



www.uom.gr

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΓΑΘΗ ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ**

Επιβλέπων: Αχιλλέας Καψάλης, Καθηγητής

Εξεταστής: Διαμαντής Παπασταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, Σεπτέμβριος 2008

Copyright © Αγάθη Βαρσαμίδου, 2008

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητα και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του τμήματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| | 7 |
| 1. Συναισθηματική νοημοσύνη..... | 8 |
| 1.1. Ορισμός..... | 10 |
| 1.1.1 Το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα..... | 11 |
| 1.1.1.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα..... | 12 |
| 1.1.2. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας..... | 13 |
| 1.1.2.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο της επάρκειας..... | 15 |
| 1.1.3. Το μοντέλο της συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On (ESI)..... | 16 |
| 1.1.3.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On (ESI)..... | 17 |
| 1.1.4. Το θεωρητικό μοντέλο του Cooper..... | 18 |
| 1.1.4.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Cooper: Ο χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη..... | 19 |
| 1.1.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στο γνώρισμα..... | 19 |
| 1.1.5.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στο γνώρισμα..... | 20 |
| 1.2. Αλεξιθυμία και Συναισθηματική Νοημοσύνη..... | 21 |
| 1.3. Είναι η συναισθηματική νοημοσύνη ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης;..... | 21 |
| 1.1.4. Πρακτικές εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης..... | 23 |
| 2. Ηγεσία..... | 25 |
| 2.1. Ορισμός και φύση της ηγεσίας..... | 25 |
| 2.2.1. Γενετική θεωρία..... | 31 |
| 2.2.2. Θεωρία Γνωρισμάτων..... | 31 |
| 2.2.3. Συμπεριφορική θεώρηση..... | 32 |
| 2.2.4. Θεωρίες των συγκυριών ή ενδεχομενική προσέγγιση (contingency theories)..... | 37 |
| 2.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις – μοντέλα ηγεσίας..... | 44 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία..... | 44 |
| 2.3.2. Συναλλακτική - Διαπραγματευτική ηγεσία..... | 45 |
| 2.3.3. Χαρισματική ηγεσία..... | 46 |
| 2.4. Ηγεσία και διοίκηση..... | 47 |
| 3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία | 52 |
| 3.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας..... | 55 |
| 4. Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου | 64 |
| 4.1. Η μετάβαση από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου | 64 |
| 4.3 Καθήκοντα, αρμοδιότητες και υποχρεώσεις των σχολικών συμβούλων | 66 |
| 4.2 Συναισθηματικές ικανότητες και η σχέση τους με την εργασία..... | 68 |
| 4.4 Σχολικός Σύμβουλος και συναισθηματική νοημοσύνη..... | 73 |
| 4.5. Ο σχολικός σύμβουλος ως φορέας αλλαγής και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης..... | 85 |
| 4.6. Αμφισβήτηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου..... | 90 |
| 4.7 Επίλογος | 95 |
| 5.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 98 |
| 6.ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 109 |
| 7.Παράρτημα : Καθηκοντολόγιο Σχολικού Συμβούλου..... | 112 |

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να γίνει μια βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και το ρόλο που μπορεί να παίζει στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Αρχικά, γίνεται μια περιγραφή του όρου από τη μεριά των σπουδαιότερων ερευνητών που ασχολήθηκαν μ' αυτή, του τρόπου που μπορεί να μετρηθεί, καθώς επίσης και των πεδίων που βρίσκει πρακτική εφαρμογή. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας, συσχετίζονται οι όροι της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας και γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει η συναισθηματική νοημοσύνη την ηγεσία. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην περίπτωση του σχολικού συμβούλου, ως ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης, με λεπτομερή περιγραφή των καθηκόντων του και χρησιμοποιώντας το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων του Goleman εξηγείται με ποιο τρόπο οι συναισθηματικές ικανότητες θα μπορούσαν να βοηθήσουν το σχολικό σύμβουλο να γίνει πιο αποδοτικός και να επιτυγχάνει πιο αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς στόχους. Τέλος, προτείνονται κάποιες εμπειρικές έρευνες που θα μπορούσαν να

διεξαχθούν και να συσχετίσουν το σχολικό σύμβουλο με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

The aim of this project is to find out the role that emotional intelligence can play in the leadership of education. In the beginning, we define the emotional intelligence according to the most essential scientist who study it and describe how we can measure it as well. After that, we define leadership, describe some of the most important theories which explain its characteristics and combine it with emotional intelligent trying to explain how effective this combination can be at work.

Afterwards, we deal with the case study of educational adviser, who is a special kind of leader and make efforts to clear up how a high degree of emotional intelligence, according to the model of Goleman's, can make him a great leader and help him to correspond to all of his duties effectively.

1. Συναισθηματική νοημοσύνη

Στο τέλος του 20ου αιώνα παρατηρήθηκε μια έξαρση μελετών για τα συναισθήματα, το έως τότε ανεξερεύνητο πεδίο, επειδή ο ρόλος των συναισθημάτων στο νοητικό επίπεδο είχε υποτιμηθεί από την προσέγγιση της επιστήμης. Υπήρχε μια εποχή που ο δείκτης νοημοσύνης (στο εξής ΔΝ) θεωρούνταν ως ο βασικός συντελεστής επιτυχίας στη ζωή, αλλά κατά την τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα ο Goleman (1995) υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, είναι πιο σημαντική. Προσπάθησε να εξηγήσει γιατί τόσοι άνθρωποι με υψηλό ΔΝ καταλήγουν να εργάζονται για ανθρώπους με μέτριο ΔΝ και σχολιάζει ότι η απήχηση του βιβλίου του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι «επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι άνθρωποι μπορούν να είναι έξυπνοι ανεξάρτητα από τη βαθμολογία τους στο ΔΝ». Αυτή η άποψη δεν αποτέλεσε απλώς μια περίπτωση μέσω της οποίας οι άνθρωποι που είχαν πάρει χαμηλή βαθμολογία στα τεστ μέτρησης του ΔΝ προσπαθούν να νιώσουν καλύτερα. Γίνεται αυξανόμενα εμφανές ότι τα τεστ δεν βαθμολογούν όλες τις ικανότητες που παίζουν ρόλο στη ζωή, αλλά εκτιμούν την ικανότητα να ανταποκρίνεται κάποιος στο συγκεκριμένο τεστ. Οι κοινωνίες ορίζουν την ευφυΐα με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι πρωτόγονες κοινωνίες εξαρτιόνταν από πρακτικά προσόντα και από την εφαρμογή αυτών, ενώ οι τεχνολογικές κοινωνίες απαιτούν ικανότητες αφηρημένης σκέψης μεταδιδόμενες μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Συνεπώς αυτό που ορίζεται ως ευφυΐα σε μια τεχνολογική κοινωνία αντικατοπτρίζει παράγοντες που εγγυώνται την επιτυχία στο σχολείο.

Παρ' όλο που η συναισθηματική νοημοσύνη εκτιμάται όλο και περισσότερο στις μέρες μας, φαίνεται ότι «δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά μάλλον

για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων» (Πλατσίδου, 2004).

Πρώτος ο Έλληνας φιλόσοφος, Αριστοτέλης, στα έργα του «Ηθικά Νικομάχεια», αντιμετώπισε τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική ζωή και τη νοημοσύνη. Το πρόβλημα βεβαίως και δεν είναι η συναισθηματικότητα, αλλά η καταλληλότητα του συναισθήματος και της έκφρασής του, όπως έλεγε. Συγκεκριμένα υποστήριζε ότι «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο».

Στην νεότερη εποχή, οι μακρινές ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκονται στις πρώιμες εργασίες του Δαρβίνου, όπου τονίστηκε η σημασία της συναισθηματικής έκφρασης στην επιβίωση και στην προσαρμογή. Αργότερα ο Thorndike (1920) εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, στην οποία εμπεριέχεται η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ ο Wechsler το 1940 περιέγραψε την επίδραση των μη διανοητικών παραγόντων στην έξυπνη συμπεριφορά, τονίζοντας ότι τα μοντέλα της νοημοσύνης δε θα είναι ολοκληρωμένα, αν δεν καθοριστούν αυτοί οι παράγοντες. Μετά από αρκετά χρόνια ο Gardner (1983) υποστήριξε ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν έχει μία και μοναδική μορφή, αλλά αναγνώρισε εννέα μορφές ανθρώπινης νοημοσύνης, στις οποίες συγκαταλέγονται η ενδοπροσωπική (η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τον εαυτό μας, τις επιθυμίες, τους φόβους, τις διαθέσεις μας και να χρησιμοποιούμε αυτές τις πληροφορίες για να ρυθμίζουμε τη ζωή μας) και η διαπροσωπική ή κοινωνική (η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τις προθέσεις ή τις επιθυμίες των άλλων και να συνεργαζόμαστε αποτελεσματικά μαζί τους) που είναι συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως θα δούμε στη

συνέχεια.

Η πρώτη όμως σαφής αναφορά του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» αποδίδεται στον Payne (1985) ο οποίος τη χρησιμοποίησε στη διδακτορική του διατριβή, χωρίς όμως να δημοσιεύσει τη θεωρία του, ενώ δημοσιεύτηκε σε άρθρο από τους Salovey & Mayer (1990), που αποτελεί και την πρώτη συστηματική θεωρητική αναφορά στον όρο και περιγραφή της φύσης της. Αδιαμφισβήτητα όμως, η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό με την κυκλοφορία και τη μοναδική επιτυχία του βιβλίου του Goleman (1995), το οποίο κέντρισε τους επιστήμονες για περισσότερη επιστημονική εργασία πάνω στο θέμα και τη δημοσίευση πολλών άρθρων.

1.1. Ορισμός

Υπάρχουν πολλές απόψεις για τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρ' όλο που έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που άρχισαν οι επιστήμονες να ασχολούνται για πρώτη φορά με το θέμα. Η πρώτη προσπάθεια έγινε από τους Salovey and Mayer (1990) που την όρισαν ως «την ικανότητα κάποιου να παρακολουθεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, για να καθοδηγεί τις σκέψεις του και τις πράξεις του». Από τότε υπήρξε αρκετή σύγχυση σχετικά με τον όρο και μέχρι σήμερα οι ορισμοί ποικίλλουν τόσο, γεγονός που φανερώνει μια διαρκή τάση από τους επιστήμονες να τους διαφοροποιούν συνεχώς.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των μοντέλων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και των εργαλείων μέτρησής της με βάση τα μοντέλα αυτά.. Τα τρία πρώτα από αυτά τα μοντέλα φαίνεται ότι είναι και τα

επικρατέστερα..

1.1.1 Το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα

Οι Mayer, Salovey και Caruso μετά από συνεχή έρευνα από τις αρχές της δεκαετίας του 90, ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, να τα συμπεριλαμβάνει στη σκέψη του, για να τη διευκολύνει, να τα κατανοεί και να τα ρυθμίζει, ώστε να προάγει την προσωπική ευδοκίμηση», (Mayer & Salovey, 1997). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα συναισθήματα αντιμετωπίζονται ως χρήσιμες πηγές πληροφοριών, που διευκολύνουν τον άνθρωπο να επιβιώνει αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να επεξεργάζονται πληροφορίες συναισθηματικής φύσης και να διαχειρίζονται τις πληροφορίες αυτές για την επίτευξη μιας ευρύτερης γνώσης. Η ικανότητα αυτή φαίνεται να γίνεται αντιληπτή σε διάφορες προσαρμοστικές μορφές συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να εμπεριέχει τέσσερις διαφορετικές ικανότητες:

α. Παρατήρησης, αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, που αντικατοπτρίζεται στην ικανότητα κάποιου να εντοπίζει και να αποκρυπτογραφεί τα συναισθήματα στα πρόσωπα, στις εικόνες, στις φωνές, στα έργα τέχνης, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να ανιχνεύει και τα δικά του συναισθήματα.

β. Χρησιμοποίησης των συναισθημάτων, που αναφέρεται στην ικανότητα να τιθασεύει και να αφομοιώνει τα συναισθήματα στον τρόπο σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

γ. Κατανόησης των συναισθημάτων, δηλαδή της εκτίμησης της συναισθηματικής

γλώσσας, της συναισθηματικής μεταβολής, έστω και μικρής, της πυροδότησης από ένα συναίσθημα ενός άλλου και της εξέλιξης των συναισθημάτων στο χρόνο.

δ. Διαχείρισης των συναισθημάτων, που εννοεί την ικανότητα ρύθμισης τους στον εαυτό μας αλλά και στους άλλους. Συνεπώς οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι μπορούν να τιθασεύουν τα συναισθήματά τους ακόμη και τα αρνητικά (όπως φόβος, ανησυχία, άγχος, θυμός, θλίψη) και να τα χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων τους.

Το μοντέλο αυτό ανήκει στις θεωρίες ικανότητας, αφού θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου, που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης, που αφορούν κυρίως γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου 2004).

1.1.1.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα

Με βάση το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα το πιο πρόσφατο εργαλείο που πρότειναν οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) είναι η κλίμακα Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence, Scale (MSCEIS) που στοχεύει στην αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων σύμφωνα με το πρότυπο των γνωστικών έργων. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις τέσσερες ικανότητες του συγκεκριμένου μοντέλου και τόσο την κάθε ικανότητα, όσο και τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή από το άθροισμα των τεσσάρων ικανοτήτων.

Κεντρική ιδέα της κλίμακας αυτής είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να σταθμίζεται με κοινωνικές νόρμες. Επομένως η κλίμακα MSCEIS βαθμολογείται με βάση τη γνώμη της πλειονότητας, όπου οι υψηλές βαθμολογίες

υποδεικνύουν υψηλή επικάλυψη ανάμεσα στις απαντήσεις του εξεταζόμενου και εκείνες που προήλθαν από τις απαντήσεις ενός παγκόσμιου δείγματος χιλιάδων εθελοντών που ανταποκρίθηκαν, ώστε να βαθμολογήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσα από αυτή την κλίμακα. Επιπλέον, η κλίμακα MSCEIS μπορεί να βαθμολογηθεί και από εμπειρογνώμονες επιστήμονες, οπότε ο βαθμός της επικάλυψης στις απαντήσεις μπορεί να υπολογιστεί ανάμεσα στις απαντήσεις του εξεταζόμενου και εκείνες που παρέχονται από μια ομάδα εικοσιένα ερευνητών των συναισθημάτων (Salovey & Grewal, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί η προσπάθεια των Τσαούση και Καπελιώτη (2003) να κατασκευάσουν ένα ελληνικό τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί ότι το ΤΕΣΥΝ όπως το ονομάζουν στηρίζεται στις αυτοαναφορές των ατόμων και όχι την αντικειμενική μέτρηση των συναισθηματικών τους ικανοτήτων, δηλαδή μετράει την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, διαφοροποιώντας έτσι το ΤΕΣΥΝ από το MSCEIS (Πλατσίδου, 2004).

1.1.2. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας

Σύμφωνα με το Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη «περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητα για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία». Το μοντέλο αυτό ανήκει σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) στις θεωρίες επίδοσης, που επιχειρούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την

αποτελεσματικότητα κάποιου στην εργασία του με τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του.

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης που προτάθηκε από το Goleman (1998a) περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ευρεία περιοχή με ικανότητες που καθοδηγούν την απόδοση κάποιου στη διοίκηση και μπορεί να αποτιμηθεί πολλαπλά από τρίτους, αλλά και από τον ίδιο τον εξεταζόμενο, όπως αναφέρουν οι Bradberry & Greaves (2005). Συγκεκριμένα ο Goleman (1998a) εξετάζει τη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία και ισχυρίζεται ότι αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα επιτυχίας σ' αυτήν, ενώ οι ισχυρισμοί αυτοί τείνουν να επιβεβαιωθούν μέσα από έρευνα σε ένα παγκόσμιο δείγμα των Bradberry & Greaves (2005). Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998a, 1998b) περιγράφει πέντε ευρύτερα σύνολα ικανοτήτων, που το καθένα περιλαμβάνει επιμέρους συναισθηματικές δεξιότητες-επάρκειες και είναι τα εξής:

- Η αυτοεπίγνωση (ή αυτογνωσία) η ρήση του Σωκράτη «γνώθι σαυτόν», δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματά του και να αναγνωρίζει την επίδρασή τους στην επιλογή αποφάσεων, να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις του, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με τη διαίσθησή του.
- Η αυτορύθμιση (η διαχείριση των συναισθημάτων) δηλαδή ο έλεγχός της εσωτερικής κατάστασης, των παρορμήσεων και των προσωπικών αποθεμάτων τους και η προσαρμογή τους ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες καταστάσεις.
- Η παρακίνηση (τα κίνητρα συμπεριφοράς) δηλαδή οι συναισθηματικές

καταστάσεις που οδηγούν προς την επίτευξη στόχων.

- Η ενσυναίσθηση (η γνώση των συναισθημάτων των άλλων), δηλαδή η ικανότητα να συναισθανόμαστε, να καταλαβαίνουμε, να και να αντιδρούμε στα συναισθημάτων των άλλων, με τη βοήθεια της κατανόησης των κοινωνικών δομών και κοινωνικών δικτύων.
- Η διαχείριση των σχέσεων (η ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει, δηλαδή η ικανότητα να εμπνέουμε, να επηρεάζουμε και να βοηθούμε τους άλλους να εξελιχθούν, πετυχαίνοντας αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Το σημαντικό, επίσης, είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμφωνά με το μοντέλο αυτό δεν αποτελείται από έμφυτα γνωρίσματα, αλλά από μαθημένες δεξιότητες, που μπορούν να επηρεαστούν και να βελτιωθούν, προκειμένου να οδηγήσουν σε αξιοσημείωτη απόδοση (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

1.1.2.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο της επάρκειας

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το μοντέλο της επάρκειας χρησιμοποιείται το Emotional Competency Inventory (ECI) σύμφωνα με τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000) και το Emotional Intelligence Appraisal (EIA), σύμφωνα με τους Bradberry and Greaves (2005). Τα δύο αυτά επιστημονικά εργαλεία μπορεί να στηρίζονται είτε σε αυτοαναφορές, είτε να είναι τύπου 360°, δηλαδή στηρίζονται σε αναφορές άλλων (για παράδειγμα συνάδελφοι, προϊστάμενοι, υφιστάμενοι) για την εκτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας του ατόμου. Ιδιαίτερα το ECI όπως αναφέρει η Πλατσίδου (2004) «μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σκιαγραφήσει το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας

επιχείρησης με στόχο την επισήμανση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για περισσότερη ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό διατίθεται για χρήση από επαγγελματικές ομάδες, όπως πωλητές, στελέχη επιχειρήσεων, φοιτητές, κ. ά.».

1.1.3. Το μοντέλο της συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On (ESI)

Ο Bar-On (1997) όρισε ως συναισθηματική νοημοσύνη την αποτελεσματική κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων, την καλή σχέση με τους άλλους, την προσαρμογή μας στο άμεσο περιβάλλον, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουμε με μεγαλύτερη επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Επιπλέον, υποστήριξε (Bar-On, 2006) ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί μέσω παρέμβαση, εξάσκησης και προγραμματισμού. Γενικά, φαίνεται ότι ο Bar-On (2006) θεωρεί τόσο τη συναισθηματική, όσο και τη γνωστική νοημοσύνη να συνεισφέρουν εξίσου στην γενικότερη νοημοσύνη ενός ατόμου, που αποτελεί μια ένδειξη για την επιτυχία του στη ζωή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπου η κάθε μια περιλαμβάνει ένα σύνολο επιμέρους δεξιοτήτων, που είναι οι εξής:

- Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες που αποτελούνται από τη συναισθηματική αυτό-ενημερότητα, τον αυτοσεβασμό, τη θετική διεκδίκηση, τη διαπίστωση του θετικού δυναμικού και την ανεξαρτησία.
- Οι διαπροσωπικές ικανότητες με συστατικά στοιχεία την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές σχέσεις, και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- Η ικανότητα προσαρμογής στηρίζεται στην αντοχή στο άγχος και στον έλεγχο των παρορμήσεων.

- Η ικανότητα διαχείρισης του άγχους, που συνίσταται στη αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.
- Η γενική διάθεση που επηρεάζει την ευτυχία και την αισιοδοξία, που φαίνεται ότι λειτουργεί ως ένα ενδιάμεσο στοιχείο και όχι ως ξεχωριστή κατηγορία ικανοτήτων.

Το μοντέλο αυτό ανήκει σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα, ερμηνεύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

1.1.3.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On (ESI)

Ο Bar-On (2006) βελτίωσε ένα από τα πρώτα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, χρησιμοποιώντας τον όρο συναισθηματικός δείκτης, ΣΔ (emotion quotient) κατά αναλογία ως προς το δείκτη νοημοσύνης ΔΣ (intelligence quotient) που χρησιμοποιείται για να μετρήσουμε τις γνωστικές ικανότητες. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί μια κλίμακα μέτρησης του ΣΔ (Emotional Quotient Inventory or EQ-I). Το Emotion Quotient Inventory είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που αποτελείται από εκατόν τριάντα τρεις ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις πέντε διαφορετικές διαστάσεις που αντιπροσωπεύει η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On, δίνοντας ένα συνολικό συναισθηματικό δείκτη (Total Emotion Quotient). Έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από τριάντα γλώσσες και δεδομένα έχουν συγκεντρωθεί από όλο τον κόσμο, φανερώνοντας διαφορές ως προς την ηλικία, το φύλο, αλλά και την εθνικότητα. Για παράδειγμα, οι άντρες δείχνουν να έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες, δηλαδή είναι πιο αισιόδοξοι, έχουν

μεγαλύτερο αυτοσεβασμό και ανεξαρτησία, ελέγχουν καλύτερα το άγχος τους και είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων από τις γυναίκες. Από την άλλη μεριά οι γυναίκες φαίνεται να έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες, δηλαδή έχουν καλύτερες σχέσεις με τους άλλους, διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο υπεύθυνες κοινωνικά. Το σημαντικότερο πρόβλημα του EQ-I φαίνεται να είναι το γεγονός ότι στηρίζεται σε αυτοαναφορές, μετρώντας κατά συνέπεια την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, παρ' όλο που διαθέτει ένα ενσωματωμένο κριτήριο διόρθωσης της μέτρησης βασισμένο στους δείκτες θετικής και αρνητικής εντύπωσης μειώνοντας την προκατάληψη των κοινωνικά αποδεχτών απαντήσεων, με αποτέλεσμα να αυξάνει την ακρίβεια μέτρησης (Πλατσίδου, 2004).

1.1.4. Το θεωρητικό μοντέλο του Cooper

Ο Cooper (1996/1997) πρότεινε ένα μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη, που εντάσσεται όπως και τα δύο προηγούμενα στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα (Πλατσίδου, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε γενικές διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που περιλαμβάνουν ειδικές δεξιότητες:

- α. Το εκάστοτε περιβάλλον αναφέρεται στις πιέσεις και στην ικανοποίηση της ζωής.
- β. Ο συναισθηματικός αναλφαριθμητισμός περιλαμβάνει τη συναισθηματική ενημερότητα για τον εαυτό και τους άλλους και τη συναισθηματική εκφραστικότητα

- γ. Οι ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας είναι η ικανότητα να θέτει κανείς στόχους, να τους διατηρεί και να δραστηριοποιείται για την επίτευξή τους,
- δ. η δημιουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η δια προσωπική συνεκτικότητα, και η εποικοδομητική δυσαρέσκεια (δηλαδή η ικανότητα να μετατρέπει κανείς τη δυσαρέσκεια σε θετικό κίνητρο για βελτίωση της κατάστασης).
- ε. Οι αξίες και στάσεις του συναισθηματικού δείκτη αναφέρονται στις προσδοκίες, τη συμπόνια, τη διαίσθηση, το εύρος εμπιστοσύνης, το ατομικό δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού.

Τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη αφορούν μετρήσεις για εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως γενική κατάσταση υγείας, ποιότητα ζωής και σχέσεων και άριστη επίδοση.

1.1.4.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Cooper: Ο χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη

Ο Cooper (1996/1997) κατασκεύασε μια κλίμακα που ονόμασε χάρτη του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ-Map) και βασίζεται στη μέθοδο των αυτοαναφορών (Πλατσίδου, 2004).

