

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Μεταπτυχιακή Εργασία

**«Η Ενδυνάμωση ως Πηγή Ανταγωνιστικού
Πλεονεκτήματος του Οργανισμού:
Η Περίπτωση του Ελληνικού Πανεπιστημίου»**

Ευαγγελία Κουτρομπέζη

Επιβλέπων: Χρήστος Νικολαΐδης Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος
Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής

Θεσσαλονίκη 2006

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, καταρχήν, την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη, την υπομονή και την αγάπη που μου δείχνουν. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Χρήστο Νικολαΐδη, για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη στην εκπόνηση αυτής. Τέλος, ευχαριστώ το Ίδρυμα Μποδοσάκη για την οικονομική ενίσχυση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, καθώς και όλους όσους συνέβαλαν στην έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας (καθηγητές και φοιτητές).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΟΨΗ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ

ΣΤΟΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΤΟΜΕΑ

1.1 Ορισμοί της ενδυνάμωσης.....	9
1.1.1 Προϋποθέσεις για τον ορισμό της ενδυνάμωσης.....	9
1.1.2 Γενικοί ορισμοί ενδυνάμωσης.....	9
1.1.3 Δύο προσεγγίσεις ενδυνάμωσης.....	11
1.2 Έννοιες της ενδυνάμωσης.....	12
1.2.1 Η ενδυνάμωση στην παρούσα εργασία.....	14
1.3 Διοίκηση της ενδυνάμωσης στον επιχειρησιακό τομέα.....	15
1.3.1 Μοντέλα της ενδυνάμωσης στον επιχειρησιακό τομέα.....	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ

ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ

2.1 Ορισμοί της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση.....	20
2.2 Έννοιες και διοίκηση της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα.....	21
2.2.1 Δυνατότητα εφαρμογής της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα.....	22
2.2.2 Μορφές ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση.....	23
2.2.3 Λόγοι ενδυνάμωσης των φοιτητών.....	25
2.2.4 Μοντέλα ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα.....	26
2.3 Παραδείγματα εφαρμογής της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ -ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός και ερωτήματα της εργασίας	37
3.2 Μεθοδολογία.....	40
3.2.1 Επιλογή δείγματος	40
3.2.2 Χαρακτηριστικά του δείγματος	41
3.2.3 Διαδικασία	41
3.2.4 Χρήση εργαλείων μέτρησης	42
3.2.5 Στατιστικά εργαλεία ανάλυσης δεδομένων	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Ερώτημα 1	52
4.1.1 Παραγοντική ανάλυση (Principal components factor analysis)	52
4.1.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ενδυνάμωσης.....	53
4.1.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης των παραγόντων ενδυνάμωσης.....	54
4.2 Ερώτημα 2	56
4.2.1 Παραγοντική ανάλυση.....	56
4.2.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές.....	57
4.2.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης της παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές.....	58
4.3 Ερώτημα 3	60
4.3.1 Παραγοντική ανάλυση	61
4.3.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ενδυνάμωσης, παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές και της ικανοποίησης των σπουδών.....	61
4.3.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης της ικανοποίησης των σπουδών.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοπτικά	65
5.2 Ανατροφοδότηση - Προτεινόμενες λύσεις	68
5.2.1 Κάλυψη 1 ^{ου} κενού	68
5.2.2 Κάλυψη 2 ^{ου} κενού	71
5.3 Περιορισμοί - Μελλοντική έρευνα	72
5.3.1 Περιορισμοί της έρευνας	72
5.3.2 Περιορισμοί στην εφαρμογή της ενδυνάμωσης.....	73
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	79

ΣΥΝΟΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η εξέταση της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η εξέταση της περίπτωσης ενός ελληνικού Τριτοβάθμιου Ιδρύματος .

Η έρευνα, που διεξάγεται σε δύο Τμήματα του Ιδρύματος αυτού, έχει ως στόχο την εξερεύνηση του βαθμού της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών και της αντίληψή τους ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές τους για να τους ενδυναμώσουν. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συντάχθηκε με βάση καθιερωμένα εργαλεία μέτρησης και συμπληρώθηκε από 395 (145 άνδρες, 250 γυναίκες) προπτυχιακούς φοιτητές των Β, Δ, ΣΤ και Η εξαμήνων σπουδών.

