αναζητήσεις συναφειών και παλινδρόμησης προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα.

Ευρήματα: Τα αποτελέσματα δείχνουν πως όσο υψηλότερο το επίπεδο της ΣΝ, τόσο αυξάνεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στον τομέα που εξετάζεται (Chan, 2004). Επίσης, τα περισσότερα έτη στο επάγγελμα σχετίζονται με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητας των ανδρών είναι υψηλότερα από αυτά των γυναικών. Η έρευνα κατέδειξε ακόμη ότι το καθοδηγητικό στιλ ηγεσίας σχετίζεται με μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα (Watson & Battistich, 2002) και αυξημένες τιμές σε όλες τις παραμέτρους της ΣΝ (Kouzes & Posner, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας και με διδακτική εμπειρία περισσότερων ετών, εμφανίζονται ως πιο παραχωρητικοί, ενώ εξετάζοντας τις ειδικότητες βρέθηκε ότι η ρύθμιση του συναισθήματος και η αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι υψηλότερη σε αυτές των Εικαστικών. Δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα ως προς τη ΣΝ. Στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μόνο η ΣΝ (Chambers & Hardy, 2005). Τα πορίσματα τίθενται υπό συζήτηση σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η ΣΝ του εκπαιδευτικού και η διδακτική του εμπειρία συνδέονται με την πεποίθησή του ότι προσφέρει αποτελεσματικό έργο (Chan, 2004). Η έρευνα κατέδειξε ακόμη ότι το στιλ ηγεσίας με τις περισσότερες δημοκρατικές πρακτικές δημιουργεί αισθήματα αυτο-

αποτελεσματικότητας (Watson & Battistich, 2002) και χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών τους (Kouzes & Posner, 2007). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως πιο παραχωρητικοί με τα χρόνια και την επαγγελματική εμπειρία, ενώ εξετάζοντας τις ειδικότητες, αυτές που παραδοσιακά θεωρούνται ανθρωπιστικές έχουν τα υψηλότερα επίπεδα ΣΝ και αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα δύο φύλα θέτουν σε προτεραιότητα τον εκπαιδευτικό ρόλο τους στην τάξη και δε διαφέρουν ως προς τη ΣΝ. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες, με πιο σύνθετες στατιστικές μεθόδους, προκειμένου να αναλυθούν περαιτέρω τα στιλ ηγεσίας και η αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με άλλους παράγοντες.

Λέξεις-κλειδιά: στιλ ηγεσίας, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα

SUMMARY

Theoretical Framework: Leadership style in the classroom and emotional intelligence (EI) are important parameters of self-efficacy. Teachers who report high levels of EI demonstrate high levels of self-efficacy in classroom management (Chan, 2004; Day, 2000; Villanueva and Sánchez, 2007). Research has shown that women exhibit higher levels of EI and self-efficacy (Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Coladarci, 1992). The authoritative leadership style is positively related to EI, according to Kouzes and Posner (2007), while the indifferent style is negatively related to emotional intelligence. With regard to self-efficacy, the authoritative style of leadership is that with the highest correlation (Gibson & Dembo, 1984; Solomon, Watson & Battistich, 2002). In the Greek educational system, as results from the literature review, teachers' leadership styles in the classroom have not been recorded and possible associations among them, EI and self-efficacy have not been specifically investigated.

Research focus-Purpose / Research Questions: The purpose of this study is to record teachers' leadership style in class and seek possible associations among leadership style in the classroom (authoritative, authoritarian, laissez-faire and indifferent), the parameters of EI (self emotion appraisal, others' emotion appraisal, use of emotion and regulation of emotion) and self-efficacy in secondary education teachers with the intermediate variables of gender, age, presence of post-secondary education, work experience, qualifications, students' socio-economic status, type, size and area of the school.

Methods: By conducting a study survey standard information is gathered from a large number of people, which is statistically analyzed, correlations are verified and the results can be generalized to larger populations (Cohen, Manion & Morrison, 2000). For this survey the questionnaire was chosen as a means of data collection, because it is appropriate for quantitative studies. 211 secondary school teachers of various specialties/fields participated in this correlative/predictive study survey by completing a questionnaire demonstrating the leadership style they adopt in the classroom, the degree of their EI and their self-efficacy in class management. A focus group discussion preceded in order to investigate the attitudes, priorities, ideas and experiences of the participants on these concepts. To capture the teachers' perceptions

on leadership style in the classroom the Dunbar scale was used (2004), for measuring EI the Wong & Law scale (2002) and for measuring the teachers' self-efficacy in classroom management the Emmer and Hickman scale (1991) with certain adjustments. Statistical analysis, comparisons, searches of relevance and regression followed in order to draw conclusions.

Findings: The results show that the higher the level of EI, the greater teachers' self-efficacy is in classroom management (Chan, 2004). More years in the profession are also positively related to high self-efficacy and men demonstrate higher levels of self-efficacy than women. The study further revealed that the authoritative leadership style is associated with higher self-efficacy (Watson & Battistich, 2002) and high scores in all EI's components (Kouzes & Posner, 2007). Teachers of older age groups and with more years of teaching practice, appear to be more of the laissez-faire style, while regarding teachers' specialties the regulation of emotion and self-efficacy are found to be higher in teachers of Art. No statistically significant differences were noted in both genders in EI. Only EI constitutes a statistically significant predictor variable for teachers' self-efficacy (Chambers & Hardy, 2005). The findings come up for discussion in relation to the existing bibliography.

Conclusions: The present survey relates to a matter which has not been examined in the Greek educational field. The results show that teachers' EI and teaching experience are related to the belief that their work is effective (Chan, 2004). The study further demonstrated that the leadership style with the more democratic practices creates feelings of self-efficacy (Watson & Battistich, 2002) and characterizes teachers who care about the emotional well-being of their students (Kouzes & Posner, 2007). Teachers appear to be more concessive over age and years of teaching practice and as far as specialties are concerned, teachers of those traditionally considered to belong to "humanities" report higher levels of EI and self-efficacy. Both genders prioritize the teaching role in the classroom and no differences are registered in EI. Future investigation is proposed with more complex statistical methods to further analyze leadership style and self-efficacy in relation to other factors.

Key-words: leadership style, emotional intelligence, self-efficacy

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η ηγεσία στην τάξη είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς. Στο συγκεκριμένο πόνημα γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν διαφορετικά στιλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών την τάξη και να διερευνηθούν σχέσεις μεταξύ αυτών, της ΣΝ των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Η πορεία του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν κοπιαστική, αλλά αποδοτική. Η μελέτη οφείλει πολλά σε όλους αυτούς τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν αφιερώνοντας λίγο από τον προσωπικό τους χρόνο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Όλγα-Γιασεμή για την παρουσία της, το χρόνο που διέθεσε, την καθοδήγηση, τις γόνιμες υποδείξεις και γενικά τη συνεργασία της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, γιατί από τον καθένα αποκόμισα κάτι ξεχωριστό. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φίλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για το συγκινητικό ενδιαφέρον που έδειξαν και τη βοήθειά τους στην προώθηση του ερωτηματολογίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Μιλώντας για αποτελεσματικά σχολεία, έμφαση έχει δοθεί εκτός από την ηγεσία που ασκεί η διεύθυνση και στη ηγεσία του εκπαιδευτικού που ασκεί διοικητικά όσο και παιδαγωγικά καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα, το στίλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης περιγράφει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τη στάση που ο εκπαιδευτικός υιοθετεί προκειμένου να διαχειριστεί τους μαθητές του. Είναι κοινά αποδεκτό ότι το στίλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού συνδέεται με μεταβλητές όπως η συναισθηματική νοημοσύνη (Mills & Rouse, 2009) και η αυτο-αποτελεσματικότητα (Leithwood, 1977). Η έννοια της ΣΝ αναφέρεται στο πλέγμα εκείνων των δεξιοτήτων που διευκολύνουν την παιδαγωγική επικοινωνία και τους στόχους της αγωγής. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφει την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επιτελούν έργο, να επιφέρουν αλλαγή και να έχουν επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τον ορισμό της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Εισάγει τον αναγνώστη στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων και αποσαφηνίζει την έννοια του εκπαιδευτικού-ηγέτη καθορίζοντας το ρόλο του. Αναφέρεται στην ηγεσία του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα στο πλαίσιο της τάξης και την παραλληλίζει με την ηγεσία του σχολείου (διεύθυνση). Επιπλέον, παραθέτει τα οφέλη από την άσκηση ηγεσίας στην τάξη, καταγράφει τα στίλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους και παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με το στίλ ηγεσίας. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο της ΣΝ των εκπαιδευτικών, περιγράφοντας χαρακτηριστικά και δεξιότητες και παρουσιάζει τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει αναφορικά με τη σχέση της ΣΝ με την αίσθηση αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στον τομέα διαχείρισης της τάξης.

Στο εμπειρικό μέρος της μελέτης παρατίθεται η ποσοτική έρευνα και γίνεται αναφορά στη μέθοδο της έρευνας, την επιλογή, ανάπτυξη και χορήγηση του εργαλείου, ενώ αναλύονται τα απαραίτητα στοιχεία για τους συμμετέχοντες. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Γίνεται διερεύνηση του εργαλείου που μετρά το ηγετικό στίλ, παρουσιάζονται οι τιμές των σύνθετων μεταβλητών (στίλ

ηγεσίας, ΣΝ και αυτο-αποτελεσματικότητας), παρατίθενται συσχετίσεις των μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος και μεταξύ τους και, τέλος, διερευνάται η προβλεπτική ικανότητα της ηγεσίας και της ΣΝ στην εξαρτημένη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας. Έπειτα, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Η εργασία καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ακολουθούν η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το εργαλείο της έρευνας και τα γραφήματα.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρά το γεγονός ότι η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τα θέματα που αφορούν τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας γενικά είναι πλούσια, υπάρχουν ακόμη περιοχές ενδιαφέροντος οι οποίες δεν έχουν τύχει εκτεταμένης έρευνας, όπως η σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και διαχείρισης-ηγεσίας της τάξης (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Κατά την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η ηγεσία και η ΣΝ συνδέονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Chan, 2007· Ghanizadeh & Moafian, 2010), αλλά δεν έχουν καταγραφεί στιλ ηγεσίας της σχολικής τάξης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ούτε έχει διερευνηθεί συγκεκριμένα το πώς αυτά πιθανόν να σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα δεν έχει λάβει χώρα κάποια σχετική έρευνα. Πιθανόν τα ευρήματα να παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με το εξωτερικό λόγω διαφορετικών συνθηκών που αφορούν τη δομή, λειτουργία και ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το πολιτιστικό συγκείμενο.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τα τέσσερα ηγετικά στιλ (αυταρχικό, καθοδηγητικό, παραχωρητικό και αδιάφορο) που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και οι τέσσερις υποκλίμακες της ΣΝ (ανεξάρτητες) με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (εξαρτημένη). Επίσης, η παρούσα συσχετιστική/προβλεπτική μελέτη εξετάζει την πιθανή ύπαρξη διαφορών ως προς το φύλο, την ηλικία, την ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας. Η μελέτη στοχεύει να διακριβώσει σχέσεις ως δείκτες πρόβλεψης μεταξύ των εξαρτημένων και των ανεξάρτητων μεταβλητών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ιδιαίτερος λόγος για παραμέτρους που σχετίζονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση και διενεργούνται σχετικές μελέτες σε πληθώρα. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι παράμετροι όπως η ΣΝ, η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, και η ψυχολογική τους ευημερία είναι σημαντικές στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης, της επιτυχίας και της ποιότητας στην εκπαίδευση (Adeyemo & Adeleye, 2008· Salami, 2004· Wong, Wong & Chau, 2001).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) ως όρος αναφέρεται στην πίστη που έχει κανείς στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μια απαιτούμενη σειρά δράσεων για να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1997). Ειδικά στους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται στο βαθμό εκείνο στον οποίο οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορούν να επιφέρουν αλλαγή και να έχουν επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών τους και στο μαθησιακό αποτέλεσμα, ακόμη και σε μαθητές δύσκολους ή χωρίς κίνητρο (Gibson & Dembo, 1984· Gibbs, 2002· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η αυτο-αποτελεσματικότητα συγκεκριμένα αφορά επίσης τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, την προσπάθειά του και τη στοχοθεσία, το άνοιγμά του σε νέες ιδέες και την προθυμία για δοκιμή νέων μεθόδων, το σχεδιασμό και την οργανωτική του ικανότητα, την επιμονή, την ανεκτικότητα, τον ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και την παραμονή του στο επάγγελμα που έχει επιλέξει (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Ο Bandura (1994) θεωρεί πως εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των διδασκαλικών τους ικανοτήτων μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους και να αυξήσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Trentham, Silvern & Brogdon, 1985), επιδεικνύουν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης

(Trentham et al., 1985), χαρακτηρίζονται από μικρότερη αποχή από την εργασία τους (McDonald & Siegall, 1993), δείχνουν επιμονή σε καταστάσεις αποτυχίας (Gibson & Dembo, 1984), χρησιμοποιούν νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας (Gibson & Dembo, 1984), έχουν καλύτερα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών τους (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979) και πιο κινητοποιημένους μαθητές (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) εντόπισαν περισσότερα από εκατό άρθρα, πρακτικά συνεδρίων και βιβλία που αναφέρονται με κάποιον τρόπο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσαν ότι με το πέρασμα του χρόνου η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με μια πληθώρα σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών. Οι Brouwers και Tomic (2001) εντοπίζουν εκτός από τη μαθητική επίδοση και την κινητοποίηση (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977), την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την κοινωνική συμπεριφορά (Cheung & Cheng, 1997), τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hoy & Woolfolk, 1993), την υιοθέτηση καινοτομιών (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992), την επιτυχία της εφαρμογής προγραμμάτων (Guskey, 1988), την επαγγελματική δέσμευση (Coladarci, 1992), τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), την αποχή του εκπαιδευτικού από τα καθήκοντά του (Imants & Van Zoelen, 1995), το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση (Bliss & Finneran, 1991).

Για αυτό το λόγο ο σκοπός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι να τους βοηθήσει να εξηγούν και να χρησιμοποιούν την αυτο-αποτελεσματικότητα για να μεταφέρουν ό, τι γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν, καθώς και να κατανοούν τον τρόπο που διδάσκουν. Συνιστά δηλαδή η αυτο-αποτελεσματικότητα ένα εργαλείο που διευκολύνει την επιτέλεση του έργου τους και όχι απλά ένα μέσο αποτίμησης του εαυτού τους. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού καθορίζεται από πέντε τουλάχιστον πηγές επιρροής κατά τον Bandura (1977):

- Τα επιτεύγματα επίδοσης. Τα προγράμματα εκπαίδευσής τους θα πρέπει να τους καθιστούν ικανούς να αντιλαμβάνονται και να αιτιολογούν ρεαλιστικά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους.
- Τη νοερή εμπειρία ή πρότυπα. Η διδασκαλία μαθητών αποτελεί ένα υπόδειγμα νοερής εμπειρίας, καθώς με τη μίμηση της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων μπορεί να ενισχυθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα.

- Την κοινωνική ή προφορική πειθώ. Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που πείθονται λεκτικά ότι κατέχουν τις ικανότητες να υπερβούν συγκεκριμένα εμπόδια είναι πιθανό να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Τη συναισθηματική και φυσιολογική αφύπνιση. Τα συναισθήματα και η διάθεση είναι πηγή γνώσης που επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.
- Το νοητό συμβολισμό. Όταν ο εκπαιδευτικός φαντάζεται να ασκεί έργο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αυτό επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητά του και συνεπώς την επίδοσή του.

Σύμφωνα με τους Bezzina & Butcher (1990) και Ross (1994) διακρίνονται δύο τύποι αυτο-αποτελεσματικότητας: α) η προσωπική (personal) και β) η γενική (general). Η προσωπική ορίζεται ως «η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανός να επιφέρει τη μάθηση» (Ross, 1994, p. 5). Απεικονίζει πόσο ο εκπαιδευτικός πιστεύει στην ικανότητά του να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών του (Agne, Greenwood & Miller, 1994· Bandura, 1977). Καθορίζει δραστικά την επιλογή των δραστηριοτήτων και τις στρατηγικές του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των επαγγελματικών του προσπαθειών και την επιμονή του στην αντιμετώπιση των προβλημάτων (Bandura & Schunk, 1981). Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα από την άλλη, ορίζεται ως «η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να επιφέρει αλλαγή, που επηρεάζεται από παράγοντες πέρα από το δικό του έλεγχο» (Ross, 1994, p. 5). Έχει να κάνει με την αντίληψη ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα στο περιβάλλον της τάξης επηρεάζεται κυρίως από εξωγενείς παράγοντες. Επομένως, αν ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες των μαθητών για μάθηση σε συνάρτηση με περιβαλλοντικούς παράγοντες ή την προέλευση τους, θα εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές με συνέπεια και θα καταβάλει τεράστια προσπάθεια μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός.

Ο Gibbs ξεχωρίζει τέσσερα είδη αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (2000), που το καθένα είναι καθοριστικό του τρόπου που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, καθώς και της προθυμίας του να επιμένει ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες:

- ✓ Τη συμπεριφορική. Είναι η πίστη στην ικανότητα του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων

- ✓ Τη γνωστική. Είναι η πίστη στην ικανότητα του να ρυθμίζει τη σκέψη των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις
- ✓ Τη συναισθηματική. Είναι η πίστη στην ικανότητα του να ρυθμίζει τα συναισθήματα των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις
- ✓ Την πολιτισμική. Είναι η πίστη στην ικανότητα του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας βασίζεται στην αντίληψη των ικανοτήτων περισσότερο παρά στα πραγματικά επίπεδα ικανότητας. Συνεπώς, είναι πιθανό τα άτομα είτε να υπερεκτιμούν είτε να υποτιμούν τα επίπεδα ικανοτήτων τους. Οι κρίσεις ενός ατόμου με βάση το αντιληπτό από αυτούς επίπεδο ικανότητας μπορούν να καθορίσουν εάν και πόσο ένα άτομο θα ανταποκριθεί σε διαφορετικά περιεχόμενα και αν θα ελέγξει το μέγεθος της προσπάθειας που θα καταβάλει. Όσοι χαρακτηρίζονται από υποτίμηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους τείνουν να αποφεύγουν τις απαιτητικές καταστάσεις, να είναι λιγότερο επίμονοι, να παραιτούνται και να μην είναι ευέλικτοι. Αυτά τα χαρακτηριστικά εξηγούν ως ένα βαθμό γιατί αυτοί οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν λιγότερο από όσους υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους (Bandura,1997), στοιχείο που τεκμηριώνει τα οφέλη της υψηλής αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας.

Το θέμα των φυλετικών διαφορών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα έχει παραμείνει μια περιοχή διαφωνιών ανάμεσα στους ερευνητές. Οι έρευνες των Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2002) αποκάλυψαν ότι οι φυλετικές διαφορές δεν αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αίσθησης αποτελεσματικότητας. Παρόμοιο ήταν και το συμπέρασμα του Rajares (2002), που υποστηρίζει ότι άνδρες και γυναίκες δε διαφέρουν σημαντικά στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Αντίθετα, οι Coladarci (1992) και Ross (1994) βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας γυναικών και ανδρών, με τις γυναίκες να αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άνδρες. Ίσως αυτό οφείλεται στους πολλαπλούς ρόλους που η γυναίκα καλείται να αναλάβει και με κάθε τρόπο να ανταποκριθεί, γεγονός που την προικίζει με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και με την πίστη ότι είναι επαρκής και θα τα καταφέρει.

Η επαγγελματική εμπειρία από την άλλη, μπορεί να είναι παράγοντας αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο Tsui (1995), p.372, διαπιστώνει πως τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας

στη διαμόρφωση συναισθημάτων αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός μάλλον αναμενόμενο, καθώς με το πέρασμα των χρόνων ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε περισσότερες και καταλληλότερες μεθόδους χειρισμού της τάξης, αποκτά εμπειρία, θέσεις υψηλότερες στην ιεραρχία, κάποια επιπλέον εργασιακά προνόμια και πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Νιώθει λοιπόν επαρκής να χειριστεί πολλές και διαφορετικές καταστάσεις με επιτυχία και να ανταποκριθεί ακόμη και σε απαιτητικά περιεχόμενα.

1.2 Ο εκπαιδευτικός ως φορέας άσκησης Ηγεσίας στα αποτελεσματικά σχολεία

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ξεκίνησαν να αξιοποιούνται οι θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία. Από μια πιο συστηματική περιγραφή, που αναφέρεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου, προκύπτει πως η ηγεσία θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των σχολείων και η άσκηση ηγετικού ρόλου αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Bass, 1990· Cheng, 1994a). Η λέξη “education” (εκπαίδευση) προέρχεται από το λατινικό ρήμα “educare” που σημαίνει οδηγώ κάποιον έξω. Έτσι προκύπτει οι άνθρωποι που εκπαιδεύουν πρέπει να είναι οδηγοί, ηγέτες εξ ορισμού.

Πέρα από το ρόλο του διευθυντή του σχολείου, τον ίδιο ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει και ο εκπαιδευτικός, σε μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες πηγές του σχολείου με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Η θέση αυτή είναι ευρέως αποδεκτή τόσο από εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμα όσο και από ερευνητές, μια και βελτιώσεις στη μάθηση είναι πιθανότερο να επιτευχθούν όταν η ηγεσία είναι εστιασμένη εγγύτερα στη σχολική τάξη (Court, 2002· Harris & Mujis, 2005). Η ιδέα βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας, όπου γίνεται λόγος για ομαδική ποιότητα, δηλαδή μοιρασμένες λειτουργίες ανάμεσα στα άτομα και όχι μονοπώλιο του ενός (Gronn, 2000· Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά καθήκοντα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ηγετική προσωπικότητα. Έχει ανακαλύψει τους δικούς του σκοπούς διδασκαλίας και προσπαθεί με αγάπη και υπομονή να επιδρά θετικά τόσο στους μαθητές όσο και στους συναδέλφους του (Πασιαρδής, 2004). Σχετική με την παραπάνω θέση είναι η

έννοια της αναδιάρθρωσης (restructuring), που επίσης διευκολύνει την ηγεσία του εκπαιδευτικού, καθώς αν συντελεστεί με επιτυχία, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού υφίσταται αναδιαμόρφωση και τοποθετείται σε ένα πιο επαγγελματικό πλαίσιο (Lieberman & Miller, 1990). Αντίστοιχα, μόνο με την ανάληψη ηγετικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό η αλλαγή θα είναι επιτυχημένη (Conley & Muncey, 1999). Διακρίνουμε ότι σε οποιαδήποτε περίπτωση η εκπαιδευτική ηγεσία τοποθετείται στο κέντρο της αλλαγής και καθίσταται θέμα που έχει αρχίσει να απασχολεί όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.3 Εκπαιδευτικός-ηγέτης: εννοιολογικό πλαίσιο και αποσαφήνιση του ρόλου του

Σύμφωνα με τους Vail & Redick (1993) η ηγεσία του εκπαιδευτικού διαφέρει από την ηγεσία που ασκείται από άλλα άτομα στο σχολικό σύστημα. Οι Lieberman, Saxl & Miles (1988) συνειδητά επέλεξαν τον όρο εκπαιδευτικοί-ηγέτες για να δηλώσουν ότι όχι μόνο υπάρχει ένα σύνολο ηγετικών δεξιοτήτων που είναι εκπαιδευτικές, αλλά ένας τρόπος σκέψης και πράξης που σχετίζεται με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και το σχολικό κλίμα. Κατά τους Katzenmeyer & Moller, (2001, pp. 5-8) οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί «οι οποίοι ηγούνται εντός και πέρα από την τάξη, ταυτίζονται και συνεισφέρουν σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών και ηγετών και επηρεάζουν άλλους προς μια βελτιωμένη εκπαιδευτική πρακτική». Ο Forster (1997) ισχυρίζεται πως η ηγεσία είναι δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση για τον εκπαιδευτικό και πως όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασκούν ηγεσία για να βελτιώνουν την εμπειρία της διδασκαλίας και της μάθησης για τους ίδιους και τους μαθητές τους.

Τρεις όψεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούν να έχουν επίδραση σχεδόν σε κάθε διάστασή της μέσα στη σχολική αίθουσα και αποτελούν μέλημα του εκπαιδευτικού-ηγέτη:

- Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της μάθησης, δηλαδή την επίδοση των μαθητών
- Ενδιαφέρον για τον ανθρώπινο παράγοντα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αυτοεκτίμηση των μαθητών
- Ενδιαφέρον για την κινητοποίηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Mahmood, 2007).

Υπάρχει συμφωνία στη διεθνή βιβλιογραφία ότι ο εκπαιδευτικός-ηγέτης διακατέχεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά αποτελούν η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα να επηρεάζει ανθρώπους του περιβάλλοντός του είτε αυτοί είναι μαθητές είτε συνάδελφοι. Προστίθεται επίσης η πίστη του στις αρχές του παιδοκεντρισμού σε σχέση με τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία και η αντιμετώπιση των μαθητών ως αυτόνομα άτομα τα οποία δρουν σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και όχι μόνο σε αυτό της σχολικής τάξης. Επιδιώκει να κινητοποιεί τους μαθητές και να τους φέρει αντιμέτωπους με καθημερινά προβλήματα και ζητήματα, καθιστώντας έτσι τη μάθηση όσο το δυνατόν πιο σχετική με τη ζωή των μαθητών. Επιπλέον η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολείου και με την κοινότητα αποτελεί βασικό μέλημά του. Είναι ευέλικτος, υπομονετικός, επίμονος, υποστηρικτικός και πρόθυμος να εισάγει καινοτομίες, ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και γνωρίζει ότι το κλειδί για τη δημιουργία διασυνδέσεων είναι ο κοινός σκοπός. Δημιουργεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης που επιτρέπει τη συνεργασία και την πρωτοβουλία, έχει υψηλές προσδοκίες, χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές για τη μάθηση και την αξιολόγηση, διαχειρίζεται τους μαθητές του (καθοδήγηση, πειθαρχία) κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, λαμβάνει από κοινού αποφάσεις, βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση και χρησιμοποιεί τη διαίσθηση και τις εμπειρίες του στην τάξη. Ταυτόχρονα και ο ίδιος είναι συνειδητός γνώστης της συμπεριφοράς του, ώστε να ξέρει κάθε στιγμή τι πρέπει να αλλάξει και πότε (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2000· Little, 2000· Sledge & Morehead, 2006· Lieberman, 1992).

1.4 Λειτουργία του εκπαιδευτικού-ηγέτη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης-αντιστοιχία με την Ηγεσία του σχολείου

Μέχρι στιγμής ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί από έρευνες στην ηγεσία που αφορά το διευθυντή του σχολείου, με προσανατολισμό στη μετασχηματιστική, που φαίνεται να δίνει τα καλύτερα αποτελέσματα. Αν μπορούσαμε να επιχειρήσουμε έναν παραλληλισμό, θα λέγαμε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία ο εκπαιδευτικός στην αίθυσά του αντίστοιχα γίνεται αντιληπτός ως ηγέτης και οι μαθητές του ως οπαδοί (κατά τον ίδιο τρόπο που ο διευθυντής επηρεάζει το προσωπικό του σχολείου) με θετικά αποτελέσματα στη δημιουργικότητα, την κινητοποίηση και τη δέσμευση των μαθητών, την προσπάθεια που καταβάλλουν, την απόδοση και την ικανοποίησή τους (Cheng, 1994· Luechauer & Shulman, 2002· Bass & Avolio, 2000). Οι

μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν ερέθισμα για αλλαγή και καινοτομία και καταφέρνουν να κινητοποιήσουν τους άλλους να πετύχουν περισσότερα δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό, οργανωτικό κλίμα όπου είναι σεβαστές οι προσωπικές ανάγκες και διαφορές. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σεβασμού παρωθεί τους οπαδούς να δουλέψουν για την επίτευξη κοινών στόχων μέσω της δέσμευσης στην αποστολή και το όραμα του οργανισμού (Bass, 1998· Bass & Avolio, 1994).

Ως ηγέτες οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα έχουν την ευθύνη της καθοδήγησης των μαθητών τους ακαδημαϊκά, ηθικά, κοινωνικά και συναισθηματικά από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της καλείται να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία της. Αυτός τη διαχειρίζεται, γεγονός που περιλαμβάνει έναν απεριόριστο αριθμό μικροαποφάσεων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστεί κάθε επείγουσα κατάσταση (Rey, 1999). Στο νου του πρέπει να φέρει συνεχώς το ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη, τη στάση του απέναντι στους μαθητές του, τη σχέση που αναπτύσσει μαζί τους, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την ικανότητα κατανόησης/σύλληψης των μαθητών, τη στάση τους απέναντι στη γνώση, τη φύση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και το συνολικό περιβάλλον της τάξης - τομείς που ιδιαίτερα επηρεάζονται από την εκπαιδευτική ηγεσία μέσα στην τάξη (Mahmood, 2007).