1.1.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στο γνώρισμα

Οι Petrides and Furnham (2000) πρότειναν μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στο μοντέλο βασιζόμενο στην ικανότητα και σε ένα μοντέλο στηριζόμενο στο γνώρισμα για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη γνωρισμάτων (trait EI or trait emotional self-efficacy) αναφέρεται «σε ένα συνδυασμό διαθέσεων της συμπεριφοράς και αυτοαντιλήψεων που αφορούν την

ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες». Ο ορισμός αυτός περικλείει τις έννοιες των διαθέσεων της συμπεριφοράς και των αυτοαντιλαμβανόμενων ικανοτήτων και μετριέται με αυτοαναφορά σε αντίθεση με το μοντέλο που βασίζεται στην ικανότητα και αναφέρεται σε πραγματικές ικανότητες, όπως αυτές εμφανίζονται σε εργαλεία μέτρησης που βασίζονται στην απόδοση. Επομένως, καλό θα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό να διερευνάται μέσα στα πλαίσια της προσωπικότητας (Petrides and Furnham 2001).

1.1.5.1. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο που βασίζεται στο γνώρισμα

Αν και υπάρχουν πολλά ερωτηματολόγια αυτοαναφορών για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, κανένα από αυτά δεν είναι κατάλληλο για να προσδιορίσει τη νοημοσύνη, τις ικανότητες ή τα γνωρίσματα, όπως αυτά καθορίζονται από τους εισηγητές του μοντέλου της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων (Petrides, Furnham & Mavrouveli, 2007). Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) που είναι μάλιστα διαθέσιμο σε δεκαπέντε γλώσσες. Περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: α. ποιότητα ζωής, β. αυτοέλεγχος, γ. συναισθηματικότητα και δ. κοινωνικότητα, που εμπεριέχουν δεκαπέντε συνολικά γνωρίσματα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue ερευνήθηκαν πρόσφατα σε γαλλόφωνο πληθυσμό και βρέθηκε ότι το TEIQue ακολουθεί παγκόσμια την κανονική κατανομή και είναι αξιόπιστο (Mikolajczak et al., 2007).

Οι ερευνητές έχουν βρει ότι τα αποτελέσματα αυτού του τεστ δεν παρουσιάζουν θετική συνάφεια με τη λογική των τεστ του Raven. Όπως επίσης ήταν

αναμενόμενο, τα αποτελέσματα του TEIQue παρουσιάζουν θετική συνάφεια με κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας (αισιοδοξία, ευχαρίστηση, ειλικρίνεια, ευσυνειδησία), ενώ συσχετίζονται αρνητικά με κάποιες άλλες (αλεξιθυμία, νευροτισμός) καθώς επίσης και με την κοινωνικά επιθυμητή ανταπόκριση.

1.2. Αλεξιθυμία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η αλεξιθυμία παραγόμενη από τις ελληνικές λέξεις «λέξη» και «θυμός» σημαίνει κατά λέξη «χωρίς λέξεις για τα συναισθήματα». Είναι ένας όρος που προτάθηκε από τον Peter Sifneos το 1973, σύμφωνα με τους Bar-On & Parker (2000), για να περιγράψει ανθρώπους που φαίνεται ότι έχουν αδυναμία να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν ή να περιγράψουν τα συναισθήματά τους. Θεωρώντας ένα φάσμα ανάμεσα στην υψηλή και τη χαμηλή νοημοσύνη, η έννοια της αλεξιθυμίας παρουσιάζει έντονη αρνητική συνάφεια με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αντιπροσωπεύοντας τη χαμηλότερή της βαθμίδα (Parker et al., 2001). Η αλεξιθυμία ενός ατόμου μπορεί να μετρηθεί με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, όπως το Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) ή το Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ) ή το Observer Alexithymia Scale (OAS), σύμφωνα με τους Vorst & Bermond (2001).

1.3. Είναι η συναισθηματική νοημοσύνη ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης;

Παρ' όλο που εκφράστηκαν αμφισβητήσεις για το αν η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης οι Mayer et al. (1999) υποστηρίζουν ότι για να θεωρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης, όπως και η γνωστική νοημοσύνη, πρέπει να ικανοποιούνται κάποια κριτήρια:

- α. Να έχει αξιοπιστία στις μετρήσεις της.
- β. Να συσχετίζονται μεταξύ τους οι ικανότητες που περιλαμβάνει.
- γ. Να συσχετίζεται, αλλά και να είναι ανεξάρτητη με τα άλλα είδη νοημοσύνης.
- δ. Να αλλάζει με το πέρασμα της ηλικίας.

Σύμφωνα με την έρευνά τους οι Mayer et al. (1999) διαπίστωσαν ότι τα παραπάνω κριτήρια ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων που κατασκεύασαν για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (MEIS και MSCEIS) είναι υψηλή (με δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας τόσο καλούς, όσο καλοί είναι οι δείκτες για πολλά από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης, σύμφωνα με τους Mayer et al., 2000). Επιπλέον, διαπιστώθηκαν μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του μοντέλου που πρότειναν.

Σχετικά με τα άλλα είδη νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη διαπιστώθηκε ότι έχει μέτρια συνάφεια με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Ιδιαίτερα φαίνεται να σχετίζεται με τη λεκτική νοημοσύνη και όχι με τη μη λεκτική νοημοσύνη, όπως αυτή μετριέται με τα Raven's Progressive tests (Mayer et al. 1999).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μεταβάλλεται με την ηλικία κι επηρεάζεται σχετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με την κλασική νοημοσύνη (Mayer et al. 1999).

Όλα τα παραπάνω υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια γενική δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο που πρότειναν οι Mayer et al. (1999), η οποία διακρίνεται σε τέσσερις διαστάσεις ικανοτήτων, είναι ανεξάρτητη

από τα άλλα είδη νοημοσύνης, αλλά έχει και κάποιο βαθμό συγγένειας μαζί τους.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που γίνονται με βάση το MSCEIS συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό με τις μετρήσεις που γίνονται με βάση ερωτηματολόγια αυτοαναφορών (όπως το EQ-I) φανερώνοντας ότι οι αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις που αντικατοπτρίζουν, διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους.

1.1.4. Πρακτικές εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα εργαλεία με τα οποία αυτή μετριέται έχουν χρησιμοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στον εργασιακό χώρο. Τις περισσότερες φορές γίνεται μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάποιο εργαλείο και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται προγράμματα παρέμβασης προκειμένου να βελτιώσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων στον αντίστοιχο τομέα (Πλατσίδου, 2004).

Συγκεκριμένα στον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με τον Cherniss (2000) τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο την καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, την επίλυση των συγκρούσεων, τη βελτίωση της εκπαίδευσης των στελεχών και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας. Μάλιστα προκειμένου να τεθούν επιστημονικά κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης τέτοιων παρεμβάσεων γίνονται έρευνες που στοχεύουν τη μελέτη των παραγόντων που καθιστούν πιο αποτελεσματικό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων για την άσκηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan & Adler, 1998).

Αναφορικά με την εργασία, η χρήση των ερωτηματολογίων συναισθηματικής νοημοσύνης για την επιλογή προσωπικού, πρέπει να γίνεται με

μεγάλη προσοχή. Καλό είναι να χρησιμοποιούνται μόνο εκείνα τα ερωτηματολόγια των οποίων η αξιοπιστία έχει αποδειχθεί. Διαφορετικά εγκυμονεί ο κίνδυνος να οδηγήσουν σε άδικες και αυθαίρετες εργασιακές διακρίσεις και πρακτικές.

2. Ηγεσία

2.1. Ορισμός και φύση της ηγεσίας

Η επιτυχία κάθε οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετών που διαθέτει. Η ηγεσία είναι αυτή που επηρεάζει το ηθικό, τα κίνητρα, την επίδοση, την παραίτηση και την απουσία των εργαζομένων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν αποτυγχάνει ένας οργανισμός συνήθως φταίει η αναποτελεσματική ηγεσία.

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών της έννοιας της ηγεσίας και οι περισσότεροι συγκλίνουν ως προς τον στόχο που είναι η επιρροή της συμπεριφοράς των μελών μιας κοινωνικής οργάνωσης. Είναι αδύνατον να αναφερθούν όλοι. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

«Η ηγεσία είναι η άσκηση εξουσίας και καθοδηγητικού ρόλου στα πλαίσια μιας ομάδας» (Μπαμπινιώτης, 1998).

«Η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Koontz and O'Donnell, 1984).

«Η ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της ομάδας ή της οργάνωσης/οργανισμού» (Hollander, 1985).

«Η ηγεσία αποτελεί τη φυσική έκφραση ενός ανθρώπου ολοκληρωμένου» (Bennis & Nanus, 1985).

«Η ηγεσία μοιάζει σαν τον εναπομείναντα Άνθρωπο των Πάγων, που τα χνάρια του υπάρχουν παντού, αλλά ο ίδιος δεν είναι πουθενά ορατός» (Bennis & Nanus, 1985).

«Η ηγεσία είναι η αυθεντική αυτοέκφραση που δημιουργεί αξία» (Cashman,

1998).

«Η ηγεσία δεν είναι ένας άνθρωπος ή μια θέση. Είναι μια περίπλοκη ηθική σχέση μεταξύ ανθρώπων, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην υποχρέωση, στην αφοσίωση, στο συναίσθημα και σε κοινό όραμα για την αντίληψη του καλού» (Ciulla, 1998).

«Η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς 2001).

«Η ηγεσία είναι διαδικασίες επιρροής που συνεπάγονται τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας ή του οργανισμού, τη δημιουργία κινήτρων για την παραγωγή έργου που αποβλέπει στην επίδιωξη των στόχων καθώς και στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της» (Yukl, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ηγεσία αποτελεί φυσική έκφραση και περιλαμβάνει την έννοια της εξουσίας, της καθοδήγησης, της επιρροής, της κατεύθυνσης για την επίτευξη των στόχων μια ομάδας. Ως αποτέλεσμα μπορούμε να πούμε ότι ηγεσία σημαίνει να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε υψηλότερες σφαίρες, να βελτιώνουμε την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των συνεργατών μας, ανεβάζοντάς την σε υψηλά επίπεδα και να δημιουργούμε προσωπικότητες απαλλαγμένες από συνηθισμένα μειονεκτήματα που να στοχεύουν σε υψηλές επιδόσεις

Οι βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία (Σαϊτης, 2005) είναι:

- Η ύπαρξη ηγέτη, που κατέχει μια καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης και έχει την επίσημη και ουσιαστική εξουσία.
- Η ύπαρξη μελών ομάδας, που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας, με αποτέλεσμα η επιρροή της ηγεσίας να συνδέεται με τη συλλογική δράση. Η ουσία της ηγεσίας υποθέτει ότι κάθε άνθρωπος που εργάζεται για τον ηγέτη είναι ένας εθελοντής. Βρίσκεται εκεί επειδή το επιθυμεί και όχι επειδή είναι αναγκασμένος.
- Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης της ηγεσίας που φαίνεται να είναι αποτέλεσμα τριών τουλάχιστον συστατικών παραγόντων: α. της ικανότητας του ηγέτη να αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση των ανθρώπων ως προς τα κίνητρα σε διαφορετικές καταστάσεις, β. της ικανότητάς του να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της οργάνωσης και γ. της ικανότητάς του να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν, δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα για τα κίνητρα.
- Η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, που εξαρτάται από την εξασφάλιση μέσω του ηγέτη της εθελοντικής, πρόθυμης και αποτελεσματικής συνεργασίας, καθώς και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η ηγεσία δεν αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο, αλλά όπως συμβαίνει τελευταία, θεωρείται και προσεγγίζεται ως συλλογικό φαινόμενο. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι η ηγεσία δεν είναι η κατοχή μιας θέσης από έναν ηγέτη, αλλά μια πλευρά της κοινότητας, είναι η κοινή ικανότητα, η κοινή επίτευξη στόχων (Bass, 1991. Drath & Palus, 1994. Chanoch & House, 2001. Hunt, 2004).

Με αφορμή τη συλλογική προσέγγιση της ηγεσίας, αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Τσούκα (2002) ότι «πίσω από κάθε σπουδαίο ηγέτη βρίσκεται μια εξίσου σπουδαία κοινότητα, έτσι ώστε το ατομικό και το συλλογικό να αλληλοπροσδιορίζονται. Πάνω απ' όλα, ο ηγέτης, ο καλός ηγέτης, υπηρετεί. Η ηγεσία δεν είναι προνόμιο, αλλά ευθύνη. Όταν η αλλαγή και η αβεβαιότητα είναι συνεχείς, ο ηγέτης δεν είναι μόνο αυτός που παροτρύνει τους συνεργάτες του να μαθαίνουν και ν' αλλάζουν, αλλά, συγχρόνως, τους παρέχει ένα ψυχολογικό δίκτυο ασφαλείας. Ο καλός ηγέτης συμπεριφέρεται όπως ένας ψυχοθεραπευτής, έχει το σθένος ν' απορροφά τα συναισθήματα αγωνίας και ανασφάλειας και να δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας με τον ίδιο τρόπο που άλλα πρόσωπα εξουσίας, όπως οι γονείς, πρέπει να παρέχουν ένα αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά τους. Η απάντηση στην αβεβαιότητα είναι η μεγαλύτερη συλλογικότητα και η αυθόρμητη συνεργασία. Οι προκλήσεις της ζωής είναι τόσο σύνθετες, που ο σημερινός ηγέτης πρέπει ν' αποδεχτεί την εξάρτησή του από τους συνεργάτες του και ν' αναγνωρίζει τα όριά του. Βέβαια, όλοι οι καλοί ηγέτες διαθέτουν μια ισχυρή δόση υγιούς ναρκισσισμού, γενικότερα στην Δύση και ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου επικρατεί η ατομοκεντρική κουλτούρα. Γι' αυτό χρειάζεται μεγάλη ψυχική ωριμότητα, να αναγνωρίζουν οι ηγέτες ότι δεν τα ξέρουν όλα και ότι εξαρτώνται ουσιωδώς από τους υφισταμένους τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σήμερα στους οργανισμούς της γνώσης, οι οποίοι διακρίνονται από ασάφεια εξουσίας και από πολυεπίπεδες ομάδες εργασίας, όπου ενδέχεται, προσωρινά, ένας υφιστάμενος να ηγείται του προϊσταμένου του.

Η ηγεσία είναι μια τέχνη και ως τέτοια έχει περιθώρια για καλλιέργεια και εξέλιξη. Όπως όμως κάθε μορφή τέχνης, αν γίνει στερεότυπη, παύει να είναι τέχνη,

αλλά απλώς ένα αριθμημένο πανομοιότυπο, έτσι και η ηγεσία δεν επιτρέπεται και δεν μπορεί να περιοριστεί και να τυποποιηθεί από πλευράς αποστολής, μεθόδων και μορφής (Κωστούλας, 1996).

Η αναζήτηση της ηγεσίας είναι πρώτιστα μια εσωτερική αναζήτηση, μια αναζήτηση ώστε να ανακαλύψει ο ηγέτης ποιος πραγματικά είναι. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων. Υπάρχουν τέσσερις ηθικοί στόχοι γι' αυτήν:

- Απελευθέρωση του ανθρώπινου δυναμισμού.
- Εξισορρόπηση των αναγκών του ατόμου και της κοινότητας.
- Υπεράσπιση των θεμελιωδών αξιών της κοινότητας.
- Μετάδοση στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης.

Προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα της επιτυχημένης ηγεσίας, ο Bass διέκρινε ως εξής την ηγεσία (Bass, 1960):

- Επιχειρούμενη ηγεσία: Ο Α θέλει να αλλάξει τη συμπεριφορά του Β και η προσπάθειά του αυτή είναι εμφανής.
- Επιτυχής ηγεσία: Η συμπεριφορά του Β αλλάζει λόγω της προσπάθειας του Α.
- Αποτελεσματική ηγεσία: Η αλλαγή της συμπεριφοράς του Β έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίησή του, την ανταμοιβή του ή την επίτευξη ενός σημαντικού στόχου του.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις ηγεσίας

Σχετικά με τη φύση της ηγεσίας οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Η μία υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι επίκτητο φαινόμενο, δηλαδή αποτελεί προϊόν μάθησης, σκληρής εκπαίδευσης και κατάλληλων παρεμβάσεων, ώστε ο μελλοντικός ηγέτης να μπορεί να ανταποκρίνεται αποδοτικά στις προκλήσεις και τις συνεχείς

αλλαγές και να οδηγεί την ομάδα που ηγείται στην αποτελεσματική επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο ηγέτης δε γεννιέται, αλλά γίνεται (Σκουλάς, 1983. Ζαβλανός, 1998. Vernardakis, 1987. Brown, 1980. Κούρτης, 1977, όπως αναφέρεται στο Σαίτη, 2005). Η άλλη πλευρά υποστηρίζει ότι η ηγεσία δε διδάσκεται, αποτελεί χάρισμα που συνδέεται με τα γονίδια και την κληρονομικότητα. (Zaleznik, 1988, όπως αναφέρεται στο Σαίτη, 2005). Η αλήθεια ίσως να βρίσκεται κάπου στη μέση, δηλαδή πέρα από κάποιες ικανότητες - χαρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης υπάρχει και πλήθος δεξιοτήτων που αποκτώνται με την μάθηση, δηλαδή είναι αφομοιώσιμες. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Πολλές ηγετικές ικανότητες διδάσκονται στην τάξη. Αλλά η εκπαίδευση από μόνη της δεν επαρκεί. Πολλές ικανότητες ο ηγέτης τις αποκτά από την εμπειρία και από τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους. Προσπαθεί, επιτυγχάνει, αποτυγχάνει, μαθαίνει από τα λάθη του. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ηγεσία.

Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση της ηγεσίας έχουμε με τον Taylor στις αρχές του εικοστού αιώνα, που έθεσε τα θεμέλια της Επιστημονική Διοίκησης, η οποία αφορούσε την αύξηση της παραγωγής και θεωρούσε τους εργαζόμενους προέκταση των μηχανών που χειρίζονται. Με βάση αυτή την προσέγγιση που είναι γνωστή ως ταιλορισμός, οι εργαζόμενοι θεωρούνταν τεμπέληδες και μη ειλικρινείς με χαμηλή νοημοσύνη. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν (του '20 και του '30) είναι εμφανής η επιρροή των πειραμάτων του Hawthorne, πρωτεργάτη του Κινήματος των Ανθρωπίνων Σχέσεων, ο οποίος θεωρεί τις ανάγκες των εργαζομένων ως εταιρική ευθύνη. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια ν' αναφερθούν οι πιο

γνωστές θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας.

2.2.1. Γενετική θεωρία

Η αρχαιότερη προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου της ηγεσίας ήταν η *γενετική θεωρία*. Σύμφωνα μ' αυτή, ο ηγέτης γεννιέται, δεν γίνεται, δηλαδή η ηγετική ικανότητα είναι κληρονομική και δεν υπόκειται σε αλλαγές. Με βάση αυτή τη θεώρηση δικαιολογούνταν και οι γάμοι μεταξύ βασιλικών οικογενειών, ώστε να διατηρούνται τα «καλά» γονίδια, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο κλειστά σύνολα γονιδίων. Η αποτυχία της θεωρίας αυτής έγινε φανερή τον δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα, λόγω της παρακμής των βασιλικών οίκων της Ευρώπης, αλλά και της άνθισης της βιομηχανικής ηγεσίας με την κατάληψη θέσεων εξουσίας από ανθρώπους χωρίς βασιλική, η γενικότερα «καλή» καταγωγή, αλλά χάρη στις προσωπικές τους ικανότητες. Η ηγετική θεωρία ταυτίζεται με τη *θεωρία του «σπουδαίου ανθρώπου»* (great man theory), που υποστηρίζει ότι οι σπουδαίοι άνθρωποι γέννιονται, δε γίνονται. Η χρήση του όρου «άντρας» εδώ δικαιολογείται, αφού σε παλαιότερες εποχές η ηγεσία θεωρούνταν αποκλειστικά ανδρική υπόθεση.

2.2.2. Θεωρία Γνωρισμάτων

Παρόμοια με την προηγούμενη είναι η *θεωρία των γνωρισμάτων*, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος κληρονομεί συγκεκριμένες ικανότητες και γνωρίσματα που τον κάνουν πιο κατάλληλο για την ηγεσία. Εμφανίστηκε γύρω στο 1910 παράλληλα με τη δημιουργία των πρώτων τεστ μέτρησης της νοημοσύνης. Η θεωρία αυτή ξεχωρίζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζουν τους οι ηγέτες. Αλλά, αν αυτά τα γνωρίσματα είναι που συγκροτούν τους σπουδαίους ηγέτες, δύσκολα εξηγούνται οι περιπτώσεις

ανθρώπων που τα διαθέτουν, χωρίς να ασκούν τον ρόλο του ηγέτη. Επιπλέον οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής δεν έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένο αριθμό γνωρισμάτων και έχουν κατά καιρούς προτείνει αντικρουόμενα μεταξύ τους γνωρίσματα. Η θεώρηση αυτή αποτελεί προϊόν πρώιμης έρευνας, αλλά τελικά δεν κατάφερε να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων από τους μη επιτυχημένους ηγέτες. Ο Stogdill (1948) συνέκρινε πάνω από 125 έρευνες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και συμπέρανε ότι κανένα χαρακτηριστικό ή ομάδα χαρακτηριστικών δεν συνδέεται σταθερά με την ηγεσία. Στήριξε το συμπέρασμα του αυτό σε δύο επιχειρήματα. Πρώτον, η ηγεσία είναι τόσο πολύπλοκο φαινόμενο και λαμβάνει χώρα σε τόσα διαφορετικά πλαίσια με τόσους διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές αποστολές, που κανένα γνώρισμα από μόνο του δε μπορεί να προκαθορίσει την ηγεσία σε όλες τις περιπτώσεις. Δεύτερον, υποστήριξε ότι μια αληθινά χρήσιμη θεωρία για την ηγεσία θα ήταν καλό να εμπεριέχει την ενοποίηση των γνωρισμάτων της ηγεσίας αλλά και των καταστάσεων που την περιβάλλουν και να εντοπίσει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πρόσφατα τα γνωρίσματα της προσωπικότητας φαίνεται ότι έχουν επανέλθει στο προσκήνιο της έρευνας για την ηγεσία, εξαιτίας επανατοποθετήσεων ως προς το ρόλο της προσωπικότητας. Σήμερα, γνωρίσματα όπως τα υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας, υψηλή αυτοπεποίθηση, εσωτερικός έλεγχος, συναισθηματική ωριμότητα και τιμιότητα φαίνονται να παρουσιάζουν θετική συνάφεια με την αποτελεσματική ηγεσία (Yukl, 2001).

2.2.3. Συμπεριφορική θεώρηση

Μια άλλη προσέγγιση του θέματος είναι η *συμπεριφορική θεώρηση* (behavioural theories). Σύμφωνα με τις θεωρίες της συμπεριφοράς, ο ηγέτης γίνεται,

δε γεννιέται. Στην περίπτωση αυτή γίνεται μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη στις ενέργειές του. Δεν ενδιαφέρει πλέον ποιος είναι ο ηγέτης, αλλά τι κάνει. Η θεωρίες αυτές βρήκαν πρόσφορο έδαφος στο πλαίσιο της ανάπτυξης του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων, που δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή στο άτομο, παρά στην εργασία και επικεντρώθηκε στην αύξηση της παραγωγικότητας μέσω της καλύτερης κατανόησης του κάθε εργαζόμενου. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οι άνθρωποι μαθαίνουν να είναι ηγέτες μέσα από συνεχή διδασκαλία και παρατήρηση και γίνεται αναζήτηση του «μοναδικού καλύτερου τύπου ηγεσίας» που θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση.

Με βάση την επίδραση της συμπεριφορικής προσέγγισης έγινε προσπάθεια να περιγραφεί και να μετρηθεί η συμπεριφορά των ηγετών, τόσο μέσα από συνεντεύξεις των υφισταμένων τους, όσο και με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους ίδιους. Ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της θεώρησης αυτής ήταν η δημιουργία του Ερωτηματολογίου Περιγραφής της Συμπεριφοράς των Ηγετών (the Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ), Hemphill, 1950). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε 150 ερωτήσεις (items) με αντίστοιχες περιγραφές συμπεριφορών ηγετών, ομαδοποιημένες, ώστε να επιτρέπεται η εκτίμηση από τους προϊσταμένους, τους υφισταμένους των ηγετών, αλλά και από εκπαιδευμένους παρατηρητές. Η επακόλουθη ανάλυση αυτών των εκτιμήσεων είχε ως αποτέλεσμα την ταξινόμηση της συμπεριφοράς των ηγετών σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη αφορά το Ενδιαφέρον (Consideration) και αναφέρεται στις προσπάθειες των ηγετών να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας δίνοντας σημασία στα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων. Η δεύτερη, που

ονομάζεται Μύηση στη Δομή (Initiation of Structure) εστιάζει στα καθήκοντα και την αποστολή της ομάδας με την οργάνωση, την κατεύθυνση και τη δόμηση της εργασίας των υφισταμένων. Δυστυχώς, αυτές οι δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς, ως προς τον άνθρωπο και ως προς το αποτέλεσμα, αντίστοιχα, δεν κατάφεραν να διακρίνουν επιτυχώς την αποτελεσματική από τη μη αποτελεσματική ηγεσία.