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι τέσσερις είναι οι αντιλήψεις που συνιστούν διαστάσεις της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών (*empowered*), με προεξάρχουσες τις δύο πρώτες: *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-προσδιορισμός, εμπιστοσύνη και προσωπικός έλεγχος*. Όσο αφορά στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να παρέχουν *ενδυνάμωση* στους φοιτητές (*empowering*), τρεις είναι οι παράγοντες που τις χαρακτηρίζουν σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών: *παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, πληροφοριών και πόρων, βοήθεια για αύξηση προσωπικής δεξιότητας, ικανότητας και σύνδεση με αποτελέσματα και ενίσχυση για εύρεση πόρων, ομαδικότητα και ενδιαφέρον*.

Με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν, προτείνεται ένας αριθμός πολιτικών και τακτικών διαχείρισης και ενίσχυσης της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών του Ιδρύματος. Τέλος, δίνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, η ανταγωνιστικότητα και η παγκοσμιοποίηση είναι λέξεις που κυριαρχούν σε όλους τους οργανισμούς, κατά συνέπεια και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Είναι λογικό, λοιπόν, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να υιοθετούν πρακτικές και στρατηγικές που ακολουθούν ιδιωτικοί οργανισμοί, προκειμένου να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, να αυξήσουν την απόδοσή τους και κυρίως να παρέχουν την άρτια γνώση που στη συνέχεια θα συμβάλλει στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη του τόπου.

Έτσι, υιοθετώντας την ιδέα που πλέον επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτή της «ικανοποίησης του πελάτη», το πανεπιστήμιο χρειάζεται να αποκτήσει μηχανισμούς-πρακτικές που συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου-ιδέας. Τέτοιοι μηχανισμοί μπορεί να είναι σύγχρονες προσεγγίσεις του μάνατζμεντ όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management –TQM), η ενδυνάμωση κτλ. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχτεί τόσο η σημαντικότητα της αξιοποίησης της *ενδυνάμωσης* και των πρακτικών της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς όσο και η μεγάλη συμβολή της *ενδυνάμωσης* στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση αφενός του βαθμού της *ενδυνάμωσης* των Ελλήνων φοιτητών και αφετέρου των αντιλήψεων που έχουν οι φοιτητές ως προς το κατά πόσο ενδυναμώνονται από τους καθηγητές τους. Επιπρόσθετος στόχος της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση και πρόταση ορισμένου αριθμού πολιτικών και πρακτικών διαχείρισης της *ενδυνάμωσης* και της ποιότητας της γνώσης και της μάθησης, σύμφωνα με τα ευρήματα που προκύπτουν.

Αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται οι γενικοί ορισμοί, οι έννοιες και η διοίκηση της *ενδυνάμωσης* στον ευρύτερο επιχειρησιακό τομέα, όπως αυτά έχουν αναπτυχθεί από έγκριτους θεωρητικούς. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τον ορισμό, την έννοια και τη διοίκηση της *ενδυνάμωσης* στον εκπαιδευτικό τομέα και κάνει αναφορές σε ορισμένα εργαλεία και παραδείγματα *ενδυνάμωσης*. Το τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσει το σκοπό της εργασίας, τα ερωτήματα που προσπαθούν να απαντηθούν μέσω

έρευνας, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθείται. Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο καταγράφει τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, τις λύσεις που προτείνονται και τις κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΤΟΜΕΑ

1.1 Ορισμοί της ενδυνάμωσης

1.1.1 Προϋποθέσεις για τον ορισμό της ενδυνάμωσης

Δύο είναι οι γενικές προϋποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται ο ορισμός της *ενδυνάμωσης*:

Πρώτον, η *ενδυνάμωση* είναι ένα σύνολο αντιλήψεων διαμορφωμένο από ένα εργασιακό περιβάλλον και όχι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας γενικευμένο για όλες τις περιστάσεις (Thomas & Velthouse, 1990). Έτσι, η *ενδυνάμωση* αντικατοπτρίζει την συνεχή ροή των αντιλήψεων των ανθρώπων για τον εαυτό τους σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον (Bandura, 1989). Δεύτερον, η *ενδυνάμωση* είναι μια συνεχής μεταβλητή –οι άνθρωποι μπορούν να είναι περισσότερο ή λιγότερο ενδυναμωμένοι, παρά ενδυναμωμένοι και μη-ενδυναμωμένοι. Υπό το πρίσμα αυτών των προϋποθέσεων ακολουθούν οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την *ενδυνάμωση*.