Ο Eggen (1992) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός-ηγέτης λειτουργεί ταυτόχρονα ως διεκπεραιωτής, παρακινητής, καθοδηγητής, αξιολογητής με εξειδικευμένη γνώση, δεξιότητες και κρίση. Η πρόκληση είναι να κρατά αυτούς τους ρόλους συνεχώς και αποδοτικά, ώστε να βοηθά όλους τους μαθητές να μαθαίνουν στο μεγαλύτερο εφικτό των δυνατοτήτων τους. Οποιαδήποτε λοιπόν μονόπλευρη θεώρηση δεν κρίνεται λειτουργική και κανένας ρόλος δεν πρέπει να παραγκωνίζεται.

Φυσικά, η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς δεν υποσκελίζει σε καμιά περίπτωση το ρόλο του διευθυντή, ο οποίος κρατάει ενωμένα όλα τα κομμάτια του σχολείου σε μια παραγωγική σχέση. Η υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών από μέρος των διευθυντών (ως ηγέτες των ηγετών) θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να επέλθει η αλλαγή σε μια μονάδα. Μέσω της διανομής αρμοδιοτήτων, των πρωτοβουλιών και της ενθάρρυνσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, της συνεργασίας και της παροχής υποστήριξης και βοήθειας, οι διευθυντές διευκολύνουν στην ουσία το ίδιο το έργο τους σε αυτή τη συλλογική προσπάθεια. Η γέννηση και

διατήρηση της ηγεσίας του εκπαιδευτικού πρέπει να θυμόμαστε πως απαιτεί ενδυνάμωση, χρόνο και ευκαιρίες (Grant, Gardner, Kajee, Moodley & Somaroo, 2010).

1.5 Οφέλη της Ηγεσίας στην τάξη

Σε μια παγκόσμια πραγματικότητα πολλαπλών απαιτήσεων ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται αντιμέτωπος με πολλές αξιώσεις που τον αμφισβητούν. Ο περιορισμός του στο εκπαιδευτικό πεδίο μόνο δε δείχνει να καλύπτει τη νέα πραγματικότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Το άλμα από τον ρόλο ενός παραγωγικού ατόμου που δουλεύει εντός μιας κλειστής σχολικής αίθουσας, σε μια νέα ταυτότητα του εκπαιδευτικού-ηγέτη αποτελεί πρόκληση και μια από τις πιο ελκυστικές μεταβάσεις στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού (Bowman, 2004).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βεβαίως, κρίνεται ιδιαίτερος συγκεντρωτικό και παράλληλα χαρακτηρίζεται από σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό, για αυτό το λόγο και γίνονται προσπάθειες για αποκέντρωση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, επιβάλλεται η αλλαγή παραδείγματος όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από αυτούς που βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές (εκπαιδευτικούς) και όχι από εκείνους στην κορυφή της πυραμίδας (διευθυντές). Τα επιτυχημένα σχολεία είναι αυτά όπου η δημιουργική ενέργεια των εκπαιδευτικών-ηγέτων, μέσω της ενδυνάμωσής τους, αξιοποιείται προς τη συνεχή βελτίωση τοποθετώντας τους στο κέντρο της αλλαγής. Με αυτό τον τρόπο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να αναδειχθεί σε μια πραγματικά ανταποδοτική εμπειρία (Terry, 1999).

Τα οφέλη από την ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι πολλαπλά και ορατά στα σχολεία, καθώς βοηθά στο να επιτευχθούν οι ακόλουθοι στόχοι:

- Να βελτιωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η εμπειρογνομοσύνη τους διατίθεται ευρέως όταν επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν εκπαιδευτικές πρακτικές, ενθαρρύνουν την ανταλλαγή τους, λειτουργούν ως μέντορες για τους νέους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (York-Barr & Duke, 2004).
- Να βελτιωθεί η μάθηση. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών οδηγεί στη δική τους ανάπτυξη και μάθηση και όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, και οι μαθητές τους

μαθαίνουν. Οι επιτυχημένες και αποδοτικές συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητες για να μοιράζονται την εμπειρογνωμοσύνη τους μέσα στη σχολική μονάδα.

- Να εξασφαλίσει ότι οι προσπάθειες για αλλαγή αποδίδουν. Για να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές αλλαγές στην τάξη, η δέσμευση από τους εκπαιδευτικούς που ηγούνται σε αυτό το επίπεδο είναι σημαντική. Οι δυνατότητες για αλλαγή βρίσκονται στα χέρια των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι η εμπροσθοφυλακή και γνωρίζουν τα θέματα της τάξης, την κουλτούρα του σχολείου και το είδος υποστήριξης που χρειάζονται για να επιτελέσουν το έργο τους (Childs, Bowen & Scrivner, 2000).
- Να στρατολογήσει, διατηρήσει, κινητοποιήσει και να ανταμείψει τους επιτυχημένους εκπαιδευτικούς. Η ενδυνάμωση και οι ευκαιρίες ηγεσίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιλογή σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, κατά τον Hirsch (2006). Οι εκπαιδευτικοί που ηγούνται βοηθούν τα σχολεία τους και επομένως και τους εαυτούς τους να γίνουν παιδαγωγοί (Barth, 2001).
- Να παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Έρευνες δείχνουν ότι η ηγεσία και η μάθηση συσχετίζονται και ότι οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες προέρχονται από την κατανόηση τους πάνω σε εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οργανωτικές πρακτικές καθώς ηγούνται (York-Barr & Duke, 2004). Οι διευθυντές πρέπει να προάγουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, την έκθεση σε νέες ιδέες, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιτεύγματα όπως επιμόρφωση, μεταπτυχιακά, σεμινάρια, έρευνα, παρουσιάσεις, συγγραφή και συνεργασίες σε προγράμματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να αναγνωρίζονται.
- Να επεκτείνεται ο ρόλος του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι πηγή αξιόπιστης, χρήσιμης και επαγγελματικής βοήθειας για το διευθυντή. Όταν οι εκπαιδευτικοί ηγούνται, οι διευθυντές επεκτείνουν τις δυνατότητές τους (Barth, 2001). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες μπορούν να μειώσουν το βάρος εργασίας του διευθυντή, καθώς αναλαμβάνουν κάποιες από τις πολλές υποχρεώσεις του, ακόμη και αυτές που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία.
- Να δημιουργηθεί ένα πιο δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι ικανοί να μεταμορφώσουν ένα σχολείο σε κοινωνία δημοκρατίας. Οι μαθητές ωφελούνται από την παρατήρηση και τη συμμετοχή σε

δημοκρατικές, συμμετοχικές μορφές διακυβέρνησης. Επίσης, ωφελούνται από το υψηλό ήθος των εκπαιδευτικών τους, καθώς τους βλέπουν να εμπλέκονται στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και τη σχολική ηγεσία.

1.6 Στιλ Ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους

Λόγω της εγγύτητας, αντιλαμβανόμαστε, ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στον καθορισμό των μεταβλητών της τάξης, άρα η συμπεριφορά του είναι αυτή που καθορίζει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Bergan & Dunn, 1976· Cheng, 1994b). Το στιλ ηγεσίας της τάξης περιλαμβάνει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές του. Αυτό σημαίνει τον τρόπο κατά τον οποίο παρέχει γενικό προσανατολισμό καθώς και συγκεκριμένη καθοδήγηση. Περικλείει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του, τους εμπλέκει ενεργά στο περιβάλλον εργασίας, δηλαδή την τάξη, τους οδηγεί, εφαρμόζει στρατηγικές και τους κινητοποιεί. Η επιλογή του στιλ ηγεσίας για τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνει αυτό που συμβατά ανταποκρίνεται στο σκοπό της διδασκαλίας, είτε για να καλύψει τις ανάγκες κινητοποίησης των μαθητών, είτε για να καλλιεργήσει τη συνεχή τους ανάπτυξη (Barbuto, 2000).

Πολλές είναι οι κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με το ηγετικό στιλ του εκπαιδευτικού στην τάξη. Έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί μεταξύ τους όροι και με εννοιολογικές αποχρώσεις για την περιγραφή του ηγετικού στιλ του εκπαιδευτικού στην τάξη και έχουν προταθεί διάφορα στιλ (και συνδυασμοί) ως αποδοτικότερα. Γίνεται λόγος για τον απολυταρχικό ηγέτη (autocratic), τον αυταρχικό (authoritarian), το δημοκρατικό (democratic), τον παραχωρητικό (laissez-faire), τον πατερναλιστή (paternalist), τον εκμεταλλευτή (manipulator), το δυνάστη (dictator), τον ισορροπημένο (balanced), το ελεύθερο πνεύμα (free spirit), τον συμβουλευτικό (consulting), τον οραματιστή (visionary), τον αναρχικό (anarchic), το γραφειοκρατικό (bureaucratic), σύμφωνα με διαφορετικούς ερευνητές, όπως ο Koontz (1983)· Dunbar (2004)· Goleman, Boyatzis & McKee (2002)· Avery (2004)· Mahmood (2007)· McDonald & Hershman (2010). Παρόλα αυτά, υπάρχει μια συμφωνία πως το ιδανικό στιλ ηγεσίας εξαρτάται από την κάθε κατάσταση που είναι να αντιμετωπιστεί και ποικίλλει, είναι δηλαδή περιπτωσιολογικό (Bass 1985).

Σύμφωνα με την κατάταξη που ο Dunbar (2004) προτείνει, τέσσερα είναι τα στιλ ηγεσίας που ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει στην τάξη ή από τα οποία να επιδεικνύει τα περισσότερα χαρακτηριστικά:

Ο αυταρχικός ηγέτης (authoritarian) χρησιμοποιεί προσταγές και αναμένει πλήρη υπακοή χρησιμοποιώντας ανταμοιβές και ποινές, σαφή όρια, πειθαρχία και έλεγχο. Είναι δογματικός, απόμακρος στις σχέσεις του με τους μαθητές του, παίρνει ο ίδιος μόνο τις αποφάσεις για την τάξη και υπαγορεύει στους μαθητές τον τρόπο δράσης και εργασίας τους χωρίς περιθώρια διαπραγμάτευσης. Απαιτεί ησυχία στην τάξη, τα θρανία βρίσκονται συνήθως αυστηρά τοποθετημένα σε σειρές, δεν επιτρέπει τη διακοπή στην παράδοση και αποθαρρύνει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Περισσότερο τον ενδιαφέρει η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και του αναλυτικού προγράμματος. Η διαδικασία της μάθησης φαίνεται «εξωγενής και αποξενωμένη από την προσωπικότητα του μαθητή» (Bastien, 1999, p. 417). Ο αυταρχικός ηγέτης είναι δασκαλοκεντρικός στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις του κάνοντας συνήθως διάλεξη. Δεν προσφέρει τακτικά ενθάρρυνση και έπαινο και δε φαίνεται να ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του.

Οι μαθητές στην τάξη του είναι συνήθως απρόθυμοι, με υψηλά επίπεδα άγχους, απογοήτευσης και επιθετικότητας και νιώθουν ανίκανοι να πάρουν πρωτοβουλία ή να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Το στίλ αυτό δεν αυξάνει την κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων ή την ενθάρρυνση της στοχοθεσίας. Ευνοεί τον κομοφορμισμό ενισχύοντας ένα στερεοτυπικό είδος μαθητή. Οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό αυτό. Τον θεωρούν αυστηρό και άδικο, αν και κατανοούν ότι αυτός είναι ο τρόπος του να κάνει αυτό που θέλει (Dunbar, 2004· Edem, 1979· Mahmood, 2007· Ekpe, 1982).

Ο καθοδηγητικός ηγέτης (authoritative) θέτει όρια και ελέγχει τους μαθητές του, αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ανεξαρτησία. Δημιουργεί τους κανόνες σε συνεργασία με τους μαθητές του, εξηγεί τους λόγους που διέπουν τις αποφάσεις του, καθώς και τις συνέπειες πιθανής παραβατικότητας. Επιτρέπει τις διακοπές στην τάξη αν οι μαθητές έχουν μια σχετική ερώτηση. Κάποιες φορές επιδιώκει την πειθαρχία, και ενισχύει τη θετική συμπεριφορά. Είναι ανοιχτός στο διάλογο και τις ανοιχτές συζητήσεις. Υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες και συμβουλευεται τους μαθητές του στις αποφάσεις της τάξης. Αυτό το περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν και να εξασκήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιδεικνύει μια ζεστή στάση φροντίδας απέναντι στους μαθητές του, δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη και εκφράζει αυθεντικό ενδιαφέρον και στοργή. Δείχνει σεβασμό και προσφέρει ενθάρρυνση, έπαινο και θετικά σχόλια στους μαθητές. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση στους μαθητές και την κοινωνικά επιθυμητή

συμπεριφορά, είναι υπέρ της παρώθησης, οι μαθητές τον σέβονται και γίνονται ικανοί να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους. Είναι περισσότερο καθοδηγητής των μαθητών, παρά οδηγός τους. Οι μαθητές τον συμπαθούν και τον θεωρούν δίκαιο. Βλέπουν πως κατανοεί ότι οι μαθητές δεν μπορεί να είναι τέλειοι. Είναι το είδος του εκπαιδευτικού που μπορείς να απευθυνθείς χωρίς να σε πτοήσει ή να νιώσεις αμηχανία. Οι μαθητές με την καλύτερη επίδοση φαίνονται να προέρχονται από αυτού του είδους διαχείριση της τάξης (Dunbar 2004· Koontz, 1983· Mahmood, 2007).

Ο παραχωρητικός ηγέτης (laissez-faire) ελέγχει και απαιτεί ελάχιστα από τους μαθητές του. Τους επιτρέπει να κάνουν ό, τι επιθυμούν οι ίδιοι, δέχεται τις επιθυμίες τους και είναι ελάχιστα πιθανό να τους κατευθύνει. Δε θέλει να τους πληγώνει και να τους αρνείται πράγματα ή να επιβάλλει κανόνες. Αν κάποιος μαθητής διακόψει την τάξη, ο παραχωρητικός ηγέτης πιθανόν υποθέτει ότι δεν του δίνει επαρκή προσοχή και δέχεται τη διακοπή με την πεποίθηση ότι ο μαθητής έχει κάτι σημαντικό να προσθέσει. Η πειθαρχία που επιβάλλει είναι μάλλον ανακόλουθη και χωρίς συνέπεια. Ενδιαφέρεται βέβαια πολύ για τους μαθητές του. Η συναισθηματική τους ευημερία είναι για αυτόν πιο σημαντική από τον έλεγχο της τάξης. Κάποιες φορές βασίζει τις αποφάσεις που αφορούν την τάξη στα συναισθήματα των μαθητών του παρά στις ακαδημαϊκές τους ανησυχίες. Επιδιώκει να είναι φίλος τους. Μπορεί ακόμη να ενθαρρύνει και την επαφή εκτός τάξης. Δυσκολεύεται να θέσει όρια μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής του ζωής. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο ιδιαίτερα επιεικές στιλ συνδέεται με έλλειψη κοινωνικής επάρκειας και αυτοελέγχου στους μαθητές. Είναι δύσκολο για αυτούς να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές όταν ο εκπαιδευτικός είναι τόσο επιτρεπτικός. Θέτει ελάχιστες απαιτήσεις, δε φαίνεται να είναι επιδέξιος στη διδασκαλία, αξιολογεί ελάχιστα και οι μαθητές συνήθως έχουν ελλιπή κίνητρα, αν και συχνά τον συμπαθούν. Αυτό το είδος εκπαιδευτικού είναι πολύ δημοφιλές. Στην τάξη δεν απαιτείται καμιά σοβαρότητα, αλλά κάποιες φορές τα πράγματα ξεφεύγουν από τον έλεγχο και οι μαθητές δε μαθαίνουν (Dunbar, 2004).

Ο αδιάφορος ηγέτης (indifferent) δεν εμπλέκεται ιδιαίτερα με την τάξη. Έχει ελάχιστες απαιτήσεις από τους μαθητές, δε θέλει να επιβάλλεται και φαίνεται γενικά αδιάφορος. Δεν πιστεύει ότι η προετοιμασία του μαθήματος αξίζει τον κόπο, και κάποιες φορές χρησιμοποιεί το ίδιο υλικό κάθε χρόνο. Πράγματα όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις και ειδικά σχέδια δράσης (project) αποκλείονται. Επίσης, λείπει η πειθαρχία από την τάξη και περιορίζει το μάθημα σε διαλέξεις. Οι μαθητές μπορούν

συχνά να ασχολούνται με οτιδήποτε αρκεί να μην τον ενοχλούν. Ο εκπαιδευτικός αυτός ίσως υστερεί σε δεξιότητες, αυτοπεποίθηση ή σθένος να επιβάλλει πειθαρχία στους μαθητές του.

Από την άλλη, οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αντανακλούν την αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού. Έτσι, ελάχιστη μάθηση συντελείται. Όλοι απλά «σκοτώνουν το χρόνο τους». Σε αυτό το απόμακρο περιβάλλον οι μαθητές έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να παρατηρήσουν ή να εξασκήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και υστερούν σε αυτοέλεγχο και κίνητρα. Δε δίνεται σχεδόν ποτέ εργασία για το σπίτι και οι μαθητές σχεδόν ποτέ δε φέρνουν τα βιβλία τους. Αυτός ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να ελέγξει την τάξη και οι μαθητές δε κατακτούν τη μάθηση, καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρεί τους ίδιους υπεύθυνους για τη μόρφωσή τους (Dunbar, 2004).

Σχετικά με την αναζήτηση φυλετικών διαφορών, ο Noble (1993) αναφέρει πως το στιλ που οι άνδρες προτιμούν είναι επί το πλείστον το αυταρχικό, ενώ οι γυναίκες προτιμούν να ηγούνται διαδραστικά διανέμοντας εξουσία και γνώση. Άλλοι ερευνητές όπως η Bar-Yam (1991) δε σημειώνει διαφορές στις έρευνές της σε σχέση με τα δύο φύλα και το στιλ ηγεσίας. Υποστηρίζει ότι οι διαφορές σχετίζονται περισσότερο με κοινωνικές προσδοκίες, εμπειρίες και πολιτισμικές αξίες. Οι Stitt, Schmidt, Price & Kirpnis (1983) συμφωνούν ότι άνδρες και γυναίκες είναι το ίδιο ικανοί και πρόθυμοι να επιδείξουν τόσο αυταρχικό όσο και δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, αν χρειαστεί.

Εξετάζοντας κανείς τα διαφορετικά αυτά στιλ μπορεί να δει ένα κομμάτι της δικής του πρακτικής μέσα στο καθένα. Καθώς η διδακτική εμπειρία αυξάνεται, συντελούνται αλλαγές και στο στιλ, με την επιλογή ενός προφίλ σύνθετου ή περισσότερο εστιασμένου. Το βέβαιο είναι πως το επιτυχημένο στιλ ηγεσίας στην τάξη είναι αυτό που εφαρμόζεται κατόπιν αποτίμησης της εκάστοτε κατάστασης (Bass, 1985).

1.7 Στιλ Ηγεσίας της τάξης και Αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει υπάρξει ένα πεδίο έρευνας που έχει δεχθεί αρκετή προσοχή και διερεύνηση. Ιδιαίτερα η σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και ηγεσίας προτάσσεται ως βασικό σημείο στις σπουδές σχολών εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Παρόλα αυτά, η σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και διαχείρισης-ηγεσίας της τάξης δεν έχει τύχει ιδιαίτερης έρευνας τόσο στην Ελλάδα

(που είναι σχεδόν ανύπαρκτη) όσο και στο εξωτερικό (Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

Λόγω του σύνθετου της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας, μεταξύ των ερευνητών υπάρχει απόκλιση στην εξέταση των κατηγοριών της. Ο Cherniss (1993) έθεσε τρεις τομείς δραστηριότητας προς εξέταση όταν μελετάμε την αίσθηση αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού: α) τον τομέα του έργου, β) τον διαπροσωπικό τομέα και γ) τον οργανωτικό. Αντίστοιχα οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) για να μετρήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα τη χωρίζουν σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.

Ο Bandura (1990) χωρίζει την κλίμακα που μετρά την αυτο-αποτελεσματικότητα (Teacher self-efficacy scale) σε κατηγορίες που αφορούν την επιρροή στη λήψη αποφάσεων, την επίδραση στις πηγές του σχολείου, τη διδασκαλία, την πειθαρχία, την αποτελεσματικότητα, την εμπλοκή των κηδεμόνων και της κοινότητας και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Η κλίμακα της αυτο-αποτελεσματικότητας που οι Emmer and Hickman (1991) χρησιμοποιούν μετρά την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και αποτελεί μια υποκατηγορία με το όνομα «Αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης». Είναι ό,τι πιο κατάλληλο για να αποτιμήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απομονώνοντάς τη στον τομέα διαχείρισης της τάξης που στη συγκεκριμένη περίπτωση μας ενδιαφέρει. Οι προτάσεις της κλίμακας προέρχονται από σύγχρονες απεικονίσεις της διαχείρισης της τάξης και αναφέρονται στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού στις ικανότητες του να ρυθμίσει τη συμπεριφορά των μαθητών ώστε να επιτύχει ευρυθμία και συνεργασία στη σχολική αίθουσα (Doyle, 1986).

Με όποια κλίμακα και να έγιναν οι μετρήσεις, οι έρευνες έχουν καταδείξει πως η ηγεσία του εκπαιδευτικού σχετίζεται και συγκεκριμένα επιδρά στην αυτο-αποτελεσματικότητά του (Leithwood, 1977). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο απολυταρχικοί (authoritarian), αναφέρουν υψηλά επίπεδα θυμού και άγχους, εκφράζουν απαισιόδοξες απόψεις για την κινητοποίηση των μαθητών και είναι επικριτικοί. Συχνά χρησιμοποιούν εξωτερικά κίνητρα (ποινές και τιμωρίες) και αρνητική ενίσχυση, βασίζονται σε δασκολοκεντρική προσέγγιση και παραιτούνται εύκολα. Αν και αντιλαμβάνονται το πρόβλημα της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους, είναι απρόθυμοι να

κάνουν πολλά πράγματα για να βελτιώσουν την κατάσταση. Η έλλειψη πίστης στις ικανότητές τους οδηγεί στο να νιώθουν ότι πρέπει να ελέγξουν τους μαθητές τους (Melby, 1995· Woolfolk & Hoy, 1990). Αυτός ο αυταρχικός προσανατολισμός επιφέρει, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Σε αντίθεση, τα υψηλά αναφερόμενα επίπεδα αποτελεσματικότητας συνδέονται με πιο δημοκρατικά στιλ ηγεσίας και διδακτικές πρακτικές (Solomon, Watson & Battistich, 2002), όπως το καθοδηγητικό (authoritative) στιλ, που προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αναπτύσσει δεξιότητες για διάλογο, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Οι καθοδηγητικοί εκπαιδευτικοί-ηγέτες, όπως έχει αναφερθεί, διαθέτουν χρόνο για το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης (Allinder, 1994), είναι ανοιχτοί σε νέες μεθόδους και ιδέες για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών (Guskey, 1988), προσφέρουν καθοδήγηση και έπαινο (Gibson & Dembo, 1984), εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές τους (Ross, 1998), επιτυγχάνουν τους στόχους τους και εστιάζουν στη μάθηση και τη βελτίωση (Wolters & Daugherty, 2007), προωθούν την αυτονομία των μαθητών τους (Woolfolk & Hoy, 1990), διαχειρίζονται επιτυχώς το χρόνο των μαθητών τους στις δραστηριότητες της τάξης (Gibson & Dembo, 1984), είναι επίμονοι στις δυσκολίες (Knobloch & Whittington, 2003) και πιο ανθρωπιστικοί στην προσέγγιση των μαθητών (Emmer & Hickman, 1991· Henson, 2003· Ross, 1994). Όλα αυτά τα στοιχεία φαίνεται πως οικοδομούν την υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό, γιατί η τάξη λειτουργεί καλύτερα και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι εμφανή.

Για το παραχωρητικό (laissez-faire) και το αδιάφορο (indifferent) στιλ ηγεσίας στην τάξη δεν υπάρχουν μελέτες από τις οποίες να προκύπτουν συσχετίσεις, και αυτό γιατί η κατηγοριοποίηση των στιλ, όπως είδαμε, κυμαίνεται σε μεγάλο εύρος, ανάλογα με τον ερευνητή-συγγραφέα και είναι δύσκολο κανείς να χρησιμοποιήσει τους όρους κάποιου άλλου ερευνητή (που ενέχουν κάποιο βαθμό αυθαιρεσίας) για να βασίσει τη δική του έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τις τελευταίες δεκαετίες ειδική βαρύτητα έχει δοθεί στον τομέα της ηγεσίας και της σημασίας που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα διοίκησης, ειδικά σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών που ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι από τα βασικότερα εργαλεία μάθησης. Μια έννοια που θεωρείται ότι ερμηνεύει και μετρά ποιοτικά τη επιτυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ). Από μια μετα-έρευνα που περιλαμβάνει τη μελέτη 141 εργασιών πάνω στη ΣΝ και την ηγεσία οι Mills & Rouse (2009) συμπεραίνουν ότι η ΣΝ είναι τουλάχιστον ένα σημαντικό σημείο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ιδιαιτερότητα των σχολείων, ως επιχειρήσεων από τη μια μεριά και ως οργανισμών παροχής ενός κοινωνικού αγαθού (εκπαίδευση) από την άλλη, στάθηκε το ερέθισμα για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Η ΣΝ βασίζεται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Αποτελεί σχετικά πρόσφατο όρο που πρωτοεμφανίζεται μόλις το 1990. Ο ορισμός της κατά τους εμπνευστές της Salovey & Mayer είναι ο εξής: «ένα σύνολο διασυνδεδεμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται ακριβώς, να αποτιμά και να εκφράζει τα συναισθήματά του, την ικανότητα να γεννά και να μεταφέρει συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματά του, να τα ρυθμίζει και να προωθεί τη συναισθηματική και πνευματική εξέλιξη» (Salovey & Mayer, 1997, p.10). Στο θεωρητικό τους μοντέλο προτείνουν τέσσερις διακριτές διαστάσεις που συνιστούν τη ΣΝ:

- Αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων (self emotional appraisal-SEA)
- Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (others' emotional appraisal-OEA)
- Ρύθμιση του συναισθήματος του εαυτού (regulation of emotion-ROE)
- Χρήση του συναισθήματος για τη διευκόλυνση της απόδοσης (use of emotion-UOE), (Salovey & Mayer, 1990).

Στην πορεία η συναισθηματική νοημοσύνη βρήκε ένα περισσότερο αναπτυξιακό μοντέλο στο πρόσωπο του Daniel Goleman (1998, 2000, pp. 57-73), ο

οποίος όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως «νοημοσύνη της καρδιάς» και 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». Διαστάσεις της ΣΝ αποτελούν η αυτοεπίγνωση (self awareness), η διαχείριση συναισθημάτων (managing emotions), η ενσυναίσθηση (empathy), η εύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας (self-motivation), η επικοινωνία (communicating), ο χειρισμός σχέσεων και η επίλυση των συγκρούσεων (resolving conflicts).

Η αλληλεξάρτηση αυτών των βασικών τομέων μεταξύ τους και της ηγεσίας, εν συνεχεία, έχουν μεγάλη σημασία και στην πράξη, αφού αποτελούν τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικής γνήσιας ηγεσίας – της αρμονίας (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Φαίνεται δηλαδή πως διευθυντές που διαθέτουν αυτές τις δεξιότητες επιτελούν αποτελεσματικότερα το ρόλο τους που αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο Day (2000) και οι Stein, Papadogiannis, Yip και Sitarenios (2009) επίσης συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματική ηγεσία και ο Day τονίζει πως όψεις της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης που σχετίζονται με πρωτοβουλίες ανάπτυξης ηγετών αποτελούν η συνειδητοποίηση του εαυτού, η αυτορρύθμιση και η αυτενεργοποίηση- βασικές διαστάσεις της ΣΝ.

2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Τα παραπάνω στοιχεία φαίνονται απαραίτητα σε κάθε εργαζόμενο, πόσο μάλλον στον εκπαιδευτικό, καθώς από τη μία, αποτελεί φύσει και θέσει πρότυπο για τους μαθητές του και από την άλλη, τα μηνύματα που εκπέμπει επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα του μαθησιακού περιεχομένου και γενικά την επικοινωνία του με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναλάβει τη δύσκολη αλλά όχι ακατόρθωτη αποστολή της σύζευξης της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό, οφείλει πρώτα από όλα να βρίσκεται ο ίδιος σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας και να διακρίνεται για τον ανθρωπιστικό, κοινωνικό και φιλοσοφικό του προσανατολισμό. Με άλλα λόγια να διακρίνεται από το πλέγμα εκείνων των δεξιοτήτων που αναφέρονται στην έννοια της ΣΝ και διευκολύνουν την παιδαγωγική επικοινωνία και τους στόχους της αγωγής. Ο

εκπαιδευτικός πρέπει να φέρει στο νου του ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά (Cherniss, 2001) και μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα της τάξης.