Ένα αντιπροσωπευτικό μοντέλο αυτής της προσέγγισης είναι η *θεωρία X και Y του McGregor* (1960). Η θεωρία X περιλαμβάνει αναφέρεται στους απολυταρχικούς ηγέτες που πιστεύουν ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του τεμπέλης και μπορεί να χαλιναγωγηθεί από τον πολιτισμό. Επίσης, θεωρούν ότι είναι κακός από τη φύση του, ωθείται από τις βιολογικές του παρορμήσεις και ο βασικός τρόπος αλληλεπίδρασής του είναι ο ανταγωνισμός. Κατ' επέκταση πιστεύουν ότι το προσωπικό δε θέλει να εργάζεται, προτιμά τον ελεύθερο χρόνο, πρέπει να καθοδηγείται στενά. Το αποτέλεσμα είναι αυτού του είδους οι ηγέτες να αποφασίζουν μόνοι τους, να χρησιμοποιούν το φόβο σαν κίνητρο, να είναι δογματικοί και να μη δέχονται υποδείξεις και προτάσεις. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία Y περιλαμβάνει τους δημοκρατικούς ηγέτες που πιστεύουν ότι ο άνθρωπος είναι ένα αυτοπραγματούμενο άτομο που εργάζεται καλύτερα με λίγους ελέγχους, είναι από τη φύση του καλός, ωθείται από την ανθρωπιά του και ο βασικός τρόπος αλληλεπίδρασής του είναι η συνεργασία.. Το αποτέλεσμα είναι οι δημοκρατικοί ηγέτες να διοικούν συλλογικά, να αποφασίζουν συμμετοχικά, να αποκεντρώνουν εξουσίες και να αναθέτουν πρωτοβουλίες.

Μια άλλη θεωρία που ανήκει στην συμπεριφορική προσέγγιση της ηγεσίας είναι η *θεωρία της συμμετοχικής διοίκησης του Likert* (Likert, 1961, 1967). Σύμφωνα μ' αυτή υπάρχουν τέσσερα συστήματα - στυλ ηγεσίας:

- Το αυταρχικό - εκμεταλλευτικό σύστημα, κατά το οποίο οι στόχοι καθορίζονται από την ανώτατη ηγεσία και μεταβιβάζονται με διαταγές προς τα κάτω. Υπάρχει περιορισμένη εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους και έντονα συγκεντρωτικός έλεγχος. Η παρακίνησή τους γίνεται κύρια με το φόβο και περιστασιακά με την αμοιβή. Τα αποτελέσματα είναι να υπάρχουν αρνητικές στάσεις, υψηλό ποσοστό αποχωρήσεων και χαμηλή παραγωγικότητα.
- Το καλοπροαίρετο αυταρχικό σύστημα, που έχει πατερναλιστικό χαρακτήρα και επιτρέπει κάποια μορφή επικοινωνίας από κάτω προς τα πάνω. Χρησιμοποιείται λιγότερο ο φόβος της τιμωρίας και περισσότερο οι οικονομικές ανταμοιβές, ώστε να επιτευχθεί αύξηση της παραγωγής.
- Το συμβουλευτικό σύστημα που προϋποθέτει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς τους εργαζόμενους. Σ' αυτό γίνεται χρησιμοποίηση των γνώμων και ιδεών των υφισταμένων μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία. Οι σοβαρές αποφάσεις λαμβάνονται περισσότερο από τον ηγέτη και λιγότερο από τα χαμηλότερα κλιμάκια και γίνεται περιστασιακή χρήση της τιμωρίας.
- Το συμμετοχικό σύστημα, όπου υπάρχει πλήρης εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τα μέλη της ομάδας. Η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται δημοκρατικά από τα μέλη της ομάδας την οποία αφορούν, σύμφωνα με την αρχή της πλειοψηφίας. Δίνεται έμφαση στη συλλογική εργασία, τα συλλογικά αποτελέσματα και τις συλλογικές ανταμοιβές.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Likert το συμμετοχικό σύστημα είναι το πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό. Επιπλέον, δεν υπάρχει άμεση αιτιώδης σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και βαθμού απόδοσης της ομάδας, αλλά δημιουργείται έμμεσα

με τη μεσολάβηση των ενδιάμεσων μεταβλητών (intervening variables). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, που ελέγχονται από τον ηγέτη, τα συστήματα – στυλ ηγεσίας, η φιλοσοφία, οι πολιτικές, οι πρακτικές και οι δομές. Ως παρεμβαίνουσες μεταβλητές, που δεν ελέγχονται από τον ηγέτη, θεωρούνται οι στάσεις των ατόμων, η παρακίνηση, οι αντιλήψεις, η συμπεριφορά, ενώ τα αποτελέσματα είναι η παραγωγικότητα, το κόστος, η ποιότητα, τα κέρδη, το εισόδημα και οι απουσίες.

Μια άλλη θεωρία της συμπεριφορικής προσέγγισης είναι το *Διοικητικό Πλέγμα (Managerial Grid) των Blake – Mouton (1964)*, που βασίζεται σε δύο διαστάσεις με διαβάθμιση από το ένα μέχρι το εννιά.. Η οριζόντια διάσταση αναφέρεται στο ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή, ενώ η κάθετη διάσταση αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον του για τον άνθρωπο. Ανάλογα με τη θέση της διοίκησης στο Διοικητικό Πλέγμα διακρίνονται οι εξής περιπτώσεις:

- Θέση 1,1 - χρεοκοπημένη διοίκηση: αδιαφορία τόσο για τους ανθρώπους όσο και για την παραγωγή. Το ηγετικό στέλεχος καταβάλλει ελάχιστη προσπάθεια για να πραγματοποιηθεί το έργο που έχει αναλάβει και ενδιαφέρεται απλώς να εξακριβώσει ότι ακολουθείται η περπατημένη οδός.
- Θέση 1,9 - διοίκηση λέσχης: μεγάλο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, μικρό για την παραγωγή και συνεπώς η εργασία «μένει» πίσω. Ο ηγέτης είναι δημοφιλής, αφού δίνει έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού για αρμονικές σχέσεις που οδηγούν σ' ένα άνετο, φιλικό εργασιακό περιβάλλον..
- Θέση 9,1 - διοίκηση καθηκόντων: μεγάλο ενδιαφέρον για την επίτευξη της επιθυμητής παραγωγής αλλά ελάχιστο για τις ανάγκες των ανθρώπων. Γίνεται προσπάθεια από τον ηγέτη να επιτευχθούν οι στόχοι με αυστηρό προγραμματισμό και αδιάκοπο έλεγχο της εργασίας.

- Θέση 9,9 - διοίκηση ομάδας: εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και την παραγωγή, που δυστυχώς σπάνια όμως εφαρμόζεται από τους ηγέτες. Σκοπός του ηγέτη είναι να επιτύχει υψηλή απόδοση, δημιουργώντας συνθήκες για συμμετοχή των υφισταμένων και αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες τους μέσα από ένα κλίμα συνεργασίας και αρμονικότητας.
- Θέση 5,5 - ενδιάμεση διοίκηση: ο πιο συνηθισμένος τύπος. Ο ηγέτης ακολουθεί τη μέση οδό, στοχεύοντας ένα μέτριο επίπεδο απόδοσης, διατηρώντας ταυτόχρονα και το ηθικό των εργαζομένων.

Το μειονέκτημα του Διοικητικού Πλέγματος είναι ότι δέχεται μόνο δύο διαστάσεις της ηγεσίας (άνθρωποι /παραγωγή).

2.2.4. Θεωρίες των συγκυριών ή ενδεχομενική προσέγγιση (contingency theories)

Οι θεωρίες των συγκυριών ή ενδεχομενική προσέγγιση (contingency theories) συνιστούν την προσέγγιση εκείνη που προσπαθεί να εντοπίσει τις μεταβλητές που σχετίζονται με το περιβάλλον και καθορίζουν πιο στυλ-είδος ηγεσίας πρέπει να χρησιμοποιηθεί κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες κανένα είδος ηγεσίας δεν είναι πανάκεια, δηλαδή δεν ταιριάζει σε όλες τις καταστάσεις. Η επιτυχία στην ηγεσία θα εξαρτηθεί όχι μόνο από την επιλογή του κατάλληλου είδους της ηγεσίας, αλλά και από τις ικανότητες και δεξιότητες των αποδεχτών της και τις συγκεκριμένες παραμέτρους της περίπτωσης.

Το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο αυτών των θεωριών είναι το *Μοντέλο Συγκυριών ή Ενδεχομενικό Μοντέλο του Fielder* (Fielder, 1967. Fielder and Clemers, 1984). Το ηγετικό χαρακτηριστικό που συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο είναι ο προσανατολισμός των κινήτρων του ηγέτη που καθορίζει την προτεραιότητα

στην επίτευξη του στόχου σχετικά με την διαπροσωπική αρμονία της ομάδας. Οι ηγέτες που είναι «προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα» και δίνουν έμφαση στη δομή, στην τάξη και στις ξεκάθαρες κατευθύνσεις διαφοροποιούνται σαφώς από αυτούς που είναι «προσανατολισμένους στις ανθρώπινες σχέσεις» και δίνουν έμφαση στη συνοχή, την ευκαμψία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Η μεταβλητή της κατάστασης στο Μοντέλο των Συγκυριών είναι ο βαθμός της προβλεψιμότητας και της μεθοδικότητας των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που με τη σειρά του καθορίζεται από την υποστήριξη των υφισταμένων-οπαδών (followers), τη διαύγεια και τη δομή στο αποτέλεσμα και την αυθεντία – κύρος του ηγέτη. Επιπλέον, η ηγεσία είναι προσωποκεντρική ή επικεντρωμένη στο καθήκον. Το είδος ηγεσίας που θα είναι πιο αποτελεσματικό εξαρτάται από το βαθμό που ο ηγέτης ελέγχει την περίσταση. Ο έλεγχος εξαρτάται από 3 παράγοντες: τη σχέση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων, τη δομή και οργάνωση των καθηκόντων, και την εξουσία ή ισχύ του ηγέτη. Ο ηγέτης που επικεντρώνεται στην επιτέλεση των καθηκόντων θα είναι πιο αποτελεσματικός υπό εξαιρετικά ευνοϊκές ή μη ευνοϊκές συνθήκες (δηλαδή σε ακραίες καταστάσεις), ενώ ο ηγέτης που ασκεί προσωποκεντρική διοίκηση θα είναι πιο αποτελεσματικός σε μέτρια ευνοϊκές συνθήκες.

Επεξεργασία και επέκταση του Μοντέλου των Συγκυριών έχει δείξει ότι η σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και την περίσταση σχετίζεται με το στρες που βιώνει ο ηγέτης και την ενδεχόμενη ασθένεια που μπορεί να προκαλέσει αυτό το στρες (Chemers et al. 1985), και αυτό το στρες επηρεάζει την ικανότητα του ηγέτη να χρησιμοποιήσει επικοινωνιακά τους γνωστικά πλεονεκτήματα, όπως τη νοημοσύνη και την εργασιακή εμπειρία (Fiedler and Garcia, 1987).

Η θεωρία πορείας-στόχου (House and Mitchell, 1974) επικεντρώνεται στο είδος συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετηθεί από τον ηγέτη, ώστε να είναι δυνατή η επίτευξη προσωπικών και οργανωτικών στόχων. Με βάση αυτή οι ηγέτες αυξάνουν τα κίνητρα, την ικανοποίηση και την επίδοση των υφισταμένων τους με το να τους αμείβουν ανάλογα με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες βοηθούν τους εργαζόμενους να πετύχουν προσωπικούς και οργανωτικούς στόχους με το να τους υποδεικνύουν την πορεία που πρέπει να ακολουθήσουν και να τους παρέχουν τα απαιτούμενα μέσα. Το είδος ηγεσίας που θα είναι πιο αποτελεσματικό εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και των υφισταμένων, με αποτέλεσμα οι ηγέτες να πρέπει να είναι ευέλικτοι και να υιοθετούν την προσέγγιση που θα είναι πιο αποτελεσματική ανάλογα με αυτά. Η εμπειρική έρευνα σ' αυτό το μοντέλο εστιάζει στον τρόπο που οι παράγοντες των καταστάσεων (όπως η προσωπικότητα και οι ανάγκες των υφισταμένων, καθώς και το περιβάλλον με το οποίο σχετίζεται ο στόχος και η ικανότητα ικανοποίησής του) μετριάζουν τη σχετική επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά του ηγέτη στην παρακίνηση των υφισταμένων. Επιπλέον, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η θεωρία πορείας – στόχου μπορεί να προλέγει ότι η καθοδήγηση του ηγέτη μπορεί να αποβεί πιο αποτελεσματική στις περιπτώσεις που οι υφιστάμενοι στερούνται την εμπειρία (δηλαδή είναι αρχάριοι) ή ο στόχος που πρέπει να επιτευχθεί είναι πέρα από τις δυνατότητές τους.

Με βάση τη θεωρία πορείας – στόχου, τέσσερις μορφές ηγεσίας είναι δυνατό να υιοθετηθούν, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι των εργαζομένων:

- Κατευθυντική ηγεσία – ο ηγέτης λέει στους υφισταμένους του τι πρέπει να κάνουν και με ποιον τρόπο.

- Υποστηρικτική ηγεσία – ο ηγέτης δείχνει κατανόηση και παρέχει υποστήριξη στους υφισταμένους του.
- Συμμετοχική ηγεσία – ο ηγέτης παροτρύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων του σε αποφάσεις που αφορούν την εργασία τους.
- Ηγεσία προσανατολισμένη προς την επίτευξη – ο ηγέτης θέτει υψηλούς στόχους για τους υφισταμένους του και δίνει έμφαση στην υψηλή επίδοση στην εργασία.

Η Θεωρία Τυπικών Αποφάσεων (Normative Decision Theory) αποτελεί μια προσέγγιση ομαδικής λήψης αποφάσεων που υποστηρίζει ότι οι πιο αποτελεσματικές και ακριβείς αποφάσεις λαμβάνονται όταν ο ηγέτης υιοθετεί μια στρατηγική αποφάσεων που είναι συμβατή με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης όπου λαμβάνεται η απόφαση (Vroom and Yetton, 1973). Οι στρατηγικές λήψης αποφάσεων ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό που οι ηγέτες επιτρέπουν τους υφισταμένους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Με βάση αυτή τη θεώρηση υπάρχουν πέντε είδη ηγετικής συμπεριφοράς που αφορούν τη λήψη αποφάσεων από την αυταρχική ηγεσία μέχρι την απόλυτη συμμετοχή των εργαζομένων, απαιτώντας μια ευελιξία από τον ηγέτη. Επομένως οι μορφές άσκησης ηγεσίας με βάση τη λήψη αποφάσεων είναι:

- Αυταρχική τύπου 1, όπου ο ηγέτης λύνει το πρόβλημα μόνος του.
- Αυταρχική τύπου 2, όπου ο ηγέτης παίρνει πληροφορίες από υφισταμένους και λύνει το πρόβλημα μόνος του.
- Συμβουλευτική τύπου 1, όπου ο ηγέτης συζητά ατομικά το πρόβλημα με τους υφισταμένους και το λύνει μόνος του.

- Συμβουλευτική τύπου 2, όπου γίνεται ανοιχτή συζήτηση με το σύνολο της ομάδας, αλλά, τελικά, ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του.
- Ομαδική τύπου 2, όπου ο ηγέτης συζητά με τους υφισταμένους του ως ομάδα και προεδρεύοντας ψάχνει μαζί τους για μια κοινά αποδεκτή λύση από όλη την ομάδα.

Το πιο αποτελεσματικό είδος ηγεσίας εξαρτάται από το βαθμό που η λήψη της απόφασης είναι αποδεκτή από τους υφισταμένους, τη σπουδαιότητα της απόφασης, και το χρόνο που απαιτείται για να ληφθεί η απόφαση. Συγκεκριμένα, η αυταρχική λήψη αποφάσεων είναι περισσότερο ενδεδειγμένη, όταν υπάρχει ξεκάθαρη πληροφόρηση και οι υφιστάμενοι είναι υποστηρικτικοί. Καθώς όμως αυξάνεται η αμφιβολία στη λήψη της απόφασης, εξαιτίας της αντίστασης των υφισταμένων ή διαφορούμενης πληροφόρησης, ενδείκνυται περισσότερη συμμετοχική και δημοκρατική ηγεσία για πιο αποτελεσματική χρησιμοποίηση της πληροφόρησης και υψηλότερη κινητοποίηση των υφισταμένων (Vroom and Yetton, 1973). Η θεωρία αυτή έχει λάβει σημαντική ερευνητική υποστήριξη και χρησιμοποιήθηκε για εκπαίδευση ηγετικών στελεχών.

Η θεωρία της Αλληλεπίδρασης/Δοσοληψίας ηγέτη-υφισταμένων [The leader-member exchange (LMX) or vertical dyad linkage theory (VDL)] επικεντρώνεται στον τρόπο που η σχέση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων επηρεάζει την άσκηση ηγεσίας. Προτάθηκε από τον Graen και τους συνεργάτες του και προτείνει ότι οι ηγέτες τείνουν να δημιουργούν στενές σχέσεις με λίγους υφισταμένους, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και ενέργειας που υπάρχουν και μοιράζονται μ' αυτούς τους πόρους (προσωπικούς αλλά και όσους προκύπτουν από τη θέση τους) ώστε να τους βοηθήσουν να αποδώσουν καλύτερα. Οι ηγέτες τείνουν διατηρούν και να

βελτιώνουν τις σχέσεις αυτές με τους υφισταμένους τους που ποικίλλουν σε ποιότητα από εσω-ομαδικές σε εξω-ομαδικές. Οι εσω-ομαδικές σχέσεις, που είναι ποιοτικές, χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα πληροφόρησης, επικοινωνίας, αμοιβαίας υποστήριξης, άτυπης επίδρασης, εμπιστοσύνης, περιθώρια διαπραγματεύσεων και κινητήριας ώθησης από τον ηγέτη προς τους υφισταμένους. Από την άλλη οι εξω-ομαδικές σχέσεις, ποιοτικά φτωχές, χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης, υποστήριξης, προσοχής και τυπική επιτήρηση του ηγέτη. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρχουν δύο μορφές ηγεσίας αντίστοιχα, η ηγεσία βασισμένη στην πειθώ και η επιστασία που είναι βασισμένη στην επίσημη εξουσία (Dansereau et al., 1975. Liden and Graen, 1980. Graen and Uhl-Bien, 1995).

Η πιο ενδιαφέρουσα θεωρία της παρακίνησης, η *θεωρία Ανωριμότητας – Ωριμότητας* (Argyris, 1987), έχει βρει πρόσφορο έδαφος προσπαθώντας να προσεγγίσει την ηγεσία. Σύμφωνα με αυτή οι άνθρωποι περνούν από διάφορα στάδια ωριμότητας, ξεκινώντας από την πλήρη ανωριμότητα στην παιδική ηλικία, μέχρι την ωριμότητα στην ενήλικη ζωή. Η κατάσταση της ανωριμότητας χαρακτηρίζεται από:

- Παθητικότητα
- Εξάρτηση
- Συμπεριφορά απλή, με λίγους τρόπους.
- Ενδιαφέροντα περίεργα, συμπτωματικά και χωρίς βάθος.
- Βραχυχρόνια προοπτική στις ενέργειες
- Ικανοποίηση από κατοχή κατώτερης θέσης
- Έλλειψη αυτογνωσίας

Η κατάσταση της ωριμότητας από την άλλη χαρακτηρίζεται από:

- Ενεργητικότητα
- Ανεξαρτησία
- Σύνθετη συμπεριφορά με πολλούς τρόπους
- Ενδιαφέροντα βαθύτερα και δυνατώτερα
- Μακροχρόνια προοπτική στις ενέργειες
- Ικανοποίηση από κατοχή ίσης ή ανώτερης θέσης
- Αυτογνωσία και έλεγχος του εαυτού

Με βάση αυτή τη θεώρηση, αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που θα βοηθήσει τους υφισταμένους του να μετακινηθούν από ένα στάδιο ανωριμότητας σε ένα στάδιο ωριμότητας. Από την άλλη πλευρά η γραφειοκρατική (πυραμιδική) ηγεσία είναι αυτή που στερεί από τους υφισταμένους την πρωτοβουλία, την ανεξαρτησία και την εμπιστοσύνη, έχοντας τον απόλυτο έλεγχο τους και τους περιορίζει, ώστε να μη μπορούν να αναπτυχθούν (Argyris, 1987).

Στηριζόμενη σ' αυτή τη θεωρία δημιουργήθηκε η *θεωρία του κύκλου ζωής για την ηγεσία* (situational leadership). Σύμφωνα μ' αυτή, υπάρχει μια τρισδιάστατη προσέγγιση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι ηγέτες παρουσιάζουν είτε συμπεριφορά έργου (οργάνωση και καθορισμός ρόλων των υφισταμένων) είτε συμπεριφορά σχέσεων (ενθάρρυνση και υποστήριξη της ομάδας). Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας έχει σχέση με τον τρόπο που το στυλ της ηγεσίας συσχετίζεται με την κατάσταση και τις παραμέτρους της. Η προθυμία και η ετοιμότητα των υφισταμένων να πραγματοποιήσουν τα καθήκοντά τους, δηλαδή η ωριμότητα των υφισταμένων είναι ο πιο καθοριστική παράμετρος για το στυλ της ηγεσίας. Όσο πιο πολύ αυξάνεται η ωριμότητα των εργαζομένων, τόσο ο ηγέτης πρέπει να αυξάνει τη συμπεριφορά σχέσεων (Hersey & Blanchard, 1993, 1996).

Τα επίπεδα ωριμότητας των υφισταμένων είναι τα εξής:

R1: όπου οι υφιστάμενοι δεν έχουν τις γνώσεις και την ικανότητα ή δεν έχουν την προθυμία και την αυτοπεποίθηση να επιτελέσουν το έργο.

R2: όπου δεν υπάρχει ικανότητα, υπάρχει όμως προθυμία.

R3: όπου υπάρχει ικανότητα, δεν υπάρχει προθυμία ή αυτοπεποίθηση.

R4: όπου υπάρχει και ικανότητα και προθυμία.

Αντίστοιχα με το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων, ο ηγέτης προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας:

R1: κατευθυντική ηγεσία (telling)

R2: πλάσάρισμα ως προς τις σχέσεις και ως προς το έργο(selling)

R3: συμμετοχική (participating)

R4: εκχώρηση – αποστασιοποίηση του ηγέτη (delegating)

2.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις – μοντέλα ηγεσίας

2.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Ένα από τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας είναι η *μετασχηματιστική ηγεσία*. Ο Burns ήταν ο πρώτος που αναφέρει την έννοια της «ηγεσίας που μεταμορφώνει» και δηλώνει ότι «η ηγεσία είναι σχέση αμοιβαίας διέγερσης και ανύψωσης, που μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς παράγοντες» (Burns, 1978). Προσθέτει ότι η ηγεσία μεταμορφώνει όταν «ένας ή περισσότεροι άνθρωποι αναπτύξουν σχέσεις, ώστε ηγέτες και οπαδοί να εξυψώσουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης και ηθικής». Στην καρδιά αυτής της προσέγγισης δίνεται έμφαση στην ικανότητα του ηγέτη να παρακινήσει και να ενδυναμώσει τους οπαδούς – υφισταμένους του καθώς επίσης και η ηθική διάσταση της ηγεσίας. Οι

ιδέες του Burns εξελιχθήκαν και οδήγησαν στην έννοια της μετασχηματιστικής εξουσίας, κατά την οποία ο ηγέτης μεταμορφώνει τους οπαδούς του.