1.1.2 Γενικοί ορισμοί ενδυνάμωσης

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός της *ενδυνάμωσης*. Οι Thomas & Velthouse (1990) δήλωσαν ότι «η *ενδυνάμωση* έγινε μια ευρέως χρησιμοποιούμενη λέξη μέσα στις οργανωσιακές επιστήμες, ... αλλά δεν έχει ένα κοινό αποδεκτό ορισμό. Μάλλον, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί ... για να συλλάβει μια

οικογένεια από σχετικά νοήματα». Σχεδόν μια δεκαετία μετά, ο Wilkinson (1998) τόνισε ότι η βιβλιογραφία ακόμα χρησιμοποιεί τον όρο *ενδυνάμωση* «πολύ χαλαρά και δεν είναι πάντα ξεκάθαρο αν συγκρίνουμε ίδια με ίδια» και ότι το νόημα και ο σκοπός της *ενδυνάμωσης* αλλάζει με το πολιτικό και οργανωσιακό περιβάλλον (Siegall *et al*, 2000, σελ.704). Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι από τους πιο γνωστούς ορισμούς της *ενδυνάμωσης*.

Οι Conger & Kanungo (1988) ορίζουν την *ενδυνάμωση* σαν «μια διαδικασία που προσθέτει αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των οργανωσιακών μελών, μέσω της αναγνώρισης των συνθηκών που καλλιεργούν την έλλειψη ισχύος και μέσω της μετακίνησής τους τόσο από τυπικές οργανωσιακές πρακτικές, όσο και από άτυπες τεχνικές που παρέχουν δυναμική πληροφόρηση» (Moye *et al.*, 2005, σελ. 263).

Οι Thomas & Velthouse (1990) διευρύνοντας την γενική προσέγγιση των Conger & Kanungo (1988) πρότειναν ότι η *ενδυνάμωση* πρέπει να θεωρείται πως έχει πολυδιάστατη μορφή. Έτσι, την όρισαν ως αυξημένη εσωτερική παρακίνηση που εκδηλώνεται με τέσσερις αντιλήψεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν τον προσανατολισμό ενός ατόμου στον ρόλο του/ της. Οι τέσσερις αντιλήψεις αναφέρονται στα: νόημα (meaning), ικανότητα (competence) (ταυτόσημα με την αυτό-αποτελεσματικότητα των Conger & Kanungo), επιλογή (choice) και επίδραση (impact).

Σύμφωνα με τους Thomas & Velthouse (1990) η επίδραση είναι «ο βαθμός στον οποίο η συμπεριφορά φαίνεται σαν “ να κάνει τη διαφορά” σε όρους επίτευξης της αιτίας της εργασίας». Η ικανότητα είναι «ο βαθμός που ένα άτομο μπορεί να εκτελέσει τις εργασιακές δραστηριότητες με δεξιότητα, όταν προσπαθεί», το νόημα «περιλαμβάνει το εσωτερικό ενδιαφέρον ενός ατόμου για μια δοθείσα εργασία» και η επιλογή «περιλαμβάνει αιτιολογική υπευθυνότητα για τις πράξεις ενός ατόμου» (Siegall *et al*, 2000, σελ.706).

Σύμφωνα με την Spreitzer (1995), η *ενδυνάμωση*, σαν ψυχολογική κατάσταση, είναι «ένας ενεργός (παρά παθητικός) εργασιακός προσανατολισμός όπου ένα άτομο εύχεται και αισθάνεται ικανό να διαμορφώσει το δικό του/ της εργασιακό ρόλο και πλαίσιο». Πρόκειται για «ένα παρακινησιακό δόμημα που εκδηλώνεται σε τέσσερις αντιλήψεις «νόημα, ικανότητα, αυτό-προσδιορισμός και επίδραση» (σελ. 1444).

Ομοίως, οι Menon & Borg (1995) βλέπουν την ψυχολογική *ενδυνάμωση* σαν μια αντιληπτόμενη κατάσταση, και υποστηρίζουν τρεις διαστάσεις βασικές στην διαδικασία *ενδυνάμωσης*: 1) αντιλαμβανόμενος έλεγχος (μια εσωτερική ώθηση ή κίνηση για τον επηρεασμό και τον έλεγχο άλλων), 2) αντιλαμβανόμενη ικανότητα (αυτό-αποτελεσματικότητα για την κινητοποίηση της παρακίνησης, αντιληπτόμενοι πόροι και σειρά πράξεων αναγκαίων για επίτευξη των απαιτήσεων των σχετικών με την κατάσταση) και 3) εσωτερίκευση στόχου (σαν ένα στοιχείο που ενεργοποιεί τον στόχο, ένας πολύτιμος σκοπός ή μια σημαντική ιδέα), (Ozaralli, 2003, σελ. 336).