Γίνεται αντιληπτό ότι η ΣΝ αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας, βοηθά τους ηγέτες (εκπαιδευτικούς) να επιταχύνουν τις γνωστικές διαδικασίες και τους επιτρέπει να κατανοήσουν και να κινητοποιήσουν τους οπαδούς (μαθητές) τους μέσα από προοπτικές που επιτρέπουν πιο ευέλικτο σχεδιασμό και δημιουργικότερο και ευρύτερο τρόπο σκέψης (Cavallo & Brienza, 2000· Caruso, Mayer & Salovey, 2002· George, 2000· Kouzes & Posner, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να:

- Αναγνωρίζουν τις δυνάμεις επιρροής που κατέχουν
- Αναγνωρίζουν την ηγετική τους συμπεριφορά
- Εφαρμόζουν δεξιότητες αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας
- Αναθέτουν με επιτυχία αρμοδιότητες τους
- Χειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις
- Υιοθετούν πρακτικές μεθόδους υποκίνησης
- Διαχειρίζονται τις αλλαγές

Με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών (Κωνσταντίνου, 1998), ο καλός εκπαιδευτικός κρίνεται σε σχέση με το επίπεδο: αυτοκυριαρχίας και αυτοκριτικής, δικαιοσύνης και ισότητας, αξιοπιστίας και συνέπειας, σαφήνειας των θέσεων και ευθύτητας, πραότητας και ηπιότητας, καρτερικότητας και μετριοπάθειας. Από τα παραπάνω φαίνεται η σημασία που έχει για τη σχολική πραγματικότητα η σωστή διαχείριση της ΣΝ εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Fontana, 1996). Η αμεροληψία, η συνέπεια και η αίσθηση του χιούμορ, είναι επίσης χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με υψηλή ΣΝ (Παπουλίδης, 1998). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χειρίζεται τα συναισθήματά του προς όφελος της ψυχικής του ισορροπίας και κατ' επέκταση της σχέσης του με τους μαθητές, φαίνεται στη στάση ζωής που έχει, η οποία διέπεται από ενσυναίσθηση, εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα και συμφωνία, δηλαδή αυθεντικότητα (Μπρούζος, 1998). Μια τέτοια στάση επιφέρει, σύμφωνα με τον Tausch (Tausch, R., 1977, πρβλ. Μπρούζος, 1998: 211, 219, 224), τα παρακάτω αποτελέσματα:

- ◆ οι μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα με συναισθήματα και βιώματα και όχι ως διεκπεραιωτικούς υπαλλήλους

- ◆ οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, γεγονός που τους βοηθά να αποδέχονται και οι ίδιοι τους εαυτούς τους, να αναγνωρίζουν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους και να αποδέχονται τους άλλους
- ◆ οι μαθητές αρχίζουν να εμπιστεύονται τους δασκάλους τους, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της μαθησιακής ετοιμότητας
- ◆ ο εκπαιδευτικός που κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσαρμόζει τις ενέργειές του στις ατομικές ανάγκες, δυνατότητες και προτιμήσεις τους

Έχοντας μπροστά τους λοιπόν οι μαθητές, έναν εκπαιδευτικό που βρίσκεται σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, που είναι φιλικός, κοινωνικός και προσιτός σε αυτούς και σε άλλα πρόσωπα αναφοράς (γονείς, συναδέλφους), που αξιολογεί και κρίνει τις ενέργειές του, θα εμπνευσθούν κι αυτοί και θα ακολουθήσουν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, το παράδειγμά του. Κατά τον Goleman (1997), οι δεξιότητες της ΣΝ είναι δυνατόν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν με συστηματικά προγράμματα για τη διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει, επομένως, να δίνεται η δέουσα προσοχή τόσο σε προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά επιμορφωτικά σεμινάρια όσο και στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων, ώστε να μην παραμελείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων της ΣΝ.

Από την έρευνα έχει αναδειχθεί πως οι διαστάσεις της ΣΝ είναι υψηλοί προβλεπτικοί παράγοντες του στιλ ηγεσίας (Zahed-Babelan & Rajabi, 2009). Αν και έχει βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας συγκεκριμένα σε επίπεδο διεύθυνσης σχολικής μονάδας (Barbuto & Burbach, 2006· Hayashi & Ewert, 2006), δεν υπάρχει ιδιαίτερα εκτεταμένη έρευνα που αφορά τη σχέση μεταξύ ΣΝ και άλλων στιλ ηγεσίας στην τάξη, όπως αυτά έχουν καταγραφεί παραπάνω. Από τα στιλ ηγεσίας που εξετάστηκαν, αυτό που εμπλέκει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη ΣΝ φαίνεται πως είναι αυτό που εδώ αναφέρεται ως καθοδηγητικό (authoritative), κατά τους Kouzes & Posner (2007), που αν και δε χρησιμοποιούν τον όρο, εντούτοις περιγράφουν τον καθοδηγητικό εκπαιδευτικό-ηγέτη, ο οποίος ενθαρρύνει την ανεξαρτησία, δείχνει φροντίδα, εξηγεί, καθοδηγεί, διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και φαίνεται να έχει αναπτύξει δεξιότητες της ΣΝ. Οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ είναι πιθανότερο να επιθυμούν την επιτυχία, να δουλεύουν σκληρά, να καθοδηγούν μια επιτυχημένη ομάδα και να είναι πιο ικανοποιημένοι δουλεύοντας με άλλους (Gardner & Stough, 2002). Βεβαίως, δεν

υπάρχουν πολλές μελέτες που να έχουν ασχοληθεί με το θέμα της συσχέτισης ΣΝ και καθοδηγητικού στιλ, οπότε και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αντίθετα, το παραχωρητικό στιλ (*laissez-faire*) δε φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τη ΣΝ, καθώς τα χαρακτηριστικά του δεν περιλαμβάνουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες που μπορούν να ενσταλάξουν ενθουσιασμό, εμπιστοσύνη και συνεργασία μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι απόντες, αποφεύγουν την ανάληψη ευθυνών και δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στο κάλεσμα των μαθητών τους για βοήθεια (Gardner & Stough, 2002· Bass, 1997· Yukl, 1994). Ηγέτες με χαμηλά επίπεδα ΣΝ δε φαίνονται να είναι αποτελεσματικοί (Gardner & Stough, 2002).

Αν εξετάσουμε επιπλέον και τις διαφορές σχετικά με το φύλο διαπιστώνουμε εστιάζοντας στις τιμές των δεικτών συναισθηματικής νοημοσύνης στο τεστ των Mayer, Salovey & Caruso (MSCEIT) πως οι γυναίκες έχουν ένα προβάδισμα σε σχέση με τους άνδρες (Kafetsios, 2004· Mayer, Salovey & Caruso, 2002· Day & Carroll, 2004· Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005). Η εξήγηση βρίσκεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερη φροντίδα σε σχέση με τους άνδρες και χειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις επιδεικνύοντας πιο «θηλυκά» χαρακτηριστικά, συναφή με αυτά της ΣΝ (Kafetsios, 2004). Άλλοι συγγραφείς, όπως οι Petrides & Furnham (2000), δηλώνουν πως οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερη ΣΝ γεγονός που ερμηνεύεται σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία. Η αντίληψη που έχουν οι ίδιες οι γυναίκες σε σχέση με τη ΣΝ τους τείνει πολλές φορές να υστερεί σε σχέση με τους άνδρες, γεγονός που οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες και στο στερεοτυπικό εύθραυστο ρόλο που πιστεύουν οι ίδιες πως η κοινωνία τις θέλει να κατέχουν. Συνεπώς, αυτή η πεποίθηση επηρεάζει την κρίση τους ότι καταφέρνουν να χειριστούν και να ανταποκριθούν συναισθηματικά στις καταστάσεις (Sanchez-Nuñez, Fernandez-Berrocal, Montanes & Latorre, 2008).

2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και αίσθηση Αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια ικανότητες που σχετίζονται με τη ΣΝ έχουν λάβει ιδιαίτερη προσοχή σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Aghasafari, 2006· Fahim & Pishghadam, 2007· Ghanizadeh & Moafian, 2010). Τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hashemi & Ghanizadeh, 2011· Penrose,

Perry & Ball, 2007). Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας πληθώρα συναισθημάτων δημιουργούνται στην αίθουσα τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι Ghanizadeh & Moafian (2010) κατέληξαν πως η ΣΝ έχει καθοριστικό ρόλο στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Με άλλα λόγια, η ΣΝ τείνει να αυξάνει την πίστη τους στις ικανότητές τους να οργανώσουν και να διεκπεραιώσουν δράσεις για επιτυχημένη εκτέλεση έργου. Μια και η αίσθηση αποτελεσματικότητας βασίζεται στην αντίληψη των ικανοτήτων περισσότερο παρά στα πραγματικά επίπεδα ικανότητας, αντιλαμβανόμαστε το ρόλο των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από πέντε παράγοντες, ο ένας εκ των οποίων είναι η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Ο Chan (2007) υποστηρίζει ότι άτομα που επιδεικνύουν υψηλό βαθμό ΣΝ, χαρακτηρίζονται και από υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και οι Villanueva and Sánchez (2007) ότι η ΣΝ σχετίζεται θετικά συγκεκριμένα με την αυτο-αποτελεσματικότητα που συνδέεται με την ηγεσία.

Είναι λοιπόν δυνατό αυξάνοντας τις δεξιότητες της ΣΝ του εκπαιδευτικού να υπάρξει επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητά του. Αυτό με τη σειρά του θα επηρεάσει θετικά το μαθησιακό αποτέλεσμα στην τάξη, μια και υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται με σημαντικά αποτελέσματα, όπως η μάθηση. Με αυτό τον τρόπο η ΣΝ συνδέεται θα λέγαμε, αν και έμμεσα, με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Chambers & Hardy, 2005), για αυτό και κατέχει κεντρική θέση σε ζητήματα που αφορούν γνωστικές διαδικασίες επίδοσης, δεξιότητες και συμπεριφορές.

Τα ευρήματα αυτών των ερευνών υποδεικνύουν την αναγκαιότητα να συμπεριληφθεί η ΣΝ ως μία έννοια απαραίτητη στην αξιολογική διαδικασία καθώς και στα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να ενθαρρύνονται να υιοθετούν δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με τη ΣΝ στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητες της τάξης. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει η πιθανότητα να αυξήσουν σημαντικά την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επιφέρουν αλλαγή και να έχουν επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών τους και στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός της έρευνας και υποθέσεις

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει το στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού και να αναζητήσει πιθανές συσχετίσεις του ηγετικού στιλ στη σχολική τάξη (αυταρχικό, καθοδηγητικό, παραχωρητικό και αδιάφορο) με τις διαστάσεις/συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης (αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων εαυτού, αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, χρήση του συναισθήματος, ρύθμιση του συναισθήματος) και την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ενδιάμεσες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι δυνατόν να προβούμε στις παρακάτω υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Chambers & Hardy, 2005).

Υπόθεση 2: Τα διαφορετικά στιλ ηγεσίας συνδέονται με τη ΣΝ. Συγκεκριμένα, το καθοδηγητικό (authoritative) στιλ ηγεσίας θα έχει θετική συσχέτιση με τη ΣΝ (Kouzes & Posner, 2007) ενώ το παραχωρητικό (laissez-faire) στιλ ηγεσίας θα έχει αρνητική συσχέτιση (Gardner & Stough, 2002).

Υπόθεση 3: Τα διαφορετικά στιλ ηγεσίας συνδέονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα το καθοδηγητικό (authoritative) στιλ ηγεσίας θα έχει θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Gibson & Dembo, 1984).

Solomon, Watson & Battistich, 2002) ενώ το απολυταρχικό (authoritarian) αρνητική (Melby, 1995· Woolfolk & Hoy, 1990).

Υπόθεση 4: Η ΣΝ και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Για παράδειγμα, οι γυναίκες αναμένεται να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ΣΝ και αυτο-αποτελεσματικότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 2002· Coladarci, 1992).

Υπόθεση 5: Η διδακτική εμπειρία και οι σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο το ηγετικό στυλ όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. (Tsui, 1995).

3.2 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική/προβλεπτική μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την επισκόπηση συγκεντρώνονται τυποποιημένες πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων, οι οποίες αναλύονται στατιστικά, εξακριβώνονται συσχετισμοί και είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Η ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS-PASW Statistics 19).

3.3 Συμμετέχοντες

Συνολικά δόθηκαν 276 ερωτηματολόγια με φυσικό τρόπο από τα οποία επιστράφηκαν 211 (73 συμπληρωμένα ηλεκτρονικά). Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 76,4%, ποσοστό που κρίνεται ικανοποιητικό.. Από τους 211 εκπαιδευτικούς της έρευνας το 30,3% ήταν άντρες και το 69,7% γυναίκες. Το 39,3% των συμμετεχόντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 η οποία εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό με την ομάδα 36-45 να ακολουθεί με ποσοστό 33,6%. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές, το 94,3% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και μόνο 12 ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ. Καταγράφοντας συμπληρωματικές σπουδές, ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ έχει παρακολουθήσει το 16,6% του δείγματος, 2^ο πτυχίο κατέχει το 5,7%, μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης το 26,5% ενώ ένα άτομο είχε διδακτορικό. Σε σχέση με την

ειδικότητα, οι ξένες γλώσσες εκπροσωπήθηκαν με το υψηλότερο ποσοστό 28,4% και ακολουθούν οι θετικές επιστήμες 24,2% και οι φιλόλογοι σε ποσοστό 22,3%. Αναφορικά με την προϋπηρεσία, το 41,2% έχει προϋπηρεσία μεταξύ 6 και 15 ετών με το επόμενο ποσοστό 29,9% να δηλώνεται στην ομάδα 16-25 έτη. Τέλος, σχετικά με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών τους οι 98,6% εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλή και μέση με το 80,1% να δηλώνει ως επιλογή τη μέση. Εξετάζοντας τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν τα άτομα του δείγματος, στο 57,3% έχει δηλωθεί το Γυμνάσιο με το ΓΕΛ να συγκεντρώνει το 22,3% των απαντήσεων. Αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου, η κατηγορία με την μεγαλύτερη εκπροσώπηση (46,8%) είναι 100-250 μαθητές και ακολουθούν οι μονάδες με περισσότερους από 250 μαθητές σε ποσοστό 38,9% και τέλος καταγράφοντας την περιοχή του σχολείου, το 52,9% δηλώνει μικρή πόλη και το 29,5% αγροτική περιοχή. Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών:

Πίνακας 3.1: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Δημογραφικά στοιχεία		συχνότητα	%
Φύλο	Άνδρας	64	30,3
	Γυναίκα	147	69,7
Ηλικία	έως 35	43	20,4
	36-45	71	33,6
	46-55	83	39,3
	56 και πάνω	14	6,6
Επαγγελματικά στοιχεία			
Βασικές Σπουδές	ΑΕΙ	198	94,3
	ΤΕΙ	12	5,7
Πρόσθετες Σπουδές			
ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ	Ναι	35	16,6
	Όχι	176	83,4
Δεύτερο πτυχίο	Ναι	12	5,7
	Όχι	197	94,3
Μεταπτυχιακό	Ναι	56	26,5
	Όχι	155	73,5
Διδακτορικό	Ναι	1	0,5
	Όχι	210	99,5

Άλλο	Ναι	29	13,9
	Όχι	179	86,1
Ειδικότητα	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	24,2
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	22,3
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	60	28,4
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	5,2
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ- ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	25	11,8
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	8,1
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	<6	23	10,9
	6-15	87	41,2
	16-25	63	29,9
	>25	38	18,0

Πίνακας 3.2: Κατανομή συχνοτήτων των χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	συχνότητα	%	
Τύπος σχολείου	Ειδικό Σχολείο	3	1,4
	Γυμνάσιο	121	57,3
	Γενικό Λύκειο	47	22,3
	ΕΠΑΛ	29	13,7
	Άλλο	11	5,2
Μέγεθος σχολείου (αριθμός μαθητών)	<100	29	14,3
	100-250	95	46,8
	>250	79	38,9
Περιοχή σχολείου	Μεγάλο αστικό κέντρο (100.000 και άνω)	37	17,6
	Μικρή πόλη	111	52,9
	Αγροτική περιοχή	62	29,5
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών	Μέση	169	80,1
	Χαμηλή	39	18,5
	Υψηλή	3	1,4

3.4 Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επελέγη το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων γιατί ενδείκνυται για ποσοτικές μελέτες όπως η παρούσα. Με τη χρήση ερωτηματολογίου διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και συνεπώς η αυξημένη ειλικρίνεια των απαντήσεων, απαιτείται λίγος χρόνος απασχόλησης του υποκειμένου για να απαντήσει και ενδείκνυται για μεγάλο δείγμα υποκειμένων ώστε να μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευτούν. Επίσης, οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλα τα υποκείμενα εξασφαλίζοντας ομοιογενή αντιμετώπιση και αντικειμενικότητα των μετρήσεων (Αθανασίου, 2003· Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999· Cohen & Manion, 1994· Faulkner, Swan, Baker, Bird & Carty, 1999). Για την επιλογή των εργαλείων μέτρησης των βασικών εννοιών της έρευνας οργανώθηκε μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group discussion) με σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις, προτεραιότητες, ιδέες και εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με αυτές τις έννοιες. Τα θέματα τέθηκαν από τον συντονιστή γενικά, ως τίτλοι περισσότερο παρά ως κατευθυνόμενες ερωτήσεις προς απάντηση. Με αυτό τον τρόπο έρχεται στην επιφάνεια όχι μόνο πώς σκέφτονται οι συμμετέχοντες για το θέμα, αλλά και γιατί σκέφτονται έτσι (Kitzinger, 1994).

Στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (4 γυναίκες και 2 άνδρες), όλοι με τωρινή θέση σε Γυμνάσια. Οι ηλικίες τους κυμάνθηκαν από 31 έως 57 χρόνια και η συνολική τους προϋπηρεσία στην εκπαίδευση παρουσίαζε αντίστοιχη διαφοροποίηση (1 στην κλάση 6-10 χρόνια, 1 στην κλάση 11-25 χρόνια, 1 στην κλάση 16-20 χρόνια, 2 στην κλάση 21-25 χρόνια και 1 περισσότερα από 25 χρόνια). Ένα άτομο είχε μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΕΤΕ, ένα είχε μεταπτυχιακό τίτλο και ένα είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Ζητήθηκε να καταθέσουν τις απόψεις τους για την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ηγέτη-εκπαιδευτικού όπως τα αντιλαμβάνεται ο καθένας, να καταθέσουν οι ίδιοι αν και πώς αξιοποιούν αυτά τα χαρακτηριστικά στην πράξη δίνοντας κάποιο παράδειγμα. Επίσης, να εντοπίσουν το στιλ ηγεσίας που εφαρμόζουν, τη σημασία του συναισθήματος και να αναφερθούν στην αποτελεσματικότητά τους την τάξη. Οι απαντήσεις τους λειτούργησαν ως οδηγός στην επιλογή εργαλείων κατάλληλων για το ελληνικό συγκείμενο.

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε η πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθούν η σαφήνεια, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητά του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Η

δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Απριλίου 2012. Δόθηκε σε 12 εκπαιδευτικούς ώστε να επισημανθούν πιθανές ελλείψεις και να πραγματοποιηθούν χρήσιμες διορθωτικές αλλαγές.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε στην πρώτη σελίδα συνοδευτική επιστολή που παρείχε ένα πλαίσιο για τη σημασία της έρευνας και το σκοπό του ερωτηματολογίου και δίνονταν σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνταν να το συμπληρώσουν. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τρεις τομείς με συγκεκριμένες προτάσεις ο καθένας που αποτελούσαν τα εργαλεία μέτρησης των βασικών εννοιολογικών κατασκευών (στυλ ηγεσίας στην τάξη, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας τους σε διαβαθμισμένες κλίμακες απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και, τηρήθηκαν οι γενικοί κανόνες δεοντολογίας. Τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για τη φύση της έρευνας, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του κάθε σχολείου συμμετείχαν εκούσια, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε κάθε σχολείο ύστερα από σχετική συναίνεση του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας και εξασφαλίστηκε η εχεμύθεια των πληροφοριών. Το πλήρες εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα.

3.5 Εργαλεία

3.5.1 Μέτρηση του Ηγετικού Στιλ του διδακτικού προσωπικού στη σχολική τάξη (Dunbar, 2004)

Για τη μέτρηση και τον καθορισμό του ηγετικού στιλ του διδακτικού προσωπικού στη σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκε ως βάση η κλίμακα που κατηγοριοποιεί το ηγετικό στιλ προσαρμόζοντάς το στο γονικό στιλ (Dunbar, 2004). Οι προτάσεις (items) αφορούσαν τέσσερα διαφορετικά μεταξύ τους στιλ ηγεσίας της τάξης. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν την απάντηση που τους εκφράζει βάσει μιας 5βαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert με άκρα το Διαφωνώ απόλυτα (1) και το Συμφωνώ απόλυτα (5). Έγινε προσπάθεια για ομοιογενή και ισόρροπη - κατά το δυνατόν- ομαδοποίηση των προτάσεων έτσι ώστε να μπορέσουν να υπαχθούν σε κάποιο συγκεκριμένο στιλ. Τα τέσσερα στιλ διαμορφώθηκαν με βάση την υπάρχουσα τυπολογία από συγκεκριμένες μελέτες του εξωτερικού λαμβάνοντας

υπόψη τις διαφορές σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, διακρίνουμε το στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού σε αυταρχικό (authoritarian style), καθοδηγητικό (authoritative), παραχωρητικό (laissez-faire) και αδιάφορο (indifferent). Παράδειγμα πρότασης που αναφέρεται στο αυταρχικό στιλ είναι: «Αν ένας/μία μαθητής/τρια είναι ενοχλητικός/ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, του/της επιβάλλω κάποιας μορφής ποινή, χωρίς περαιτέρω συζήτηση». Για το καθοδηγητικό στιλ παράδειγμα πρότασης είναι: «Πάντα προσπαθώ να εξηγή τους λόγους που διέπουν τους κανόνες και τις αποφάσεις μου», για το παραχωρητικό «Δε θέλω να επιπλήττω έναν/μία μαθητή/τρια, γιατί ίσως τον/την πληγώσω» και για το αδιάφορο «Δεν αξίζει τον κόπο να αφιερώνω χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος». Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει αναλυτικά τα στιλ ηγεσίας, την εσωτερική αξιοπιστία τους (Cronbach α) και τα χαρακτηριστικά τους.

Η κλίμακα που αναφέρεται στο στιλ ηγεσίας έχει εσωτερική συνοχή για το αυταρχικό στιλ $\alpha = 0,886$, για το ελεγκτικό στιλ $\alpha = 0,608$, για το μη παρεμβατικό $\alpha = 0,849$ και για το αδιάφορο $\alpha = 0,777$. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους δείκτες αξιοπιστίας των υποκλιμάκων για τα στιλ ηγεσίας (δείκτης εσωτερικής συνοχής α του Cronbach). Οι υποκλίμακες που αναφέρονται στο αυταρχικό και το παραχωρητικό στιλ ηγεσίας έχουν υψηλή αξιοπιστία, αυτή που αναφέρεται στο αδιάφορο στιλ έχει επίσης ικανοποιητική αξιοπιστία ενώ για αυτή που αναφέρεται στο καθοδηγητικό στιλ ο δείκτης είναι σε αποδεκτό επίπεδο.

3.5.2 Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Wong & Law, 2002)

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης που αναπτύχθηκε από τους Wong & Law, 2002. Η κλίμακα αποτελείται από υποκλίμακες που μετρούν α) την αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων (self emotion appraisal). Παράδειγμα πρότασης είναι: «Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω», β) την αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων (other emotion appraisal). Παράδειγμα σχετικής πρότασης είναι: «Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους», γ) τη χρήση του συναισθήματος (use of emotion). Μια πρόταση που αναφέρεται σε αυτή την υποκλίμακα αποτελεί: «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω» και δ) τη ρύθμιση του συναισθήματος (regulation of emotion). Παράδειγμα σχετικής πρότασης είναι: «Μπορώ με την λογική να ελέγξω

τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες». Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,737$ για τη SEA, $\alpha = 0,983$ για τη OEA, $\alpha = 0,952$ για τη UOE, $\alpha = 0,753$ για τη ROE και συνολική $\alpha = 0,890$. Οι συμμετέχοντες απαντούσαν βάσει μιας 7βαθμης κλίμακας τύπου Likert με άκρα το Διαφωνώ απόλυτα (1) και το Συμφωνώ απόλυτα (7). Το εργαλείο είχε πολύ υψηλή αξιοπιστία για τις υποκλίμακες αναγνώρισης του συναισθήματος των άλλων (OEA) και τη ρύθμιση των ιδίων συναισθημάτων (ROE) και ικανοποιητική αξιοπιστία για τις άλλες δύο υποκλίμακες (Πίνακας 3.3).

3.5.3 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης Αυτοαποδοτικότητας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης (Emmer and Hickman, 1991)

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα των Emmer and Hickman (1991) που μεταφράστηκε στα Ελληνικά και προσαρμόστηκε κατάλληλα με την προσθήκη προτάσεων από την ευρύτερη κλίμακα όλων των τομέων αυτο-αποτελεσματικότητας που προτείνουν με επιλογή εκείνων που θεωρήθηκαν ότι ταιριάζουν περισσότερο στην ελληνική πραγματικότητα έχοντας υπόψη και τα αποτελέσματα από την ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group). Η κλίμακα αξιολογεί την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στις ικανότητες τους να διαχειριστούν τους μαθητές τους με αποτελεσματικότητα. Οι απαντήσεις μετρήθηκαν με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τις δυνατότητες απάντησης να έχουν εύρος από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα) και υπήρξαν 2 αντεστραμμένες ερωτήσεις (Δ2 και Δ10). Παράδειγμα πρότασης για τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι: «Μπορώ να αποτρέπω κάποιους/ες προβληματικούς μαθητές/τριες από να αποδιοργανώνουν μια ολόκληρη τάξη». Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,893$.

Πίνακας 3.3: Δείκτες αξιοπιστίας για τη ΣΝ και την αυτο-αποτελεσματικότητα

	Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α)
Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,890
αναγνώριση ιδίων συναισθημάτων	0,737
αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων	0,983

χρήση του συναισθήματος	0,952
ρύθμιση του συναισθήματος	0,753
Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,893

3.6 Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Μάιο του 2012 σε σχολεία της Θεσσαλίας, Θράκης, Στ. Ελλάδας, Μακεδονίας και Ηπείρου. Ο χρόνος χορήγησης κρίθηκε ευνοϊκός μια και αναφερόμαστε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και υπάρχει ήδη διαμορφωμένη άποψη του εκπαιδευτικού για το στιλ που ακολουθεί στη διαχείριση της τάξης, το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη αποτελεσματικότητά του όλη τη χρονιά.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε απευθυνόταν αποκλειστικά σε διδακτικό προσωπικό δευτ/θμιας εκπ/σης όλων των ειδικοτήτων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε κάθε σχολείο ύστερα από συνεννόηση με τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων και συλλέγονταν προσωπικά, ενώ σε περιπτώσεις μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης ταχυδρομούνταν με συνοδευτική επιστολή στην οποία δίνονταν οδηγίες για τη χορήγηση, συλλογή και ταχυδρόμησή τους με ένα περιθώριο 15 ημερών για τη συμπλήρωση. Επίσης, δόθηκαν και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση με τη συναίνεση των Διευθύνσεων Δευτ/μιας Εκπ/σης, που αποστάληκαν σε σχολικές μονάδες με τη μορφή ηλεκτρονικής διεύθυνσης όπου οι εκπαιδευτικοί οικειοθελώς υπέβαλαν τις απαντήσεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά γίνεται διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου που αφορά το στυλ ηγεσίας στη τάξη στις περιπτώσεις κοινής κλίμακας ερωτήσεων και υπολογισμού κοινού χαρακτηριστικού του πληθυσμού. Στη συνέχεια ακολουθεί η δημιουργία νέων σύνθετων μεταβλητών, μια ανά υποκλίμακα – υποομάδα, οι οποίες προκύπτουν από τη μέση τιμή των αντίστοιχων ερωτήσεων, καθώς και παρουσίαση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών (περιγραφική στατιστική), έλεγχος κανονικότητας με εφαρμογή K-S και γραφικά. Κατόπιν γίνεται έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προϋπηρεσία, ειδικότητα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, μέγεθος και περιοχή της σχολικής μονάδας) και μεταξύ τους (στατιστική συμπερασματολογία). Τέλος, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι δυνατό η ηγεσία και η ΣΝ να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης για την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Για τους παραπάνω ελέγχους γίνεται:

- εφαρμογή mann whitney test στην περίπτωση της μη κανονικής κατανομής και t test όπου η μεταβλητή ακολουθεί κανονική κατανομή για στην περίπτωση του ελέγχου όπου η κατηγορική μεταβλητή η οποία επιδέχεται 2 απαντήσεις (π.χ. φύλο)
- εφαρμογή ελέγχου Kruskal Wallis στην περίπτωση της μη κανονικής κατανομής και ανάλυση διασποράς ANOVA όταν η μεταβλητή ακολουθεί κανονική κατανομή στην αντίστοιχη περίπτωση όπου όμως οι υποομάδες είναι περισσότερες από 2 (π.χ. ειδικότητα)
- πίνακας συσχέτισης και υπολογισμός του δείκτη Spearman για τον έλεγχο της σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους
- ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αυτο-αποτελεσματικότητα και ανεξάρτητες την ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη με σκοπό να βρεθούν οι μεταβλητές με την μεγαλύτερη προβλεπτική αξία.