«Ο στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να μεταμορφώνει ανθρώπους και οργανισμούς στην κυριολεξία, να τους αλλάζει το μυαλό και την καρδιά, να διευρύνει το όραμα, τη διορατικότητα και την κατανόηση, να αποσαφηνίζει τους σκοπούς, να κάνει τις μορφές συμπεριφοράς σύμφωνες με τις πεποιθήσεις, τις αρχές, τις αξίες και να επιφέρει μόνιμες αλλαγές με δυναμική ανάπτυξη» (Bass and Avolio, 1994).

Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το χάρισμα, η έμπνευση, η πνευματική επιρροή και η εξατομικευμένη προσέγγιση των οπαδών – υφισταμένων. Τα γνωρίσματα αυτά μετρούνται με το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (the Multifactor Leadership Questionnaire) και διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι είναι ευδιάκριτα και συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της εργασίας (Bass, 1998). Οι ομάδες που καθοδηγούνται από μετασχηματιστικούς ηγέτες παρουσιάζουν πολύ υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης, αφοσίωσης, ικανοποίησης και απόδοσης από το μέσο όρο.

2.3.2. Συναλλακτική - Διαπραγματευτική ηγεσία

Συχνά η μετασχηματιστική θεωρία αντιπαρατίθεται με τη *συναλλακτική – διαπραγματευτική ηγεσία*, που βασίζεται στην κοινωνική συναναστροφή, στη δοσοληψία μεταξύ ηγετών και υφισταμένων και εξαρτάται από την αντίληψη και τις προσδοκίες των υφισταμένων για τις ικανότητες του ηγέτη τους. Ο συναλλακτικός ηγέτης περιορίζεται στις ανταμοιβές και στις κυρώσεις για να πετύχει τη συμμόρφωση των υφισταμένων του, αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, είναι πιο

συμβατικός και προορίζεται για να κάνει τα πράγματα σωστά, σε αντίθεση με το μετασχηματιστικό ηγέτη που κάνει τα σωστά πράγματα.

2.3.3. Χαρισματική ηγεσία

Η ιδέα του χαρισματικού ηγέτη, αν και προτάθηκε παλαιότερα (Weber, 1947. House, 1974), δόθηκε σ' αυτήν ιδιαίτερη σημασία στη δεκαετία του '80 και του '90, όταν το χάρισμα θεωρήθηκε ως αντίδοτο στην πτώση του ηθικού που επέφερε η οργανωσιακή αναδόμηση και ο ανταγωνισμός. Χαρισματικός ηγέτης θεωρείται κάποιος που ανασυγκροτεί το ηθικό και το ομαδικό πνεύμα και προσφέρει θετικό όραμα για το μέλλον. Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει τις ιδέες της μετασχηματιστικής θεωρίας με τις θεωρίες των γνωρισμάτων και της γενετικής θεωρίας. Τα στοιχεία της χαρισματικής ηγεσίας είναι (Northouse, 2004):

- Μία ισχυρή προσωπικότητα, επιθυμία για επιρροή στους άλλους και αυτοπεποίθηση.
- Μια ισχυρή συμπεριφορά παίζοντας το ρόλο του παραδείγματος προς τους υφισταμένους και ιδιαίτερη ικανότητα (strong role model behaviour and competence).
- Παρουσίαση ιδεολογικών στόχων με ηθικό απόηχο.
- Υψηλές προσδοκίες από τους οπαδούς και εμπιστοσύνη ότι θα ανταποκριθούν σ' αυτές τις προσδοκίες.

Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από αυτο-προβολή, υψηλά επίπεδα ενέργειας και λήψη παράτολμων αποφάσεων. Οι χαρισματικοί ηγέτες παρωθούν τους υφισταμένους να σκέφτονται ανεξάρτητα, δίνουν έμφαση στην συνάφεια ανάμεσα στους στόχους που θέτουν και στο όραμα που υπηρετούν, επιδιώκουν και εφαρμόζουν το όραμα, παρουσιάζουν έντονη επικοινωνιακή ικανότητα (τόνος

φωνής, έκφραση και δυναμική συναναστροφή με τους άλλους). Κάποια στοιχεία για τη θετική σχέση ανάμεσα στη χαρισματική ηγεσία και την αποδοτικότητα, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, διαπιστώθηκαν μετά από έρευνα για τους Αμερικανούς προέδρους, χρησιμοποιώντας διάφορα μέτρα εθνικής αποτελεσματικότητας (House et al. 1991).

Παρά την υπερβολική έμφαση που δόθηκε στο είδος αυτό της ηγεσίας, η εμπιστοσύνη στη χαρισματική ηγεσία τείνει να φθίνει. Ένας αριθμός από σημαντικά συνεταιρικά σκάνδαλα καθώς και η τάση των χαρισματικών ηγετών να εγκαταλείπουν τους οργανισμούς, αφού πραγματοποιήσουν τις δικές τους αλλαγές σ' αυτούς, τόνισε ότι η χαρισματική ηγεσία μάλλον δεν είναι ένας τρόπος διοίκησης που μπορεί να παραταθεί για πολύ. Επειδή η χαρισματική ηγεσία παρουσιάζει τον ηγέτη ως σωτήρα, ονομάζεται και «ηρωική ηγεσία». Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αντίδραση και αντίσταση ως προς αυτό το είδος της ηγεσίας και αναζητούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις που προσφέρουν λιγότερο ατομικιστική διοίκηση (Mintzberg, 1999. Badaracco, 2002).

Οι ειδήμονες καλό είναι να μας θυμίζουν ότι η ηγεσία δεν είναι μια ηθική έννοια. Οι ηγέτες είναι σαν όλους εμάς: αξιόπιστοι και άτιμοι, δειλοί και θαρραλέοι, λαίμαργοι και γενναιόδωροι. Το να θεωρούμε όλους τους ηγέτες ενάρετους ανθρώπους είναι σαν να εθελotuφλούμε απέναντι στην ανθρώπινη πραγματικότητα και σίγουρα μια τέτοια αντίληψη περιορίζει την ευκαιρία να είμαστε πιο αποτελεσματικοί στην ηγεσία» (Kellerman, 2004, p45).

2.4. Ηγεσία και Διοίκηση

Τα τελευταία χρόνια ήρθε αρκετές φορές στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και στη διοίκηση, όμως συνεχώς αυξανόμενα

στοιχεία αποδεικνύουν ότι η διάκριση αυτή μπορεί να αποβεί παραπλανητική.

«Η διοίκηση είναι διαφορετική από την ηγεσία, αλλά όχι για το λόγο που οι περισσότεροι άνθρωποι νομίζουν. Η ηγεσία δεν είναι μυστική ή μυστηριώδης. Δεν έχει σχέση με χάρισμα ή με κάποια άλλα εξωτικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Δεν είναι προνόμιο ελάχιστων, επίλεκτων. Ούτε είναι η ηγεσία απαραίτητα καλύτερη από τη διοίκηση. Μάλλον τόσο η ηγεσία, όσο και η διοίκηση είναι δύο ξεχωριστές και συμπληρωματικές έννοιες. Είναι και οι δύο απαραίτητες για επιτυχία σε ένα αυξανόμενο πολυσύνθετο περιβάλλον των οργανισμών και των επιχειρήσεων.» (Kotter, 1990b, p103).

Σε μια πρώτη προσπάθεια για εύρεση των διαφορών ανάμεσα στην ηγεσία με τη διοίκηση, ο ηγέτης παρουσιάζεται σαν ένας καλλιτέχνης, που χρησιμοποιεί τη δημιουργικότητα και τη διαίσθηση για να ταξιδέψει στο χάος, ενώ ο διοικητής θεωρείται ως ο ειδικός στη λύση προβλημάτων, εξαρτώμενος από τον ορθολογισμό και τον έλεγχο (Zalenznik, 1977). Από τότε η βιβλιογραφία της ηγεσίας έχει συγκεντρώσει ένα πλήθος διαφορών ανάμεσα σ' αυτή και τη διοίκηση. Μια χαρακτηριστική διαφορά για παράδειγμα ήταν ότι «οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα», ενώ «οι διοικητές κάνουν τα πράγματα σωστά» (Bennis and Nanus, 1985). Επίσης, ο ηγέτης θεωρήθηκε ο καταλύτης που προτείνει στη στρατηγική δράσης, ενώ ο διοικητής είναι ο διαχειριστής/ τεχνικός που ενδιαφέρεται για «το εδώ και τώρα» της επίτευξης του λειτουργικού στόχου.

Κεντρική διαφορά στις περισσότερες προσπάθειες διάκρισης είναι ο προσανατολισμός των δύο απέναντι στην αλλαγή. Χαρακτηριστική είναι η άποψη ότι η διοίκηση σχετίζεται με την πολυπλοκότητα, ενώ η ηγεσία με την αλλαγή

(Kotter, 1990b). Επιπλέον, η διοίκηση επιδρά στο βαθμό της τάξης και της σύστασης των οργανωσιακών διαδικασιών, ενώ η ηγεσία απαιτείται για την επίτευξη δυναμικών αλλαγών. Βασισμένοι στην εργασία του Kotter (1990a), οι συνεργάτες του κατέληξαν στις εξής διαφορές (Buchanan and Huczynski, 2004):

- Ως προς την οργάνωση της ημερήσιας διάταξης: η ηγεσία εγκαθιστά την πορεία για τον οραματισμό του μέλλοντος και αναπτύσσει στρατηγικές για αλλαγή, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι, ενώ η διοίκηση σχεδιάζει λεπτομερώς για τις δράσεις, τα ημερήσια προγράμματα και τη διανομή των πόρων.
- Ως προς την ανάπτυξη των ανθρώπων: η ηγεσία δημιουργεί συμμαχίες ανάμεσα στους ανθρώπους με την επικοινωνία του οράματος και της στρατηγικής, την επίδραση της δημιουργικότητας των ομάδων που δέχονται την αξιοπιστία των στόχων, ενώ η διοίκηση οργανώνει και επανδρώνει το προσωπικό με το να καθορίζει τη δομή του να προσδιορίζει την αξιοπιστία του να αναπτύσσει τακτικές, διαδικασίες, να το παρακολουθεί και να το ελέγχει.
- Ως προς την εκτέλεση: η ηγεσία παρακινεί και εμπνέει με την ενεργοποίηση των ανθρώπων να ξεπερνούν τα εμπόδια και να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, ενώ η διοίκηση ελέγχει τα προβλήματα με το λεπτομερή έλεγχο των αποτελεσμάτων με βάση το σχεδιασμό και να αναλαμβάνει τη σωστή δράση.
- Ως προς τα αποτελέσματα, η ηγεσία οδηγεί σε θετικές και μερικές φορές δραματικές αλλαγές, ενώ η διοίκηση διατηρεί την τάξη, τη σταθερότητα και την προβλεψιμότητα.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η διοίκηση συνδέεται με περισσότερο

άκαμπτες γραφειοκρατικές και τυπικές διαδικασίες, ενώ η ηγεσία με πιο δυναμικές και στρατηγικές διαδικασίες, αν και, τελικά, είναι και οι δύο απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού ή της επιχείρησης.

Παρά την προσπάθεια για διάκριση των δύο εννοιών, υπάρχει αμφιβολία τελικά για το αν είναι τόσο ξεχωριστές στην πράξη, όσο φαίνονται στη θεωρία. Καταρχήν, υπάρχει αντίδραση με την τάση να δυσφημίζεται η διοίκηση ως κάτι βαρετό και χωρίς έμπνευση. Από την άλλη φαίνεται ότι και η ηγεσία απαιτεί σε κάποιο βαθμό σταθερότητα για να είναι επιτυχημένη, παρά τις αλλαγές για τις οποίες είναι υπεύθυνη να επιφέρει, ώστε να δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας και ισορροπίας στους εργαζόμενους, απαραίτητες για να διατηρηθούν τα υψηλά επίπεδα παρακίνησης, αφοσίωσης, εμπιστοσύνης και καλής ψυχολογικής κατάστασης (Gosling and Murphy, 2004).

Κατά δεύτερο λόγο, πολλά ερευνητικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι η διοίκηση και η ηγεσία φαίνεται να είναι πτυχές του ίδιου επαγγέλματος. Μετά από λεπτομερείς παρατηρήσεις για το τι κάνουν οι διοικητές βρέθηκαν δέκα διαφορετικοί ρόλοι, εκ των οποίων ένας είναι η ηγεσία. Συμπερασματικά, υποστηρίχθηκε ότι η ηγεσία είναι μια διάσταση του πολυποίκιλου ρόλου της διοίκησης (Mintzberg 1973, 1975).

Σύγχυση πάνω στο θέμα αυτό δημιουργείται, επίσης, όταν αποδίδεται ο ρόλος του ηγέτη και του διοικητή σε διαφορετικό πρόσωπο. Δε γίνεται όμως έτσι στην πραγματικότητα, αν και επικρατεί η αντίληψη ότι οι ηγέτες είναι εκείνοι οι χαρισματικοί άνθρωποι με ικανότητες να εμπνέουν και να καθοδηγούν, σε αντίθεση με τους γραφειοκρατικούς διοικητές, που εστιάζουν σε βραχυπρόθεσμους στόχους. Όμως, στην πραγματικότητα, οι διοικητές εργάζονται μαζί με ανθρώπους που πρέπει να τους

παρακινούν, να τους εμπνέουν και να τους εμπυχώνουν και να γνωρίζουν τότε θα αφήσουν τα ηνία της ηγεσίας και να καταλάβουν το πίσω κάθισμα.

«Πολλοί από μας έχουμε σαγηνευτεί τόσο πολύ από την ηγεσία, ώστε έχουμε παραγκωνίσει τη διοίκηση στο περιθώριο. Αυτό οδηγεί στο αποτέλεσμα να μη θέλει κανείς να γίνει καλός διοικητής, αλλά να θέλουν όλοι να γίνουν σπουδαίοι ηγέτες. Τελικά, ο διαχωρισμός και η διάκριση της ηγεσίας από τη διοίκηση φαίνεται να είναι επικίνδυνη. Όπως η διοίκηση χωρίς την ηγεσία δημιουργεί ένα στυλ που δεν εμπνέει και καταρρακώνει ανθρώπους και διαδικασίες, έτσι και η ηγεσία χωρίς τη διοίκηση ενθαρρύνει ένα αποσυνδεδεμένο στυλ που ενισχύει την ύβρη και την υπεροψία, που όλοι γνωρίζουμε τα καταστρεπτικά της αποτελέσματα στους οργανισμούς» (Gosling and Mintzberg, 2003).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ενώ η διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία έχει ωφελήσει, ώστε να τραβήξει την προσοχή στις στρατηγικές, αλλά και στους τρόπους παρακίνησης που απαιτούνται κατά τις περιόδους αλλαγής, το δίπολο του διοικητή/ηγέτη με τρόπο, ώστε να θεωρούνται εντελώς διαφορετικοί άνθρωποι, μπορεί να αποβεί παρερμηνευση και ίσως και να βλάψει στην πράξη. Φυσικά, δε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι ειδήμονες σε όλους τους τομείς της ηγεσίας ή της διοίκησης, ούτε ότι υπάρχει ένα είδος ηγεσίας και διοίκησης που να είναι κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις. Επομένως, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα καλό θα ήταν να στρατολογήσουμε και να αναπτύξουμε ηγέτες – διοικητές στο ίδιο πρόσωπο, ικανούς να υιοθετήσουν το ρόλο τους σε περισσότερο ολιστική μορφή (Mintzberg, 2004).

3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

«Οι μεγάλοι ηγέτες μας κινητοποιούν. Ξυπνούν μέσα μας το πάθος και ενεργοποιούν τον καλύτερό μας εαυτό. Όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε γιατί ασκούν τέτοια επίδραση πάνω μας, αναφερόμαστε σε στρατηγική, όραμα ή μεγάλα ιδανικά. Η πραγματικότητα όμως είναι πολύ πιο απλή: οι μεγάλοι ηγέτες μιλούν στο συναίσθημά μας.» (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002)

Αποτελέσματα σειράς ερευνών δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη στον ηγέτη είναι καίρια για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Αυτός ο ενθουσιασμός και η επιπλέον προσπάθεια επιφέρουν μακροπρόθεσμα αυξημένη απόδοση. Συγκεκριμένα σε έρευνα του Williams (1994) σε ανώτατα διευθυντικά στελέχη αμερικανικών ασφαλιστικών εταιρειών, διαπιστώθηκε ότι τα στελέχη με περισσότερες από 8 ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν καλύτερες χρηματοοικονομικές αποδόσεις, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τα κέρδη και την ανάπτυξη των επιχειρήσεών τους. Παρόμοια σχέση μεταξύ των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και επιχειρησιακών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε από τον McClelland (1998) σε έρευνα που διεξήγαγε σε διευθυντές πολυεθνικής εταιρείας ποτών και τροφίμων. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι οι ηγέτες που διαθέτουν έξι ή περισσότερες δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους που δεν τις έχουν. Επιπλέον, οι διευθυντές εκείνοι που κατεδείκνυαν μεγάλο ποσοστό ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης επιτύχαναν τους ετήσιους επιχειρησιακούς στόχους τους με διαφορά 15 ως 20% καλύτερα απ' ότι διευθυντές με λιγότερες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει έρευνα του Fernandez-Araoz (όπως

αναφέρεται από τους Cherniss & Goleman, 2001) με θέμα τους παράγοντες επιτυχίας ανώτατων διευθυντικών στελεχών. Σε δείγμα 515 ανώτατων διευθυντών από τη Λατινική Αμερική, την Ιαπωνία και τη Γερμανία, βρήκε ότι οι επιτυχημένοι και οι αποτυχημένοι διευθυντές παρουσίαζαν διαφορετικά προφίλ, όσον αφορά τρία βασικά στοιχεία: την προϋπηρεσία και προηγούμενη εμπειρία, τη γνωστική νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Με βάση αυτή τη μελέτη, ο Fernandez-Araoz έκανε λόγο για συγκεκριμένους συνδυασμούς των παραπάνω τριών χαρακτηριστικών, οι οποίοι καθορίζουν την επιτυχία των ανώτατων διευθυντικών στελεχών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια επιλογής για ανώτατες θέσεις:

- Ο πιο ισχυρός συνδυασμός, καθοριστικός της επιτυχίας, είναι ο συνδυασμός μεγάλης προϋπηρεσίας και εμπειρίας με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας μέτριος δείκτης νοημοσύνης δε φαίνεται να δρα αρνητικά για την επιτυχία.
- Ο δεύτερος καλύτερος συνδυασμός είναι αυτός της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης με υψηλή γνωστική νοημοσύνη, όταν η σχετική προϋπηρεσία δεν είναι αρκετή.
- Ο παραδοσιακός συνδυασμός μεγάλης προϋπηρεσίας με υψηλή γνωστική νοημοσύνη δε φαίνεται να έχει πολλά να προσφέρει στην επιτυχία ανώτατων διευθυντικών στελεχών, όταν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαμηλή.

Ύστερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε περίπου 200 μεγάλες παγκόσμιες εταιρείες βρέθηκε ένα βασικό συστατικό στην επιτυχία που σημείωσαν ηγέτες και οργανισμοί. Το συμπέρασμα που βγήκε είναι ότι οι δείκτες νοημοσύνης και οι τεχνικές δεξιότητες είναι όντως σημαντικές «όπως τα πρώτα απαραίτητα

σκαλοπάτια», όμως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «εκ των ων ουκ άνευ» και εξηγεί γιατί δεν επαρκούν πλέον οι ιδιότητες εκείνες που παραδοσιακά συνδέονται ως απαραίτητες για την ηγεσία – δηλαδή η ευφυΐα, η «σκληρότητα», η αποφασιστικότητα, το όραμα (Goleman, 1998).

«Αυτό που διακρίνει τους πραγματικά αποτελεσματικούς ηγέτες είναι ο υψηλός βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, στην οποία περιλαμβάνεται η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος, η παρακίνηση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες – τα «εξαρτήματα» της συναισθηματικής νοημοσύνης που αποκτώνται, αφού είναι δυνατόν να διδαχθούν και «μαθαίνονται». Ιδιαίτερος για την ενσυναίσθηση (δηλαδή τη δυνατότητα κάποιου να βλέπει από τη σκοπιά των άλλων και να νιώθει όπως νιώθουν) φαίνεται ότι έστω και αν ο όρος αυτός παραπέμπει σε «μαλακή» ιδιότητα (soft skill) και δεν χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης στον χώρο της ηγεσίας – διοίκησης σε αντιπαράθεση με τις «σκληρές» ιδιότητες (hard skills), για τον ηγέτη είναι, ωστόσο, απολύτως απαραίτητη προκειμένου να πάρει μια σκληρή απόφαση προς όφελος του οργανισμού του κατά τρόπο διακριτικό και με ευαισθησία προς τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Ryback (1998) ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης, συγκεκριμένα, εκδηλώνει 10 βασικές μορφές συμπεριφοράς που τον διαφοροποιούν από τους όχι και τόσο νοήμονες συναισθηματικά συναδέλφους του:

- Δε δείχνει επικριτική στάση απέναντι στους υφισταμένους του.
- Διαθέτει κατανόηση για τους άλλους και για τα συναισθήματά τους και χρησιμοποιεί παραδείγματα από τις δικές του εμπειρίες για να βοηθήσει τους άλλους να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους.
- Είναι ειλικρινής για τα συναισθήματά του και τις προθέσεις του.

- Είναι πάντα έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του και δε φοβάται την κριτική.
- Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια, χωρίς όμως να χάνεται σε αυτή. Πάντα επικεντρώνεται γενικότερη εποπτεία της κατάστασης (big picture).
- Είναι εκφραστικός και δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική επικοινωνία.
- Είναι υποστηρικτικός και κάνει τους άλλους να αισθάνονται αναντικατάστατοι και πολύτιμοι κι ότι συμβάλλουν ενεργά στην επιτυχία της επιχείρησης.
- Είναι αποφασιστικός και επιλύει συγκρούσεις γρήγορα και αποτελεσματικά, προτού πάρουν μεγάλες διαστάσεις και γίνουν ανεξέλεγκτες.
- Διαθέτει ζήλο και απολαμβάνει την αίσθηση της δύναμης, χωρίς όμως το κυνήγι της επιτυχίας να του γίνει βραχνάς.
- Έχει αυτοπεποίθηση και αφήνει στους γύρω του χώρο ν' αναπνεύσουν και να εξελιχθούν, ενθαρρύνοντάς τους να πάρουν μεγαλύτερα ρίσκα και να θέσουν υψηλότερους στόχους, αξιοποιώντας έτσι σε μέγιστο βαθμό το ταλέντο και τις δυνατότητές τους.

3.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας

Με βάση τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά το μοντέλο του Goleman (1985) μπορούμε να διακρίνουμε έξι διαφορετικούς τύπους (στυλ) ηγεσίας, που έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην εργασιακή απόδοση και το κλίμα του οργανισμού. Η διάκριση αυτή βασίστηκε σε εμπειρικά αποτελέσματα ενός δείγματος 3.871 στελεχών επιχειρήσεων και οργανισμών, σε παγκόσμιο επίπεδο, που αφορούσε τον τρόπο που το κάθε στυλ ηγεσίας που ασκούνταν από τα στελέχη επηρέασε την αντίστοιχη εταιρεία και το οργανωσιακό κλίμα (Goleman, 2000).

1. Η ηγεσία βασισμένη στο όραμα, η οραματιστική ηγεσία (visionary), η

οποία κινητοποιεί όλα τα μέλη για την υλοποίηση του κοινού στόχου και εφαρμόζεται όταν οι αλλαγές απαιτούν νέο όραμα ή όταν χρειάζεται σαφής κατεύθυνση πορείας. Η ηγεσία αυτή διαπιστώθηκε ότι δημιουργεί ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο στο οργανωσιακό κλίμα του οργανισμού. Πρόκειται για το στυλ ηγεσίας, το οποίο συνοψίζεται στη φράση: «Ακολουθήσε με» και οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που απαιτεί από τον οραματιστή ηγέτη είναι η έμπνευση, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεπίγνωση και η ενσυναίσθηση, η τελευταία από τις οποίες είναι μάλλον η πιο σημαντική στην προκειμένη περίπτωση. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητά του ηγέτη να διστάζει τα συναισθήματα των άλλων και να κατανοεί την άποψή τους, τον βοηθά να ενσαρκώσει ένα πραγματικά εμπνευσμένο όραμα. Θεωρείται το πιο αποτελεσματικό από όλα τα στυλ ηγεσίας, επειδή υπενθυμίζει συχνά στο προσωπικό τους ευρύτερους σκοπούς της εργασίας τους και τους βοηθάει να ξεπεράσουν τη συχνά κουραστική ρουτίνα της καθημερινότητας, να κατανοήσουν τους κοινούς στόχους, σαν να είναι συνυφασμένοι με τα δικά τους συμφέροντα και να οδηγηθούν σε εμπνευσμένη εργασία.