Τέλος, ο Dunst (1991) εισηγείται ότι η *ενδυνάμωση* αποτελείται από δύο μέρη: (1) καθιστά δυνατές εμπειρίες που παρέχονται σε έναν οργανισμό που καλλιεργεί την αυτονομία, την επιλογή, τον έλεγχο και την ευθύνη, τα οποία, (2) επιτρέπουν στο άτομο να διαθέτει τις υπάρχουσες ικανότητες, καθώς και να μαθαίνει νέες ικανότητες που υποστηρίζουν και ισχυροποιούν την λειτουργία (Short *et al.*, 1994, σελ. 39).

1.1.3 Δύο προσεγγίσεις ενδυνάμωσης

Όπως έγινε αντιληπτό από τους προηγούμενους ορισμούς, η βιβλιογραφία της *ενδυνάμωσης* στις επιχειρήσεις, στην υγεία, στις κοινωνικές υπηρεσίες και στην εκπαίδευση (Jenkins, 1994; Maeroff, 1988; Quinn & Spreitzer, 1997; Staples, 1990; Wilson, 1994) προσδιορίζει εναλλακτικές προσεγγίσεις για την *ενδυνάμωση*. Δύο είναι αυτές που επικρατούν κυρίως: η δομική (structural) και η ψυχολογική προσέγγιση.

Η *δομική προσέγγιση* εστιάζεται στη μεταφορά δύναμης από τις υψηλότερες, στις χαμηλότερες οργανωσιακές βαθμίδες (Hollander & Offerman, 1990; Osburn *et al.*, 1990). Η δομική *ενδυνάμωση* μπορεί να εξεταστεί ως η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης ή ο μάνατζερ μοιράζεται τη δύναμή του με τους υφιστάμενους. Η δύναμη, υπό αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται ως η κατοχή επίσημης εξουσίας ή ελέγχου πάνω στις οργανωσιακές πηγές (Conger & Kanungo, 1988).

Αντίθετα, η ψυχολογική προσέγγιση εστιάζει σε εσωτερική παρακίνηση παρά σε διοικητικές πρακτικές που αυξάνουν τα επίπεδα δύναμης του ατόμου. Η *ενδυνάμωση* γίνεται αντιληπτή εδώ σαν μια “θεώρηση” που έχουν οι εργαζόμενοι για τον οργανισμό, παρά σαν κάτι που το μάνατζμεντ παρέχει στους εργαζομένους. Υποστηρίζεται, λοιπόν,

ότι η *ενδυνάμωση* περιλαμβάνει «μια υποκειμενική κατάσταση νόησης, όπου ένας εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι ασκεί αποτελεσματικό έλεγχο πάνω σε σημαντική εργασία» (Potterfield, 1999 σελ. 51, *see* Dee *et al.*, 2003, σελ. 258). Επίσης, η *ενδυνάμωση* εξαρτάται από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για «αύξηση παρακίνησης για επίτευξη έργου μέσω ανάπτυξης ισχυρής αίσθησης της προσωπικής αποτελεσματικότητας» (Conger & Kanungo, 1988, σελ. 474). Εδώ εξετάζεται η *ενδυνάμωση* υπό το πρίσμα της δεύτερης προσέγγισης.

1.2 Έννοιες της ενδυνάμωσης

Πολλοί μάνατζερς και θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι το μόνο που μπορεί να θεωρηθεί ως αληθινά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ενός οργανισμού, είναι οι άνθρωποί του και πως όλα τα μέλη ενός οργανισμού πρέπει να εμπλέκονται και να είναι δραστήρια για να επιτύχει αυτός (π.χ. Lawler, 1992, 1996). Η έννοια της *ενδυνάμωσης* σχετίζεται στενά με αυτή την προσπάθεια για επίτευξη οργανωσιακής αποτελεσματικότητας μέσω της σωστής χρήσης των ανθρώπινων πόρων. Οι Conger & Kanungo (1988) τόνισαν ότι η *ενδυνάμωση* «είναι ένα βασικό συστατικό της διοικητικής και οργανωσιακής αποτελεσματικότητας ... και οι τεχνικές *ενδυνάμωσης* παίζουν ένα βασικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση ομάδων» (Siegall *et al.*, 2000, σελ. 703).