Οι μεταβλητές των γενικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών που επιλέχθηκαν για τους ελέγχους ήταν: φύλο, ηλικία, ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προϋπηρεσία, ειδικότητα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, τύπος σχολείου, μέγεθος και τόπος της σχολικής μονάδας.

4.1 Στιλ Ηγεσίας

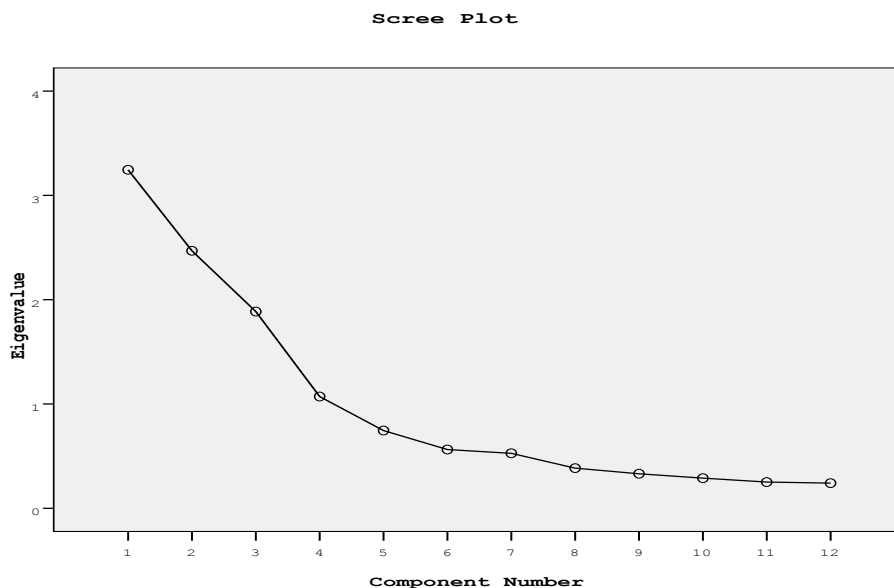
Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου μέτρησης της ηγεσίας έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το μέγεθος Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι ένας λόγος ο οποίος πρέπει να προσεγγίζει την τιμή 1 καθώς τότε φανερώνει ότι οι μεταβλητές είναι γραμμικά συσχετισμένες, κάτι που αν δεν συμβαίνει, η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης δεν ενδείκνυται. Ταυτόχρονα με τον έλεγχο της επάρκειας του δείγματος με το μέγεθος KMO, ελέγχεται και η υπόθεση για το αν τα δεδομένα προέρχονται από κανονικό πληθυσμό όπου το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης είναι μηδέν (0). Αυτό εξετάζεται καθώς αν οι συντελεστές συσχέτισης είναι μηδενικοί, η παραγοντική ανάλυση δεν έχει έννοια εφαρμογής. Ο παραπάνω έλεγχος γίνεται με εφαρμογή του Barlett's test σφαιρικότητας. Δεδομένου ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση η τιμή KMO είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,753) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$) προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.

Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0, προέκυψαν 4 παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από το scree plot (Γράφημα 4.Α). Το σύνολο των 4^{ων} αυτών παραγόντων ερμηνεύουν περίπου το 72,25% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Από την παραγοντική ανάλυση των αρχικών μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν 4 παράγοντες ως εξής:

Γράφημα 4.Α: Γράφημα ιδιοτιμών της παραγοντικής ανάλυσης της ηγεσίας



Πίνακας 4.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Δε δέχομαι δικαιολογίες από μαθητή/τρια που είναι αργοπορημένος/η.	0,903			
Η αίθουσα πρέπει να είναι εντελώς ήσυχη, χωρίς διακοπές ή παρεκκλίσεις από τους μαθητές, προκειμένου αυτοί να αυτοί να επιτυγχάνουν τη μάθηση.	0,902			
Αν ένας/μία μαθητής/τρια είναι ενοχλητικός/ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, του/της επιβάλλω κάποιας μορφής ποινή, χωρίς περαιτέρω συζήτηση.	0,897			
Αν ένας/μία μαθητής/τρια ζητήσει άδεια να αφήσει την αίθουσα, πάντα του/της επιτρέπω.		0,870		
Η συναισθηματική ευημερία των μαθητών μου είναι πιο σημαντική από τον έλεγχο της τάξης.		0,862		

Δε θέλω να επιπλήττω έναν/μία μαθητή/τρια, γιατί ίσως τον/την πληγώσω.	0,860		
Δεν αξίζει τον κόπο να αφιερώνω χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος.		0,855	
Δεν επιθυμώ να επιβάλλω κανόνες στους μαθητές μου.		0,844	
Δε με ενοχλεί όταν οι μαθητές καθυστερούν να φέρουν εργασίες (πέρα από τα καθορισμένα χρονικά όρια) ή δε φέρνουν βιβλία στην τάξη.		0,718	
Πάντα προσπαθώ να εξηγή τους λόγους που διέπουν τους κανόνες και τις αποφάσεις μου.			0,782
Με απασχολεί τόσο το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και το πώς μαθαίνουν.			0,744
Οι μαθητές μου μπορούν να διακόπτουν την παράδοση του μαθήματος αν έχουν μια σχετική ερώτηση.			0,694

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πρώτος αντιστοιχεί στο αυταρχικό στιλ, ο δεύτερος παράγοντας στο παραχωρητικό, ο τρίτος στο αδιάφορο και ο τέταρτος στο καθοδηγητικό.

Πίνακας 4.2 Δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων που αντιστοιχούν στα στιλ ηγεσίας

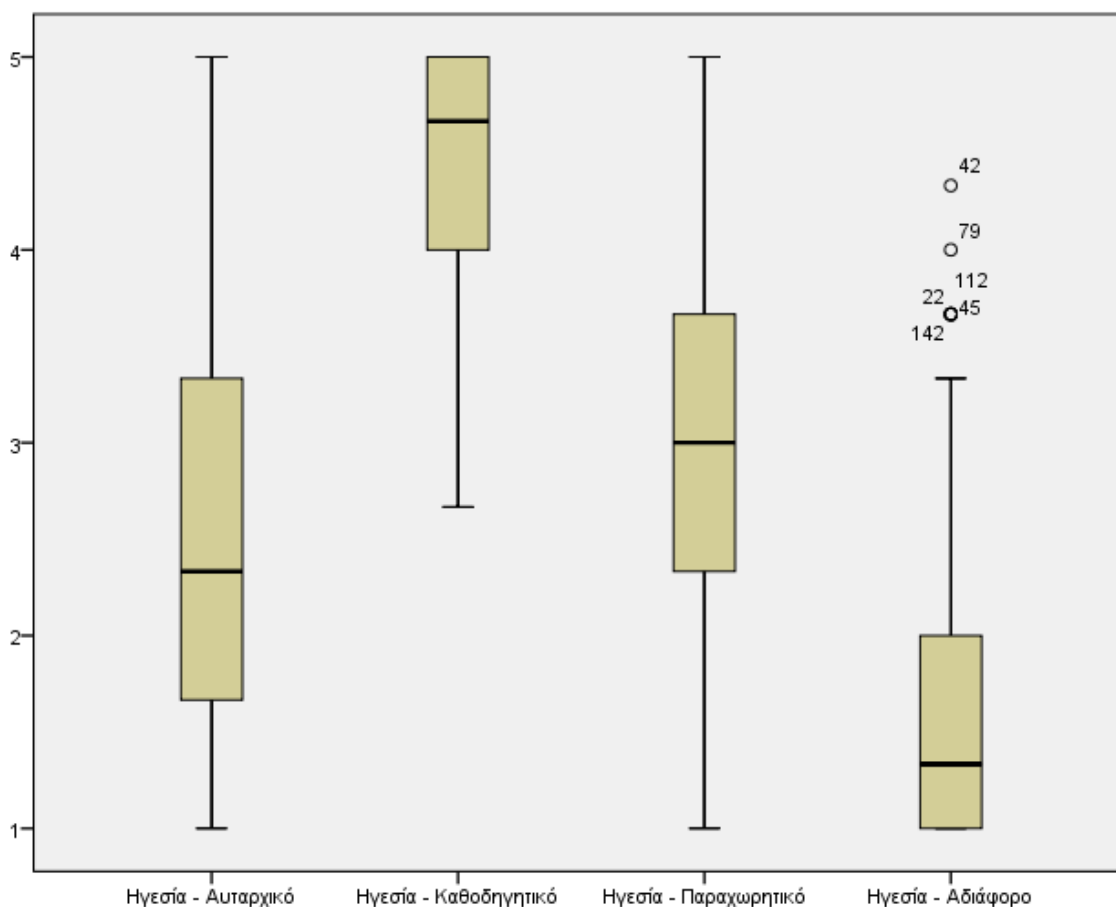
	Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α)
Στιλ ηγεσίας	
αυταρχικό	0,886
καθοδηγητικό	0,608
παραχωρητικό	0,849
αδιάφορο	0,777

Με βάση τα παραπάνω υπολογίστηκαν οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών του δείγματος για κάθε στίλ ηγεσίας ως μέσοι όροι των απαντήσεων στις προτάσεις που φορτίζουν ισχυρά τον αντίστοιχο παράγοντα. Τα όρια των σύνθετων αυτών μεταβλητών είναι 1 έως 5, όπου το 1 σημαίνει απόλυτη διαφωνία και το 5 σημαίνει απόλυτη συμφωνία με το αντίστοιχο στίλ ενώ η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής (τιμή 3) εκφράζει την ουδέτερη θέση και στάση απέναντι στο συγκεκριμένο στίλ. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4.3) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των κατανομών και παράλληλα γίνεται ο έλεγχος κανονικότητας των κατανομών ανά μεταβλητή.

Πίνακας 4.3: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας των 4 μεταβλητών του στίλ ηγεσίας

	N	MT	TA	Έλεγχος κανονικότητας K-S p	Διάμεσος
Ηγεσία - Αυταρχικό	211	2,61	1,00	0,000	2,33
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	211	4,50	0,46	0,000	4,66
Ηγεσία - Παραχωρητικό	209	2,97	0,91	0,001	3,00
Ηγεσία - Αδιάφορο	211	1,63	0,67	0,000	1,33

Γράφημα 4.Β: Θηκόγραμμα των 4 μεταβλητών του στίλ ηγεσίας



Η μέση τιμή του καθοδηγητικού στίλ είναι συγκριτικά η υψηλότερη από όλα τα είδη στίλ. Η τιμή είναι 4,5, μεταξύ των τιμών 4 και 5, των υψηλότερων τιμών της κλίμακας. Συνεπώς το συγκεκριμένο στίλ είναι αυτό με το οποίο υπάρχει ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ακολουθεί η μέση τιμή του παραχωρητικού στίλ. Η μέση τιμή είναι 2,9 τιμή που τοποθετείται στο μέσο της κλίμακας, άρα σε μέτρια θέση συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο κατά μέσο όρο επίπεδο βρίσκεται και το αυταρχικό στίλ (M.T.=2,61). Τέλος, την μικρότερη μέση τιμή εμφανίζει το αδιάφορο στίλ. Η μέση τιμή (M.T.=1,63) βρίσκεται μεταξύ των τιμών 1 και 2 και άρα εκφράζεται ο χαμηλός βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με το συγκεκριμένο στίλ.

Αναφορικά με την κανονικότητα των κατανομών με βάση τις γραφικές παραστάσεις των κατανομών (A.15, A.16, A.17, A.18), προκύπτει ότι η κλίμακα του αυταρχικού στίλ καθώς και αυτή του παραχωρητικού είναι μόνο κατά προσέγγιση κανονικές, ενώ η κλίμακα του καθοδηγητικού στίλ και ιδιαίτερα αυτή του αδιάφορου παρουσιάζουν σαφή απόκλιση από την κανονικότητα. Η κλίμακα μέτρησης του

καθοδηγητικού στιλ είναι αρνητικά λοξή, δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί χαρακτηριστικά αυτού του στιλ ενώ αντίθετα η κλίμακα του αδιάφορου στιλ είναι θετικά λοξή, δηλαδή ελάχιστοι εκπαιδευτικοί το υιοθετούν.

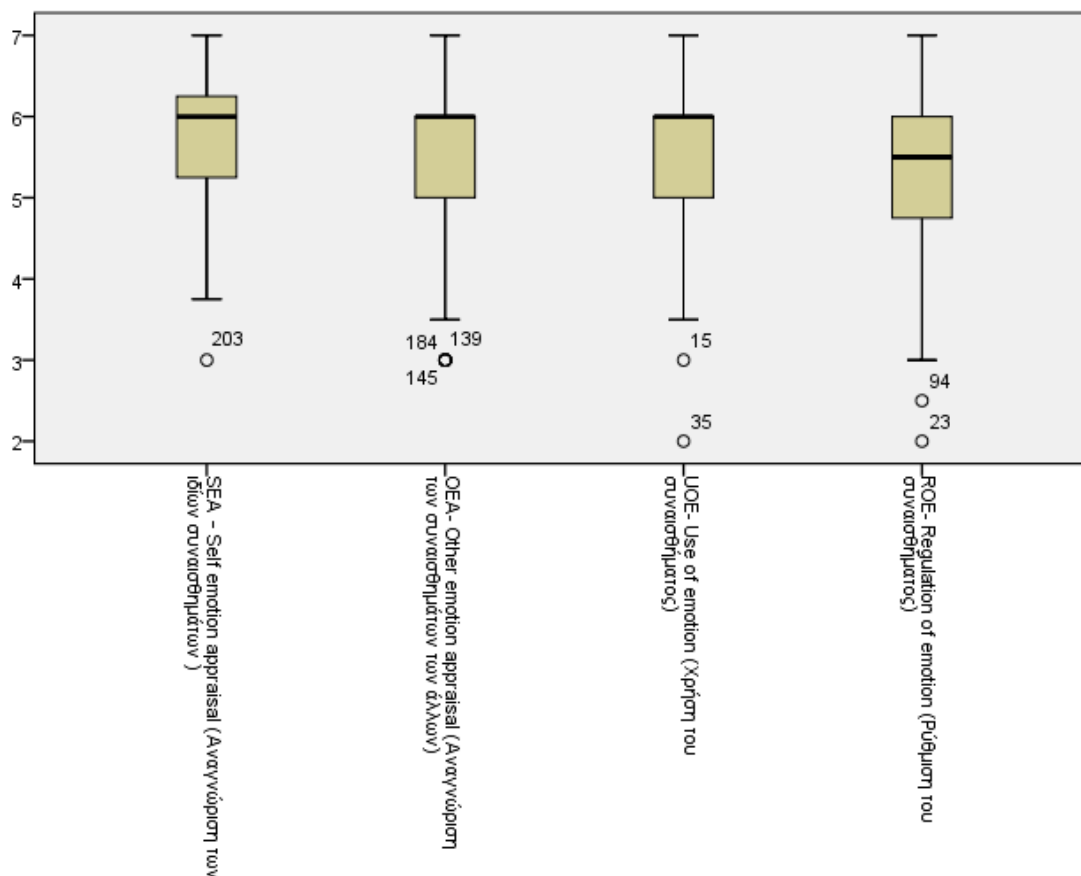
4.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε σύνθετης μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 από την κατασκευή των μεταβλητών. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια ουδέτερη θέση και στάση. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4.4) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των κατανομών και παράλληλα γίνεται και ο έλεγχος της κανονικότητας ανά μεταβλητή.

Πίνακας 4.4: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας των 4 μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης

	N	ΜΤ	ΤΑ	Έλεγχος κανονικότητας K-S p	Διάμεσος
SEA – Self emotion appraisal (Αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων)	207	5,82	0,72	0,000	6,00
OAE- Other emotion appraisal (Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων)	211	5,58	0,90	0,000	6,00
UOE- Use of emotion (Χρήση του συναισθήματος)	211	5,72	0,86	0,000	6,00
ROE- Regulation of emotion (Ρύθμιση του συναισθήματος)	207	5,31	0,91	0,012	5,50

Γράφημα 4.Γ: Θηκόγραμμα των 4 μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης



Το σύνολο των μέσων τιμών των μεταβλητών είναι πάνω από την τιμή 5 και κατά συνέπεια καταγράφεται υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η μέση τιμή της αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων είναι η υψηλότερη τιμή (M.T.=5,8) που προσεγγίζει την τιμή 6 δηλαδή τις υψηλότερες θέσεις της κλίμακας. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά μέσο όρο υψηλό βαθμό στη δυνατότητά τους να αναγνωρίζουν αλλά και την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους (M.T.=5,7) . Στο ίδιο επίπεδο βρίσκεται και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (M.T.=5,6) Με συγκριτικά μικρότερη μέση τιμή αλλά και πάλι στο σαφώς θετικό μέρος της βαθμονομικής κλίμακας (M.T.=5,3) εμφανίζεται η ρύθμιση του συναισθήματος (M.T.=5,3), δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους.

Αναφορικά με την κανονικότητα των κατανομών με βάση τις γραφικές παραστάσεις αλλά και από τις τιμές του ελέγχου Kolmogorov – Smirnof, οι κατανομές των μεταβλητών αποκλίνουν από την κανονική κατανομή.

4.3. Αυτο-αποτελεσματικότητα

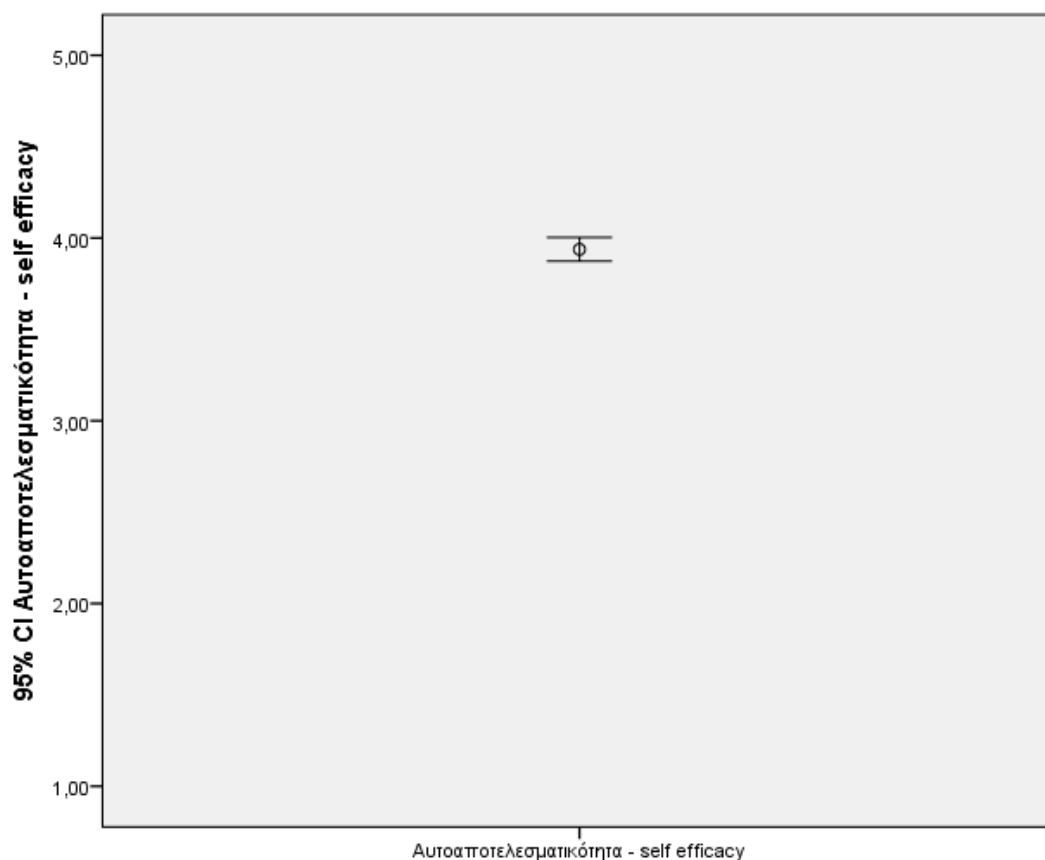
Τα όρια της κλίμακας της μεταβλητής είναι 1 έως 5. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 3 που εκφράζει μια ουδέτερη θέση και στάση. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4.5) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των κατανομών και παράλληλα γίνεται και ο έλεγχος της κανονικότητας.

Πίνακας 4.5: Μέτρα θέσης και διασποράς καθώς και έλεγχος κανονικότητας της αυτο-αποτελεσματικότητας

	N	ΜΤ	ΤΑ	Έλεγχος κανονικότητας K-S P
Αυτο-αποτελεσματικότητα (self efficacy)	203	3,93	0,470	0,263

Η μέση τιμή της μεταβλητής είναι 3,9, τιμή που προσεγγίζει την τιμή 4 και άρα τοποθετείται στην θετική θέση της κλίμακας. Συνεπώς τα άτομα του δείγματος αξιολογούν σε υψηλό βαθμό τις ικανότητες τους να διαχειριστούν τους μαθητές τους με αποτελεσματικότητα, ενώ από τον έλεγχο κανονικότητας προκύπτει ότι η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή (σημαντικότητα του ελέγχου κανονικότητας Kolmogorof-Smirnof : $P=0,263$).

Γράφημα 4.Δ: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής της μεταβλητής αυτο-αποτελεσματικότητας



4.4. Διαφοροποιήσεις του στυλ ηγεσίας, της ΣΝ και της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

I. Φύλο

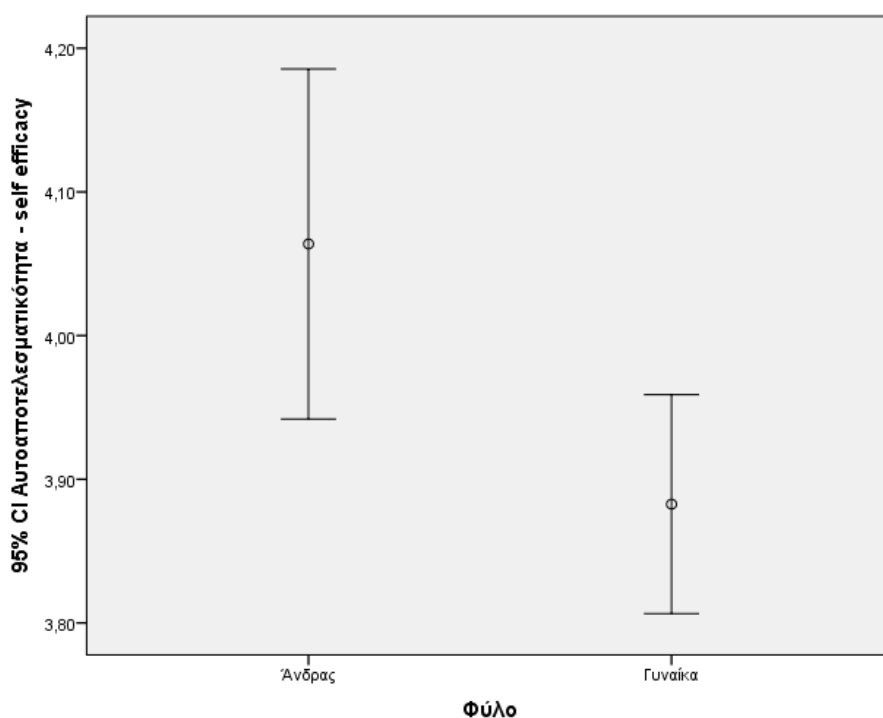
Η επίδραση του φύλου και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Mann Whitney test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (t test) στην τελευταία.

Πίνακας 4.6: Φύλο και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

	Φύλο	N	MT	TA	Mann-Whitney U	Z	p
Ηγεσία - Αυταρχικό	Άνδρας	64	2,68	1,02	4372,5	-0,818	0,413
	Γυναίκα	147	2,58	0,99			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	Άνδρας	64	4,53	0,42	4542,5	-0,411	0,681
	Γυναίκα	147	4,48	0,48			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	Άνδρας	64	2,92	0,93	4407,5	-0,581	0,561
	Γυναίκα	145	3,00	0,90			
Ηγεσία - Αδιάφορο	Άνδρας	64	1,78	0,84	4200,5	-1,265	0,206
	Γυναίκα	147	1,56	0,58			
SEA – Self emotion appraisal (Αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων)	Άνδρας	64	5,74	0,76	4188,0	-0,982	0,326
	Γυναίκα	143	5,85	0,70			
OAE- Other emotion appraisal (Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων)	Άνδρας	64	5,46	0,90	4218,0	-1,243	0,214
	Γυναίκα	147	5,63	0,90			
UOE- Use of emotion (Χρήση του συναισθήματος)	Άνδρας	64	5,79	1,00	4196,5	-1,297	0,195
	Γυναίκα	147	5,68	0,80			
ROE- Regulation of emotion (Ρύθμιση του συναισθήματος)	Άνδρας	63	5,49	0,82	3821,0	-1,811	0,070
	Γυναίκα	144	5,23	0,94			
Αυτο-αποτελεσματικότητα-self efficacy	Άνδρας	62	4,06	0,47	2,56	201	0,011
	Γυναίκα	141	3,88	0,45			

Από τους ελέγχους διαπιστώνεται ότι μόνο η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από το φύλο ($t(201)=2,56$, $p=,011$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι η μέση τιμή της αυτο-αποτελεσματικότητας των ανδρών ($\mu=4,0$) είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των γυναικών ($\mu=3,88$). Σε καμία άλλη περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο.

Γράφημα 4.Ε: Διάστημα εμπιστοσύνης αυτο-αποτελεσματικότητας ανά φύλο



II. Ηλικία

Η επίδραση της ηλικίας και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Kruskal Wallis test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (ANOVA) στην τελευταία.

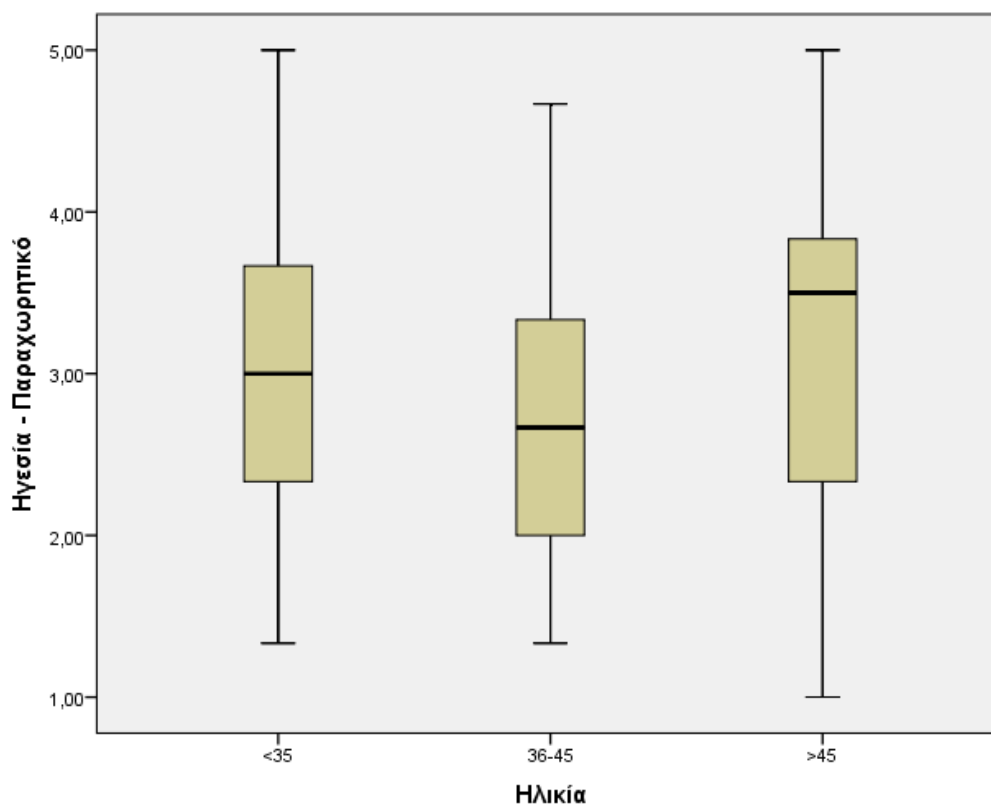
Πίνακας 4.7: Ηλικία και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

	N	MT	TA	Chi-Square	βε	p	
Ηγεσία - Αυταρχικό	<35	43	2,60	0,926	4,502	2	0,105
	36-45	71	2,39	0,906			
	>45	97	2,77	1,081			
	Total	211	2,61	1,003			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	<35	43	4,55	0,486	1,572	2	0,456
	36-45	71	4,47	0,449			
	>45	97	4,50	0,474			
	Total	211	4,50	0,467			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	<35	43	2,93	0,91	14,075	2	0,001
	36-45	70	2,68	0,828			
	>45	96	3,20	0,924			
	Total	209	2,97	0,916			
Ηγεσία - Αδιάφορο	<35	43	1,50	0,610	5,420	2	0,067
	36-45	71	1,53	0,564			
	>45	97	1,75	0,761			
	Total	211	1,63	0,678			
SEA – Self emotion appraisal (Αναγνώριση ιδίων συναισθημάτων)	<35	43	5,72	0,879	2,301	2	0,317
	36-45	71	5,75	0,737			
	>45	93	5,91	0,622			
	Total	207	5,82	0,723			
OAE- Other emotion appraisal (Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων)	<35	43	5,56	0,962	3,193	2	0,203
	36-45	71	5,40	1,008			
	>45	97	5,71	0,775			
	Total	211	5,58	0,904			
UOE- Use of emotion (Χρήση του συναισθήματος)	<35	43	5,78	0,861	1,020	2	0,601
	36-45	71	5,77	0,783			
	>45	97	5,64	0,930			
	Total	211	5,72	0,868			
ROE- Regulation of emotion (Ρύθμιση του συναισθήματος)	<35	42	5,14	1,057	1,394	2	0,498
	36-45	70	5,32	0,865			
	>45	95	5,38	0,885			

	Total	207	5,31	0,916			
					F	βε	P
Αυτο- αποτελεσματικότητα self efficacy	<35	39	3,82	0,422	2,284	2	0,105
	36-45	71	3,90	0,430			
	>45	93	4,00	0,511			
	Total	203	3,93	0,470			

Από τους ελέγχους διαπιστώνεται ότι μόνο το παραχωρητικό στιλ ηγεσίας επηρεάζεται από την ηλικία ($\chi^2(2)=14,0752, p=,001$). Εξετάζοντας ενδεικτικά τις μέσες τιμές των ηλικιακών ομάδων, προκειμένου να εντοπίσουμε την διαφοροποίηση, προκύπτει ότι η μέση τιμή της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας [>45] ($\mu=3,21$) είναι η υψηλότερη συγκριτικά με τις άλλες 2, άρα οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας εμφανίζουν την μεγαλύτερη τιμή παραχωρητικού στιλ ηγεσίας. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία.