2. Η ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, η υποστηρικτική ή συμβουλευτική ηγεσία (coaching), συνδέει τις προσωπικές προσδοκίες των εργαζομένων με τους στόχους του οργανισμού και εφαρμόζεται όταν οι υπάλληλοι χρειάζονται βοήθεια για να βελτιώσουν την απόδοσή τους με την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων ικανοτήτων. Το στυλ αυτό έχει επίσης ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο στο οργανωσιακό κλίμα του οργανισμού. Συνοψίζεται στην φράση: «Δοκιμάστε αυτό», και αποτελεί κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη του προσωπικού και την πλήρη αξιοποίηση και βελτίωση των ικανοτήτων τους. Απαιτεί κυρίως τη δεξιότητα της συναισθηματικής

νοημοσύνης που συνδέεται με την ανάπτυξη των άλλων, αλλά και τη συναισθηματική αυτεπίγνωση και την ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική αυτοεπίγνωση δημιουργεί αυθεντικούς ηγέτες, ικανούς να προσφέρουν συμβουλές που υπηρετούν το πραγματικό συμφέρον του υπαλλήλου. Η ενσυναίσθηση σημαίνει ότι ο ηγέτης ακούει προτού απαντήσει ή προτού προσφέρει ανατροφοδότηση, διατηρώντας ανοιχτή επαφή με τον συνομιλητή του. Το σιωπηλό μήνυμα του υποστηρικτικού ηγέτη προς τον υφιστάμενό του είναι: «Σε πιστεύω, επενδύω σε σένα, περιμένω ότι θα με βγάλεις ασπροπρόσωπο». Μερικές φορές ο υποστηρικτικός ηγέτης μεταβάλλεται σε ένα είδος μέντορα. Το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας μπορεί να μην επικεντρώνεται απ' ευθείας στους στόχους και τα αποτελέσματα του οργανισμού, καταφέρνει όμως με έμμεσο τρόπο να τα επιτυγχάνει.

3. Η ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων, η συνεργατική ηγεσία (affiliative) δημιουργεί αρμονία συνδέοντας τους ανθρώπους μεταξύ τους και εφαρμόζεται όταν πρέπει να γεφυρωθούν οι ρήξεις εντός της ομάδας, σε καταστάσεις άγχους, κατά τις οποίες απαιτείται κινητοποίηση ή στην περίπτωση κατά την οποία είναι αναγκαία η ενίσχυση των δεσμών και η επαναφορά της χαμένης εμπιστοσύνης. Δημιουργεί θετικό οργανωσιακό κλίμα και συνδέεται με τη δεξιότητα της συνεργατικότητας στην πράξη. Την αντιπροσωπεύει η φράση: «Οι άνθρωποι είναι πάνω απ' όλα». Οι ηγέτες που το εφαρμόζουν ενδιαφέρονται κυρίως για την προαγωγή της αρμονίας και την καλλιέργεια φιλικών αλληλεπιδράσεων. Αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις, οι οποίες διευρύνουν το συνδετικό ιστό με τους ανθρώπους που καθοδηγούν. Μάλιστα προτιμούν να δημιουργούν τις σχέσεις αυτές σε περιόδους ηρεμίας, αφού τότε έχουν περισσότερο χρόνο να χτίσουν το συναισθηματικό κεφάλαιο, που θα ανασύρουν, όταν αρχίσει η πίεση της εργασίας.

Το μειονέκτημα στην περίπτωση που χρησιμοποιείται αποκλειστικά το συνεργατικό στυλ είναι ότι η δουλειά μπορεί να μπαίνει σε δεύτερη μοίρα με πρώτα τα συναισθήματα. Ίσως οι ηγέτες να αμελούν να προσφέρουν την ανατροφοδότηση που μπορεί να βοηθήσει τους υπαλλήλους να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Νοιάζονται περισσότερο να είναι αρεστοί στους άλλους και κάποιες φορές εις βάρος της εργασίας.

4. Η ηγεσία που βασίζεται στη δημοκρατική διοίκηση, η δημοκρατική ηγεσία (democratic), εκτιμά τη συνεισφορά των ατόμων και επιτυγχάνει τη δέσμευσή τους μέσω της συμμετοχής. Ο αντίκτυπος στο οργανωσιακό κλίμα είναι θετικός και εφαρμόζεται όταν απαιτείται συναίνεση ή σε περίπτωση κατά την οποία είναι αναγκαία η πολύτιμη συνεισφορά των υπαλλήλων. Συγκεκριμένα είναι άριστη λύση για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ηγέτης δεν είναι σίγουρος για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει και χρειάζεται τις ιδέες των άλλων. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας συνοψίζεται στη φράση: «ας το συζητήσουμε». Δομείται πάνω σε τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: α. ομαδικότητα – συνεργατικότητα, β. διαχείριση των συγκρούσεων και γ. επιρροή. Όσοι ηγέτες διαπρέπουν στην επικοινωνία είναι και άριστοι ακροατές και η δύναμη του δημοκρατικού ηγέτη είναι να ξέρει να ακούει. Τέτοιου είδους ηγέτες δημιουργούν την αίσθηση ότι θέλουν ειλικρινά ν' ακούσουν τις σκέψεις και τα προβλήματα των υπαλλήλων. Επιπλέον, πιστεύουν στη συνεργατικότητα και λειτουργούν περισσότερο ως μέλη ομάδας παρά ως αφ' υψηλού διευθύνοντες. Ταυτόχρονα, γνωρίζουν πώς να εξομαλύνουν τις διαφωνίες και να επιφέρουν αρμονία, έχοντας τη δυνατότητα να αποκαταστήσουν τη ρήξη εντός της ομάδας. Επίσης, διαθέτουν και ενσυναίσθηση που χρειάζεται, ειδικά, όταν τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα

είναι πολύ διαφορετικά, αφού, όταν οι δημοκρατικοί ηγέτες δεν είναι ικανοί να συντονίζονται με ευρύ φάσμα ανθρώπων, θα είναι πιο επιρρεπείς σε αποτυχίες και παρεξηγήσεις. Τέλος διατηρούν το ηθικό ακμαίο, ακριβώς γιατί αφιερώνουν χρόνο να ακούσουν τους συνεργάτες τους, τον καθένα χωριστά και όλους μαζί, και τους επιτρέπουν να εκφράζουν τον προβληματισμό τους. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι το δημοκρατικό στυλ έχει και τα μειονεκτήματά του. Όταν ο ηγέτης το εφαρμόζει κατ' αποκλειστικότητα, οι συσκέψεις μπορεί να «τραβούν σε μάκρος», οι ιδέες να αναμασιούνται, η συναίνεση να παραμένει ανέφικτη και το μόνο ορατό αποτέλεσμα να είναι ο προγραμματισμός επιπλέον συναντήσεων. Το τίμημα, συχνά, είναι ο αποπροσανατολισμός, η βραδύτητα και η κλιμάκωση των συγκρούσεων.

5. Η ηγεσία βασισμένη στους στόχους ή κατευθυντική ηγεσία (pace-setting) δημιουργεί αρμονία με το να ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις και σε συναρπαστικούς στόχους. Ο αντίκτυπος της στο οργανωσιακό κλίμα είναι συχνά αρνητικός, λόγω της μη σωστής άσκησης της και συνοψίζεται στη φράση: «Κάνε ό,τι κάνω, τώρα!». Είναι καλό να εφαρμόζεται σπάνια, όταν απαιτούνται υψηλής ποιότητας αποτελέσματα από ομάδες που διαθέτουν κίνητρα και ανταγωνιστικότητα. Βασίζεται στη διάθεση του ηγέτη να επιτυγχάνει αναζητώντας διαρκώς νέους τρόπους για τη βελτίωση της απόδοσης, επιδεικνύοντας, ταυτόχρονα, αρκετή πρωτοβουλία και αξιοποίηση των ευκαιριών. Τα κίνητρα του ηγέτη δεν είναι εξωτερικές αμοιβές, όπως χρήματα και τίτλοι, αλλά μια έντονη προσωπική ανάγκη να εκπληρώσει τους υψηλούς στόχους που θέτει ο ίδιος. Όλα αυτά όμως πρέπει να συνδυάζονται με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, για να είναι η κατευθυντική ηγεσία εποικοδομητική. Για παράδειγμα, η απουσία ενσυναίσθησης σημαίνει ότι οι κατευθυντικοί ηγέτες μπορεί να προσηλώνονται με εμμονή στην

εκτέλεση ενός έργου, αγνοώντας την αυξανόμενη πίεση που βιώνουν όσοι έχουν αναλάβει να το φέρουν σε πέρας. Κατά παρόμοιο τρόπο, η απουσία αυτοεπίγνωσης τους κάνει να μη βλέπουν τα δικά τους λάθη. Οι, εκ συστήματος, βασισμένοι στους στόχους, κατευθυντικοί ηγέτες δε διαθέτουν συνήθως τη δεξιότητα της ομαδικής συνεργασίας ή της αποτελεσματικής επικοινωνίας και δεν χαρακτηρίζονται από το ταλέντο να παρέχουν έγκαιρη και κατάλληλη ανατροφοδότηση στους άλλους. Το πιο εμφανές αρνητικό τους χαρακτηριστικό είναι όμως η έλλειψη συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης, που εκδηλώνεται είτε με τη μορφή της εμμονής στον έλεγχο, είτε με τη μορφή της ανυπομονησίας. Σε μεγάλο βαθμό το συγκεκριμένο στυλ είναι αποδοτικό, όταν συνδυάζεται με κάποια άλλα, όπως για παράδειγμα με το πάθος της ηγεσίας με όραμα και με την ομαδικότητα της συνεργατικής ηγεσίας.

6. Η ηγεσία βασισμένη στις προσταγές, η καταπιεστική ηγεσία (coercive) καθησυχάζει τους φόβους δίνοντας σαφείς κατευθύνσεις σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Ο αντίκτυπος της στο οργανωσιακό κλίμα είναι πολύ συχνά ιδιαίτερα αρνητικός, κυρίως λόγω της εσφαλμένης εφαρμογής του. Συνοψίζεται στη φράση «Να το κάνεις, γιατί το λέω εγώ!» και οι καταπιεστικοί ηγέτες απαιτούν συμμόρφωση στις διαταγές τους, χωρίς να μπαίνουν στον κόπο να εξηγήσουν τους λόγους. Αν οι υφιστάμενοι δεν τις εκτελέσουν χωρίς αμφισβήτηση, τότε και εκείνοι θα καταφύγουν στις απειλές. Επίσης, ελέγχουν και παρακολουθούν οι ίδιοι στενά τα πάντα, αντί να αναθέσουν ευθύνες και στους άλλους. Αντίστοιχα, η ανατροφοδότηση που δίνουν, αν και λίγη, εστιάζεται στα λάθη των ανθρώπων και ποτέ στις επιτυχίες τους. Επειδή σπάνια επαινούν και συνεχώς επικρίνουν, αυτού του είδους οι ηγέτες ρίχνουν το ηθικό των υπαλλήλων τους και τους στερούν την περηφάνεια και την ικανοποίηση που θα έπρεπε να αντλούν από την εργασία τους,

τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για την κινητοποίηση του εργαζόμενου να αποδώσει. Επιπλέον, χάνουν με τη συμπεριφορά τους ένα εργαλείο απαραίτητο σε κάθε ηγέτη: την ικανότητα να βοηθήσουν έναν άνθρωπο να αντιληφθεί ότι η εργασία που κάνει είναι πολύτιμη για τη μεγάλη κοινή αποστολή. Παρά τα τόσα αρνητικά αυτού του στυλ ο αριθμός των καταπιεστικών ηγετών ανά τον κόσμο είναι εκπληκτικά μεγάλος, γεγονός το οποίο προκύπτει ως απόρροια των ιεραρχικών συστημάτων διοίκησης του τύπου «προστάζω και ελέγχω», που χαρακτήριζαν τους οργανισμούς του προηγούμενου αιώνα. Αντίθετα, σήμερα, ακόμη και στους εκσυγχρονισμένους στρατιωτικού τύπου οργανισμούς το καταπιεστικό στυλ ηγεσίας εξισορροπείται από άλλες προσεγγίσεις που επιδιώκουν την ανάπτυξη της δέσμευσης των εργαζομένων, όπως είναι το συλλογικό πνεύμα και η ομαδικότητα στην εργασία. Παρ' όλα αυτά, είναι δυνατόν το είδος αυτό ηγεσίας να φανεί χρήσιμο στον ηγέτη που το εφαρμόζει σε ιδιαίτερες καταστάσεις, όπως σε καταστάσεις κρίσης και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αλλαγών και εδραίωσης νέων μεθόδων εργασίας, όπου οι υφιστάμενοι τείνουν να μη θέλουν να αλλάξουν τις παλιές τους συνήθειες και αντιστέκονται ως προς την αλλαγή, παρά τις προσπάθειες προετοιμασίας τους γι' αυτή. Αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμο ακόμη σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως μια πυρκαγιά, όπου η ανάληψη ελέγχου από τον ηγέτη με αυτό τον τρόπο βοηθάει να κοπάσει η αναταραχή. Τέλος, όταν όλα τ' άλλα έχουν αποτύχει, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επιτρέπει μερικές φορές τον ηγέτη να διαχειριστεί προβληματικούς υπαλλήλους. Η θετική εφαρμογή του καταπιεστικού στυλ ηγεσίας απαιτεί τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: την επιρροή, την επίτευξη και την πρωτοβουλία. Η επίτευξη σημαίνει ότι ο ηγέτης ασκεί δυναμική διοίκηση για την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Η

πρωτοβουλία σ' αυτό το σημείο σημαίνει ότι ο ηγέτης δεν ενδιαφέρεται μόνο να αξιοποιήσει τις πιθανές ευκαιρίες, αλλά και ότι μπορεί να προχωρήσει δυναμικά, αντί να χρονοτριβεί και να επαναλαμβάνει την πορεία δράσης, αναλαμβάνοντας τα ηνία χωρίς να περιμένει να τον προλάβουν οι καταστάσεις. Επιπρόσθετα όμως, όπως και στο κατευθυντικό στυλ, καλό είναι ο ηγέτης να διαθέτει αυτοεπίγνωση, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση, ώστε να μπορεί να ελέγχει την οργή, την ανυπομονησία, το θυμό, να κερδίζει την προσοχή των υφισταμένων και να τους κινητοποιήσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Τα προηγούμενα συμπεράσματα δεν αφορούν μόνο επιχειρήσεις, αλλά και οργανισμούς. Αξίζει να αναφερθεί στο συγκεκριμένο σημείο μια μελέτη που ανατέθηκε από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου για να αναλυθούν τα ηγετικά στυλ σε 42 σχολεία και να βρεθεί ποια ηγετικά στυλ συντελούν στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Στο 69% των άριστων σχολείων οι διευθυντές επιδείκνυαν τουλάχιστον τέσσερα ή περισσότερα ηγετικά στυλ και κυρίως αυτά που καλλιεργούν θετικό οργανωσιακό κλίμα, ενώ στα δύο τρίτα των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν μόνο δύο στυλ ηγεσίας και κυρίως τα δυσαρμονικά, δηλαδή αυτά που δημιουργούσαν αρνητικό κλίμα. Η κρυφή σύνδεση σε όλα αυτά ήταν η ατμόσφαιρα που δημιουργούνταν. Όπου οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν με ευελιξία διαφορετικά θετικά ηγετικά στυλ (συζητώντας σε προσωπικό επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς, διατυπώνοντας στόχους που ενέπνεαν το σύνολο της ομάδας ή απλώς ακούγοντας, όταν χρειαζόταν) το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν πιο θετικό. Όποτε το στυλ του διευθυντή ήταν άκαμπτο και περιοριζόταν σε εντολές και ελέγχους, το ηθικό έμοιαζε ιδιαίτερα χαμηλό (από “Research into Head teacher Effectiveness”, report by Hay Group to

U.K Department for Education and Employment, 2000, στο Goleman et al., 2002).

Επομένως, όσο περισσότερη ευελιξία διαθέτει ο ηγέτης ώστε να επιλέγει και να εφαρμόζει το κατάλληλο σε κάθε περίπτωση ηγετικό στυλ, τόσο καλύτερα. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης για να μπορέσει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα πρέπει να εναλλάσσει επιδέξια όλα τα στυλ ηγεσίας που προαναφερθήκαν, ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει. Δηλαδή δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που να είναι πανάκεια, κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις. Απαιτείται ευελιξία από τον ηγέτη και περισσότερο πρέπει να εστιάζεται στη χρήση ενός από τα τέσσερα πρώτα στυλ (του οραματιστικού, του υποστηρικτικού, του συνεργατικού και του δημοκρατικού) που επιφέρουν αρμονία και θετικό κλίμα. Τα δύο τελευταία (το κατευθυντικό και το καταπιεστικό) καλό είναι να χρησιμοποιούνται με προσοχή και μόνο στις περιπτώσεις που απαιτείται, ώστε η ηγεσία να είναι πιο αποτελεσματική. Η ευέλικτη μετάβαση από το ένα θετικό στυλ στο άλλο εφαρμόζεται κυρίως από έμπειρους διευθύνοντες, πιο συνειδητά, αλλά και από νέους ηγέτες, που υποστηρίζουν ότι διευθύνουν μόνο με το ένστικτο (Goleman, 1998. Goleman et al., 2002).

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι όποιο στυλ ηγεσίας και να χρησιμοποιηθεί είναι απαραίτητες οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης για την άσκησή του. Οι ικανότητες αυτές είναι δυνατόν να βελτιωθούν με κατάλληλη παρέμβαση, που απαιτεί χρόνο, αλλά και αφοσίωση, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

4. Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου

Ως στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται τα πρόσωπα που έχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την υφιστάμενη νομοθεσία πρόκειται για τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και των γραφείων της εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και τους συμβούλους εκπαίδευσης του εξωτερικού (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999).

4.1. Η μετάβαση από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου

Μετά από την ελληνική επανάσταση και με τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους, η σταδιακή ίδρυση σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνεπέφερε και το πρόβλημα της εποπτείας τους, κυρίως από το 1834. Αρχικά, ορίστηκαν σε κάθε επαρχία και σε κάθε νομό δημοδιδάσκαλοι με σκοπό την εποπτεία των σχολείων μαζί με επιτόπιες εφορευτικές επιτροπές. Με το νόμο της 6ης Φεβρουαρίου του 1834 ορίζεται ότι ο δημοδιδάσκαλος έχει την υποχρέωση να επιθεωρεί και να υποβάλει στο διευθυντή του διδασκαλείου ετήσια έκθεση για τις ικανότητες του διδασκάλου και την πρόοδο των μαθητών. Τέτοιες εκθέσεις σχετικές με τη λειτουργία των σχολείων αρχίζουν να υποβάλλονται νωρίτερα και μάλιστα από το 1826 (Δημαράς, 1985). Ο θεσμός του επιθεωρητή θεσπίστηκε με το νόμο ΒΤΜΘ/1895 και αφορούσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρχικά και αργότερα και τη δευτεροβάθμια και διατηρήθηκε μέχρι το 1982, δηλαδή για 87 ολόκληρα χρόνια.

Με το νόμο 1304/1982, καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εισάγεται αυτός του σχολικού συμβούλου, ένας σύγχρονος προοδευτικός θεσμός βοήθειας, συμπαράστασης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό. Με το νόμο αυτό οι

αρμοδιότητες που είχε ο επιθεωρητής χωρίζονται: α. στην παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση που επιτελείται πλέον από το σχολικό σύμβουλο και β. στη διοικητική εποπτεία που ασκείται από τους προϊστάμενους των διευθύνσεων και των γραφείων της εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι η πρόταση στον Υπουργό Παιδείας για διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων του επιθεωρητή, ώστε να επιτελούνται από διαφορετικά πρόσωπα, γινόταν ήδη από το 1930 από τους ίδιους τους επιθεωρητές, χωρίς όμως να υπάρχει ανταπόκριση, με τη δικαιολογία της έλλειψης κονδυλίων για τη χρηματοδότηση διπλάσιων επιθεωρητών. Μόλις λοιπόν το 1982 με την ψήφιση του νόμου που εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου, ικανοποιείται αυτό το χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών.

Με τη μετάβαση από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο έχουμε μια μετάβαση από τις κάθετες αλληλεπιδράσεις του πρώτου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της εποπτείας του σε οριζόντιες αλληλεπιδράσεις του δεύτερου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που καλείται να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει παιδαγωγικά και επιστημονικά. Αυτό σημαίνει ότι η εξουσία ήταν κάθετη, δηλαδή μονόδρομη, αφού ο ρόλος του επιθεωρητή σε σχέση με το δάσκαλο ήταν: να υποβάλει στο εποπτικό συμβούλιο μετά την περιοδεία του στο σχολείο ημερολόγιο και έκθεση της κατάστασης των σχολείων και των διδασκάλων, να ασκεί πειθαρχική εξουσία στους διδασκάλους της περιφέρειας του, να διενεργεί επιτόπιες ανακρίσεις επί των διδασκάλων της περιφέρειας του, ώστε να εξακριβωθούν τα καταγγελλόμενα και να ληφθούν τα ενδεικνύμενα μέτρα. Η οριζόντια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολικό σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς συνίσταται σε αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να συμμετέχουν ενεργά και εν μέρει να καθορίζουν τις

ιδιαίτερες αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, ανάλογα με τις ανάγκες τους, τις ιδιαιτερότητες τους, αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Η φιλοσοφία της οριζόντιας επικοινωνίας εκφράστηκε και σημειωτικά, αφού το πρόθεμα «επι» του επιθεωρητή, αντικαταστάθηκε με το πρόθεμα «συν» του σχολικού συμβούλου. Αλλά και από τον ίδιο το νόμο υποστηρίχθηκε αυτή η οριζόντια επαφή και συνεργασία, αφού το έργο του σχολικού συμβούλου χαρακτηρίστηκε από συνεργασίες, συσκέψεις, συναποφάσεις, συμμετοχές, συντονισμούς, συναξιολογήσεις, συνδημιουργίες, συνδιεκπεραιώσεις (Τρομπούκης, 2005).

4.3 Καθήκοντα, αρμοδιότητες και υποχρεώσεις των σχολικών συμβούλων

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου καθορίζονται με το νόμο 1304/82, το Π.Δ. 214/84, το Π.Δ. 201/98 και την Υπουργική Απόφαση Δ1/105657/8-10-2002. Για να κατανοηθεί καλύτερα ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν οι γενικές ρυθμίσεις που αφορούν το ρόλο, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του σχολικού συμβούλου (Φ.Ε.Κ. 1340,13/10/2002).

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής Εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που προσδιορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των

εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που προσδιορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

3. Με εισήγηση του οικείου Προϊσταμένου Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους Δ.Ε. η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων της έδρας τους, ώστε όλα τα σχολεία να ανήκουν σε Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία αυτής της παραγράφου καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνες τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων τα οποία τους έχουν ανατεθεί. Σε νομούς που εδρεύει ένας μόνο Σχολικός Σύμβουλος αυτός έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη σε όλα τα σχολεία.

4. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης που έχουν έδρα στον ίδιο νομό, συνέρχονται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις για την εξέταση θεμάτων που αναφέρονται σε γενικότερα παιδαγωγικά προβλήματα των σχολείων του νομού, τον γενικότερο συντονισμό, συνολικά ή κατά γνωστικούς τομείς, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους. Οι συσκέψεις αυτές προκαλούνται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος και προεδρεύει.

5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την

αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.

6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της καθοδήγησης της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.), η οποία εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.), η οποία εφαρμόζεται στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. στα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι εμπλέκονται στην Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) και την Ενισχυτική Διδασκαλία έχουν για τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης την υποχρέωση της παιδαγωγικής καθοδήγησης για τη εύρυθμη λειτουργία τους, όπως η εκάστοτε απόφαση του ΥΠΕΠΘ ορίζει.