Επίσης, οι Blanchard *et al.* (1996) στο βιβλίο τους, “Empowerment takes more than a minute”, επιχειρούν, μέσω της αφήγησης μιας φανταστικής ιστορίας, να αναπτύξουν την έννοια της *ενδυνάμωσης*.

Για τους συγγραφείς, *ενδυνάμωση*, δεν είναι το να δίνεις στους ανθρώπους δύναμη. «Οι άνθρωποι ήδη έχουν πολύ δύναμη –στον πλούτο των γνώσεων και της παρακίνησής τους- για να κάνουν υπέροχα τη δουλειά τους» (σελ. 13). Ορίζουν ως *ενδυνάμωση* την απελευθέρωση (αφήνω προς τα έξω) αυτής της δύναμης, την ελευθερία δράσης και την υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα.

Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η *ενδυνάμωση* είναι ένα από πάνω προς τα κάτω, κατευθυνόμενο από τις αξίες θέμα, δηλαδή είναι η κορυφή (διοίκηση και μάνατζερ) που πρέπει να ωθεί το ταξίδι για τη Γη της *ενδυνάμωσης*.

Στην έκφραση «ταξίδι για τη Γη της *ενδυνάμωσης*» που χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς, η λέξη «ταξίδι» δείχνει ότι ίσως χρειαστεί λίγος καιρός για να φτάσει κάποιος εκεί. Επίσης, είναι σίγουρο πως θα υπάρξουν περιπέτειες όπου κάποιος ακολουθεί δρόμους που οδηγούν μέσα από απότομα βουνά και από σκοτεινά δάση. Απρόσμενα πράγματα θα συμβαίνουν. Θα υπάρχουν πολλές δοκιμασίες σε όλο το δρόμο. Όσο για την φράση «Γη της *ενδυνάμωσης*», αυτή υποδηλώνει ένα μέρος όπου οι συνήθειες των κατοίκων δεν είναι αυτές με τις οποίες μεγάλωσαν οι μάνατζερ. Είναι ξένες.

Από όλα αυτά συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει έτοιμη φόρμουλα που οδηγεί στην *ενδυνάμωση*. «Μπορεί να θέλεις οι άνθρωποί σου να πάρουν την πρωτοβουλία, όμως στην αρχή μπορεί να μην είναι ικανοί να δράσουν ενδυναμωμένοι. Αυτό δεν πρέπει να εκπλήσσει αφού οι άνθρωποι δεν ξέρουν ακόμα τη γλώσσα ή τις συνήθειες της Γης της *ενδυνάμωσης*» (σελ. 19).

Ότι και να συμβεί, πρόκειται να χρειαστεί χρόνος για να φτάσει κάποιος στη Γη της *ενδυνάμωσης*, και το ταξίδι αυτό πρόκειται να δοκιμάσει τη διοίκηση και τους εργαζόμενους ξανά και ξανά. Θα υπάρχει ανυπομονησία εξαιτίας της έλλειψης γρήγορων αποτελεσμάτων και αναποδιές. Μάνατζερ και εργαζόμενοι θα αναρωτιούνται γιατί ξεκινήσανε ή αν ο προορισμός το αξίζει. Το μόνο που θα βοηθήσει να συνεχίσουν είναι ένα μεγάλη πίστη και εμπιστοσύνη στο ταξίδι.

Κυρίως στην αρχή δεν θα υπάρχουν σαφή σημάδια βελτίωσης, αλλά θα υπάρχουν άλλοι λιγότερο φανεροί τρόποι “πληρωμής” που είναι σημαντικοί και διαρκούν πολύ. Ένα παράδειγμα είναι το αίσθημα ιδιοκτησίας που διακατέχει τους ανθρώπους σε έναν ενδυναμωμένο πολιτισμό. Αν κάποιος είναι ανοικτός και δεκτικός ακόμα και όταν παρεμποδίζεται, θα αποδώσει σημαντικά πράγματα. Στη μέση αυτής της απογοήτευσης, θα δει ότι αλλάζει σε ενδυναμωμένο άτομο. Είναι σαν το ταξίδι και ο προορισμός να είναι το ίδιο και το αυτό.