Γράφημα 4.Z: Θηκόγραμμα παραχωρητικού στιλ ηγεσίας ανά ηλικιακή ομάδα



III. Ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Η επίδραση της κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος και η πιθανή διαφοροποίηση ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Mann Whitney test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (t test) στην τελευταία.

Πίνακας 4.8: Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

Κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού	N	MT	TA	Mann-Whitney U	Z	P	
Ηγεσία - Αυταρχικό	όχι	154	2,65	1,039	4192,5	-0,502	0,616
	ναι	57	2,50	0,899			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	όχι	154	4,50	0,467	4312,0	-0,203	0,839
	ναι	57	4,51	0,471			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	όχι	153	2,97	0,929	4236,0	-0,125	0,901
	ναι	56	2,98	0,886			
Ηγεσία - Αδιάφορο	όχι	154	1,66	0,700	3906,0	-1,256	0,209
	ναι	57	1,53	0,609			
SEA – Self emotion appraisal (Αναγνώριση ιδίων συναισθημάτων)	όχι	150	5,87	0,730	3552,0	-1,893	0,058
	ναι	57	5,67	0,690			
OAE- Other emotion appraisal (Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων)	όχι	154	5,64	0,881	3772,5	-1,632	0,103
	ναι	57	5,42	0,954			
UOE- Use of emotion (Χρήση του συναισθήματος)	όχι	154	5,73	0,818	4326,5	-0,165	0,869
	ναι	57	5,67	0,995			
ROE- Regulation of	όχι	151	5,33	0,912	4121,0	-0,281	0,779

emotion (Ρύθμιση του συναισθήματος)	ναι	56	5,27	0,933			
	όχι	149	3,94	0,488	t	βε	P
Αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)	ναι	54	3,92	0,420	0,158	201	0,875

Σε καμία περίπτωση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το παραπάνω χαρακτηριστικό.

IV. Προϋπηρεσία

Η επίδραση της προϋπηρεσίας και η πιθανή διαφοροποίηση ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Kruskal Wallis test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με ανάλυση διασποράς (ANOVA) στην τελευταία.

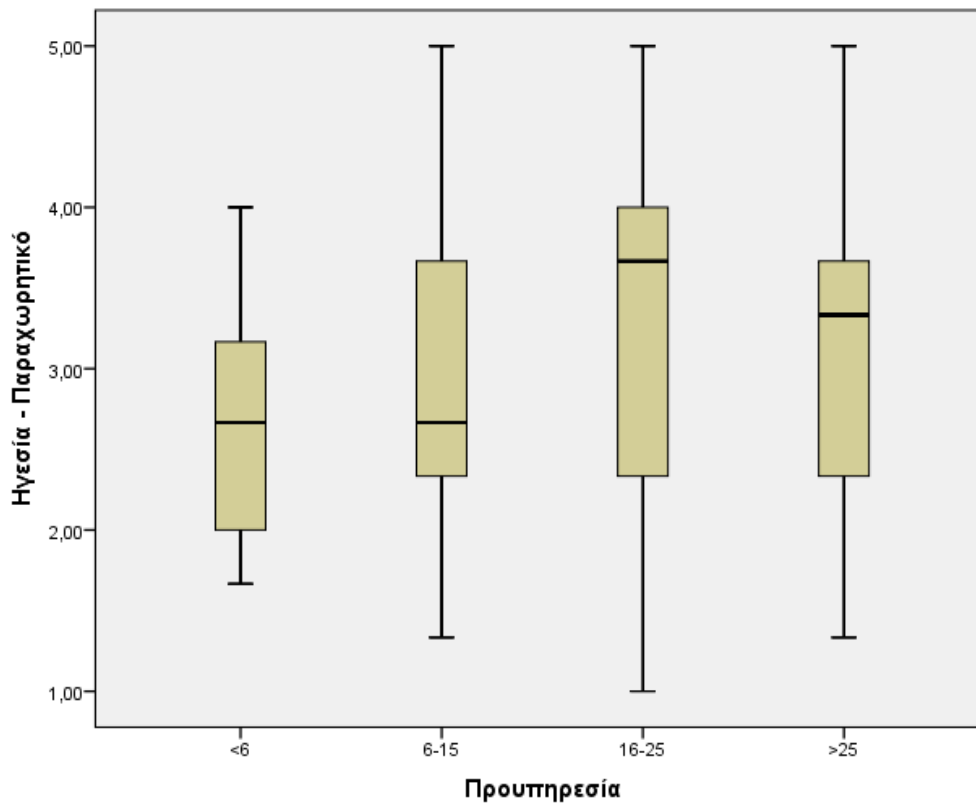
Πίνακας 4.9: Προϋπηρεσία και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

	N	MT	TA	Chi-Square	βε	P
Ηγεσία - Αυταρχικό	<6	23	2,46	0,808	2,868	3
	6-15	87	2,57	1,023		
	16-25	63	2,55	0,948		
	>25	38	2,88	1,134		
	Total	211	2,61	1,003		
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	<6	23	4,44	0,498	5,146	3
	6-15	87	4,53	0,447		
	16-25	63	4,41	0,510		

	>25	38	4,62	0,396			
	Total	211	4,50	0,467			
	<6	23	2,62	0,668	14,717	3	0,002
	6-15	86	2,79	0,930			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	16-25	62	3,22	0,930			
	>25	38	3,19	0,854			
	Total	209	2,97	0,916			
	<6	23	1,68	0,768	4,459	3	0,216
	6-15	87	1,53	0,617			
Ηγεσία - Αδιάφορο	16-25	63	1,74	0,679			
	>25	38	1,64	0,744			
	Total	211	1,63	0,678			
					F	βε	P
	<6	21	3,99	0,330	3,358	3	0,020
Αυτο-αποτελεσματικότητα self efficacy	6-15	86	3,83	0,486		199	
	16-25	60	3,95	0,477			
	>25	36	4,11	0,442			
	Total	203	3,93	0,470			

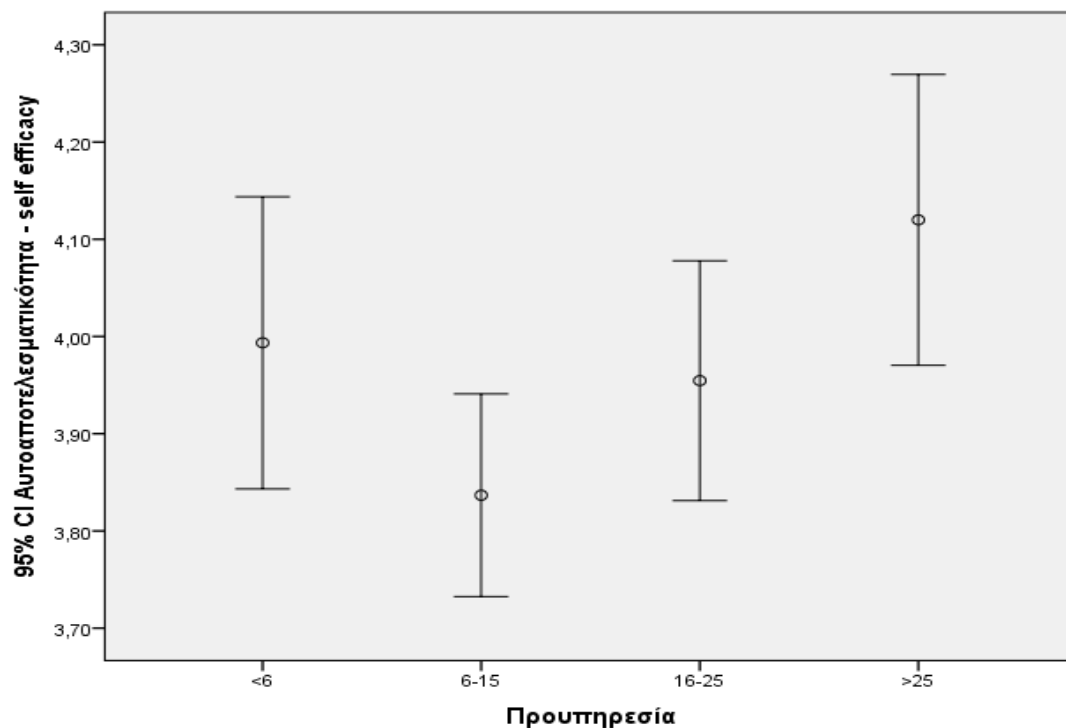
Από τους ελέγχους για το στιλ ηγεσίας προέκυψε ότι μόνο το παραχωρητικό στιλ ηγεσίας σχετίζεται με την προϋπηρεσία ($\chi^2(2)=14,717$, $p=0,002$). Όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα οι ομάδες εκπαιδευτικών με περισσότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές στην κλίμακα παραχωρητικού στιλ ηγεσίας.

Γράφημα 4.Η: Θηκόγραμμα παραχωρητικού στιλ ηγεσίας ανά ομάδα προϋπηρεσίας



Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την προϋπηρεσία ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται [$F(3,199)=3,358$, $p=0,020$].

Γράφημα 4.Θ: Μέσες τιμές και διαστήματα εμπιστοσύνης για την αυτο-αποτελεσματικότητα ανά ομάδα προϋπηρεσίας



Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ομάδων προϋπηρεσίας από το παραπάνω διάγραμμα και σύμφωνα με τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων τους, προκύπτει ότι η διαφοροποίηση βρίσκεται στη μικρότερη μέση τιμή των ομάδων μέτριας προϋπηρεσίας [6-15] ($\mu=3,83$) και στην υψηλότερη μέση τιμή που εμφανίζεται στην υψηλότερη προϋπηρεσία [25+] $\mu=4,11$. Σε ενδιάμεση θέση κατατάσσονται οι μέσες τιμές στις άλλες 2 ομάδες.

Πίνακας 4.10. Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας για την αυτο-αποτελεσματικότητα

Αυτο-αποτελεσματικότητα (self efficacy)

Προϋπηρεσία	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
6-15	86	3,8367	
16-25	60	3,9545	3,9545
<6	21	3,9935	3,9935
>25	36		4,1199

V. Ειδικότητα

Η επίδραση της ειδικότητας και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Kruskal- Wallis test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με ανάλυση διασποράς (ANOVA) στην τελευταία.

Πίνακας 4.11: Ειδικότητα και στίλ ηγεσίας

	N	ΜΤ	ΤΑ	Chi-Square	βε	p	
Ηγεσία - Αυταρχικό	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	2,61	1,003	6,766	5	0,239
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	2,56	1,074			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	60	2,51	0,844			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	2,36	0,900			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	25	2,61	1,153			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	3,23	1,065			
	Ηγεσία - Καθοδηγητικό	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	4,45			
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ		47	4,58	0,525			
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ		60	4,51	0,492			
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ		11	4,48	0,431			
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		25	4,52	0,334			
ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ		17	4,37	0,563			
Ηγεσία - Παραχωρητικό		ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	2,71	0,852	6,949	5
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	2,97	0,942			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	59	3,09	,861			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	2,75	0,870			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	24	3,16	0,997			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	3,23	1,039			
	Ηγεσία - Αδιάφορο	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	1,56	0,567		
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ		47	1,63	0,782			
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ		60	1,61	0,601			
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ		11	1,66	0,829			
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		25	1,80	0,799			
ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ		17	1,64	0,691			

Πίνακας 4.12: Ειδικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

		N	MT	TA	Chi-Square	βε	p
SEA – (Αναγνώριση ιδίων συναισθημάτων)	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	49	5,65	0,733	8,539	5	0,129
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	46	5,94	0,701			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	59	5,72	0,768			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	5,65	0,752			
	ΚΟΙΝΩΝΙ-ΟΙΚΟΝ	25	5,99	0,601			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	6,19	0,583			
ΟΑΕ- (Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων)	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	5,35	0,705	9,616	5	0,087
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	5,67	1,005			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	60	5,56	1,001			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	5,31	1,188			
	ΚΟΙΝΩΝ-ΟΙΚΟΝ	25	5,85	0,714			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	5,83	0,712			
ΥΟΕ- (Χρήση του συναισθήματος)	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	5,55	0,747	7,443	5	0,190
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	5,87	0,862			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	60	5,70	0,844			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	5,54	1,556			
	ΚΟΙΝΩΝ-ΟΙΚΟΝ	25	5,97	0,842			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	17	5,58	0,712			
ΡΟΕ- (Ρύθμιση του συναισθήματος)	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	5,13	0,860	11,185	5	0,048
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	5,44	0,995			
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	59	5,22	0,800			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	11	5,47	0,977			
	ΚΟΙΝΩΝ-ΟΙΚΟΝ	23	5,33	0,987			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	16	5,71	1,036			

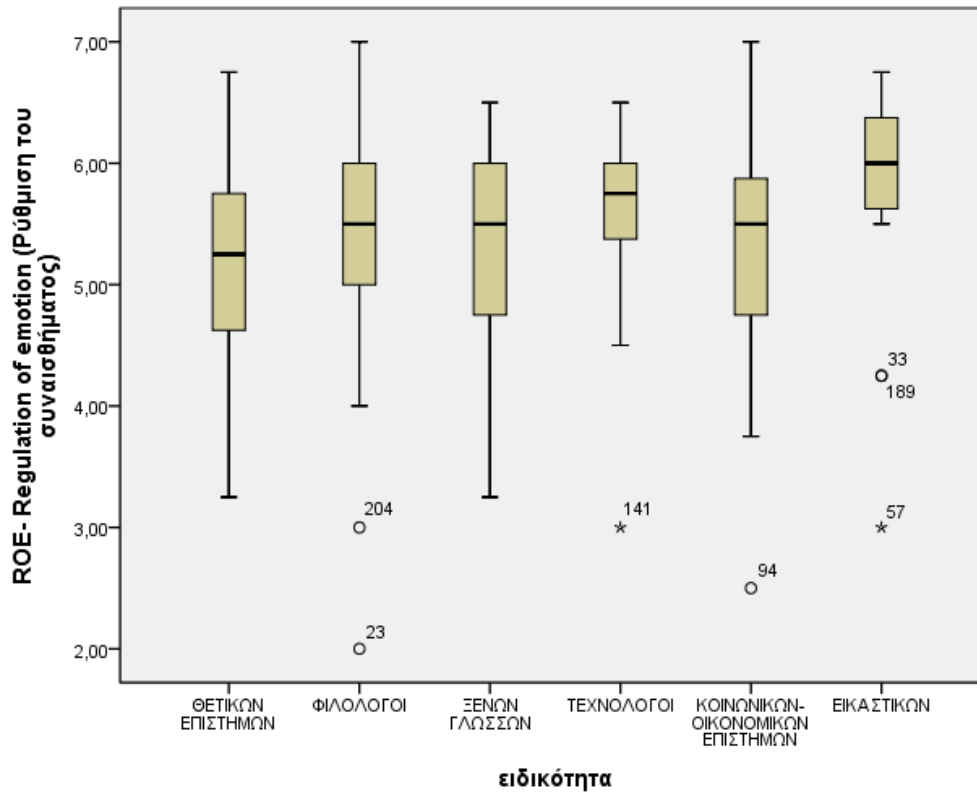
Πίνακας 4.13: Ειδικότητα και αυτο-αποτελεσματικότητα

					F	βε	p
Αυτοαποτελεσματικό- τητα - self efficacy	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	51	3,85	0,448	3,389	5	0,006
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	42	3,95	0,528		197	
	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	59	3,82	0,471			
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	10	3,95	0,414			
	ΚΟΙΝΩΝ-ΟΙΚΟΝ	25	4,20	0,356			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	16	4,13	0,381			

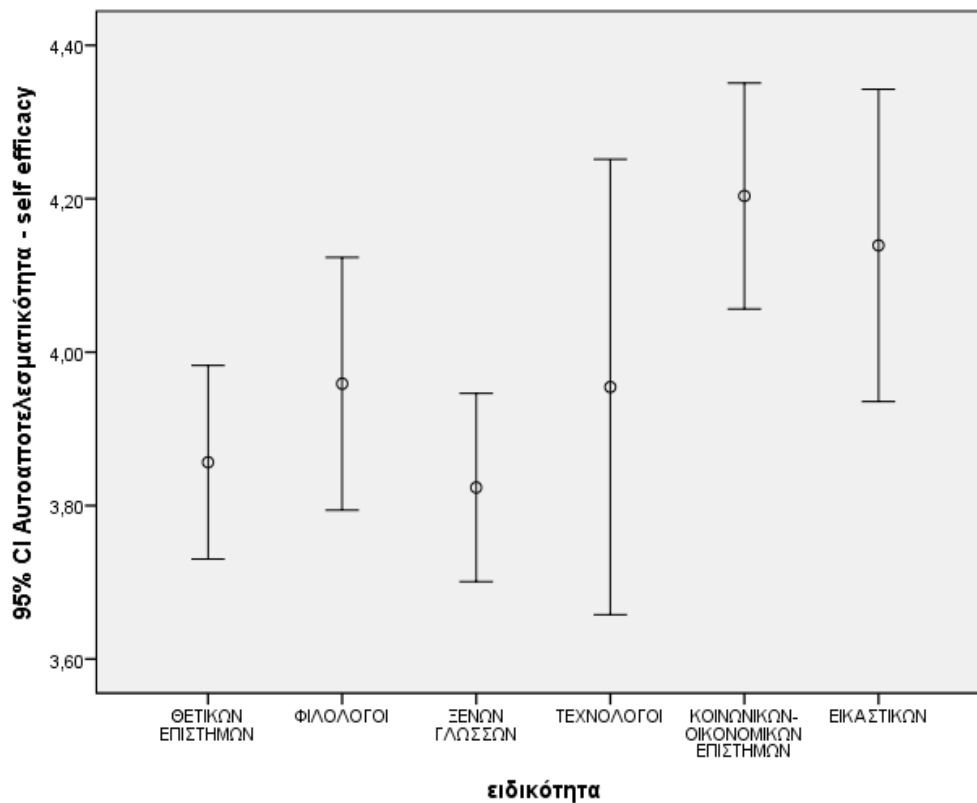
Από τους ελέγχους διαπιστώνεται ότι η περίπτωση της ROE- Regulation of emotion (Ρύθμιση του συναισθήματος) επηρεάζεται από την ειδικότητα ($\chi^2(5)=11,185$, $p=,048$). Εξετάζοντας ενδεικτικά τις μέσες τιμές των ειδικοτήτων, προκειμένου να εντοπίσουμε την διαφοροποίηση, προκύπτει ότι η μέση τιμή των Εικαστικών ($\mu=5,71$) είναι η υψηλότερη συγκριτικά, ενώ των Θετικών Επιστημών η μικρότερη ($\mu=5,13$).

Επίσης με την ειδικότητα διαφοροποιείται η αυτο-αποτελεσματικότητα. ($F(197,5)=3,389$, $p=,006$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ειδικοτήτων, προκειμένου να εντοπίσουμε την διαφοροποίηση, προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των Εικαστικών και των Κοινωνικών επιστημών είναι οι υψηλότερες σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ειδικότητες. ($\mu=4,14$ και $\mu=4,20$ αντίστοιχα).

Γράφημα 4.Ι: Θηκόγραμμα ρύθμισης του συναισθήματος ανά ειδικότητα



Γράφημα 4.Κ: Διάστημα εμπιστοσύνης αυτο-αποτελεσματικότητας ανά ειδικότητα



VI. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών

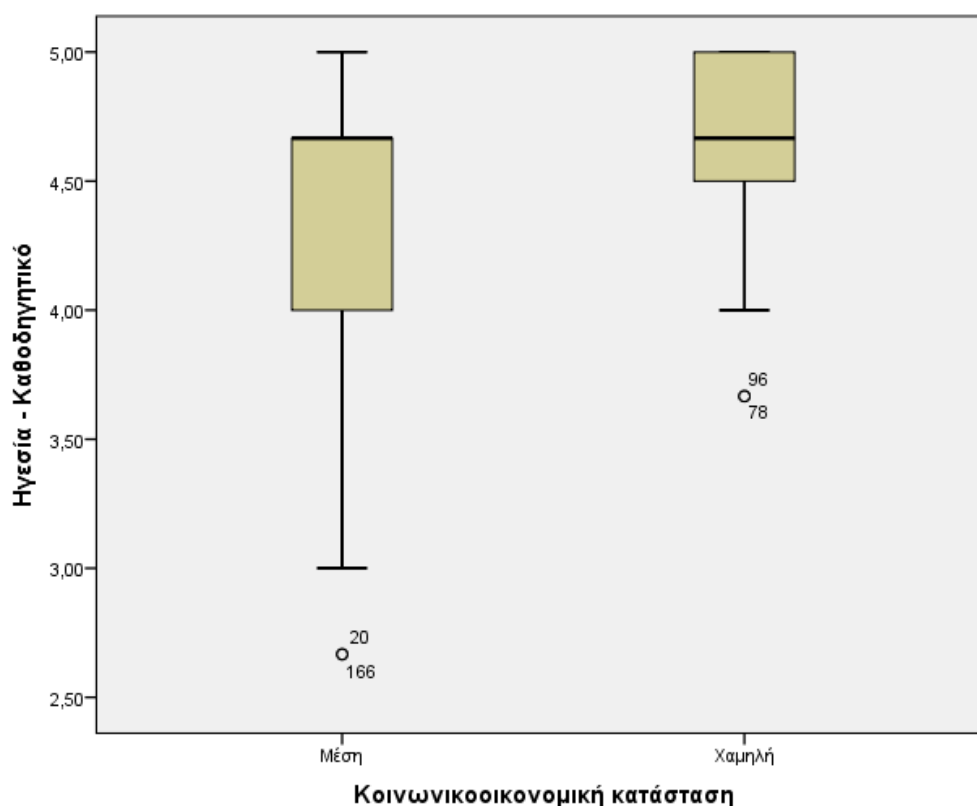
Η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Mann Whitney test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (t test) στην τελευταία.

Πίνακας 4.14: Κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

Κοινωνικοοικονομική κατάσταση		N	MT	TA	Mann-Whitney U	Z	p
Ηγεσία - Αυταρχικό	Μέση	169	2,61	0,991	3254,5	-0,122	0,903
	Χαμηλή	39	2,63	1,072			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	Μέση	169	4,47	0,480	2585,0	-2,180	0,029
	Χαμηλή	39	4,64	0,381			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	Μέση	167	2,96	0,919	2968,5	-0,866	0,386
	Χαμηλή	39	3,08	0,894			
Ηγεσία - Αδιάφορο	Μέση	169	1,64	0,670	3043,0	-0,763	0,445
	Χαμηλή	39	1,60	0,728			
Αυτο-αποτελεσματικότητα					t	βε	p
- self efficacy	Μέση	163	3,90	0,483	-1,94	198	0,054
	Χαμηλή	37	4,06	0,389			

Από τον έλεγχο U των Mann – Whitney διαπιστώνεται ότι μόνο η κλίμακα του καθοδηγητικού στιλ σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Γράφημα 4.Λ: Θηκόγραμμα καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών



Όπως φαίνεται και στο γράφημα 4.Λ οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στο καθοδηγητικό στιλ ηγεσίας της τάξης.

VII. Τύπος σχολείου

Πίνακας 4.15: Τύπος σχολείου και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

		N	MT	TA	Chi-Square	βε	P
Ηγεσία - Αυταρχικό	Γυμνάσιο	121	2,62	1,056	0,287	2	0,866
	Γενικό Λύκειο	47	2,67	0,925			
	ΕΠΑΛ	29	2,57	1,053			

	Total	197	2,62	1,021			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	Γυμνάσιο	121	4,52	0,490	2,031	2	0,362
	Γενικό Λύκειο	47	4,46	0,402			
	ΕΠΑΛ	29	4,51	0,340			
	Total	197	4,50	0,449			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	Γυμνάσιο	120	2,95	0,982	0,425	2	0,808
	Γενικό Λύκειο	46	3,04	0,836			
	ΕΠΑΛ	29	2,94	0,930			
	Total	195	2,97	0,938			
Ηγεσία - Αδιάφορο	Γυμνάσιο	121	1,60	0,712	5,277	2	0,071
	Γενικό Λύκειο	47	1,73	0,589			
	ΕΠΑΛ	29	1,57	0,776			
	Total	197	1,63	0,694			
Αυτο- αποτελεσματικότητα self efficacy					F	βε	p
	Γυμνάσιο	117	3,90	0,519	2,348	2	0,098
	Γενικό Λύκειο	44	3,93	0,396		186	
	ΕΠΑΛ	28	4,12	0,386			
	Total	189	3,94	0,479			

Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με τον τύπο του σχολείου.

VIII. Μέγεθος σχολικής μονάδας

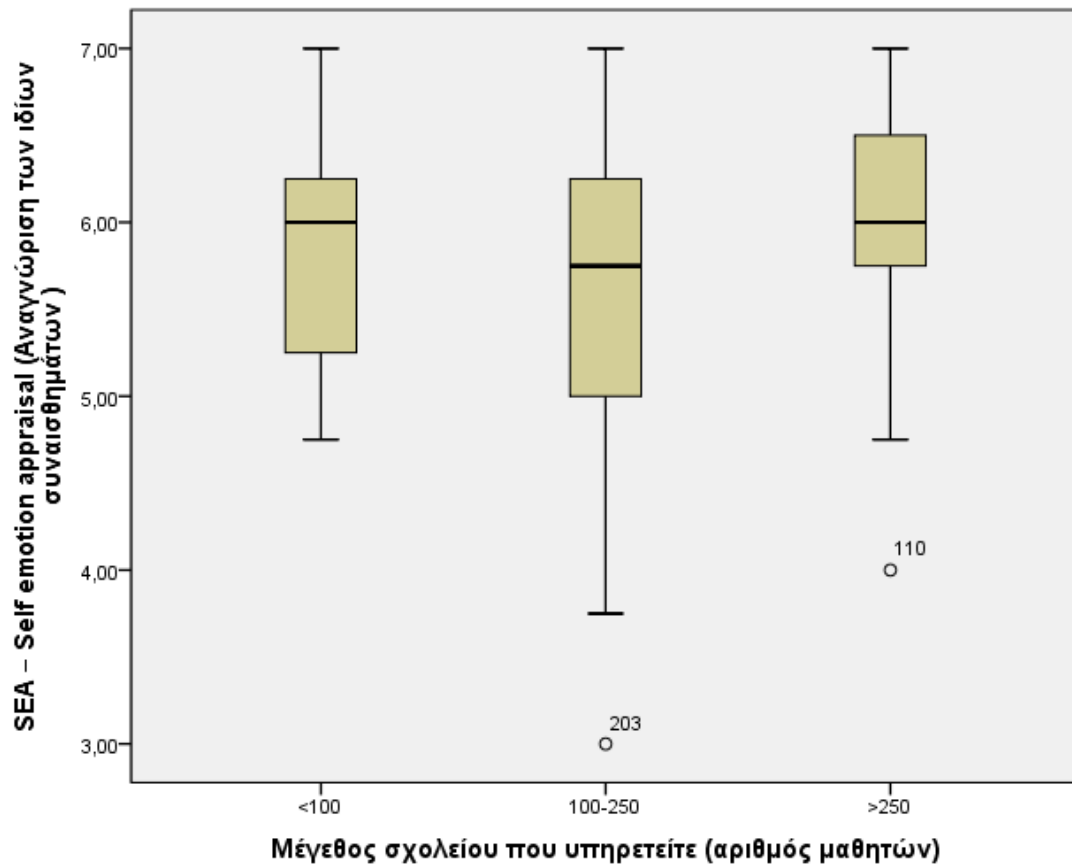
Η επίδραση του μεγέθους της μονάδας και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Kruskal Wallis test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (ANOVA) στην τελευταία.