Συμπερασματικά, από την παράθεση των νόμων που αφορούν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων φαίνεται ότι αυτές ποικίλλουν και δώδεκα από αυτές σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, έξι με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τρεις με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης και τρεις με άλλους φορείς. Είναι φανερό ότι οι περισσότερες αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου αφορούν τους εκπαιδευτικούς και την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

4.2 Συναισθηματικές ικανότητες και η σχέση τους με την εργασία

Μέχρι το 1990, όπως προαναφέρθηκε, δόθηκε μικρή σημασία στη συναισθηματική νοημοσύνη σε αντίθεση με τη γνωστική νοημοσύνη. Την τελευταία δεκαετία όμως έχει δοθεί μεγάλη σημασία στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι ερευνητές δίνουν μεγάλο βάρος σ' αυτή για να εξηγήσουν τη διακύμανση της απόδοσης, όπως αναφέρει ο Carmelli (2003). Επιπλέον οι ερευνητές

υποστηρίζουν ότι η ηγεσία είναι πιο αποδοτική, όταν ασκείται από ηγέτες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Barling et al., 2000. Palmer et al., 2001. Bass, 2002. Carouso et al., 2002. Higgs & Aitken, 2003. Rosete & Ciarrochi, 2005. Kerr et al., 2006). Επίσης, θεωρούν ότι όσοι διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους (Albraham, 2000. Loundsbury et al., 2003 Carmeli, 2003) αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και είναι αφοσιωμένοι τόσο στην επαγγελματική τους καριέρα όσο και στους οργανισμούς στους οποίους εργάζονται. (Carmeli, 2003). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι επαγγελματίες αυτοί απολαμβάνουν περισσότερη επιτυχία στην καριέρα τους (Weisinger, 1998. Dulewitz & Higgs, 1999) αισθάνονται λιγότερη επαγγελματική ανασφάλεια (Jordan et al., 2002) και έχουν λιγότερες πιθανότητες να παραιτηθούν από την εργασία τους (Carmeli, 2003). Αξίζει ακόμη ν' αναφερθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συσχετισθεί με μεγαλύτερη ικανοποίηση των πελατών (Kernbach & Shutte, 2005. Langhorn, 2004), παραγωγικότητα (Boyatzis et al., 2000) και κέρδος (Langhorn, 2004). Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι άνθρωποι που κατανοούν τα συναισθήματα συσχετίζονται καλά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αφορούν την εργασία τους (Schutte et al., 2001. Demetriades, 2007). Επιπλέον, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ενσυναίσθηση (Mayer et al. 1999), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί και διατηρεί υψηλής ποιότητας σχέσεις συνεισφέροντας στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου (Poop, 2004).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998a, 1998b) περιγράφει πέντε ευρύτερα σύνολα ικανοτήτων, τα εξής:

- Η αυτοεπίγνωση (ή αυτογνωσία) η ρήση του Σωκράτη «γνώθι σαυτόν», δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματά του και να αναγνωρίζει την επίδραση τους στην λήψη αποφάσεων, να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις του, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με τη διαίσθηση του.
- Η αυτορρύθμιση (η διαχείριση των συναισθημάτων) δηλαδή ο έλεγχός της εσωτερικής κατάστασης, των παρορμήσεων και των προσωπικών αποθεμάτων τους και η προσαρμογή τους ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες καταστάσεις.
- Η παρακίνηση (τα κίνητρα συμπεριφοράς) δηλαδή οι συναισθηματικές καταστάσεις που οδηγούν προς την επίτευξη στόχων.
- Η ενσυναίσθηση (η γνώση των συναισθημάτων των άλλων), δηλαδή η ικανότητα να συναισθανόμαστε, να καταλαβαίνουμε, να και να αντιδρούμε στα συναισθημάτων των άλλων, με τη βοήθεια της κατανόησης των κοινωνικών δομών και κοινωνικών δικτύων.
- Η διαχείριση των σχέσεων (η ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει, δηλαδή η ικανότητα να εμπνέουμε, να επηρεάζουμε και να βοηθούμε τους άλλους να εξελιχθούν, πετυχαίνοντας αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Τα τρία πρώτα σύνολα των παραπάνω ικανοτήτων, δηλαδή η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η παρακίνηση αποτελούν την προσωπική ικανότητα, ενώ η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των σχέσεων αποτελεί τις κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Goleman (1998a, 1998b) με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη προτείνει τον όρο συναισθηματική ικανότητα, που χαρακτηρίζει μια εκμαθημένη

ικανότητα στηριζόμενη στη συναισθηματική νοημοσύνη και έχει ως αποτέλεσμα διακεκριμένη επίδοση στην εργασία. Με βάση αυτόν τον ορισμό, τα παραπάνω ευρύτερα σύνολα ικανοτήτων διακρίνονται σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες- επάρκειες, που αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Για την αυτοεπίγνωση:

- Επίγνωση των συναισθημάτων (το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους) .
- Ακριβής αυτοαξιολόγηση (το να γνωρίζει κανείς τα ισχυρά σημεία και τα όρια του).
- Αυτοπεποίθηση (η σιγουριά κάποιου για τις αξίες και τις ικανότητες του

Για την αυτορρύθμιση:

- Αυτοέλεγχος (ο χειρισμός διασπαστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων).
- Αξιοπιστία (η διατήρηση τιμότητας και ακεραιότητας).
- Ευσυνειδησία (να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για την προσωπική του επίδοση).
- Προσαρμοστικότητα (ευελιξία στο χειρισμό των αλλαγών).
- Καινοτομία (να αισθάνεται κανείς άνετα και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, νέες πληροφορίες και προσεγγίσεις)

Για την παρακίνηση:

- Τάση προς επίτευξη (προσπάθεια για βελτίωση ή ανταπόκριση σε κάποια δεδομένα τελειότητας).
- Δέσμευση (εναρμόνιση και ευθυγράμμιση με τους στόχους της ομάδας και του οργανισμού).
- Πρωτοβουλία (ετοιμότητα για δράση μόλις εμφανιστεί η ευκαιρία).

- Αισιοδοξία (επιμονή στην επιδίωξη στόχων παρά τα εμπόδια και τις αναποδιές).

Για την ενσυναίσθηση:

- Κατανόηση των άλλων (κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψης των άλλων, ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους).
- Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών (πρόβλεψη και αναγνώριση των αναγκών των άλλων και ικανοποίησή τους).
- Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων (αίσθηση του τι έχουν οι άλλοι ανάγκη για να αναπτυχθούν και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους).
- Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας (δημιουργία και καλλιέργεια ευκαιριών σε διαφορετικά είδη ανθρώπων).
- Πολιτική αντίληψη (αναγνώριση των συναισθηματικών τάσεων μιας ομάδας και ενδυνάμωση των σχέσεων).

Για τις κοινωνικές δεξιότητες:

- Επιρροή (άσκηση αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς).
- Επικοινωνία (έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων).
- Ηγεσία (έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ανθρώπων).
- Καταλύτης δράσης σε ό,τι αφορά την αλλαγή (καθιέρωση και χειρισμός των αλλαγών).
- Χειρισμός συγκρούσεων (διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων)
- Καλλιέργεια δεσμών (καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων).
- Σύμπραξη και συνεργασία (συνεργασία με άλλους προς επίτευξη κοινών στόχων).

- Ομαδικές ικανότητες (δημιουργία συνοχής στην ομάδα προς επίτευξη συλλογικών στόχων).

Σ' αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως ορίστηκαν από το Goleman (1995) χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητες (η κάθε μια από αυτές συνεισφέρει με μοναδικό τρόπο στην εργασιακή επίδοση), ως αλληλοεξαρτώμενες (η κάθε μια από αυτές επηρεάζει ως ένα βαθμό κάποιες άλλες, ενώ υπάρχουν πολλές ισχυρές αλληλεπιδράσεις) και ως ιεραρχικές (οικοδομούνται η μια πάνω στην άλλη, όπως η αυτοεπίγνωση που είναι σημαντική για την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η αυτοεπίγνωση συμβάλλουν στην απόκτηση κινήτρων και οι τέσσερις πρώτες συμμετέχουν στις κοινωνικές δεξιότητες). Επιπλέον, μπορούν να θεωρηθούν ως αναγκαίες, αλλά όχι ικανές (το να έχει κανείς μια βασική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν του εγγυάται ότι θα αναπτύξει και τις σχετικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία ή η ηγεσία, γεγονός που εξαρτάται και από το κλίμα του οργανισμού ή το ενδιαφέρον του ατόμου για την εργασία). Τέλος, φαίνεται ότι είναι γενικού τύπου (ο γενικός κατάλογος ισχύει σε κάποιο βαθμό για όλες τις εργασίες, ωστόσο διαφορετικές εργασίες, έχουν και διαφορετικές απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τις απαραίτητες δεξιότητες) (Goleman, 1998a).

Καθώς η εργασία γίνεται όλο και πιο σύνθετη και απαιτείται ευελιξία και ομαδική δουλειά για την επίτευξη των στόχων, το σύνολο των συναισθηματικών ικανοτήτων γίνεται όλο και πιο βασικό για την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία.

4.4 Σχολικός Σύμβουλος και συναισθηματική νοημοσύνη

Ως εδώ είχαμε μια γενική περιγραφή του ρόλου που καλείτε να

διαδραματίσει ο σχολικός σύμβουλος, καθώς επίσης και για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εργασία.. Στη συνέχεια γίνεται μια λεπτομερής ανάλυση του ρόλου αυτού με βάση τις λειτουργίες που τον συνθέτουν και θα γίνει προσπάθεια να συνδυαστούν οι ρόλοι αυτοί με τη συναισθηματικές ικανότητες και τις δεξιότητες που τις απαρτίζουν.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 παράγραφος 1 του Νόμου 1304/82 και άρθρο 8 παράγραφος 4 του Νόμου 2525/97 στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος συνοπτικά αποτελεί: α. φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, β. προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου, γ. επιμορφωτή των εκπαιδευτικών, δ. αξιολογητή των εκπαιδευτικών και ε. φορέα λήψης αποφάσεων σε ποικίλες περιστάσεις και προβλήματα της εκπαίδευσης, για την εύρεση μεμονωμένων λύσεων, ανάλογα με το πρόβλημα που παρουσιάζει κάποιος εκπαιδευτικός.

Ως φορέας της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μέτρων και καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των μέτρων και καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις. Στην πρώτη λειτουργία του, είναι φανερό ότι αποτελεί φορέα όλων εκείνων των αξιών, των στόχων, αλλά και των μεθόδων μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Είναι, δηλαδή, αυτός που θα εμπνεύσει ουσιαστικά το όραμα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση της νέας γενιάς. Από τις συναισθηματικές ικανότητες οι πιο σημαντικές για την επιτέλεση αυτού του

σκοπού είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, τα κίνητρα συμπεριφοράς, αλλά και η αυτορρύθμιση.

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες σημαντικότερη σ' αυτήν την περίπτωση είναι η επιρροή, δηλαδή η ευκολία του ηγέτη να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους για να πείθει. Άνθρωποι με την ικανότητα αυτή διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες που τους βοηθούν να κερδίζουν τους άλλους, συντονίζουν καλά τις παρουσιάσεις ενός θέματος μπροστά σε κοινό, ώστε να είναι ελκυστικές για τον ακροατή, χρησιμοποιούν σύνθετες στρατηγικές, όπως την έμμεση επιρροή για να κερδίζουν τη συναίνεση και την υποστήριξη των άλλων και συνθέτουν με τον κατάλληλο τρόπο τα σημαντικά δεδομένα, έτσι ώστε να αναδείξουν την άποψη τους με αποτελεσματικό τρόπο. Το πρώτο βήμα όμως για την άσκηση επιρροής είναι η καλλιέργεια σχέσης που δημιουργείται με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης. Είναι φανερό σ' αυτό το σημείο η αλληλεπίδραση των συναισθηματικών ικανοτήτων για την αποτελεσματικότητα. Θα είναι δύσκολο, λοιπόν, να μπορέσει ο σχολικός σύμβουλος να μεταδώσει την εκπαιδευτική πολιτική και να την κάνει κτήμα των υφισταμένων, δηλαδή κυρίως των εκπαιδευτικών, αν δεν τους προσεγγίσει συναισθηματικά, προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές τους ανάγκες και ανησυχίες. Επιπλέον, η διαδικασία της πειθούς διευκολύνεται, όταν δημιουργηθεί ένας δεσμός ή αναδειχθεί κάτι κοινό ανάμεσα στο σχολικό σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς. Το να αφιερώσει ο σχολικός σύμβουλος χρόνο για κάτι τέτοιο δεν αποτελεί καθυστέρηση, αλλά απαραίτητο βήμα. Σημαντικό θα ήταν λοιπόν στην αρχή του σχολικού έτους να διοργανώσει συνάντηση για γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης του, ώστε να μπορέσει να συζητήσει μαζί τους, να διερευνήσει τις επιδιώξεις τους, τις ανησυχίες τους και τους

προβληματισμούς τους. Η αίσθηση μιας τέτοιας συνάντησης και συζήτησης που επιφανειακά φαίνεται ότι εξασφαλίζει μόνο γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμη, αν οργανωθεί σωστά και να εκμαιεύσει ακόμη και πληροφορίες σχετικές με τις ιδιαιτερότητές τους, γεγονός που θα βοηθήσει στο κομμάτι της ενσυναίσθησης. Φυσικά, ένας από τους πρωταρχικούς στόχους θα ήταν να ανακοινωθούν οι στόχοι και οι σκοποί που εξυπηρετούν οι εκπαιδευτικοί με βάση πάντα την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς επίσης και οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι, ικανές για την επίτευξή τους. Η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς και όχι ένας βαρετός ατελείωτος μονόλογος μόνο από το σχολικό σύμβουλο, στην προκειμένη περίπτωση, όχι μόνο θα τον βοηθήσει να δει τις υπάρχουσες καταστάσεις από άλλη οπτική γωνία, αλλά και θα δημιουργήσει την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς ότι η γνώμη τους υπολογίζεται. Και είναι σίγουρο ότι υπολογίζεται, αφού όταν κλείσει η πόρτα της αίθουσας και μείνουν μόνοι τους με τα παιδιά είναι εκείνοι οι κυρίαρχοι του παιχνιδιού και οι ηγέτες της τάξης και σύμφωνα με το υπάρχον σύστημα κανείς δε μπορεί να τους ελέγχει ουσιαστικά, από τη στιγμή που η αξιολόγηση είναι ανενεργή. Επιπλέον, μ' αυτό τον τρόπο τους εγκαθιστά συμμετόχους στη διαμόρφωσή της εκπαιδευτικής πολιτικής, εξασφαλίζοντας την αφοσίωσή τους προς το λειτούργημα που καλούνται να υπηρετήσουν και ευαισθητοποιώντας τους θετικά για το έργο τους. Αυτός είναι ίσως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να τους παρακινήσουν και να τους πείσουν, αρχικά, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο σημείο αυτό εμπλέκεται και η ικανότητα της καλής επικοινωνίας, δηλαδή του να είναι κανείς ανοιχτός στην ακρόαση και να στέλνει πειστικά μηνύματα. Με βάση αυτή την ικανότητα, οι σχολικοί σύμβουλοι που τη διαθέτουν

είναι αποτελεσματικοί στην αλληλεπίδραση, αντιλαμβανόμενοι τα συναισθηματικά κύματα που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εναρμονίσουν το μήνυμά τους μ' αυτά, συζητούν για τα δύσκολα θέματα με ευθύ και άμεσο τρόπο, διαθέτουν την ικανότητα της καλής ακρόασης, αναζητώντας αμοιβαία κατανόηση και δέχονται πρόθυμα να μοιραστούν τις πληροφορίες με άλλους και τέλος ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και είναι δεχτικοί, τόσο στα δυσάρεστα, όσο και στα καλά νέα. Φέρονται, δηλαδή, ως πραγματικοί ηγέτες και διαθέτουν συναισθηματική δεξιοτεχνία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Goleman (1998a). Στην προκειμένη περίπτωση ταιριάζουν τα λόγια του Kotter (1990b) σχετικά με τη διάκριση που κάνει ανάμεσα στη διοίκηση και στην ηγεσία. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι ενώ η διοίκηση αφορά τους τρόπους που οι σύνθετοι οργανισμοί εξακολουθούν να είναι παραγωγικοί, μη χαοτικοί και μεθοδικοί, η ηγεσία αφορά τον αποτελεσματικό χειρισμό των αλλαγών που επέρχονται εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας και της αστάθειας που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Και συνεχίζει λέγοντας ότι:

«Τα κίνητρα και η έμπνευση ενεργοποιούν τους ανθρώπους, χωρίς να τους ωθούν αναγκαστικά προς τη σωστή κατεύθυνση, αλλά ικανοποιώντας τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες για επίτευξη, την ανάγκη να ανήκει κανείς κάπου, την αίσθηση ότι έχει τον έλεγχο της ζωής του και την ικανότητα να ζει σύμφωνα με τα ιδανικά του. Αυτού του είδους τα συναισθήματα μας αγγίζουν βαθιά και προκαλούν μια έντονη αντίδραση» (Kotter, 1990b).

Κατά δεύτερο λόγο μπορούμε να επισημάνουμε το ρόλο των κινήτρων συμπεριφοράς του σχολικού συμβούλου και κυρίως της τάσης προς επίτευξη (δηλαδή της προσπάθειας για βελτίωση ή ανταπόκριση σε κάποια δεδομένα τελειότητας) της δέσμευσης (δηλαδή της ευθυγράμμισης του σχολικού συμβούλου

με τους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα και τους επιμέρους στόχους που καθορίζονται από τα καθήκοντά του στην περιοχή ευθύνης του) αλλά και της αισιοδοξίας και της πρωτοβουλίας που πρέπει γενικότερα να τον διακρίνει, αφού αυτοί οι δύο τελευταίοι παράγοντες θεωρούνται θετικά στοιχεία για οποιαδήποτε επίτευξη στόχων.

Με τη βοήθεια όλων των παραπάνω συναισθηματικών ικανοτήτων ο σχολικός σύμβουλος εμπνέει ενθουσιασμό για το όραμα και την κοινή αποστολή, που είναι ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική που θέλει να μεταδώσει.

Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του ο σχολικός σύμβουλος, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το Π. Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως, παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Επίσης, συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Για το ρόλο του προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου απαιτούνται κίνητρα συμπεριφοράς (τάσης προς επίτευξη, δέσμευση, αισιοδοξία και πρωτοβουλία) καθώς επίσης και ενσυναίσθηση (κατανόηση των εκπαιδευτικών, προσανατολισμός προς το αποτέλεσμα, μέσω της πρόβλεψης των αναγκών των μαθητών των σχολείων ευθύνης του, σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας βάσει του οποίου λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας του κάθε σχολείου μέσα από τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων τους και τέλος πολιτική αντίληψη, δηλαδή κατανόηση των συναισθηματικών τάσεων των ομάδων των

εκπαιδευτικών που υπάρχουν σε κάθε σχολείο).

Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του.

Στο ρόλο του επιμορφωτή απαραίτητα κρίνονται τα στοιχεία της ενσυναίσθησης, ώστε ο σχολικός σύμβουλος να συνειδητοποιήσει έγκαιρα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της αρμοδιότητάς του και κυρίως η ικανότητα ενίσχυσης της ανάπτυξής τους, δηλαδή αίσθηση του τι έχουν ανάγκη για να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν τις δυνατότητές τους. Είναι διαφορετικό για παράδειγμα να έχεις να επιμορφώσεις ως επί το πλείστον νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και διαφορετικό εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Στην πρώτη περίπτωση απαιτείται ίσως επιμόρφωση σχετική με το αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο προσανατολισμός πρέπει να είναι περισσότερο προς παιδαγωγικά, διδαχτικά και θέματα ψυχολογίας.

Στην πρώτη συνάντηση για τη γνωριμία του σχολικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς μπορεί μέσα από συζήτηση ή ακόμη πιο οργανωμένα μέσα από κατάλληλα ερωτηματολόγια (αυτά μπορούν να σταλούν ακόμη και ηλεκτρονικά στα σχολεία ή και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την εξοικειώσή τους με την τεχνολογία) ώστε να γίνει μια διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για καλύτερο προσανατολισμό ως προς την επιλογή των θεμάτων. Βασική δεξιότητα της ενσυναίσθησης στην προκειμένη περίπτωση είναι η τέχνη της

ακρόασης. Η ακρόαση είναι μια τέχνη. Το πρώτο βήμα είναι να δίνει κάποιος την αίσθηση ότι είναι ανοιχτός ν' ακούσει. Τα άτομα που δείχνουν ότι είναι εύκολο να τους μιλήσει κανείς είναι και εκείνα που ακούν περισσότερο. Η πολιτική «της ανοιχτής πόρτας» που ακολουθούν πολλοί διευθυντές ή ηγέτες δείχνει ότι μπορεί κάποιος να τους προσεγγίσει και σίγουρα τους φέρνει πιο κοντά με τους υφισταμένους τους. Η σωστή και προσεχτική ακρόαση σημαίνει να προχωρά κανείς πέρα από αυτό που αρθρώνεται με λέξεις και να κάνει ερωτήσεις εκφράζοντας με δικά του λόγια αυτό που άκουσε, ώστε να είναι σίγουρος ότι κατάλαβε σωστά. Αυτή είναι η «ενεργητική» ακρόαση.

Απαραίτητο κρίνεται ακόμη η συνεχής ενημέρωση πάνω σε θέματα αλλαγών ως προς τη διδακτέα ύλη ή και θέματα αλλαγών της καθημερινότητας, που μπορεί να επηρεάσουν τη διδακτέα ύλη. Καλό είναι στην προκειμένη περίπτωση να υπάρχει ένας ανοιχτός, καθημερινός και άμεσος διάυλος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης του, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να υπάρχει συχνή ενημέρωση και απ' ευθείας προώθηση ενημερώσεων που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τη διοργάνωση σεμιναρίων χρειάζεται η αυτοεπίγνωση με τις παραμέτρους της και κυρίως την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση, ώστε να αντιλαμβάνεται ο σχολικός σύμβουλος αν είναι ο ίδιος κατάλληλος εισηγητής για ένα σεμινάριο ή πρέπει να προσκαλέσει πιο ειδικό εισηγητή. Ακόμη τα κίνητρα συμπεριφοράς και κυρίως η τάση προς επίτευξη, η δέσμευση και η πρωτοβουλία οδηγούν στην ποιοτικά αποτελεσματικότερη επιμόρφωση. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες θα βοηθήσουν ως προς την αρτιότερη από πλευράς οργάνωσης διεξαγωγή των επιμορφώσεων, αλλά και την παρακολούθησή τους από

περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Ως αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την υπέρβασή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.