Πολλοί μάνατζερ πιστεύουν πως με την *ενδυνάμωση* θα χάσουν τη δουλειά τους από τους ενδυναμωμένους ανθρώπους. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτό δεν ισχύει. Απλώς αλλάζει ο ρόλος του μάνατζερ. Αντί να διευθύνει, ελέγχει και επιβλέπει, ο νέος ρόλος ως ενδυναμωμένος μάνατζερ είναι ο συντονισμός των προσπαθειών, η απόκτηση των πόρων, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η συνεργασία με τους πελάτες, η προπονητική

των ανθρώπων (coaching) και γενικά οτιδήποτε έχει να κάνει με τη βοήθεια προς τους ανθρώπους να είναι πιο αποτελεσματικοί. Οι άνθρωποι ανεξάρτητα της θέσης που κατέχουν είναι συνάδερφοι, συνέταιροι, συνεργάτες, αλλά για να δεχτούν την *ενδυνάμωση* πρέπει να κατανοήσουν το WIIFM (What's-In-It-For-Me). Τελειώνοντας, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η *ενδυνάμωση* δεν είναι μαγεία. Αποτελείται από μερικά απλά βήματα και πολύ επιμονή.

Από την παραπάνω ανάλυση του ορισμού και της έννοιας της *ενδυνάμωσης* προκύπτει η μορφή που αυτά θα λάβουν στην παρούσα εργασία.

1.2.1 Η ενδυνάμωση στην παρούσα εργασία

Η εργασία αυτή εστιάζεται στην εσωτερική φύση των φοιτητών. Ενώ κάποιος μπορεί να αλλάξει στάσεις με το να σχηματίζει πρώτα συμπεριφορές, τα πραγματικά οφέλη της *ενδυνάμωσης* (όπως κι αν αυτή οριστεί) θα φανούν αν οι άνθρωποι πρώτα αντιληφθούν τους εαυτούς τους ότι είναι ενδυναμωμένοι. Με άλλα λόγια είναι οι αντιλήψεις των ατόμων για το περιβάλλον τους που διαμορφώνουν την *ενδυνάμωση*, παρά η αντικειμενική πραγματικότητα.

Για παράδειγμα, αν ένα άτομο έχει την «άδεια» από τον οργανισμό να δράσει αυτόνομα αλλά δεν πιστεύει ότι έχει την ικανότητα να δράσει αποτελεσματικά, τότε η αυτονομία δεν θα οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα ούτε για τον οργανισμό, ούτε για το άτομο. Έτσι, ακόμα κι από την ψυχολογική πλευρά η «*ενδυνάμωση* δεν είναι μια διάθεση της προσωπικότητας, αλλά μάλλον είναι μια δυναμική κατασκευή που αντικατοπτρίζει τα ατομικά πιστεύω σχετικά με τη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος» (Mishra & Spreitzer, 1998, σελ. 579).

Ένα δεύτερο παράδειγμα δείχνει ότι «οι πόροι μπορεί να είναι αποκεντρωμένοι στην πραγματικότητα, αλλά αν οι εργαζόμενοι δεν είναι πληροφορημένοι ότι αυτοί οι πόροι είναι διαθέσιμοι για χρήση (αντιληπτική πραγματικότητα) τότε η πρόσβαση σε αυτούς θα έχει μικρή επιρροή στα αισθήματα της *ενδυνάμωσης*» (Spreitzer, 1996, σελ. 486).

1.3 Διοίκηση της ενδυνάμωσης στον επιχειρησιακό τομέα

Μέσα στον ευρύτερο επιχειρησιακό τομέα διακρίνονται οι κερδοσκοπικοί και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί που μπορεί να παρέχουν προϊόντα ή υπηρεσίες. Στον επιχειρησιακό τομέα εντάσσονται διάφοροι επιμέρους τομείς όπως αυτοί της υγείας, της εκπαίδευσης, της παραγωγής κ.ά. Η παρούσα εργασία ασχολείται στο 2^ο κεφάλαιο πιο διεξοδικά με τον εκπαιδευτικό τομέα, δηλαδή με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς παροχής υπηρεσιών.

Διερευνώντας τον ευρύτερο επιχειρησιακό τομέα παρατηρείται πως η παρακίνηση των εργαζομένων είναι κρίσιμη στο σημερινό, ανταγωνιστικό, εργασιακό περιβάλλον, καθώς ένα παρακινούμενο εργατικό δυναμικό δίνει στον οργανισμό ένα διατηρήσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Pfeffer, 1998). Οι οργανισμοί προσπαθούν να παρακινήσουν τους εργαζομένους τους με σκοπό να παράγουν ένα καλύτερο ποιοτικά προϊόν, σε χαμηλότερο κόστος, να έχουν ένα πιο σταθερό εργασιακό περιβάλλον και να προσελκύσουν πιο ικανό και αποτελεσματικό προσωπικό. Ένας από τους πιο σύγχρονους τρόπους αύξησης των επιπέδων παρακίνησης των εργαζομένων από τους οργανισμούς είναι η *ενδυνάμωση*.