Πίνακας 4.16: Μέγεθος σχολείου και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

	N	MT	TA	Chi-Square	βε	P	
Ηγεσία - Αυταρχικό	<100	29	2,47	0,944	0,335	2	0,846
	100-250	95	2,59	0,967			
	>250	79	2,66	1,093			
	Total	203	2,60	1,012			
Ηγεσία - Καθοδηγητικό	<100	29	4,60	0,389	1,346	2	0,510
	100-250	95	4,47	0,506			
	>250	79	4,51	0,455			
	Total	203	4,50	0,471			
Ηγεσία - Παραχωρητικό	<100	29	2,90	0,835	1,062	2	0,588
	100-250	94	3,03	0,913			
	>250	78	2,89	0,955			
	Total	201	2,96	0,917			
Ηγεσία - Αδιάφορο	<100	29	1,68	0,689	2,381	2	0,304
	100-250	95	1,67	0,683			
	>250	79	1,55	0,699			
	Total	203	1,62	0,689			
Αυτο-αποτελεσματικότητα-self efficacy	<100	29	4,01	0,354	F 2,720	βε 2	p 0,068
	100-250	89	3,84	0,505			
	>250	77	3,99	0,455			
	Total	195	3,93	0,470			

Από τους ελέγχους διαπιστώνεται ότι μόνο η διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αφορά στην αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων σχετίζεται με το μέγεθος της σχολικής μονάδας ($\chi^2(2)=13,171, p=0,001$).

Γράφημα 4.Μ: Θηκόγραμμα αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων ανά μέγεθος σχολικής μονάδας



Εξετάζοντας ενδεικτικά τις μέσες τιμές των ομάδων, προκειμένου να εντοπίσουμε την διαφοροποίηση, προκύπτει ότι η μέση τιμή αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων στην περίπτωση του μεσαίου μεγέθους σχολείου [100-250] ($\mu=5,63$) είναι συγκριτικά μικρότερη των εκπαιδευτικών των μικρότερου και μεγαλύτερου μεγέθους σχολικών μονάδων.

ΙΧ. Περιοχή της σχολικής μονάδας

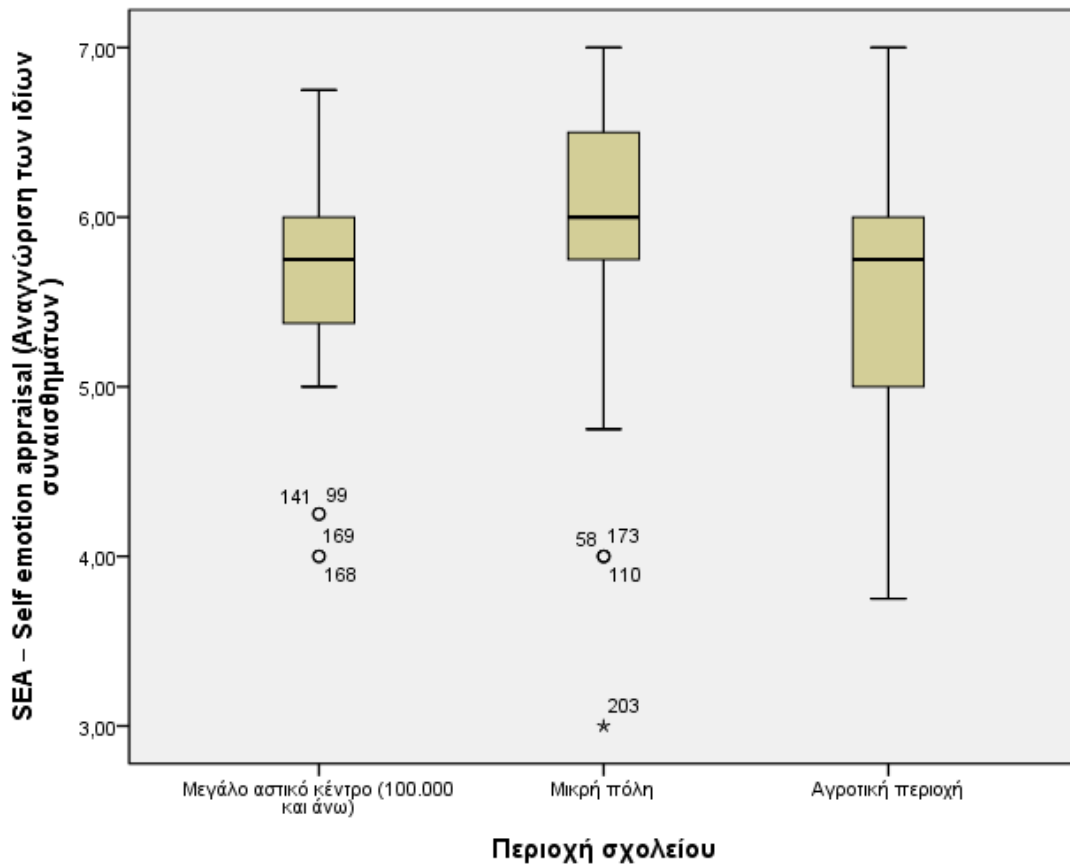
Η επίδραση της περιοχής του σχολείου και η πιθανή διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τις μεταβλητές της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζεται με εφαρμογή του Kruskal Wallis test στις 2 πρώτες περιπτώσεις και με έλεγχο μέσων τιμών (ANOVA) στην τελευταία.

Πίνακας 4.17: Περιοχή σχολικής μονάδας και ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα

		N	MT	TA	Chi-Square	βε	p
Ηγεσία - Αυταρχικό	Μεγάλο αστικό κέντρο	37	2,52	0,928	1,654	2	0,437
	Μικρή πόλη	111	2,56	1,023			
	Αγροτική περιοχή	62	2,74	1,021			
	Total	210	2,61	1,006			
Ηγεσία Καθοδηγητικό	Μεγάλο αστικό κέντρο	37	4,49	0,564	4,264	2	0,119
	- Μικρή πόλη	111	4,55	0,446			
	Αγροτική περιοχή	62	4,42	0,440			
	Total	210	4,50	0,468			
Ηγεσία Παραχωρητικό	Μεγάλο αστικό κέντρο	37	3,20	0,950	2,659	2	0,265
	- Μικρή πόλη	111	2,94	0,903			
	Αγροτική περιοχή	60	2,91	0,912			
	Total	208	2,98	0,916			
Ηγεσία - Αδιάφορο	Μεγάλο αστικό κέντρο	37	1,62	0,648	0,119	2	0,942
	Μικρή πόλη	111	1,62	0,685			
	Αγροτική περιοχή	62	1,66	0,692			
	Total	210	1,63	0,678			
Αυτο-αποτελεσματικότητα - self efficacy	Μεγάλο αστικό κέντρο	34	3,92	0,551	0,181	2	0,834
	Μικρή πόλη	109	3,95	0,468			
	Αγροτική περιοχή	59	3,91	0,433			
	Total	202	3,93	0,471			
					F	βε	p
						199	

Από τους ελέγχους διαπιστώνεται ότι μόνο η αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων επηρεάζεται από το μέγεθος της μονάδας ($\chi^2(2)=9,597$, $p=,008$). Εξετάζοντας ενδεικτικά τις μέσες τιμές των ομάδων, προκειμένου να εντοπίσουμε την διαφοροποίηση, προκύπτει ότι η μέση τιμή αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων στην περίπτωση της εγκατάστασης σε μικρή πόλη ($\mu=5,93$) είναι συγκριτικά υψηλότερη των υπόλοιπων περιοχών.

Γράφημα 4.N: Θηκόγραμμα αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων ανά περιοχή σχολείου



4.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ηγεσίας, συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας με εκτίμηση του συντελεστή Spearman.

Πίνακας 4.18: Συσχετίσεις μεταξύ Στιλ Ηγεσίας, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Ηγεσία - Καθοδηγητικό	Ηγεσία - Παραχωρητικό	Ηγεσία - Αδιάφορο	SEA	OAE	UOE	ROE	Αυτό-αποτελεσματικότητα
Ηγεσία – Αυταρχικό r	-0,116	0,004	0,049	0,046	0,016	-0,024	0,147*	0,020
Ηγεσία – Καθοδηγητικό r		0,018	-0,319**	0,291**	0,202**	0,289**	0,169*	0,207**
Ηγεσία– Παραχωρητικό r			0,369**	-0,039	0,046	-0,132	-0,015	-0,068
Ηγεσία – Αδιάφορο r				-0,215**	-0,103	-0,198**	-0,085	-0,221**
SEA r					0,509**	0,422**	0,506**	0,424**
OAE r						0,359**	0,343**	0,376**
UOE r							0,408**	0,408**
ROE r								0,439**

* p< 0.05

** p<0.01

Συσχέτιση στιλ ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης:

Το αυταρχικό στιλ συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με τη ρύθμιση συναισθήματος. Η συσχέτιση είναι θετική αλλά πολύ ασθενής (R=0,147). Κατά συνέπεια αυξημένος βαθμός συμφωνίας με το αυταρχικό στιλ συνδέεται με σχετικά αυξημένη τιμή μόνο στην παράμετρο της ρύθμισης συναισθήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το καθοδηγητικό στιλ συσχετίζεται ασθενώς και θετικά με την αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων (R=,291), με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (R=,202), με την χρήση συναισθήματος (R=,289) και με την ρύθμιση του συναισθήματος (R=,169). Κατά συνέπεια αυξημένος βαθμός συμφωνίας με το

καθοδηγητικό στιλ συνδέεται με αυξημένες τιμές σε όλες τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το παραχωρητικό στιλ δεν συσχετίζεται με καμία παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το αδιάφορο στιλ συσχετίζεται ασθενώς και αρνητικά με την αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων ($R=-,215$), και με την χρήση συναισθήματος ($R=-,198$). Κατά συνέπεια αυξημένος βαθμός συμφωνίας με το αδιάφορο στιλ συνδέεται με μειωμένες τιμές αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων και χρήσης συναισθήματος.

Τέλος, το καθοδηγητικό στιλ συσχετίζεται ασθενώς και θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα ($R=,207$), ενώ το αδιάφορο ασθενώς και αρνητικά ($R=-,221$), άρα αυξημένη τιμή καθοδηγητικού στιλ συσχετίζεται με αυξημένη τιμή αυτο-αποτελεσματικότητας ενώ αυξημένη τιμή αδιάφορου στιλ με μειωμένη τιμή αυτο-αποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης το σύνολο των τεσσάρων μεταβλητών συσχετίζονται μέτρια και θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα ($R=,424$, $R=,376$, $R=,408$ και $R=,439$ αντίστοιχα), κάτι που σημαίνει ότι αυξημένες τιμές των παραμέτρων συνδέονται με αυξημένες τιμές αυτο-αποτελεσματικότητας και αντίστροφα.

4.6. Στιλ Ηγεσίας στην τάξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Με την πολλαπλή παλινδρόμηση εφαρμόζουμε ουσιαστικά έναν τρόπο επιλογής παραγόντων πρόβλεψης μιας συγκεκριμένης εξαρτημένης μεταβλητής. Ουσιαστικά η διαδικασία προσδιορίζει ποιές ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν τους κύριους και αποτελεσματικότερους παράγοντες πρόβλεψης. Χρησιμοποιήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση (stepwise regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την αυτο-αποτελεσματικότητα και ανεξάρτητες μεταβλητές τις κλίμακες του στιλ ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 4.19: Πίνακας αποτελεσμάτων πολλαπλής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές που εισάγονται στο μοντέλο	R ²	F	p	Beta	t	p
Αυτο-αποτελεσματικότητα		27,5	25,577	0,000			
Βήμα 1	SEA – (Αναγνώριση ιδίων συναισθημάτων)	0,175			0,237	3,370	0,001
Βήμα 2	ROE- (Ρύθμιση του συναισθήματος)	0,238			0,234	3,372	0,001
Βήμα 3	UOE- (Χρήση του συναισθήματος)	0,275			0,225	3,318	0,001

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τρεις από τις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και το στιλ ηγεσίας στην τάξη δεν προσθέτουν σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι τρεις αυτές συνιστώσες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, συγκεκριμένα η αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων, η ρύθμιση και η χρήση των συναισθημάτων ερμηνεύουν το 27,5% της συνολικής διασποράς της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης των μεταβλητών είναι 0,237 για την πρώτη μεταβλητή πρόβλεψης, 0,234 για τη 2^η και 0,225 για την 3^η, δηλαδή όλες συνεισφέρουν θετικά και σε παρόμοιο βαθμό στην πρόβλεψη της αυτο-αποτελεσματικότητας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη θέλησε να διερευνήσει το ηγετικό στυλ που ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας επιδεικνύει στη διαχείριση της τάξης και να αναζητήσει την πιθανή σχέση του με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητά του.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το καθοδηγητικό στυλ (authoritative) είναι αυτό στο οποίο υπάρχει ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ακολουθεί το παραχωρητικό και έπειτα το αυταρχικό, όπου τα άτομα εμφανίζουν μέτριο προς μικρό βαθμό συμφωνίας και, τέλος, το αδιάφορο στυλ με το οποίο υπάρχει μεγάλος βαθμός διαφωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Καθώς είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να παραδεχτεί ότι αντιμετωπίζει τα ζητήματα διαχείρισης της τάξης υιοθετώντας ένα στυλ αδιαφορίας, είναι φυσικό να καταγράφονται χαμηλές βαθμολογίες για αυτό το στυλ. Αναμενόμενο είναι οι απαντήσεις να μην είναι πάντα απόλυτα ειλικρινείς, αλλά να επηρεάζονται από το κοινωνικώς επιθυμητό. Το αδιάφορο στυλ ηγεσίας στην τάξη δύσκολα ομολογείται, ακόμη και όταν υπάρχει σε κάποιο βαθμό, αφού αυτό θα σήμαινε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Όσο για το αυταρχικό, όπως γνωρίζουν οι περισσότεροι, είναι ευρέως μη αποδεκτό από τη νέα παιδαγωγική και έχει από χρόνια απορριφθεί, μια και δε συνάδει με δημοκρατικές πρακτικές στην τάξη και δεν έχει εφαρμογή στην ανοιχτή πλέον δομή των κοινωνιών.

Προσπαθώντας να εξακριβώσουμε διαφορές μεταξύ των δυο φύλων σε σχέση με το ηγετικό στυλ διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχουν. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με ερευνητές όπως των Bar-Yam (1991) και Stitt, Schmidt, Price και Kipnis (1983), οι οποίοι δεν καταγράφουν διαφορές στις έρευνές τους σε σχέση με τα δύο φύλα και το στυλ ηγεσίας. Υποστηρίζουν ότι άνδρες και γυναίκες μπορούν εξίσου να επιδείξουν τόσο αυταρχικό όσο και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας σε διαφορετικές συνθήκες. Διαφαίνεται ότι και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το στυλ ηγεσίας της τάξης δεν το καθορίζουν φυλετικές διαφορές, αλλά άλλοι παράγοντες που αφορούν ίσως τη διάρθρωση της τάξης, τις συνθήκες διδασκαλίας, προσωπικές εμπειρίες και αξίες. Συμπεράσματα, όπως αυτό από έρευνα του Noble (1993), ο οποίος αναφέρει ότι οι άνδρες προτιμούν το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, ενώ οι γυναίκες προτιμούν να ηγούνται μέσα σε ένα πλαίσιο κατανεμημένης ηγεσίας, εδώ δε φαίνονται να εξάγονται.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι μόνο το παραχωρητικό στιλ ηγεσίας επηρεάζεται από την ηλικία και την προϋπηρεσία. Οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας και με διδακτική εμπειρία άνω των 16 ετών, εμφανίζονται ως πιο παραχωρητικοί. Κάτι αντίστοιχο, βέβαια, δεν έχει προκύψει από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα φαίνεται πως όσο τα χρόνια περνούν, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο επιτρεπτικοί, ελέγχουν και απαιτούν ελάχιστα από τους μαθητές τους και είναι ελάχιστα πιθανό να τους κατευθύνουν. Κάποιες φορές βασίζουν τις αποφάσεις που αφορούν την τάξη στα συναισθήματα των μαθητών τους παρά στις ακαδημαϊκές τους ανησυχίες. Η συναισθηματική ευημερία των μαθητών είναι για αυτούς πιο σημαντική από τον έλεγχο της τάξης. Καθώς η ΣΝ δε σχετίζεται στην έρευνά μας με την προϋπηρεσία, η παραδοχή ότι με τα χρόνια αυξάνεται η ΣΝ των εκπαιδευτικών δεν ευσταθεί. Περισσότερο πιθανή δείχνει η εξήγηση ότι αυτό να έχει να κάνει με το γεγονός ότι η έλλειψη δεξιοτήτων που αφορούν τη διαχείριση της τάξης είναι μια πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας άρα και μεγαλύτερης επαγγελματικής εμπειρίας. Αν αναλογιστούμε μάλιστα ότι οι παιδαγωγικές σχολές μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν εισάγει την εκμάθηση αρχών διαχείρισης της τάξης, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρκεστεί στη γνώση που έλαβαν στην πανεπιστημιακή σχολή από την οποία αποφοίτησαν χρόνια πριν προφανώς υστερούν στο να προσφέρουν καθοδήγηση και δεν είναι επαρκείς στην ορθή διαχείριση των μαθητών τους. Αν προσθέσουμε σε αυτή την πραγματικότητα το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι με την ιδέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καταλαβαίνουμε ότι ο ρόλος τους στην τάξη περιορίζεται κατά πολύ στη μετάδοση ακαδημαϊκής γνώσης. Αγνοώντας λοιπόν τεχνικές διαχείρισης και καθοδήγησης γίνονται πιο παραχωρητικοί θεωρώντας ότι έτσι θα πετύχουν αυτά που επιθυμούν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση του καθοδηγητικού (authoritative) στιλ ηγεσίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυξημένη τιμή καθοδηγητικού στιλ συσχετίζεται με αυξημένη τιμή αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως η υπόθεσή μας είχε στηρίξει με βάση προηγούμενη έρευνα (Solomon, Watson & Battistich, 2002). Υψηλά αναφερόμενα επίπεδα αποτελεσματικότητας συνδέονται δηλαδή με πιο δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές στην τάξη και στιλ ηγεσίας, όπως το καθοδηγητικό, που θέτει σε προτεραιότητα τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες για διάλογο, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων. Το αδιάφορο (indifferent) στιλ βρέθηκε πως έχει αρνητική συσχέτιση, αν και δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που να έχει

ασχοληθεί με αυτό. Όπως γίνεται αντιληπτό, ο αδιάφορος εκπαιδευτικός υστερεί σε δεξιότητες, αυτοπεποίθηση ή σθένος να επιβάλλει πειθαρχία στους μαθητές του (Dunbar, 2004), πράγμα που προφανώς καθορίζει την αίσθηση της εικόνας του και της αποτελεσματικότητάς του στην τάξη. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για ένα φαύλο κύκλο που δημιουργείται. Από τη μια το αδιάφορο στιλ που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός του προσδίδει την αίσθηση της ανεπάρκειας και την ίδια στιγμή αυτή η αναποτελεσματικότητα τον ωθεί στην αδιαφορία. Για το παραχωρητικό (*laissez-faire*) και το αυταρχικό (*authoritarian*) στιλ δεν πήραμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, αν και η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το απολυταρχικό (*authoritarian*) στιλ ηγεσίας σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας.

Μόνο το καθοδηγητικό στιλ φαίνεται να επηρεάζεται από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης είναι περισσότερο καθοδηγητικοί. Ίσως γιατί αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών τους και προσπαθούν περισσότερο να προσφέρουν. Ίσως ακόμη οι ίδιοι οι μαθητές να είναι πιο δεκτικοί στην καθοδήγηση που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό, μια και είναι ο μοναδικός που μπορεί να την προσφέρει σε σχέση με ένα οικογενειακό περιβάλλον που λόγω των δυσχερών συνθηκών δε δύναται να τους παρέχει ένα πλαίσιο παρότρυνσης, υποστήριξης και κατεύθυνσης, που για το παιδί κρίνεται αναγκαίο.

Αναφορικά με την παράμετρο της αυτο-αποτελεσματικότητας εντοπίστηκαν φυλετικές διαφορές. Τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ανδρών είναι υψηλότερα από αυτά των γυναικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη θέση των Coladarsi (1992) και Ross (1994) που αναφέρουν τις γυναίκες με μεγαλύτερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άνδρες. Άλλοι ερευνητές βέβαια, όπως οι Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2002) και ο Pajares (2002), διαπιστώνουν ότι οι φυλετικές διαφορές δεν αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αίσθησης αποτελεσματικότητας, αλλά υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι συνθήκες του κάθε περιβάλλοντος έρευνας δίνουν διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα για την παρούσα έρευνα, η υπεροχή των ανδρών στην αίσθηση αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να αποδίδεται στη δομή της ελληνικής ανδροκρατούμενης κοινωνίας και στα συναισθήματα υπεροχής που οι άνδρες τείνουν να φέρουν, λόγω των

ευνοϊκότερων ρυθμίσεων που απολαμβάνουν σε σχέση με τις γυναίκες και των ρόλων που τους αποδίδονται. Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να ασκούν κριτική στον εαυτό τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Έτσι, εμφανίζονται πιο μετριοπαθείς στην δήλωση των αισθημάτων αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η καταγραφή της διδακτικής εμπειρίας (προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών καταδεικνύει πως τα περισσότερα έτη στο επάγγελμα σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Η σχετική βιβλιογραφία συμφωνεί και όπως ο Tsui (1995) έχει ήδη αναφέρει, τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση συναισθημάτων αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς δημιουργούν αίσθημα επάρκειας και θετικής αυτο-αντίληψης. Τα θετικά αυτά συναισθήματα αυξάνουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας. Φαίνεται πως η καθημερινή πρακτική και η τριβή με το περιβάλλον της τάξης εφοδιάζει τον εκπαιδευτικό με την πεποίθηση ότι καταφέρνει να επιτελεί το έργο του και νιώθει ότι έχει την εμπειρία να χειριστεί καλύτερα το ανθρώπινο δυναμικό του, δηλαδή τους μαθητές του.

Αν διερευνήσουμε τη ΣΝ διαπιστώνουμε πως το σύνολο των τεσσάρων παραμέτρων της σχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στον τομέα διαχείρισης που εξετάζεται. Το αποτέλεσμα αυτό της μελέτης συνάδει με ευρήματα από έρευνες των Villanueva και Sánchez (2007), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους δήλωσαν πως δεξιότητες της ΣΝ που αφορούν την αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων, την αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων, τη χρήση και τη ρύθμιση του συναισθήματος τείνουν να ενισχύουν την πίστη τους στις ικανότητές τους να οργανώσουν και να διεκπεραιώσουν δράσεις για επιτυχημένη εκτέλεση έργου που σχετίζεται με τον ηγετικό τους ρόλο στην τάξη. Οι ανεπτυγμένες δηλαδή δεξιότητες της ΣΝ τους ενισχύουν θωρακίζοντας τους με την πεποίθηση ότι φέρουν αποτελέσματα στην κινητοποίηση των μαθητών τους και την αύξηση της γνωστικής τους ανάπτυξης μέσα από την ηγεσία που ασκούν στην τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα για τη ΣΝ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλό βαθμό αναγνώρισης των συναισθημάτων τους. Ακολουθεί η χρήση συναισθήματος, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και τέλος, η ρύθμιση του συναισθήματος. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι καταφέρνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ακόμη και να τα χρησιμοποιούν, ενώ το να τα ρυθμίζουν τους φαίνεται μάλλον δυσκολότερο, μια και απαιτεί την καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει να εξετάσουμε φυλετικές διαφορές σε σχέση με τη ΣΝ. Η μελέτη μας δείχνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ η αρχική μας υπόθεση, που στηρίχθηκε στην έρευνα των Mayer, Salovey & Caruso (2002), ήταν ότι οι γυναίκες έχουν ένα προβάδισμα σε σχέση με τους άνδρες. Υπάρχουν και άλλοι συγγραφείς, όπως οι Petrides & Furnham (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι άνδρες προηγούνται και άλλοι που προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση της ΣΝ στα δύο φύλα (Perry, Ball & Stacey, 2004). Στη μελέτη μας οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ίσως λόγω του αντικειμένου εργασίας τους και της σχέσης τους με τα παιδιά, αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα στον ίδιο βαθμό με τις γυναίκες. Εντός της τάξης λοιπόν καταργούνται οι φυλετικοί προσανατολισμοί και υπερισχύει η ιδιότητα του εκπαιδευτικού με όλες τις δεξιότητες της ΣΝ που ο ρόλος αυτός απαιτεί.

Κατόπιν, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν συσχετίσεις μεταξύ στιλ ηγεσίας στην τάξη και ΣΝ. Όσο κάποιος εκπαιδευτικός τείνει να επιδεικνύει χαρακτηριστικά καθοδηγητικού (authoritative) στιλ ηγεσίας, τόσο αυξάνονται οι τιμές σε όλες τις παραμέτρους της ΣΝ. Το εύρημά μας συμφωνεί με τη θέση των Kouzes & Posner (2007), που καταγράφουν ότι το καθοδηγητικό στιλ ηγεσίας εμπλέκει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη ΣΝ. Ο καθοδηγητικός εκπαιδευτικός ενθαρρύνει, όπως είδαμε, την ανεξαρτησία, δείχνει φροντίδα, εξηγεί, καθοδηγεί και διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αρνητική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ αδιάφορου (indifferent) στιλ ηγεσίας και παραμέτρων της ΣΝ, αν και οι Gardner & Stough (2002) είχαν εντοπίσει στην έρευνά τους αρνητική συσχέτιση με το παραχωρητικό (laissez-faire). Το αδιάφορο στιλ σαφέστατα συνδέεται με ελλιπή κίνητρα, έλλειψη κοινωνικής επάρκειας και αυτοελέγχου. Τα χαρακτηριστικά αυτού του στιλ ηγεσίας δεν περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της ΣΝ που μπορούν να καλλιεργήσουν ενθουσιασμό, εμπιστοσύνη και συνεργασία μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων.

Συγκεκριμένα, από τις μετρήσεις προκύπτει ότι το αυταρχικό (authoritarian) στιλ σχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με τη ρύθμιση του συναισθήματος από τις τέσσερις παραμέτρους της ΣΝ, προφανώς επειδή τείνει να είναι πιο ελεγκτικό. Το καθοδηγητικό (authoritative) στιλ σχετίζεται θετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, με την χρήση συναισθήματος και με την ρύθμιση του συναισθήματος, ενώ το αδιάφορο (indifferent) σχετίζεται αρνητικά με την αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων και τη χρήση του συναισθήματος.

Αναφορικά με τις ειδικότητες, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση με τη ΣΝ και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι η ρύθμιση του συναισθήματος είναι υψηλότερη στις ειδικότητες των εικαστικών, ενώ χαμηλότερη στις θετικές επιστήμες και η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι υψηλότερη στις ειδικότητες των εικαστικών και των κοινωνικών επιστημών σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ειδικότητες. Φαίνεται ότι ειδικότητες που συνδέονται με το συναίσθημα, την έκφραση και τη δημιουργία σχετίζονται με τη ΣΝ περισσότερο από τις θετικές, που παραδοσιακά θεωρούνται πιο αυστηρές και ορθολογιστικές. Η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχει εντοπίσει διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων. Υπάρχει, παρόλα αυτά, η αντίληψη ότι στις λεγόμενες «ανθρωπιστικές» επιστήμες η παρουσία της ΣΝ είναι εντονότερη σε σχέση με τις «τεχνοκρατικές», καθώς ασχολούνται περισσότερο με την ενστάλαξη αξιών, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη του συναισθήματος. Έμμεσα λοιπόν ενδέχεται να καλλιεργούνται και αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων ειδικοτήτων μέσω της ύπαρξης της ΣΝ.

Σε καμία περίπτωση δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση εξετάζοντας το μάθημα που ο εκπαιδευτικός διδάσκει και την ύπαρξη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα) σε σχέση με το στυλ ηγεσίας. Προφανώς το αντικείμενο του μαθήματος δε σχετίζεται με το ηγετικό στυλ, ούτε και η ύπαρξη μεταπτυχιακής εκπαίδευσης γενικά, παρά μόνο ίσως αν το αντικείμενο των σπουδών σχετίζεται με την ηγεσία και τη διαχείριση της τάξης, κάτι που εδώ δε διερευνήθηκε.