Στο ρόλο του αξιολογητή απαιτείται πρωταρχικά ενσυναίσθηση, διότι η αξιολόγηση θα είναι σίγουρα πιο αντικειμενική, όταν ο σχολικός σύμβουλος φροντίσει να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Αυτό θα πραγματοποιηθεί αν προσέξει τα συναισθηματικά σήματα που του στέλνουν, δείξει ευαισθησία για τη θέση τους και είναι καλός ακροατής τους. Επιπλέον, αναγνωρίζοντας και ανταμείβοντας τα ταλέντα και τα επιτεύγματά τους, αλλά και προσφέροντάς τους χρήσιμη ανατροφοδότηση, ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει, ώστε η αξιολόγηση να μην είναι στείρα, αλλά εποικοδομητική για τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την ανατροφοδότηση, αποτελεί κι αυτή τέχνη, ουσιαστικά είναι η ίδια η τέχνη της κριτικής. Ο σχολικός σύμβουλος που δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό με σκοπό να αλλάξει κάποια συμπεριφορά, προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για το τι δεν πάει καλά και τη θετική προσδοκία ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να βελτιωθεί. Είναι ίσως λάθος να δοθεί ανατροφοδότηση, όταν ο άμεσος παραλήπτης βρίσκεται σε φάση θυμού, γιατί ίσως δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση της προσωπικής επίθεσης. Μια τέτοια ενέργεια θα έχει αρνητικά αποτελέσματα, ενώ το ίδιο ισχύει και αν ο

σχολικός σύμβουλος αμελήσει να δώσει ανατροφοδότηση για την επίδοση του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον στο έργο της αξιολόγησης, σημαντικό ρόλο μπορεί να παίζει ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας, δηλαδή ο σεβασμός των ανθρώπων ανεξάρτητα από το φύλο, το κοινωνικό και πολιτιστικό τους επίπεδο, η κατανόηση των διαφορετικών αντιλήψεων και η ευαισθησία απέναντι στις διαφορές των ομάδων, η δημιουργία ευκαιρίας για πρόοδο μέσω της διαφορετικότητας και η σταθερή άμυνα απέναντι στην προκατάληψη. Αυτό το σημείο πρέπει να προσεχθεί πολύ από το σχολικό σύμβουλο, αφού τα στερεότυπα μπορεί να έχουν μια συναισθηματική δύναμη που επηρεάζει αρνητικά την επίδοση στην εργασία (Steele, 1997). Παρ' ότι η συγκεκριμένη έρευνα του Steele σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, τα συμπεράσματα για το χώρο εργασίας είναι άμεσα: τα αρνητικά στερεότυπα μπορεί να δυσχεραίνουν την εργασιακή επίδοση. Προκειμένου να είναι επιτυχημένοι οι άνθρωποι σε μια εργασία πρέπει να νιώθουν ότι ανήκουν εκεί, ότι είναι αποδεκτοί και πολύτιμοι, ότι έχουν τις δεξιότητες και τα αποθέματα που απαιτούνται για να πετύχουν τους εργασιακούς τους στόχους. Όταν τα αρνητικά πρότυπα υποσκάπτουν αυτές τις πεποιθήσεις, παρεμποδίζουν αυτή την επίδοση. Ο «κίνδυνος των στερεοτύπων» είναι ο όρος που χρησιμοποίησε ο Steele (1997) για να περιγράψει μια μορφή συναισθηματικού ναρκοπεδίου, τη προσδοκία, δηλαδή, για χαμηλή επίδοση, που παρότι δεν εκφράζεται με λόγια, διαποτίζει έναν οργανισμό, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα που επηρεάζει αρνητικά τις εργασιακές ικανότητες ενός ατόμου. Ανάλογες προσδοκίες έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν αναστάτωση σε διάφορους βαθμούς γεγονός που βλάπτει και τις γνωστικές ικανότητες. Η ικανότητα να αποδώσουν δεν έχει καμιά σχέση με τη δεξιότητα στην

εργασία τους, αλλά έχει σαφή σχέση με την ύπαρξη ανασταλτικών στερεοτύπων. Επομένως, το να είναι σε θέση ένας σχολικός σύμβουλος να «διαβάσει» με ακρίβεια τους εκπαιδευτικούς, χωρίς τις παραμορφώσεις που δημιουργούν τα συναισθηματικά φορτισμένα στερεότυπα, μπορεί να βοηθήσει αυτούς με τη ιδιαίτερη επίδοση να ξεχωρίσουν από το μέσο όρο. Επιπλέον, τα πιθανά οφέλη του σωστού χειρισμού της διαφορετικότητας για τον άνθρωπο και τον οργανισμό είναι: η μεγάλη κερδοφορία, η βελτίωση του επιπέδου επιμόρφωσης, η ευελιξία και οι γρήγορες προσαρμογές στις αλλαγές (Thomas & Ely, 1996).

Σχετικά με τη θετική προσδοκία, αυτή μπορεί να είναι το «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» στην πράξη, που περιγράφεται από τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Merton, 1968. Rosenthal & Jacobson, 1968). Οι καλοί ηγέτες αλλά και οι προπονητές γνωρίζουν εδώ και καιρό ότι μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση ενός ατόμου προσφέροντας του την κατάλληλη πρόκληση σε συνδυασμό με μια ψήφο εμπιστοσύνης. Ένας τρόπος για να προωθήσει ο σχολικός σύμβουλος τις θετικές προσδοκίες είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να θέτουν μόνοι τους δικούς τους στόχους, αντί να υπαγορεύει ο ίδιος πάντα τους όρους και τις μεθόδους για την ανάπτυξή τους. Αυτό δίνει έμμεσα το μήνυμα ότι πιστεύει στις ικανότητές τους, αλλά προϋποθέτει και το γεγονός ότι πρέπει να τους γνωρίζει καλά. Επιπλέον, τους θέτει μ' αυτό τον τρόπο κυρίαρχους στην οργάνωση της εργασίας τους, βοηθώντας τους ν' αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Μια άλλη τεχνική που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη επίδοση είναι να εντοπίζει τα προβλήματα σ' αυτούς χωρίς όμως να βιάζεται να προσφέρει λύσεις, καθιστώντας τους άξιους να το κάνουν μόνοι τους και μόνο όταν αδυνατούν τότε προσφέρει βοήθεια. Αυτή η μέθοδος θυμίζει τον σωκρατικό

διάλογο, όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγείται μέσα από μια σειρά ερωτήσεων να ανακαλύψει τις δικές του απαντήσεις και λύσεις, κάτι που θα τον βοηθήσει να έχει αυτοπεποίθηση για τη λήψη αποφάσεων.

Ως φορέας εύρεσης εξατομικευμένων λύσεων ο σχολικός σύμβουλος, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς που διαπιστώνει ότι εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Για να μπορέσει ο σχολικός σύμβουλος να συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, στο σημείο της εξατομικευμένης βοήθειας πρέπει να δράσει ως «εξειδικευμένος παθολόγος της εκπαίδευσης, ο οποίος με βάση τα δεδομένα της διάγνωσης παρέχει τις θεραπευτικές του συμβουλές για την αντιμετώπιση ασθενών σημείων ή προβληματικών καταστάσεων κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής πράξης.» (Γιοκαρίνης, 2000),

Στην προκειμένη περίπτωση, επιθυμώντας ο σχολικός σύμβουλος να λειτουργήσει και πάλι στα πλαίσια της ενσυναίσθησης και με τη βοήθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, καλό θα είναι να εξατομικεύσει τη βοήθεια ως προς τον εκπαιδευτικό και μετά από αρκετή συζήτηση μαζί του ν' αποφασίσουν από κοινού ποιος θα είναι ο καλύτερος τρόπος επίλυσης του προβλήματος που παρουσιάστηκε. Κάποιες φορές μπορεί ν' αναφέρει δικές του, προσωπικές εμπειρίες από προβλήματα στην εκπαιδευτική του καριέρα και τον τρόπο που τα αντιμετώπισε, ώστε να γκρεμίσει για λίγο το τείχος της αυθεντίας που τον χωρίζει από τον εκπαιδευτικό και να τον να αισθανθεί πιο άνετα. Επιπλέον, αποτελώντας ο ίδιος πρότυπο, μπορεί να

επιδείξει το χειρισμό μιας παρόμοιας κατάστασης χρησιμοποιώντας μια τακτική ή τεχνική ανάλογη με την περίπτωση.

Στο έργο του σχολικού συμβούλου, όπως φαίνεται από τα παραπάνω βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

Τέλος, ο σχολικός σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Γι' αυτή την αρμοδιότητά του θα μιλήσουμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

4.5. Ο σχολικός σύμβουλος ως φορέας αλλαγής και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σήμερα οι οργανισμοί αναδιοργανώνονται, συρρικνώνονται, συγχωνεύονται, διευρύνονται, μερικές φορές ισοπεδώνουν τις ιεραρχίες, παγκοσμιοποιούνται. Ο ταχύς ρυθμός των αλλαγών στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 έκανε την ικανότητα της καταλυτικής δράσης σε σχέση με την αλλαγή μια νέα ανερχόμενη ικανότητα για τα στελέχη. Ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί ένα φορέα αλλαγών, ένα συντελεστή αλλαγών, στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού είναι αυτός που βρίσκεται κοντά στους εκπαιδευτικούς, σφυγμομετρεί τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και μπορεί να εισηγηθεί γι' αυτά σε ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Ο σχολικός σύμβουλος παίζει ηγετικό ρόλο στην αλλαγή και πρέπει να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που τον μεταμορφώνουν σε πραγματικό καταλύτη σε σχέση με την αλλαγή. Εκτός από τα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, για να είναι

αποτελεσματικός ηγέτης στην αλλαγή πρέπει να διαθέτει υψηλά επίπεδα επιρροής, πρωτοβουλίας κι αισιοδοξίας. Χρειάζεται να είναι αφοσιωμένος στην αλλαγή, να τη θεωρεί αποστολή και όχι απλά εργασία., να διαθέτει μεγάλα αποθέματα επιμονής, διότι θα αντιμετωπίσει μεγάλες αντιστάσεις από τους υφισταμένους του, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς.

Οι ηγέτες της αλλαγής δεν είναι απαραίτητα καινοτόμοι. Παρότι οι ηγέτες αναγνωρίζουν την αξία μιας νέας ιδέας ή ενός νέου τρόπου να γίνουν τα πράγματα, συχνά δεν είναι εκείνοι που επινόησαν την καινοτομία (Goleman, 1998a). Το ίδιο συμβαίνει και με την περίπτωση του σχολικού συμβούλου. Συνήθως δεν είναι αυτός που επινοεί την αλλαγή, αλλά αυτός που είναι υπεύθυνος να την εισάγει στο εκπαιδευτικό σύστημα και να την κάνει πιο προσιτή στους εκπαιδευτικούς, είτε η αλλαγή αφορά μια νέα εκπαιδευτική μέθοδο, όπως πρόσφατα η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας, είτε νέα εκπαιδευτικά μέσα, όπως η εισαγωγή των νέων σχολικών βιβλίων στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην προκειμένη περίπτωση, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι αυτό που ταιριάζει περισσότερο στο σχολικό σύμβουλο, αφού ένας τέτοιος ηγέτης είναι σε θέση να αφυπνίσει ανθρώπους απλώς και μόνο με τη δύναμη του δικού του ενθουσιασμού. Σύμφωνα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας δε χρειάζεται να διατάζει ή να διοικεί, όπως γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο ηγεσίας, αλλά να εμπνέει. Διατυπώνοντας το όραμα για την αλλαγή πρέπει να είναι διανοητικά και συναισθηματικά ενθαρρυντικός, ενώ επιδεικνύοντας ισχυρή πίστη στο όραμα αυτό, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ενωθούν μαζί του. Για να το πραγματοποιήσει αυτό ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάσει ένα ελκυστικό όραμα που θα περικλείει και τους νέους στόχους. Η αφύπνιση των συναισθημάτων

των εκπαιδευτικών με τον τρόπο αυτό και η παρακίνησή τους να επιδιώξουν ανώτερους και ευγενείς στόχους προσφέρει στο σχολικό σύμβουλο μια μεγάλη δύναμη για αλλαγή. Πράγματι, οι έρευνες δείχνουν ότι το είδος της μετασχηματιστικής ηγεσίας κάνει τους υφισταμένους να προσπαθούν περισσότερο και να έχουν καλύτερη επίδοση, κάνοντας την εργασία τους πιο αποτελεσματική (Goleman, 1998a).

Η σωστή διαχείριση και προώθηση της αλλαγής από το σχολικό σύμβουλο, δηλαδή η καταλυτική του δράση ως προς αυτή με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη, συνίσταται στην αναγνώριση αρχικά από τον ίδιο της ανάγκης για αλλαγή και της απομάκρυνσης των εμποδίων, την πρόκληση του κατεστημένου να παραδεχτεί την ανάγκη για αλλαγή, τη στρατολόγηση και άλλων για την επιδίωξή της να αποτελεί ο ίδιος υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένει από τους άλλους.

Ας πάρουμε το παράδειγμα της εισαγωγής των νέων σχολικών βιβλίων από το Υπουργείο Παιδείας. Πρόκειται για ένα χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών, αφού τα προηγούμενα βιβλία είχαν καλύψει σχεδόν τρεις δεκαετίες και ήταν πλέον απαρχαιωμένα, μη μπορώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών. Μέσα στη συνεχή αλλαγή που υφίστανται τα πάντα, δε μπορούσε η εκπαίδευση να μείνει πίσω. Η εισαγωγή των νέων σχολικών βιβλίων στην εκπαίδευση θεωρήθηκε από πολλούς μια μικρή μεταρρύθμιση και χρειάστηκαν για να πραγματοποιηθεί οκτώ χρόνια, τρεις Υπουργοί Παιδείας και τρεις Πρόεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο σχολικός σύμβουλος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή αυτή, αφού αρχικά ο έλεγχος των νέων βιβλίων έγινε από τριμελή επιτροπή στην οποία ήταν παρών μαζί με ένα εκπαιδευτικό του σχολείου και ένα Πανεπιστημιακό. Η συμβολή του ήταν όμως πολύ πιο καθοριστική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

διδασκαλία των νέων σχολικών βιβλίων, που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις, στις οποίες πρωτοστατούσε:

- Στην Α' Φάση (Δεκέμβριος 2005 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Φεβρουάριος 2006 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) ολοκληρώθηκε η επιμόρφωση όλων των σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή τη φάση, οι συμμετέχοντες επιμορφώθηκαν από έγκριτους εισηγητές, συγγραφείς των νέων βιβλίων και μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εξοικειώθηκαν με τη γενική φιλοσοφία της συγγραφής των βιβλίων και με τους βασικούς στόχους του κάθε γνωστικού αντικειμένου.
- Στη Β' Φάση (Ιανουάριος έως Ιούνιος του 2006) οι σχολικοί σύμβουλοι ανέλαβαν μέχρι τη λήξη των μαθημάτων την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους. Σε αυτά τα πλαίσια, πραγματοποιήθηκαν σε όλη την Ελλάδα, 1476 επιμορφωτικές συναντήσεις για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 1084 συναντήσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Στη Γ' Φάση (19 έως 30 Ιουνίου του 2006) περίπου 1800 επιμορφωτές – πολλαπλασιαστές από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας, έχοντας τα νέα βιβλία στα χέρια τους, αλλά και επιπρόσθετο υλικό επιμορφωτικό υλικό 400 σελίδων, παρακολουθούν ειδικό σεμινάριο επιμόρφωσης με έμφαση στη διδακτική προσέγγιση και την αξιολόγηση του μαθητή.
- Στη Δ' και τελευταία Φάση, που πραγματοποιήθηκε στις αρχές Σεπτεμβρίου 2006, και πριν από την έναρξη των μαθημάτων, οι

επιμορφωτές – πολλαπλασιαστές σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους επιμόρφωσαν όλους τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών και των γυμνασίων (84.000 στον αριθμό) δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση αυτή ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα, διότι έγινε όπως και οι περισσότερες αλλαγές στην Ελλάδα χωρίς την καλύτερη οργάνωση και σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πήραν για παράδειγμα τα βιβλία στα χέρια τους σχεδόν μαζί με τους μαθητές, το Σεπτέμβριο του 2006, ενώ μέχρι τότε η μοναδική τους επαφή με αυτά ήταν μέσα από το διαδίκτυο. Σ' αυτό το σημείο ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ήταν πολύ σημαντικός για να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν καλύτερα τα σχολικά βιβλία και να τα διδάξουν πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά ιδιαίτερα την πρώτη σχολική χρονιά της εισαγωγής τους. Η επαφή του με τους εκπαιδευτικούς ήταν πιο συχνή και οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που έπρεπε να επιδείξει πολύτιμες, ώστε να γεφυρώσουν το κενό της οργάνωσης και να ομαλοποιήσουν την εισαγωγή της αλλαγής και τη σταθεροποίησή της. Οι αντιδράσεις που υπήρξαν από τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορούσε την ελλιπή επιμόρφωσή τους πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια, ουσιαστικά κλήθηκε να την καλύψει ο σχολικός σύμβουλος. Σ' αυτό το σημείο, όσοι από τους σχολικούς συμβούλους διέθεταν συναισθηματικές ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση (ιδιαίτερα κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους), οι κοινωνικές δεξιότητες (ιδιαίτερα η επιρροή, η επικοινωνία, η ηγεσία και οι ομαδικές ικανότητες), τα κίνητρα συμπεριφοράς (ιδιαίτερα η τάση προς επίτευξη, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία) η αυτορρύθμιση (ιδιαίτερα προσαρμοστικότητα, δηλαδή ευελιξία στο χειρισμό των αλλαγών, και καινοτομία, δηλαδή να αισθάνεται

άνετος και ανοιχτός σε πρωτοποριακές ιδέες και προσεγγίσεις) είναι σίγουρο ότι πέτυχαν καλύτερα να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς, με όσο το δυνατόν λιγότερα προβλήματα. Σήμερα, μετά από δύο χρόνια, από την εισαγωγή των πρώτων νέων σχολικών βιβλίων (γιατί αυτή πραγματοποιείται τμηματικά, δεν άλλαξαν όλα, αλλά κάποια βιβλία αρχικά, ενώ στην πορεία ολοένα προστίθενται και νέα) φαίνεται ότι η συμβολή του σχολικού συμβούλου υπήρξε καθοριστική ως προς την αλλαγή, αφού επωμίστηκε ουσιαστικά όλες τις δυσκολίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ήταν ο άμεσος αποδέκτης των αντιδράσεων και των διαφωνιών τους σχετικά με τις επιλογές που έγιναν, αλλά και την οργάνωση της αλλαγής αυτής. Αποτελεί ίσως και τον καλύτερο και αμεσότερο αποδέκτη ανατροφοδότησης για το αν επιτεύχθηκαν τα επιθυμητά αποτελέσματα, πόσο επιτυχημένη ήταν η όλη διαδικασία, πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί μετά από δύο χρόνια, τι μπορεί να βελτιωθεί μετά την εμπειρία της διδασκαλίας στην τάξη και πώς μπορούν να βοηθηθούν καλύτερα όσοι αντιμετώπισαν προβλήματα στη διδασκαλία.

4.6. Αμφισβήτηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου

Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο ηγέτη-διοικητή, διότι οι αρμοδιότητές τους είναι ποικίλες και μη οριοθετημένες και δεν παρακολούθησαν μετεκπαίδευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, Τσιάματη & Χατζή, 1997).

Τα τελευταία χρόνια, φαίνεται ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου βρίσκεται κι αυτός υπό αμφισβήτηση. Φαίνεται ότι περνάει από κρίση ταυτότητας, αφού όπως πιστεύεται, από τον εκφοβισμό, την έλλειψη δημοκρατικότητας, την απόλυτη κυριαρχία και το δεσποτισμό του επιθεωρητή από τη μια πλευρά,

οδηγηθήκαμε στο άλλο άκρο, δηλαδή την απόλυτη ελευθερία, την έλλειψη οργάνωσης και την αδυναμία άρθρωσης παιδαγωγικού διαλόγου (Κόπτσης, Μητροπούλου, Λαλούτσου, 2005).

Η αναζήτηση των αιτιών για το αποτέλεσμα αυτό που έχει σήμερα η εικόνα του σχολικού συμβούλου οδηγεί στους συνδικαλιστικούς φορείς, που αρνήθηκαν από την αρχή την αξιολόγησή των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο και τον δέχτηκαν μόνο ως συμπαραστάτη, συνεργάτη και καθοδηγητή καταργώντας ουσιαστικά τον ένα ρόλο του, αλλά και στους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους που πολλοί από αυτούς επέδειξαν περιορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, αδυναμία επιβολής, μειωμένες διοικητικές ικανότητες και γενικότερα αδυναμία εκπλήρωσης του έργου τους. Αλλά και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική δε στάθηκε ικανή να στηρίξει και να ενισχύσει το θεσμό του σχολικού συμβούλου, αφού έθεσε κομματικά κριτήρια στην επιλογή τους, περιορίζοντας μ' αυτό τον τρόπο την αξιοκρατική τους αξιολόγηση (Κόπτσης, Μητροπούλου, Λαλούτσου, 2005). Επιπλέον, η ανεπαρκής στήριξη του θεσμού φαίνεται και από το γεγονός ότι για τους σχολικούς συμβούλους που επιλέχτηκαν τη σχολική χρονιά 2002-2003 και πολλοί από αυτούς για πρώτη θητεία, η πολιτεία δεν έχει διαθέσει για την επιμόρφωσή τους περισσότερες από 5 μέρες ως το 2005 (Μλεκάνης, 2005).

Επιπλέον, υπάρχει ασάφεια στο νόμο που περιγράφει το έργο και τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει ο σχολικός σύμβουλος, αφού κάποιες λειτουργίες του απλώς αναφέρονται χωρίς να συγκεκριμενοποιούνται.

Παραδείγματα αυτής της ασάφειας που παρουσιάζει ο νόμος είναι τα εξής (Γεωργογιάννης, Πίγκα & Κουνέλη, 2005):

- Αναφέρεται ότι παρακολουθεί και συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο, χωρίς όμως να διευκρινίζεται με ποιο τρόπο, κάθε πότε θα γίνεται κάτι τέτοιο.
- Οι συσκέψεις που οργανώνει στα σχολεία της περιφέρειας του δεν ορίζονται με τακτικότητα.
- Ο σχολικός σύμβουλος ελέγχει, αν τηρείται το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και αν καλύπτεται η διδακτέα ύλη, όπως ορίζει το Υπουργείο Παιδείας. Από τη στιγμή που δε γίνεται αξιολόγηση, ακόμη και να μην καλύπτεται η διδακτέα ύλη πολύ δύσκολα θα το ομολογούσε αυτό κάποιο σχολείο, μ' αποτέλεσμα να μη γίνεται ουσιαστικός έλεγχος πάνω σ' αυτό.
- Ορίζεται η αντιμετώπιση προβλημάτων, δίχως όμως να διευκρινίζεται ποια προβλήματα καλείται να επιλύσει ο σχολικός σύμβουλος. Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να διαχωριστούν τα προβλήματα στα οποία καλείται να δώσει λύση ο σχολικός σύμβουλος σε συμβουλευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο και να γίνει διάκρισή τους από τα προβλήματα που ανήκουν στην αρμοδιότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των γραφείων και των προϊσταμένων διευθύνσεων.
- Σχετικά με την έκθεση που συνθέτει ο σχολικός σύμβουλος στο τέλος της σχολικής χρονιάς για την άσκηση του έργου του (ως καθοδηγητής και προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου και ως επιμορφωτής και αξιολογότης των εκπαιδευτικών) δεν αναφέρεται με σαφήνεια για το πώς πρέπει να καταρτίζεται αυτή η έκθεση.

Οι δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν είναι ευχαριστημένοι από το θεσμό του σχολικού συμβούλου και τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντα του αποτελώντας φορέα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρούν την επιλογή

του αναξιοκρατική και με βάση πολιτικά και κομματικά κριτήρια, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν πάντα τα προσόντα για την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη και καθοδήγηση των δασκάλων. Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι ο σχολικός σύμβουλος τους επισκέπτεται ελάχιστες φορές, με αποτέλεσμα την ανεπαρκή βοήθεια στο διδακτικό τους έργο, ενώ εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερη επαφή και συναντήσεις μαζί του. Επίσης, προσθέτουν ότι ο σχολικός σύμβουλος διοργανώνει ένα ή δύο σεμινάρια το χρόνο, θεωρώντας ελλιπή για τους ίδιους την επιμόρφωση αυτή και εκφράζουν τη επιθυμία να διαθέσουν από τον ελεύθερό τους χρόνο για την παρακολούθηση περισσότερων σεμιναρίων. Επιπλέον, παραδέχονται ότι οι σύμβουλοι δεν κάνουν οι ίδιοι δειγματικές διδασκαλίες, γεγονός που θεωρούν αρκετά βοηθητικό για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους. Τέλος, πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί οι σχολικοί σύμβουλοι να τους αξιολογήσουν αντικειμενικά. Όλα αυτά συνεπάγονται την έλλειψη κύρους του θεσμού και την ελάχιστη έως και μηδαμινή ικανοποίησή τους από το θεσμό. Σημαντικές είναι οι προτάσεις που έγιναν από τους δασκάλους για αναβάθμιση του θεσμού και αφορούν την αυστηρά αξιοκρατική, και με μοναδικό κριτήριο την επιστημονική του κατάρτιση, επιλογή του, την επιμόρφωσή του πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια των καθηκόντων του, τη μεγάλη του εμπειρία στην τάξη, την περισσότερη και ουσιαστικότερη επαφή με τους δασκάλους, τη διοργάνωση πολλών σεμιναρίων ανάλογα με τις ανάγκες τους, την προτεραιότητα στην πράξη και όχι στη θεωρία, την διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών από τον ίδιο, την αρμοδιότητα του σε μικρότερη περιφέρεια, ώστε να ανταποκρίνεται αποδοτικότερα στα καθήκοντά του και την απαλλαγή του από διοικητικά καθήκοντα, ώστε να προσηλώνεται περισσότερο στον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό του ρόλο (Κόπτσης, 2005).

Επίσης, χρόνος που διατίθεται από τους εκπαιδευτικούς για τη συνεργασία τους με τους σχολικούς συμβούλους με σκοπό την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την επιμόρφωση τους είναι περιορισμένος και δεν είναι, συνήθως, εξατομικευμένος, αλλά μοιράζεται και με άλλους συναδέλφους. Ακόμη όμως και αν εξαντλούνταν όλος ο προβλεπόμενος χρόνος του σχολικού συμβούλου (7,5 ώρες την εβδομάδα ή 2250 λεπτά) για την επαφή του με τους περίπου 150 εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς του, δε θα υπερέβαινε η συνεργασία του με τον κάθε εκπαιδευτικό τα 15 λεπτά περίπου. Σ' αυτό το σημείο δημιουργείται και το ερώτημα πως θα μπορούσε να διαχειριστεί το χρόνο του ο σχολικός σύμβουλος, αν είχε αναλάβει να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο (Μλεκάνης, 2005).