Επίσης, δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη ΣΝ και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Αν και από την ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group discussion) είχε δοθεί βαρύτητα σε εξειδικεύσεις και μεταπτυχιακές σπουδές και είχε εκφραστεί η άποψη πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου θα διαχειρίζονται την τάξη με ένα πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, η έρευνα έδειξε πως αυτοί που κατέχουν έναν τέτοιο τίτλο δε νιώθουν απαραίτητα και αποτελεσματικοί.

Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα δε βρέθηκε να σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου. Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι εξίσου αποτελεσματικοί ανεξαρτήτως του τύπου σχολείου. Κάτι τέτοιο δε δικαιολογεί βεβαίως την ευρέως διαδεδομένη άποψη για αναποτελεσματικότητα και

κακή λειτουργία των Τεχνικών σχολών, για παράδειγμα, ούτε τον κοινό τόπο ότι σε μονάδες μικρότερου δυναμικού ο εκπαιδευτικός αποδίδει περισσότερο και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα.

Το τελευταίο τμήμα της εργασίας διερεύνησε το κατά πόσο οι μεταβλητές του ηγετικού στιλ και της ΣΝ αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας. Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μόνο η ΣΝ (Chambers & Hardy, 2005) και κυρίως η αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων, η ρύθμιση και η χρήση του συναισθήματος. Όπως έχει ήδη επισημανθεί σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς, υψηλά επίπεδα ΣΝ προβλέπουν και ερμηνεύουν ποιοτικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των ηγετών, πράγμα που έχει εξεταστεί ιδιαίτερα από τη βιβλιογραφία που ασχολείται με τα γνωρίσματα του διευθυντή του σχολείου (Mills & Rouse, 2009). Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το εκάστοτε ηγετικό στιλ στην τάξη δε φαίνονται να αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης. Προφανώς υπεισέρχονται και άλλες παράμετροι που καθορίζουν την πρόβλεψη της αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως οι συνθήκες διδασκαλίας, η προσωπικότητα και η εμπειρογνωμοσύνη του εκπαιδευτικού. Το στιλ ηγεσίας (καθοδηγητικό ή αδιάφορο) λοιπόν αποτελεί ενδιάμεση μεταβλητή της επίδρασης της ΣΝ στην αυτο-αποτελεσματικότητα.

Η παρούσα μελέτη καλύπτει ένα μεγάλο εύρος θεμάτων και έγινε προσπάθεια για ένα εγχείρημα επιστημονικά ορθό. Ένας περιορισμός της μελέτης είναι η έλλειψη υπάρχουσας ερευνητικής προσπάθειας τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, έτσι ώστε να αποτελέσει οδηγό για τη μελέτη μας. Ένας ακόμη περιορισμός είναι η μη ορθότερη αντιπροσώπευση του δείγματος από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, παρόλο που η μελέτη μας περιλάμβανε πολλά γεωγραφικά διαμερίσματα. Το δείγμα δεν είναι επιλεγμένο ώστε να εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικότητα ούτε ιδιαίτερος μεγάλο ώστε να δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής περισσότερων μεταβλητών για γενίκευση και περαιτέρω αναλύσεων. Επίσης, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας βασίζεται στην αντίληψη περί αποτελεσματικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού και όχι σε αντικειμενικές μετρήσεις. Τέλος, καθώς επελέγη η ποσοτική μέτρηση στην παρούσα έρευνα, η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων δεν αποφεύγει τον κίνδυνο των κοινωνικώς επιθυμητών απαντήσεων. Παρόλα αυτά, είναι μια απόπειρα για κάτι νέο που θα προσθέσει ένα λιθαράκι στη βιβλιογραφία και ίσως αποτελέσει εφαλτήριο για μελλοντικές περαιτέρω έρευνες.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς της μελέτης, η σημασία των πορισμάτων για την ηγεσία στην τάξη είναι μεγάλη. Η μελέτη φανερώνει πως το καθοδηγητικό στίλ είναι το επικρατέστερο. Επίσης, τα άτομα του δείγματος αξιολογούν σε υψηλό βαθμό την πεποίθηση τους στις ικανότητες τους να διαχειριστούν τους μαθητές τους με αποτελεσματικότητα. Η μελέτη αυτή δίνει ακόμη έμφαση σε μεταβλητές της ΣΝ που παίζουν μεγάλο ρόλο στην αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους και επίσης αναδεικνύει το ρόλο του φύλου, της ηλικίας, της ύπαρξης μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της προϋπηρεσίας, της ειδικότητας, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών, του τύπου, του μεγέθους και της περιοχής του σχολείου. Συμβολή της μελέτης στην έρευνα στην Ελλάδα αποτελεί η παροχή ενός πλαισίου κατηγοριοποίησης των ηγετικών στίλ στην τάξη σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η ανάδειξη της σχέσης τους με τη ΣΝ, καθώς και της σχέσης ΣΝ και αυτο-αποτελεσματικότητας συγκεκριμένα στον τομέα διαχείρισης της τάξης.

Αναφορικά με τους παράγοντες πρόβλεψης, περαιτέρω εξειδικευμένες αναλύσεις θα καταδείξουν τις διαδρομές των επιδράσεων. Επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να θέσουν υπό διερεύνηση και να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο επιπλέον παραγόντων που σχετίζονται με το στίλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού και επιδρούν στην αυτο-αποτελεσματικότητά του ειδικά για την ηγεσία της τάξης, όπως στοιχεία της προσωπικότητάς του και μεταβλητές που αφορούν τη σχολική μονάδα. Ενδιαφέρον θα είχε ακόμη να εξεταστεί το στίλ ηγεσίας στην τάξη σε συνάρτηση με τη διεύθυνση του σχολείου, πώς δηλαδή ο τρόπος που ασκεί ηγεσία ο διευθυντής και όλη η κουλτούρα που έχει το σχολείο επηρεάζουν τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τους μαθητές του.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*.
Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). (Επιμ.) *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Εγχειρίδιο μελέτης, (Μετάφραση: Φράγκου Ευφροσύνη),
Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Μετάφραση:
Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φιλοπούλου Μάνια) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Faulkner, D., Swan, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο
κοινωνικό περιβάλλον*. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική
επικοινωνία-ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής
πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και
προσανατολισμού-μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα:
Λύχνος.
- Παπουλίδης, Ι. (1998). Προτάσεις για τη δημιουργία ενός νέου προφίλ του
εκπαιδευτικού: ο ιδανικός δάσκαλος. *Σχολείο και ζωή*, 12, 412-424.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή
Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς
αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ & ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Adeyemo, D.A. & Adeleye, A.T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, February, 2005.
- Aghasafari, M. (2006). *On the relationship between emotional intelligence and language learning strategies*. MA Thesis, Allameh Tabataba'ii University, Tehran.
- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 141-152.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Avery, G. (2004). *Understanding leadership*. Los Angeles: Sage.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. [viewed 18 Jan 2005, verified 1 May 2007]. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41 (3), 586-598.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bar-Yam, M. (1991). Do women and men speak in different voices? *International Journal of Aging and Human Development*, 32(4), 247-259. (EJ 434 105)
- Barbuto, J.E., & Burbach, M.E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146 (1), 51-64.
- Barbuto, J. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom. *Journal of Adult Development*, 7 (3), 161-169.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappa*, 82(6), 443-449.

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor Leadership: Technical Report, Leader Form, Rater and Scoring Key for MLQ (Form 5x-short)*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M. (1985). *“Leadership and performance beyond expectations”*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional transformational leadership paradigm transcend organisational and national boundaries?. *American Psychologist*, 52, 130-139.
- Bastien, M. (1999). *Pedagogy of the human right*. University of Mons-Hainaut.
- Bergan, J. & Dunn, J. (1976). *Psychology and education: A science for instruction*. New York: John Wiley and Sons.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal Programs supporting educational change. Vol. VII Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW) (Santa Monica, The Rand Corporation) (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Bezzina, M., & Butcher, J. (Eds.). (1990). Teacher efficacy and classroom management beliefs. In *‘The changing face of professional education’*: Collected papers of the Australian Association for Research in Education annual conference (pp. 91-98). North Ryde, NSW: Australian Association for Research in Education.
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991, April). *Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bowman, R. (2004). Teachers as leaders. *The Clearing House*, 77(5), 187-189.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Bergin.
- Brouwers, A.H., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Caruso, D., Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). *Emotional intelligence and emotional leadership*. In R. Riggio & S. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Cavallo, K. & Brienza, D. (2000, 3 November). *Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study*. Paper presented at the Meeting of the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Cambridge, Massachusetts.
- Chambers, S.M., & Hardy, J.C. (2005). Length of time in student teaching: Effects in classroom control, orientation and self-efficacy beliefs. *Education Research Quarterly*, 28 (3), 3-9.
- Chan, D. W. (2007). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701668372>
- Cheng, Y.C. (1994a). Principal's leadership as a critical indicator of school performance: evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 299-317.
- Cheng, Y.C. (1994b). Teacher leadership style: a classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32 (3), 54-71.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 3-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000, May). Principals: Leaders of leaders. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 84 (616), 27-34.
- Cheung, W.M. & Cheng, Y.C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers' self belief and behavior, and students' educational outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Cohen, L., Manion, M. and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, 5th Edition, London and New York: Routledge Falmer.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Conley, S. & Muncey, D. (1999) Teachers talk about teaming and leadership in their work. *Theory Into Practice*, 38 (1), 46.
- Court, M.R. (2002) Sharing Leadership as a Coalition across Difference. Partnership, Participation and Protection of What is Different. *New Zealand Educational Administration Society Conference Proceedings*, pp. 101–21. Auckland: NSEAS.
- Day, A.L. & Carroll. S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1443-1458. Διαθέσιμο στη διεύθυνση [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00240-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00240-X)
- Day, D.V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11 (4), 581–614.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York:
- Dunbar, C. (2004). *Best Practices in Classroom Management University Outreach & Engagement*. Michigan State University. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://outreach.msu.edu>
- Edem, D.A. (1979). *Guide to educational administration in West Africa*. Kaduna: Abaraka Press.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). Classroom Connections. *Educational Psychology*. New York, NY: Merrill.
- Ekpe, E. S. (1982). *The personal characteristics of secondary school principals and their relationship to teachers' participation in decision making in secondary schools in Calabar Municipality*. Unpublished M. Ed Thesis. University of Calabar.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English Language. *Asian EFL Journal*, 9(4), 240-253.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.

- Forster, E. M. (1997, Fall), Teacher Leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82-94.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64 (4), 424-435. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Gibbs, C.J. (1997, June). *Teacher thinking, teaching thinking, and self-efficacy*. Paper presented at the Seventh International Conference on Thinking, Singapore.
- Gibbs, C.J. (2000, August). Self-efficacious teachers: *New directions in the reconstruction of teacher education*. Professorial Lecture, Auckland University of Technology.
- Gibbs, C. J. (2002). *Effective teaching: exercising self efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, September. [verified 1 May 2007]. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: a survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30, 401-419.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη-Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφρ. Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam.

- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28 (3): 317–38.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hashemi, M. R. & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional Intelligence and Self-Efficacy: A Case of Iranian EFL University Students. *International Journal of Linguistics*, 3(1): E29, ISSN 1948-5425.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *The Journal of Experiential Education*, 28 (3), 222.
- Henson, R. K. (2003). Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Research in the Schools*, 10 (1), 53-62.
- Hirsch, E. (2006, February). *Recruiting and retaining teachers in Alabama: Educators on what it will take to staff all classrooms with quality teachers*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Retrieved November 1, 2007. Διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.teachingquality.org/pdfs/al_recruitretain.pdf
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15(1), 77-86.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129-145.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knobloch, N.A. & Whittington, M.S. (2003). Differences in teacher efficacy related to career commitment of novice agriculture teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 20(1), 87-89. [retrieved 2 September 2006]. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v20nl/knoblocch.html>

- Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-21).
- Koontz, H. (1983). *Management* (7th Ed.). New York: McGraw Hill International Books.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Leithwood, K. (1997). *The nature of leadership survey*. Unpublished manuscript, The Ontario Institute Studies in Education: University of Toronto at Toronto, Canada.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). *Teacher development in professional practice schools*. *Teachers College Record*, 92 (1), 105-122.
- Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press. ED 300 877.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles*. NEA School Restructuring Series. Washington, DC: National Education Association.
- Little, J.W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership', in *The Jossey Bass Reader on Educational Leadership*, pp. 390–419. Chicago, IL: Jossey-Bass.
- Luechauer, D. & Shulman, G. (2002). Creating empowered learners: a decade trying to practice what we teach. *Organization Development Journal*, 20 (3), 42-51.
- Mahmood, K. (2007). Least Common Multiple of Teacher Leadership Styles: Implication for Classroom. *Bulletin of Education & Research*, 29 (2), 19-42.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *Emotional IQ test*. CD-ROM version. Richard Viard (producer). Needham, MA: Virtual Entertainment.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- McDonald, E. S. & Hershman, D. M. (2010). *Classrooms That Spark: recharge and revive your teaching*. Chicago, IL: Jossey-Bass.

- McDonald, T. & Siegall, M. (1993). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. *Journal of Psychology*, 5, 465-475.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Mills, L. & Rouse, W. (2009). Does Research Support New Approaches for the Evaluation of School Leaders: Using Emotional Intelligence in Formative Evaluation. Connexions Web site. Retrieved Jun 3 2009. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://cnx.org/content/m24427/1.1/>
- Morris-Rothschild, B.K. & Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105 - 121.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (In)action: three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 111, Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/111>
- Noble, B. P. (1993). The debate over la difference. *New York Times*, section 4, p. 6
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, Vol.17.
- Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.iier.org.au/iier14/perry.html>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, (5/6), 449-461.
- Rey, B. (editor) (1999). *Relations in the class*. Paris: ESF.

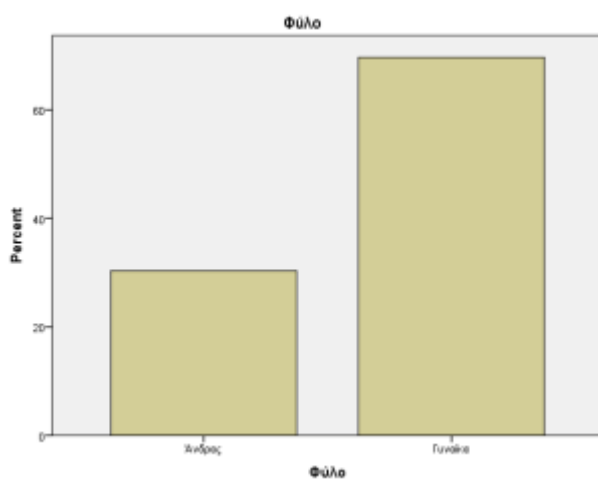
- Ross, J.A. (1994). *Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Ross, J. (1998) 'The antecedent and consequences of teacher efficacy'. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49–73.
- Salami, S.O. (2004). Affective characteristics as of determinants of academic performance of school-going adolescents: Implication for Counselling and practice. *Sokoto Educational Review*. 7: 145-160.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Sanchez-Nuñez, M.T., Fernandez-Berrocal, P., Montanes, J. & Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 455-474. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?n=15>
- Sledge, J. R. & Morehead, P. (2006). Tolerated failure or missed opportunities and potentials for teacher leadership in urban schools?, *Current Issues in Education*, 9 (3). Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number3/>
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2002). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 566-603). Washington, D.C., American Educational Research Association.
- Stein, S. J., Papadogiannis, P., Yip, J. A., & Sitarenios, G. (2009). Emotional intelligence of leaders: a profile of top executives. *Leadership & Organization Development Journal*, 30, 87-99.
- Stitt, C., Schmidt, S., Price, K. & Kipnis, D. (1983). Sex of leader, leader behavior, and subordinate satisfaction. *Behavioral Science*, Volume 9, Number 1, pp. 31-42, DOI: 10.1007/BF00303107
- Terry, P. (1999). Empowering teachers as leaders. *National Forum Journals*. Retrieved June 13, 2003. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.nationalforum.com/TERRYte3.html>

- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. [verified 1 May 2007]. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/AERA%202002%20megan.pdf>
- Tsui, H. F. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International*, 16 (4), 365-377.
- Vail, A. & Redick, S. (1993). Predictors of teacher leadership performance of vocational and nonvocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 18 (1), 51-76.
- Van Rooy, A.L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group difference in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38 (3), 689-700.
- Villanueva, J.J. & Sánchez, J.C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 349-357. PMID:17992961.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 88, 181-193.
- Wong, C. Wong, P. & Chau, S. (2001). Emotional intelligence, students' attitude towards life and the attainment of education goals: An exploratory study in Hong Kong. *New Horizons in Education- the Journal of Education, Hong Kong Teachers Association (HKTA)*, 44: 1-11).
- Woods, P.A., Bennett, N., Harvey, J.A. and Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (4): 439-57.

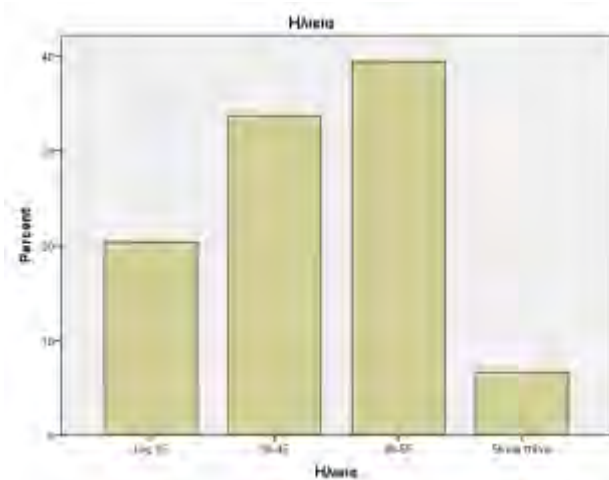
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zahed-Babelan, A. & Rajabi, S. (2009). A study of relationship between emotional intelligence with leadership styles in the heads of departments at the University of Mohaghegh, Ardabili. *Journal of Applied sciences*, 9 (20), 3682-3690.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

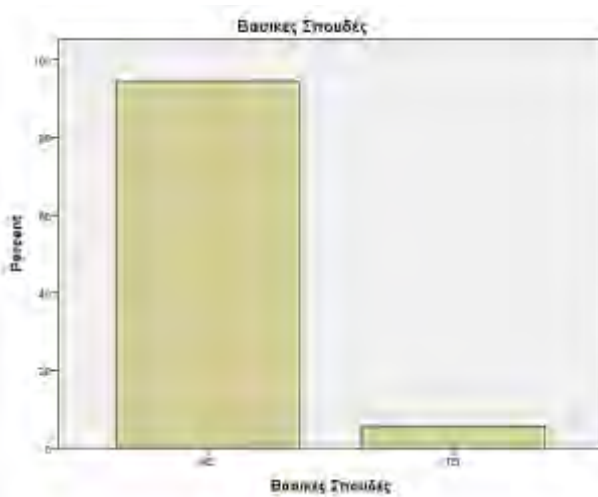
Γράφημα Α.1: Φύλο



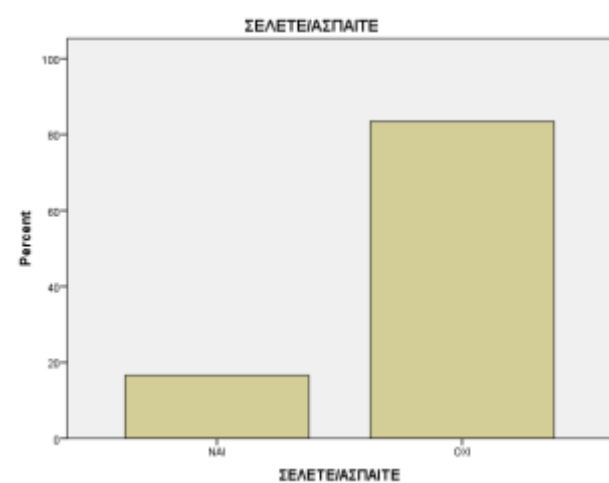
Γράφημα Α.2: Ηλικία



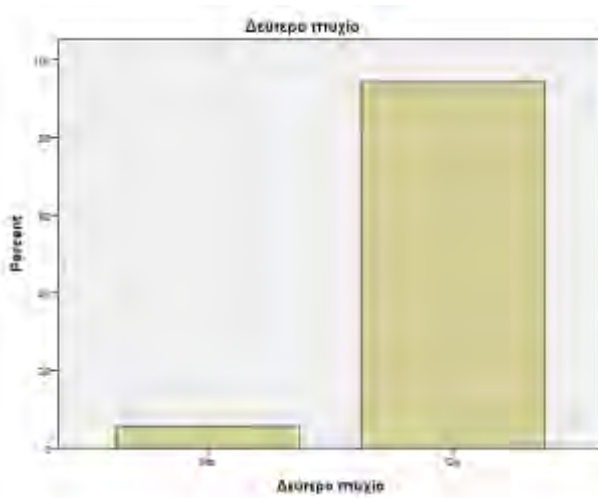
Γράφημα Α.3: Βασικές σπουδές



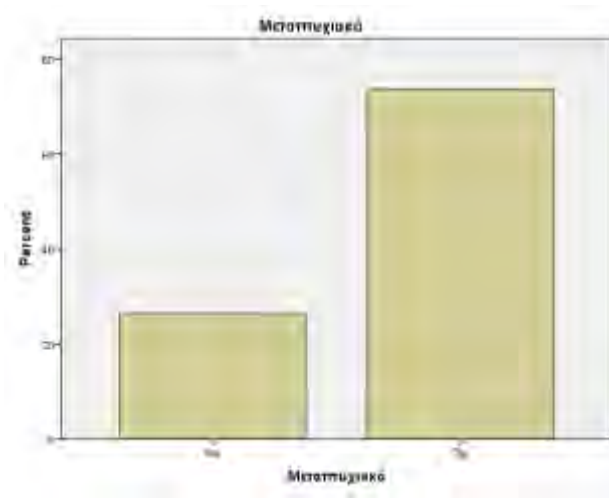
Γράφημα Α.4: ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ



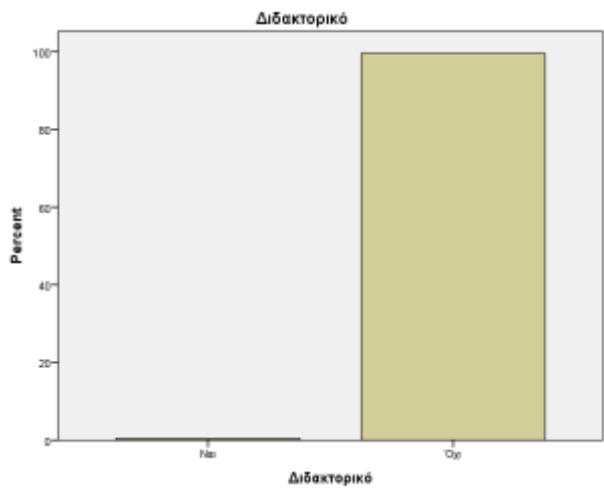
Γράφημα Α.5: Δεύτερο πτυχίο



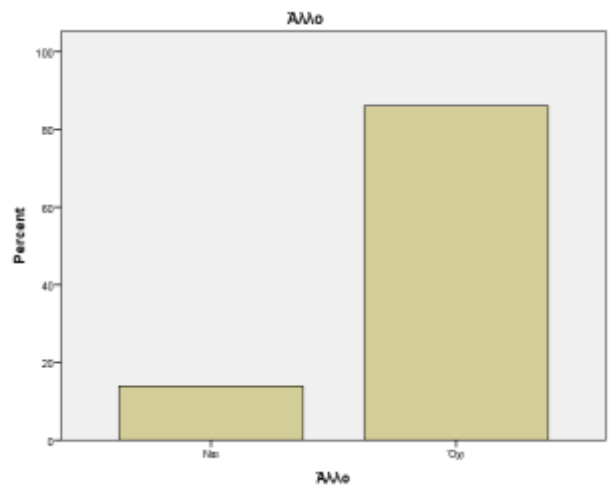
Γράφημα Α.6: Μεταπτυχ/κο



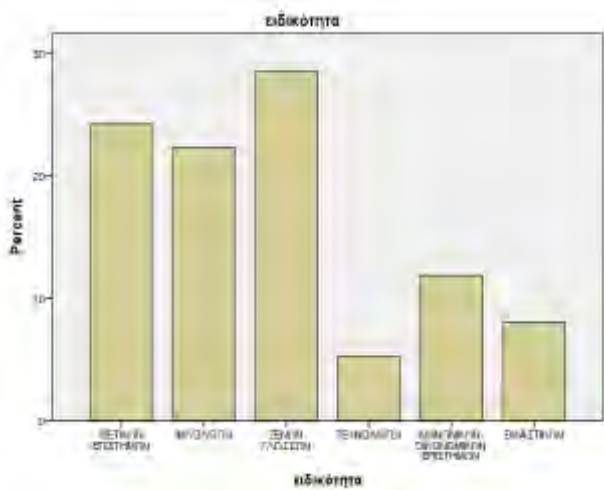
Γράφημα Α.7: Διδακτορικό



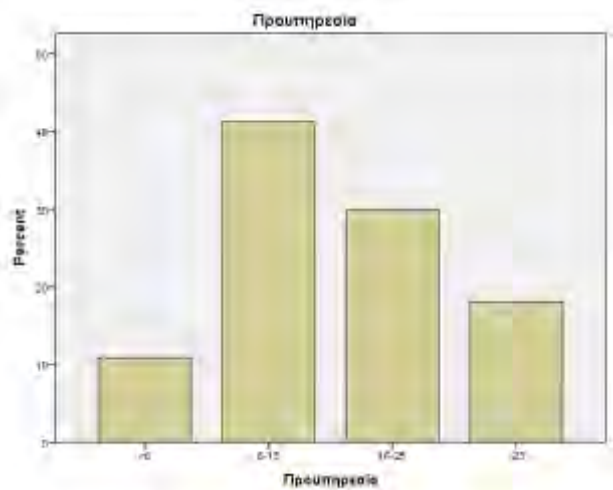
Γράφημα Α.8: Άλλο



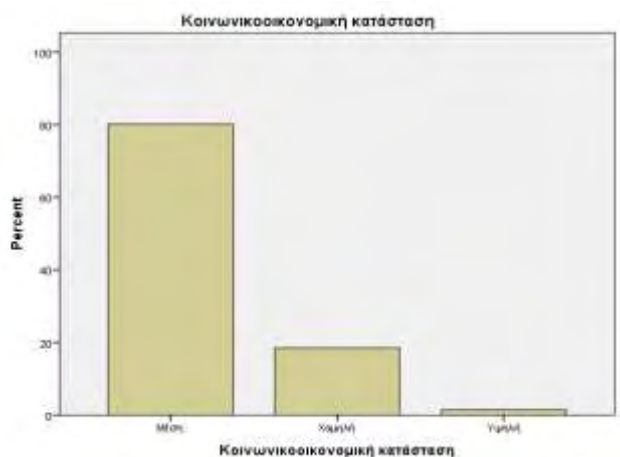
Γράφημα Α.9: Ειδικότητα



Γράφημα Α.10: Προϋπηρεσία



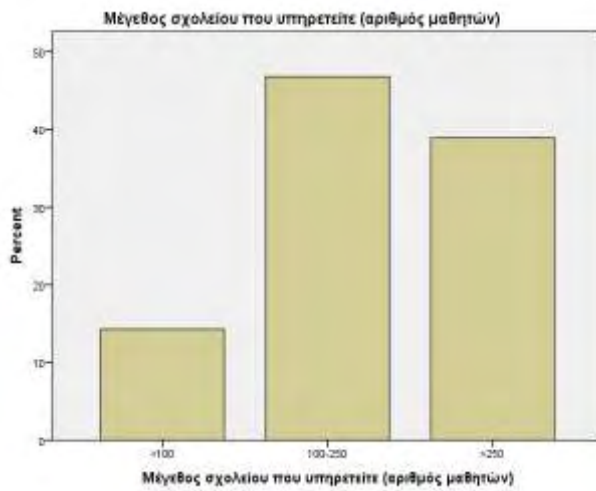
Γράφημα Α.11: Κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών



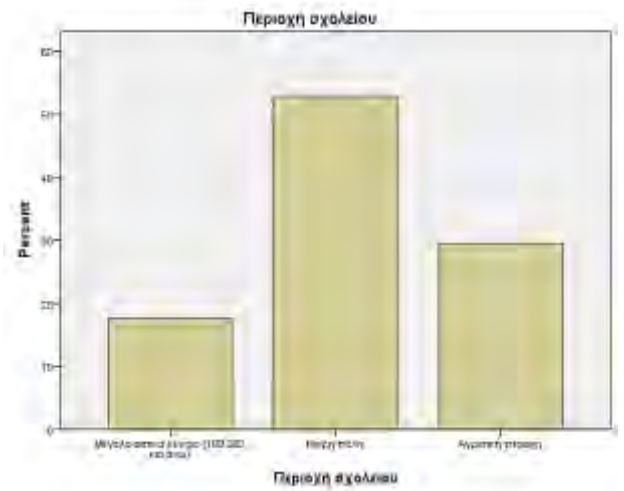
Γράφημα Α.12: Τύπος σχολείου



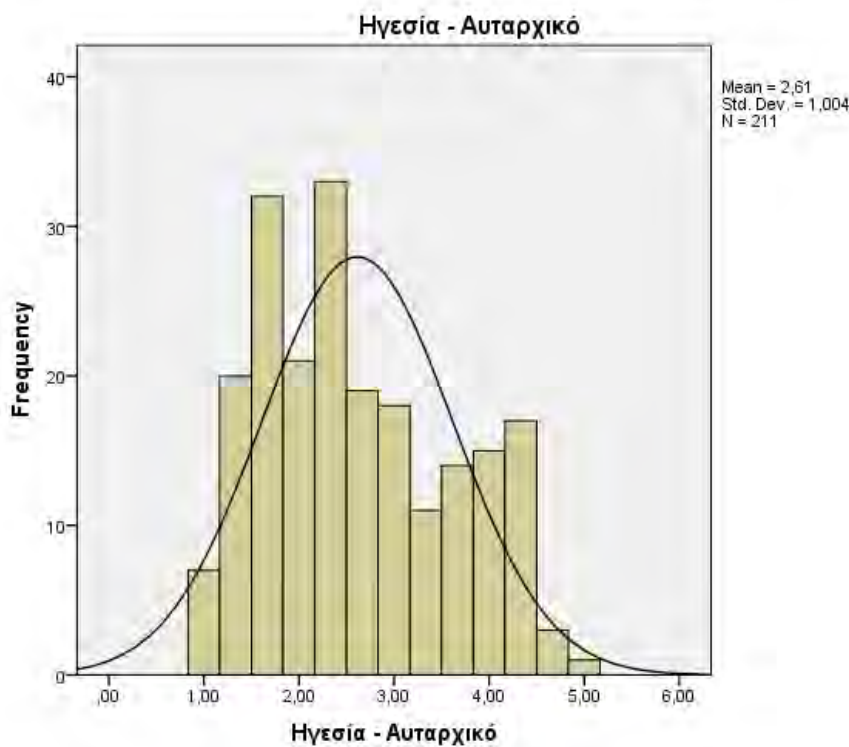
Γράφημα Α.13: Μέγεθος σχολείου



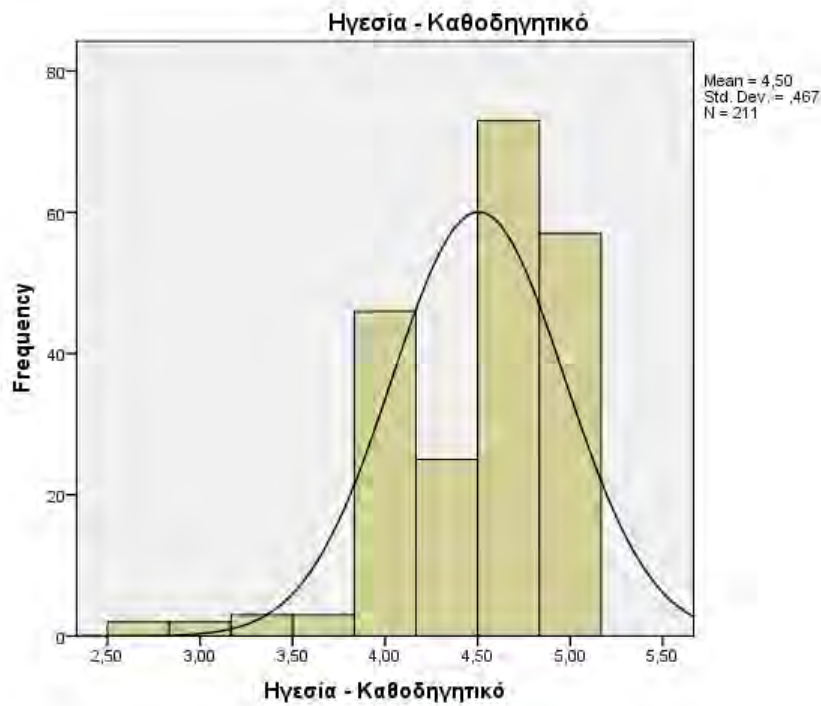
Γράφημα Α.14: Περιοχή σχολείου



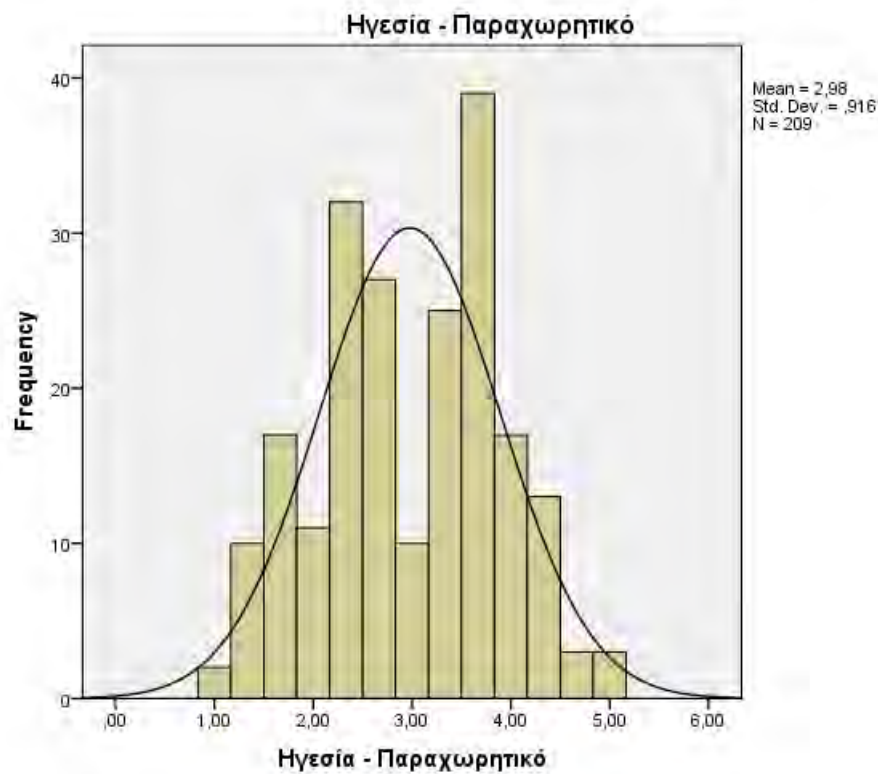
Γράφημα Α.15: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας αυταρχικού στιλ ηγεσίας



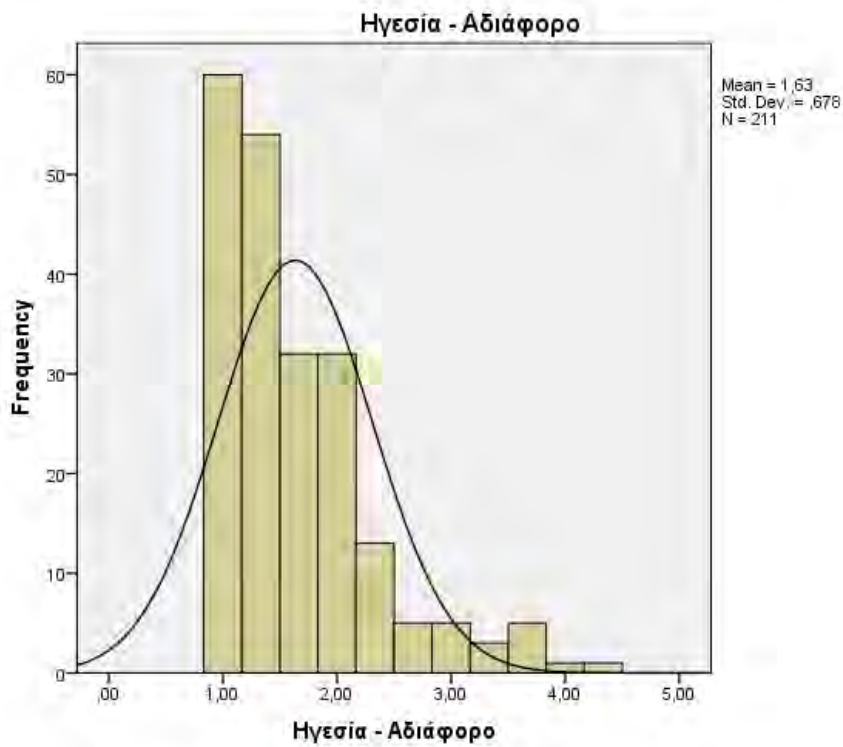
Γράφημα Α.16: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας



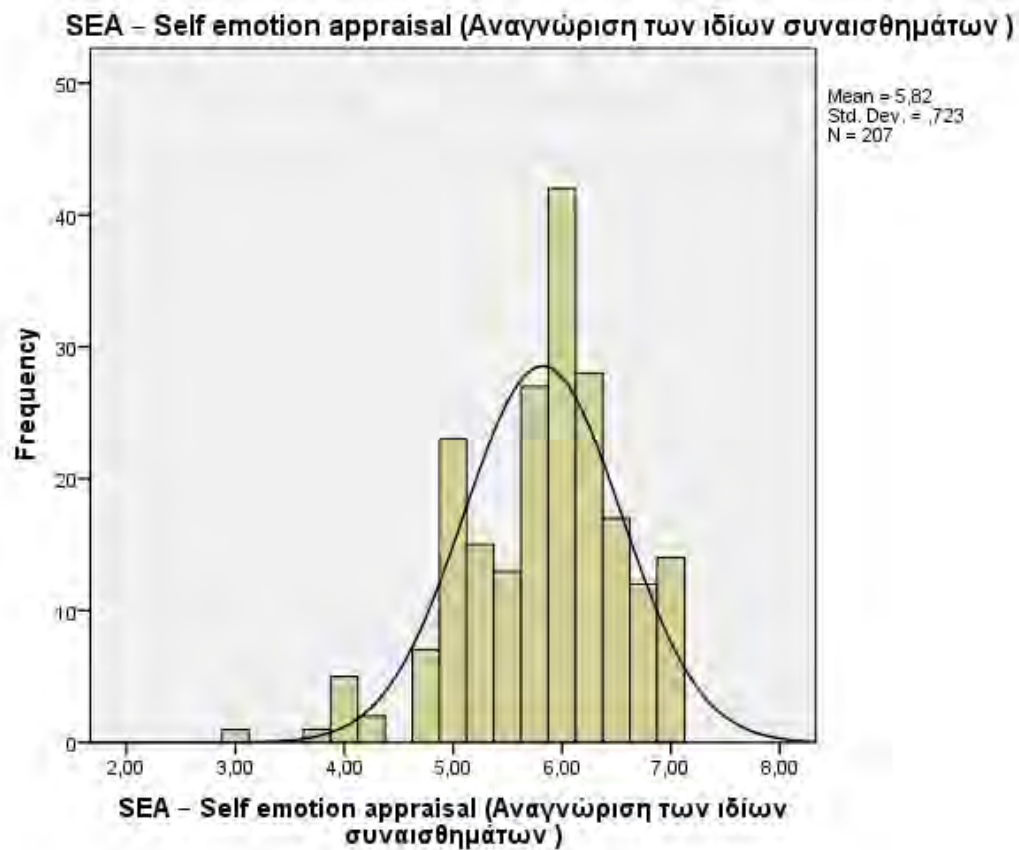
Γράφημα Α.17: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων παραχωρητικού στιλ ηγεσίας



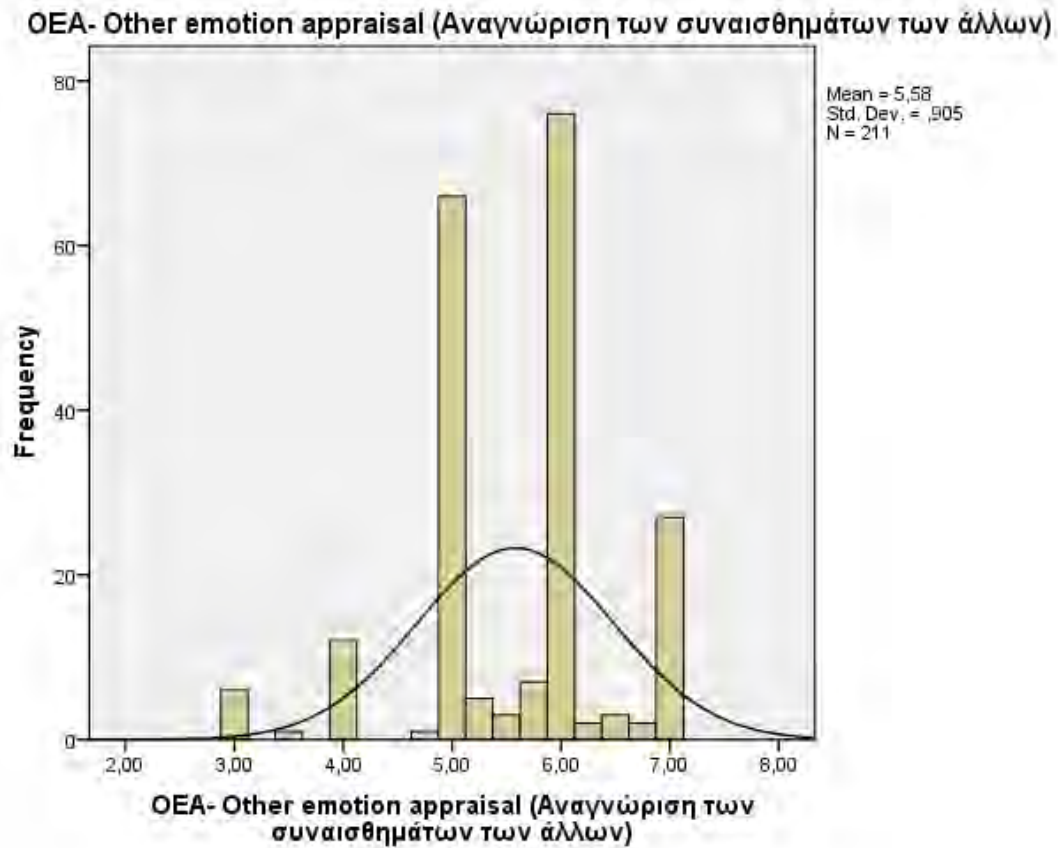
Γράφημα Α.18: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας αδιάφορου στιλ ηγεσίας



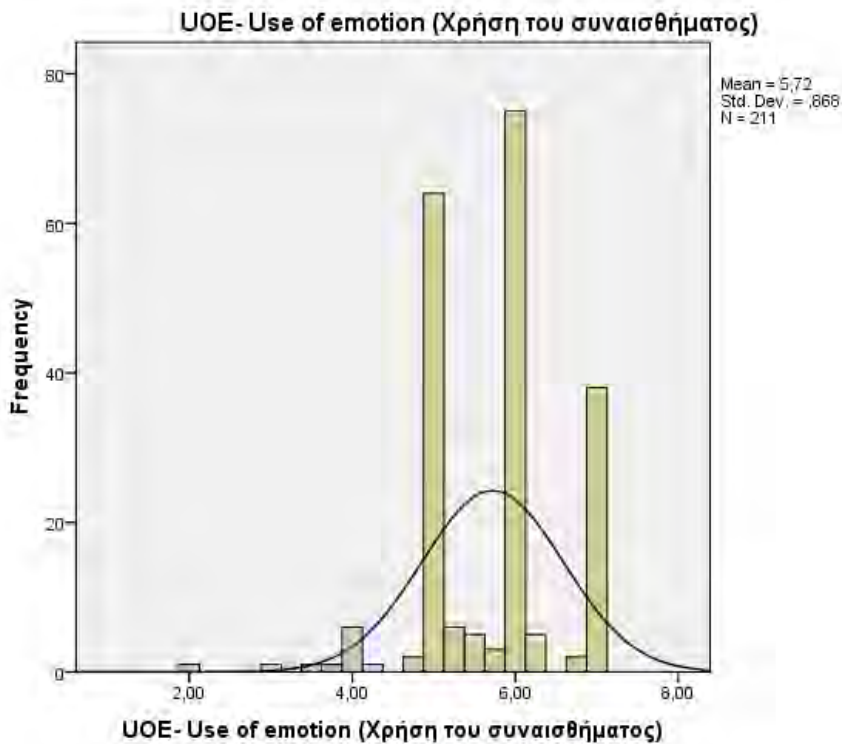
Γράφημα Α.19: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων



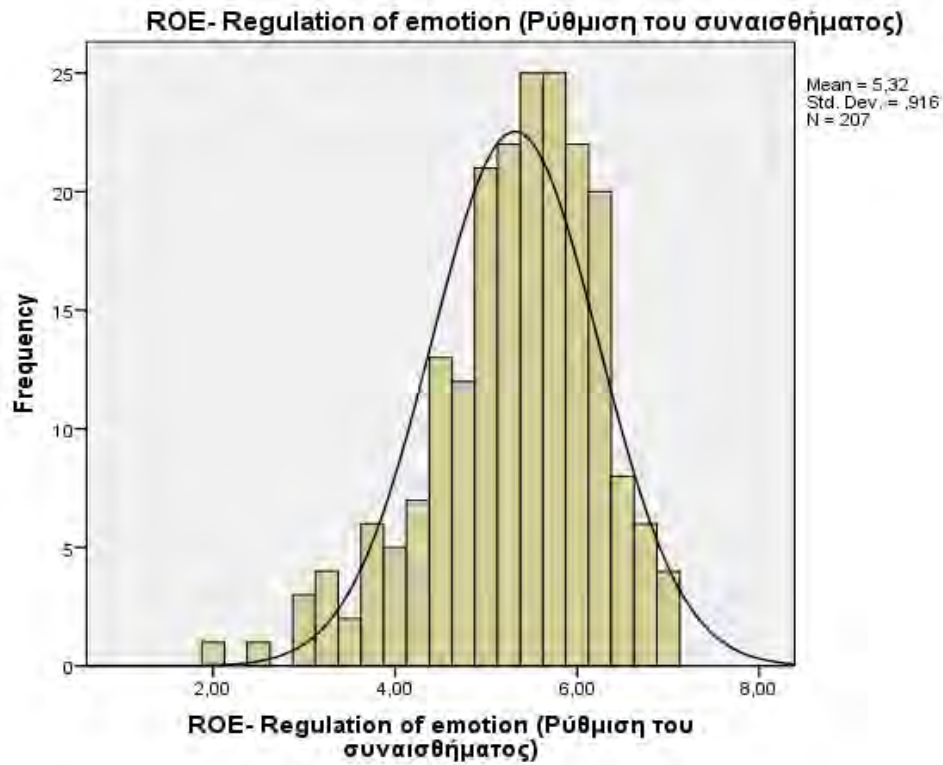
Γράφημα Α.20: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων



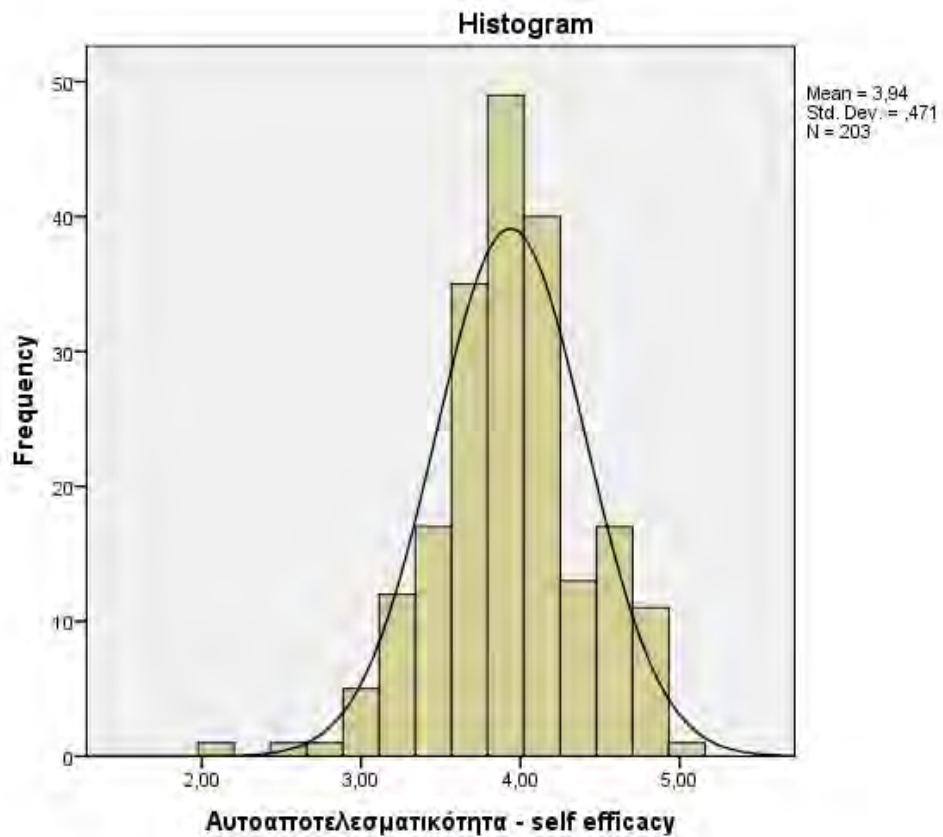
Γράφημα Α.21: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας χρήσης του συναισθήματος



Γράφημα Α.22: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας ρύθμισης του συναισθήματος



Γράφημα Α.23: Ιστόγραμμα κατανομής συχνότητας αυτο-αποτελεσματικότητας



ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Η μελέτη του τρόπου διαχείρισης της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό **δευτεροβάθμιας** εκπαίδευσης καθώς και των συναισθημάτων του αποτελούν σημαντικά πεδία επιστημονικής έρευνας που συνδέονται με την αποδοτικότητά του. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση αυτών των τομέων.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει μόνον να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Νάσιου Σοφία Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Κωδικός ερωτηματολογίου

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 36-45 46-55 56 και πάνω

A3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Τμήμα ΑΕΙ Τμήμα ΤΕΙ

A4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ: Ναι Όχι

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ: Ναι Όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι Όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα : Ναι Όχι

Άλλο (τι;)

A5. ΔΗΛΩΣΤΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΣΑΣ ΜΕ ΝΟΥΜΕΡΟ ΚΑΙ ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ:

ΠΕ ... (.....)

A6. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (σε χρόνια):

≤ 1 2-5 6 – 10 11 -15 16 – 20 21 – 25 >25

A7. ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα: χρόνια

A8. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ που υπηρετείτε τώρα:

Ειδικό Σχολείο Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ

Άλλο (τι;)

A9. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:

Λιγότεροι από 100 μαθητές 100 - 250 Περισσότεροι από 250

A10. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μεγάλο αστικό κέντρο Μικρή πόλη Αγροτική περιοχή

(άνω των 100.000 κατοίκων)

A11.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ:

Μέση Χαμηλή Υψηλή

B) Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σκοπεύει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο ως εκπαιδευτικός διαχειρίζεστε την τάξη σας. Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>
2	<i>Διαφωνώ αρκετά</i>
3	<i>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη</i>
4	<i>Συμφωνώ αρκετά</i>
5	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

Διαφωνώ ←|→ Συμφωνώ

1	Αν ένας/μία μαθητής/τρια είναι ενοχλητικός/ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, του/της επιβάλλω κάποιας μορφής ποινή, χωρίς περαιτέρω συζήτηση.	1	2	3	4	5
2	Δεν επιθυμώ να επιβάλλω κανόνες στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
3	Η αίθουσα πρέπει να είναι εντελώς ήσυχη, χωρίς διακοπές ή παρεκκλίσεις από τους μαθητές, προκειμένου αυτοί να αυτοί να επιτυγχάνουν τη μάθηση.	1	2	3	4	5
4	Με απασχολεί τόσο το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και το πώς μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
5	Δε με ενοχλεί όταν οι μαθητές καθυστερούν να φέρουν εργασίες (πέρα από τα καθορισμένα χρονικά όρια) ή δε φέρνουν βιβλία στην τάξη.	1	2	3	4	5
6	Δε θέλω να επιπλήττω έναν/μία μαθητή/τρια, γιατί ίσως τον/την πληγώσω.	1	2	3	4	5
7	Δεν αξίζει τον κόπο να αφιερώνω χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος.	1	2	3	4	5
8	Πάντα προσπαθώ να εξηγώ τους λόγους που διέπουν τους κανόνες και τις αποφάσεις μου.	1	2	3	4	5
9	Δε δέχομαι δικαιολογίες από μαθητή/τρια που είναι αργοπορημένος/η.	1	2	3	4	5
10	Η συναισθηματική ευημερία των μαθητών μου είναι πιο σημαντική από τον έλεγχο της τάξης.	1	2	3	4	5

11	Οι μαθητές μου μπορούν να διακόψουν την παράδοση του μαθήματος αν έχουν μια σχετική ερώτηση.	1	2	3	4	5
12	Αν ένας/μία μαθητής/τρια ζητήσει άδεια να αφήσει την αίθουσα, πάντα του/της επιτρέπω.	1	2	3	4	5

Γ) Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σκοπεύει να διερευνήσει το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει το πώς αισθάνεστε.

1	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>
2	<i>Διαφωνώ αρκετά</i>
3	<i>Διαφωνώ εν μέρει</i>
4	<i>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη</i>
5	<i>Συμφωνώ εν μέρει</i>
6	<i>Συμφωνώ αρκετά</i>
7	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

Διαφωνώ ←|→ Συμφωνώ

1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1	2	3	4	5	6	7
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1	2	3	4	5	6	7
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες.	1	2	3	4	5	6	7
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι καλός/ή παρατηρητής/τρια των συναισθημάτων των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
7	Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5	6	7

8	Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1	2	3	4	5	6	7
10	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5	6	7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι.	1	2	3	4	5	6	7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρνει το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7

Δ) Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σκοπεύει να καταγράψει τις απόψεις σας σχετικά με το τι θεωρείτε αποδοτική διαχείριση της τάξης. Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>
2	<i>Διαφωνώ αρκετά</i>
3	<i>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη</i>
4	<i>Συμφωνώ αρκετά</i>
5	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

Διαφωνώ ←|→ Συμφωνώ

1	Μπορώ να εμπλέκω στο μάθημά μου τους εριστικούς μαθητές.	1	2	3	4	5
2	Δε μπορώ να αντιδρώ κατάλληλα απέναντι στους μαθητές που κρατούν εριστική στάση στο μάθημα.	1	2	3	4	5
3	Μπορώ να αποτρέπω κάποιους/ες προβληματικούς μαθητές/τριες από να αποδιοργανώνουν μια ολόκληρη τάξη.	1	2	3	4	5
4	Μπορώ να διαχειρίζομαι την τάξη μου πολύ καλά.	1	2	3	4	5
5	Μπορώ να λαμβάνω επαρκή μέτρα που είναι απαραίτητα ώστε	1	2	3	4	5

	οι δραστηριότητες να συνεχίζονται αποτελεσματικά.					
6	Αν ένας/μία μαθητής/τρια διακόψει το μάθημα, γνωρίζω τεχνικές για να τον ανακατευθύνω γρήγορα ελαχιστοποιώντας τη διακοπή.	1	2	3	4	5
7	Μπορώ να «φτάσω» και στους/στις πιο δύσκολους/ες ή χωρίς κίνητρο μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
8	Υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές/τριες που δεν μπορώ να χειριστώ.	1	2	3	4	5
9	Όταν ξεκινήσει η σχολική χρονιά ξέρω τι πρέπει να κάνω για να συμπεριφέρονται οι μαθητές καλά.	1	2	3	4	5
10	Μερικές φορές δεν καταφέρνω να κάνω τις απαιτήσεις μου ξεκάθαρες στους/στις μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
11	Αν οι μαθητές/τριες σταματήσουν να δουλεύουν, μπορώ να τους/τις επαναφέρω.	1	2	3	4	5
12	Μπορώ να κάνω σαφές στους μαθητές/τριες μου ότι η κατάλληλη συμπεριφορά είναι για μένα σοβαρό ζήτημα.	1	2	3	4	5
13	Γνωρίζω ποιό κανόνες είναι κατάλληλοι για τους/τις μαθητές/τριές μου.	1	2	3	4	5
14	Καταφέρνω να ακολουθώ διαδικασίες που ελαχιστοποιούν το χρόνο που αφιερώνεται σε θέματα διαχείρισης κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.	1	2	3	4	5
15	Μπορώ να κατανέμω το χρόνο της εκάστοτε δραστηριότητας του μαθήματος όπως επιθυμώ.	1	2	3	4	5
16	Δε διαφοροποιώ την αντιμετώπισή μου απέναντι σε διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες και σε διαφορετικές στιγμές.	1	2	3	4	5
17	Μπορώ να εδραιώσω διαδικασίες που οι μαθητές/τριες να ακολουθούν (π.χ. για την είσοδο και έξοδό τους από την αίθουσα, την άδεια να μιλήσουν, την επίδοση εργασιών κλπ.)	1	2	3	4	5

18	Καταφέρνω να βοηθώ τους μαθητές μου να σκέφτονται κριτικά.	1	2	3	4	5
19	Επιτυγχάνω να χρησιμοποιώ πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
20	Μπορώ να παρέχω κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές.	1	2	3	4	5
21	Μπορώ και εφαρμόζω ένα αποδοτικό σύστημα διαχείρισης για κάθε ομάδα μαθητών (όταν σχηματίζονται ομάδες).	1	2	3	4	5
22	Καταφέρνω να προσαρμόζω το μάθημά μου στο επίπεδο του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5