Η θέση του σχολικού συμβούλου είναι στα σχολεία. Είναι ανάγκη να τον νιώθει ο εκπαιδευτικός ότι βρίσκεται δίπλα του, ότι του συμπαραστέκεται, να βρεθεί στην τάξη του και να διδάξει ο ίδιος, υποδεικνύοντας νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας. Οι ενημερωτικές διαλέξεις θεωρητικού τύπου δεν είναι τόσο ωφέλιμες για επιμόρφωση, όσο θα ήταν αν υπήρχε και πρακτική προσέγγιση με πρακτικές ασκήσεις και λύσεις στις οποίες θα πρωτοστατούν οι εκπαιδευτικοί. Δεν πρέπει ακόμη να αποτελεί δυσκολία για το σχολικό σύμβουλο να συγκεντρώνει τους εκπαιδευτικούς μετά τις σχολικές υποχρεώσεις για επιμόρφωση. Ο ισχυρισμός ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον και δεν είναι κανείς διατεθειμένος να θυσιάσει τον ελεύθερό του χρόνο, προκειμένου να επιμορφωθεί, δεν πρέπει να αποτελεί δικαιολογία που να αποτρέπει τέτοιες ενέργειες από τους σχολικούς συμβούλους. Κανείς δε μπορεί να απαιτήσει υποχρεωτική παρακολούθηση σεμιναρίων εκτός ωρολογίου προγράμματος (αν και σε σχολεία του εξωτερικού γίνεται). Στην προκειμένη περίπτωση όμως μάλλον δεν είναι η έλλειψη χρόνου που εμποδίζει τη συμμετοχή

των εκπαιδευτικών, αλλά η έλλειψη ενδιαφέροντος περισσότερο, που πηγάζει από τη έλλειψη κινήτρων (Κόπτσης, Μητροπούλου, Λαλούτσου, 2005). Κι εδώ είναι που μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο ο σχολικός σύμβουλος δημιουργώντας κίνητρα για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του, γεγονός που παραπέμπει στις συναισθηματικές ικανότητες και κυρίως σ' αυτές που συγκροτούν τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και την ενσυναίσθηση.

Παρ' όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις, δε μπορεί να αποδοθεί εξ ολοκλήρου στους σχολικούς συμβούλους ευθύνη για την αρνητική εικόνα που έχουν δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Η ίδια η πολιτεία φέρνει ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την αμφισβήτηση του έργου του από τους εκπαιδευτικούς και την αδυναμία του να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους. Για να ενισχυθεί ο θεσμός, θα πρέπει αρχικά η πολιτεία να αυξήσει τις θέσεις των σχολικών συμβούλων, ώστε η περιφέρεια ευθύνης τους, άρα και οι εκπαιδευτικοί που αναλογούν σ' αυτούς να είναι λιγότεροι, οπότε ν' αυξηθεί ο χρόνος ενασχόλησης μαζί τους. Επιπλέον, θα έπρεπε να απασχολήσει την πολιτεία η πιθανότητα εξειδίκευσης των σχολικών συμβούλων, αφού το έργο τους είναι πολυσύνθετο (περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση, επιμόρφωση και αξιολόγηση, υποστήριξη και προώθηση καινοτομιών) (Μλεκάνης, 2005).

4.7 Επίλογος

Το έργο του σχολικού συμβούλου έχει ως απώτερο σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής προσπάθειας, που θα επιτευχθεί με τη μέγιστη αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων, η οποία δεν είναι προβλέψιμη, αφού έχει σημείο αναφοράς τον άνθρωπο. Η σημαντικότερη προοπτική για τη βάση της

καθοδήγησης και της εποπτείας του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο είναι η προσωπική σχέση μεταξύ των δύο, που θα βοηθήσει κάθε προσπάθεια για αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Όσο καλύτερη είναι αυτή η σχέση, τόσο αποδοτικότερη μπορεί να αποβεί και η προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Είναι φανερό ότι για το ρόλο του σχολικού συμβούλου, που έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους των γραφείων και των διευθύνσεων και γενικότερα που συνίσταται στη δημιουργία σχέσεων είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, ώστε οι σχέσεις αυτές να μπορούν να είναι πιο αποδοτικές και καρποφόρες.

Ο δρόμος για την έρευνα στη χώρα μας, σε ότι αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι σχετικά νέος. Παρατηρείται όμως τελευταία μια τάση αρκετών επιστημόνων να θέλουν να προσεγγίσουν το θέμα και να προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες εμπειρικές έρευνες που θα απαντούν στο ερώτημα σε πιο βαθμό οι σχολικοί σύμβουλοι διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει, επίσης, αν η συναισθηματική νοημοσύνη τους συνδέεται με την απόδοση στην εργασία τους. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να δοθεί ένα ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους αναφέρονται περισσότερο οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου και να ελεγχθεί η άποψή τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη των δικών τους σχολικών

συμβούλων, καθώς και η συσχέτισή της με την ικανοποίηση που νοιώθουν από τη σχέση τους μαζί τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να δοθεί ερωτηματολόγιο και στους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους, ώστε να αυτοαξιολογήσουν κατά κάποιο τρόπο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και να διερευνηθεί αν αυτή συνδέεται με την ικανοποίηση και την ασφάλεια που νοιώθουν στην εργασία τους.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, που ο θεσμός του σχολικού συμβούλου βάλλεται, οι συναισθηματικές ικανότητες είναι ακόμη πιο απαραίτητες για να βελτιώσουν την εικόνα του σχολικού συμβούλου και να τον βοηθήσουν να γίνει πραγματικός συνεργάτης, δημοκρατικός καθοδηγητής με γνώσεις και συντονιστής των εκπαιδευτικών ενεργειών, να προσεγγίσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και να προσφέρει αρωγή και στήριξη στο έργο τους.

5.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence – outcome relationships. *Journal of Psychology*, 134 (2), 169-84.

Argyris, C. (1987). *The individual and organization: Some problems of mutual adjustment. The great writings in management and organizational behavior* (2nd Ed.). Boone Bowen: McGraw Hill.

Badaracco, J. (2002). *Leading quietly – an unorthodox guide to doing the right thing*. Boston: Harvard Business School Press.

Barber, L., Hayday, S. and Bevan, S. (1999). *From People to Profits. IES Report 355*. Brighton: Institute for Employment Studies.

Barling, J., Slater, F., Kelloway, K.E. (2000), "Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study", *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), pp.157-61.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Bass, B.M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. New York: Organizational Dynamics, American Management Association.

Bass, B. (1991). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and*

research. New York: The Free Press.

Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership*, Erlbaum: Mahwah, NJ.

Bass, B.M. (2002). Cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leaders. In Riggio, R.E., Murphy, S. (Eds). *Multiple Intelligences and Leadership* (pp.105-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charges*. New York: HarperCollins.

Blake, R.R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing, ,

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2005). *The emotional intelligence quick book*. New York: Simon and Schuster.

Buchanan, D., & Huczynski, A. (2004). *Organizational behaviour: An introductory text* (5th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Row.

Cashman, K. (1998). *Leadership from the inside out*. Provo, Utah: Executive Excellence Publishing.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work, attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8),

788-813.

Caruso, D.R., Mayer, J.D., Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In Riggio, R.E., Murphy, S. (Eds). *Multiple Intelligences and Leadership* (pp.55-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Chanoch, J. & House R. (2001). Dynamics of charismatic leadership: A process theory, simulation model, and tests. *The Leadership Quarterly*, 12(1), p.75-113.

Chemers, M. M., Hays, R. B., Rhodewalt, F., & Wysocki, S. J. (1985). A person-environment analysis of job stress: A contingency model explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49, 628-635.

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 434-458). San Francisco: Jossey-Bass.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University.

Ciulla, J. B. (1998). *Ethics: The heart of leadership*. Westport, CT: Quorum.

Cooper, R. K. (1996/1997). *EQ map*. San Francisco: AIT and Essi Systems.

Dansereau, F., Graen, G. & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organisations. *Organisational Behaviour and Human Performance*, 13, 46-78.

Drath, W. & Palus, C. (1994). *Making common sense*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

Dimitriadis, Z. S. (2007). Managing emotionally intelligent service workers. Personal and positional effects in the Greek context. *Journal of European Industrial Training*, 31(3) , 223-240.

Dulewitz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), 242-52.

Ellett, C.D. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fiedler, F. E., & Chemers, M. M. (1984). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept* (2nd ed.). New York: Wiley.

Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New approaches to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York: Wiley.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1997). *Συναισθηματική νοημοσύνη* (4ή έκδ.), (Μετφρ. Α. Παπασταύρου, Επιμ. Εκδ. Ι. Ν. Νέστορος, Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998b). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*,

76(6), 93-102.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*,

78(2), 78-90.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών.* (Μετφρ. Χ. Ξενάκη & Μ. Κουκμπαρέλη, Επιμ. Εκδ.Ο. Παπακώστα.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gosling, J. & Mintzberg, H. (2003) The five minds of a manager, *Harvard Business Review*, 81(11), 54-63.

Gosling, J., & Murphy, A. (2004). *Leading Continuity*, Exeter: Working Paper, Centre for Leadership Studies, University of Exeter.

Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader–member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219–247.

Hemphill, J. K. (1950). *Leader Behavior Description*. Ohio: Columbus, OH, Ohio State University Personnel Research Board.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1996). Great Ideas: Revisiting the Life-Cycle Theory of Leadership. *Training & Development*, 50(1), 42–47.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior* (6th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Higgs, M., Aitken, P. (2003), An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential, *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8), 814-23.

Hollander, E. P. (1985). Leadership and power. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed.). New York: Random House.

House, R. J., Spangler, W. D., & Woyke, J. (1991). Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leadership effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, 36, 364–396.

House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.

Hunt, J. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M. & Hartel, C.E. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27, 361-372.

Kellerman, B. (2004). Leadership: Warts and All. *Harvard Business Review*, 82 (1).

Kernbach, S. & Schutte, N.S. (2005). The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction. *Journal of Services Marketing*, 19 (7), 438-44.

Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 27 (4), 265-79.

Koontz, H. & O'Donnell, (1984). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kotter, J.P. (1990a). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Kotter, J.P. (1990b). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68(3), 103-111.

Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 220-230.

Liden, R. C., & Graen, G. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership, *Academy of Management Journal*, 23, 451-465.

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGrawHill.

Likert, R., (1967). *The human organization*. New York: McGrawHill.

Lounsbury, J.W., Loveland, J.M., Sundstrom, E.D., Gibson, L.W., Drost, A.W., Hamrick, F.L. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11(3), 287-307.

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

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, 3-31, New York, Basic Books.

Mayer, J. D., Carouso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Carouso, D. R. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.) *The handbook of emotional intelligence*, 263-276, San Francisco, John Willey and Sons.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event

interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: Mc Graw-Hill.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

Mintzberg, H. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49-61.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H. (1999). Managing quietly. *Leader to Leader*, 12, 24-30.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338–353.

Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice* (3rd Edition). London: Sage Publications.

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (1), 5-10.

Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107–115.

Payne, W. L. (1985). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

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

Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.

Poon, J. (2004). Career commitment and career success: moderating role of emotion perception. *Career Development International*, 9 (4), 374-390.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher' expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.

Rosete, E., Ciarrochi, F. (2005), Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (5), 388-99.

Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination*,

Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature, *Journal of Psychology*, 25, 35–71

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making differences matter. *Harvard Business Review*, 74 (5), 79-90.

Vorst, H. C. M. & Bermond, B. (2001). Validity and reliability of the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 413–434.

Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press

Weber, M. (1947). *Max Weber: The Theory of Social and Economic Organization*. (Translated by A. M. Henderson & Talcott Parsons.). NY: The Free Press.

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. San Francisco: Jossey-Bass CA.

Williams, D. (1994). *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*. Boston: Hay Group.

Yulk, G. A. (2001). *Leadership in organization* (5th ed.). Englewoods Cliffs. NY: Prentice Hall.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.

6.ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α., Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη.

Γεωργογιάννης, Π., Πίγκα, Μ. & Κουνέλη, Β. (2005). *Έργο και καθήκοντα των σχολικών συμβούλων σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Άρτας 2005. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το Διαδίκτυο:

<http://inpatras.com.ip01web23.net/praktika/arta2005/periexomena.php>

Γιοκαρίνης, Κ. Ν. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημαράς, Α. (1985). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε ποτέ*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Κόπτσης, Α. (2005). *Έρευνα για το βαθμό αποδοχής των σχολικών συμβούλων από τους δασκάλους*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Άρτας 2005. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το Διαδίκτυο:

<http://inpatras.com.ip01web23.net/praktika/arta2005/periexomena.php>

Κόπτσης, Α., Μητροπούλου, Β. & Λαλούτσου, Μ. (2005). *Σχολικός σύμβουλος: Ένας θεσμός που αναζητά την ταυτότητά του*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Άρτας 2005. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το Διαδίκτυο:

<http://inpatras.com.ip01web23.net/praktika/arta2005/periexomena.php>

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επάρκεια της συνεργασίας τους με το σχολικό σύμβουλο: Ερευνητικά ευρήματα*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Άρτας 2005. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το Διαδίκτυο: <http://inpatras.com.ip01web23.net/praktika/arta2005/periexomena.php>

Κωστούλας, Γ. Ι. (1996). *Μάνατζμεντ Α-Ω*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Τσιάματη, Φ, Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Μάνατζερ ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.

Τρομπούκης, Α. (2005). *Από τον προϊστάμενο επιθεωρητή στον συνεργάτη σχολικό σύμβουλο*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Άρτας 2005. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το Διαδίκτυο: <http://inpatras.com.ip01web23.net/praktika/arta2005/periexomena.php>

Τσαούσης, Ι. & Καπελιώτης, Β. (2003). Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης (ΤΕΣΥΝ). Ανάπτυξη και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Στο: *Βιβλίο Περιλήψεων του 9^{ου} Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (148). Ρόδος: Ατραπός.

Τσούκας, Χ. (2002). *Ήταν ο Αριστοτέλης διευθύνων σύμβουλος;* Αθήνα: Καστανιώτη.

Καθηκοντολόγιο Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2008 από το διαδίκτυο: <http://dim-skout.ser.sch.gr/kathikontologio.htm>

7.Παράρτημα : Καθηκοντολόγιο Σχολικού Συμβούλου

Άρθρο 7 (του Ν. 1304/82): Γενικές ρυθμίσεις

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής Εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που προσδιορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που προσδιορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

3. Με εισήγηση του οικείου Προϊσταμένου Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους Δ.Ε. η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων της έδρας τους, ώστε όλα τα σχολεία να ανήκουν σε Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία αυτής της παραγράφου καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνης τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων τα οποία τους έχουν ανατεθεί. Σε νομούς που εδρεύει ένας

μόνο Σχολικός Σύμβουλος αυτός έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη σε όλα τα σχολεία.

4. Σε περίπτωση που μία περιφέρεια ευθύνης Σχολικού Συμβούλου είναι κενή, αναπληρώνεται προσωρινά ο ελλείπων Σχολικός Σύμβουλος από Σχολικό Σύμβουλο άλλης περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης που έχουν έδρα στον ίδιο νομό, συνέρχονται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις για την εξέταση θεμάτων που αναφέρονται σε γενικότερα παιδαγωγικά προβλήματα των σχολείων του νομού, τον γενικότερο συντονισμό, συνολικά ή κατά γνωστικούς τομείς, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους. Οι συσκέψεις αυτές προκαλούνται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος και προεδρεύει.

6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.

7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της καθοδήγησης της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.), η οποία εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.), η οποία εφαρμόζεται στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. στα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι εμπλέκονται στην Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) και την Ενισχυτική Διδασκαλία έχουν για τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης την υποχρέωση της παιδαγωγικής καθοδήγησης για

τη εύρυθμη λειτουργία τους, όπως η εκάστοτε απόφαση του ΥΠΕΠΘ ορίζει.

8. Η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 5 του νόμου 2986/2002.

9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το έργο τους συντονίζεται και καθοδηγείται από τον αντίστοιχο προϊστάμενο Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης

Άρθρο 8: Έργο των Σχολικών Συμβούλων (αρθ. 1 παρ. 1 του Ν. 1304/82 και άρθρο 8 παρ. 4 του Ν. 2525/97)

Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες.

Ο Σχολικός Σύμβουλος:

1. Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.

2. Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το Π. Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως, παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό.

Επίσης, συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα

σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

3. Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του.

4. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση.

5. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.

Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα,

σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Άρθρο 9: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (άρθρο 1 παρ. 2α,2β,2γ,2δ Ν. 1304/82)

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ειδικότερα:

1. Στην αρχή του διδακτικού έτους οργανώνουν συσκέψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου τους κατά σχολείο ή κατά ευρύτερες ομάδες σχολείων ή κατά γνωστικούς τομείς για τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, παρεμβαίνουν διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και συζητούν σε συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς τις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

3. Επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, δημόσια και ιδιωτικά και

ενημερώνονται για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύουν νέες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτές.

4. Συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου, να μεθοδεύσουν τις αναγκαίες προσαρμογές σ' αυτό, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους.

Στις παραπάνω συναντήσεις ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών.

5. Ενημερώνουν για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.

6. Παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

7. Οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπαιδευτικούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής.

8. Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους και συνεργάζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδιαίτερα σε θέματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών και παιδαγωγικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

9. Εξετάζουν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που έχουν σχέση με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο προφορικής ή γραπτής εξέτασης, τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των εξετάσεων, τη διόρθωση των γραπτών και ό, τι άλλο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

10. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μελών του Συλλόγου των Διδασκόντων και καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου.

11. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

12. Κρίνεται χρήσιμο, κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, μία ημέρα την εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας να έχουν όλοι δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες κενές που να συμπίπτουν. Οι κενές αυτές ώρες θα χρησιμοποιούνται για συνεργασία με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο. Όταν δεν χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, θα χρησιμοποιούνται για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για ενημέρωση των γονέων, για εργασίες του σχολείου που τους έχουν ανατεθεί, για απασχόληση στα εργαστήρια, για εξοικείωση με τα εποπτικά μέσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για εργασίες στη σχολική βιβλιοθήκη, κ. ά.

Άρθρο 10: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με

**τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων
(Άρθρο 1 παρ. 2 Ν. 1304/82)**

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

1. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων μείζονος σημασίας. Την πρωτοβουλία αυτών των συσκέψεων μπορεί να έχει ο Προϊστάμενος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Διευθυντής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, εάν δεν μετέχει ο προϊστάμενος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής καθοδήγησης, προεδρεύει ο αρχαιότερος στον κατεχόμενο βαθμό Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής Εκπαίδευσης.

2. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συγκαλεί έκτακτες συσκέψεις των Διευθυντών των σχολείων της γενικής παιδαγωγικής ευθύνης του, ενημερώνοντας τα όργανα διοίκησης και το Σύλλογο Διδασκόντων.

3. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση), τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, τον

εμπλουτισμό και τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και λοιπών εξοπλιστικών μέσων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων. Η κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων γίνεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή. Σε περίπτωση διαφωνίας το πρόβλημα αντιμετωπίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο.

4. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολείων, τους αξιολογητές – σχεδιαστές κάθε σχολείου καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν, για τη λειτουργία του προγράμματος Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.).

Παρακολουθούν την εξέλιξη και καθοδηγούν την εφαρμογή της στον ειδικό τομέα του κλάδου τους. Έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για την καλή λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης.

Άρθρο 11: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης (Άρθρο 1 παρ ζ, Ν. 1304/82)

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική – επιστημονική, αλλά και διοικητική στήριξη της λειτουργίας του σχολείου.

Ειδικότερα:

1. Εντός του μηνός Σεπτεμβρίου κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιείται κοινή σύσκεψη όλων των Σχολικών Συμβούλων καθώς και των Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων του νομού. Οι συσκέψεις αυτές συγκαλούνται με απόφαση του Προϊσταμένου Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Εξετάζονται σ' αυτές τα εκπαιδευτικά προβλήματα και προγραμματίζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το διδακτικό έτος. Παρόμοιες συσκέψεις μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος του διδακτικού έτους.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους, εάν επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις. Σε περίπτωση διαφωνίας τους τη λύση δίνει ο Προϊστάμενος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής καθοδήγησης σε συνεννόηση με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.

**Άρθρο 12: Αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με άλλους φορείς
(άρθρο 1 παρ. 2η Ν. 1304/82)**

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με την υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής, το Γραφείο Φυσικής Αγωγής, τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και με τα θεσμοθετημένα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής τους.

Ειδικότερα:

1. Οργανώνουν συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς

των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση και προαγωγή της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Οι παραπάνω συγκεντρώσεις γίνονται ύστερα από συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων.

2. Ενισχύουν κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους μαζικούς φορείς (Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Συλλόγους Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους, κ.ά.) ή επιστήμονες και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις τοπικές συνθήκες.

Άρθρο 13:Ειδικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις καταρτίζουν ενιαία συνοπτική έκθεση, στην οποία επισημαίνονται τα γενικότερα προβλήματα που έχουν ανακύψει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στο νομό, καταγράφονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες της εκπαίδευσης και προτείνονται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Η έκθεση αυτή αποστέλλεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης – Προϊστάμενο Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, και κοινοποιείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης και στον οικείο Νομόρχο.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε διδακτικού έτους καταρτίζουν προσωπική έκθεση για την άσκηση του επιστημονικού, παιδαγωγικού, ερευνητικού και αξιολογικού έργου τους, στην οποία καταγράφονται οι πρωτοβουλίες και δραστηριότητές τους, επισημαίνονται τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν

και διατυπώνονται προτάσεις σχετικές με τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.), την Ενισχυτική Διδασκαλία καθώς και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή λαμβάνει υπόψη της την «αυτοαξιολόγηση» του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Οι εκθέσεις όλων των Σχολικών Συμβούλων υποβάλλονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης - Προϊστάμενο Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α) Παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, των εργαστηρίων και τη χρήση των εποπτικών μέσων. Δίνουν οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους συνεργαζόμενοι με το Διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τις μαθητικές κοινότητες, κατά περίπτωση και κάνουν υποδείξεις για τον εμπλουτισμό ή τη συγκρότησή τους.

β) Αναλαμβάνουν διδασκαλίες μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

γ) Ενημερώνονται άμεσα από τη Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ μέσω του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης για τις εγκυκλίους και λοιπές διαταγές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και φροντίζουν για την εφαρμογή τους στα σχολεία, στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους.

δ) Συμμετέχουν στις επιτροπές των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, όπου αυτό απαιτείται και συνεργάζονται με τα αρμόδια όργανα για τη συγκρότηση των προβλεπόμενων ομάδων.

στ) Συμμετέχουν στα Υπηρεσιακά Συμβούλια όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

ε) Παρακολουθούν την εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης και συντονίζουν την πορεία της. Η παρακολούθηση και ο συντονισμός γίνεται με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και την υποστήριξη εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν κάθε μάθημα. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης συγκεντρώνουν τα στοιχεία από τα σχολεία και τα θέτουν υπόψη της παραπάνω ομάδας Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα αξιολογούν. Οι παρατηρήσεις της παραπάνω επιτροπής, με ευθύνη των οργάνων διοίκησης, αποστέλλονται στα σχολεία και λαμβάνονται υπόψη στον παραπέρα προγραμματισμό της διδασκαλίας.

στ) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμμετέχουν στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

4. Οι κατά περίπτωση αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, ανάλογα με τον κλάδο, έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συνεργάζονται και καθοδηγούν το έργο τόσο των νομαρχιακών αποκεντρωμένων υπηρεσιών, ήτοι των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.), των Κέντρων Συμβουλευτικής - Προγραμματισμού (ΚΕΣΥΠ), των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), όσο και των περιφερειακών αντιστοίχων, ήτοι των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.ΣΕ.Σ.), των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Η συνεργασία των αρμοδίων Σχολικών Συμβούλων με τις παραπάνω υπηρεσίες γίνεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του οικείου τμήματος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, σύμφωνα με την

κείμενη νομοθεσία.