Υπάρχουν θεωρητικοί και πρακτικοί λόγοι για τη χρήση της *ενδυνάμωσης*. Οι Bennis & Nanus (1985) κατόπιν συνέντευξης σε 90 διακεκριμένους ηγέτες συνόψισαν τα οφέλη της *ενδυνάμωσης*: η *ενδυνάμωση* κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται πιο σημαντικοί, ενθουσιασμένοι και να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους (σαν να είναι μέρος μιας ομάδας).

Άλλα οφέλη που έχουν καταγραφεί είναι: α) αυξημένα αισθήματα αυτό-προσδιορισμού, αυτό-αποτελεσματικότητας και παρακίνησης (Conger & Kanungo, 1988; Macher, 1988; Thomas & Velthouse, 1990), β) μειωμένα αισθήματα παγίδευσης και εξάρτησης (Block, 1987), γ) μεγαλύτερη προθυμία για ανάληψη κινδύνου και καινοτομίας (Kanter, 1983; Peters & Austin 1985), δ) ελευθερία ηγέτη και ικανότητα για επιδίωξη άλλων στόχων (Neilsen, 1986) και ε) μεγαλύτερη προθυμία να συνεχίσουν για ένα «επιπλέον μίλι» (Zemke, 1988). Η *ενδυνάμωση* ενθαρρύνει τους ανθρώπους για επίτευξη υψηλότερου επιπέδου δέσμευση και απόδοση που φαίνεται αδύνατο με γραφειοκρατικές μεθόδους μάνατζμεντ.

Η *ενδυνάμωση* των εργαζομένων έχει υιοθετηθεί εδώ και κάποια χρόνια σε μεγάλο ποσοστό από διεθνείς οργανισμούς, καθώς αλλάζουν την οργανωσιακή τους δομή από την γραφειοκρατική σε μια πιο επίπεδη και αποκεντροποιημένη ιεραρχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό της χρήσης της δύναμης -μεταφορά της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων από την ανώτερου επιπέδου διοίκηση στους ίδιους τους εργαζομένους. Αυτή η αλλαγή του φορέα λήψης αποφάσεων δημιουργεί ζήτηση για νεοεισερχόμενους εργαζομένους που να είναι οικείοι και άνετοι με την εργασία σε ένα ενδυναμωμένο περιβάλλον.

Εξαιτίας της πολύπλοκης φύσης της *ενδυνάμωσης* οι οργανισμοί συχνά δυσκολεύονται να αναπτύξουν μοντέλα που έχουν σκοπό να αυξήσουν την *ενδυνάμωση* των ανθρώπων. Ακολουθούν κάποια μοντέλα *ενδυνάμωσης* όπως έχουν δημιουργηθεί, αναλυθεί και πολλές φορές εφαρμοστεί από διακεκριμένους θεωρητικούς επιστήμονες και εμπειρικούς μάνατζερ στον επιχειρησιακό τομέα:

1.3.1 Μοντέλα της ενδυνάμωσης στον επιχειρησιακό τομέα

Προσέγγιση του Μάγου του Οζ

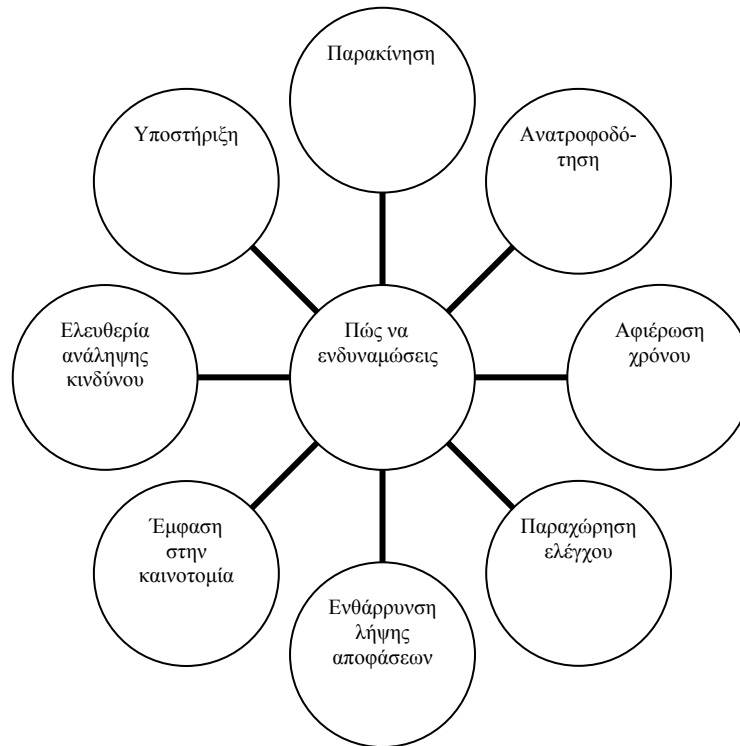
Η Johnson (1994) παρουσιάζει μια επιτυχή παρομοίωση μεταξύ των προσώπων του παραμυθιού του Μάγου του Οζ και των αποδυναμωμένων εργαζομένων. Έτσι, τα στοιχεία που λείπουν από τους φίλους της Dorothy, μυαλό, καρδιά και θάρρος (Scarecrow, Tinman και Cowardly Lion, αντίστοιχα) τους κάνουν ευάλωτους και ο καθένας αναζητά *ενδυνάμωση* και αυτό-κατεύθυνση.

Ομοίως, πολλοί εργαζόμενοι αισθάνονται αποδυναμωμένοι, αλλά παράλληλα μπορεί να επιλέγουν να μην ενδυναμωθούν από τη διοίκηση. Το αποτέλεσμα είναι ένα εργατικό δυναμικό αποτελούμενο από Scarecrow, Tinman και Cowardly Lion εκ των οποίων όλοι σε διαφορετικούς χρόνους αναζητούν μυαλό, καρδιά και κυρίως θάρρος.

Οι μη-ενδυναμωμένοι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι έχουν περιορισμένη δύναμη και επιρροή και υπάρχει πάντα η πιθανότητα να την χάσουν αν δεν είναι προσεχτικοί. Επιπλέον, μπορεί να αντισταθούν στην *ενδυνάμωση*, αφού αισθάνονται πιο ασφαλείς στην παλιά κουλτούρα όπου έχουν χαμηλά επίπεδα ευθύνης.

Έτσι, η Johnson προτείνει ότι η διοίκηση μπορεί να ενδυναμώσει τους εργαζόμενους βασισμένη στα οκτώ στοιχεία του διαγράμματος 1.

Διάγραμμα 1: Πως η διοίκηση μπορεί να ενδυναμώσει τους εργαζόμενους



Πηγή: Johnson (1994), σελ. 19.

Για να ενδυναμωθούν εργαζόμενοι όπως ο Scarecrow πρέπει να αντικαταστήσουν τις αρνητικές, περιοριστικές νοοτροπίες, με μια νοοτροπία “κατορθώματος”. Πρέπει να θέσουν στόχους, να τους ακολουθήσουν και να αναπτύξουν δυνατή αποφασιστικότητα για να τους επιτύχουν. Τελικά, πρέπει να βρουν έναν προπονητή που θα ενθαρρύνει την ανάπτυξή τους.

Εργαζόμενοι σαν τον Tinman πρέπει να επενδύσουν την καρδιά σου στον οργανισμό. Αυτό καλείται «ψυχολογική ιδιοκτησία». Για να αποκτήσει «ψυχολογική ιδιοκτησία» ένας εργαζόμενος πρέπει να βρει το νόημα στην καθημερινή εργασία του, να αισθάνεται ένα αίσθημα ασφάλειας, να εμποτιστεί το αίσθημα του εταιρικού πνεύματος και να έχει τη στάση ότι η εργασία μπορεί να είναι διασκέδαση.

Για να ξεπεράσουν το φόβο, εργαζόμενοι σαν το Cowardly Lion πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους, να είναι πρόθυμοι να αντιδράσουν θετικά σε ότι τους συμβαίνει, να έχουν θετική σκέψη και να θεωρούν τις αναποδιές σαν προκλήσεις.

Η ενδυνάμωση χρειάζεται πάνω από ένα λεπτό

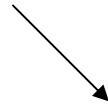
Οι Blanchard *et al.* (1996), στηριζόμενοι στις προαναφερθείσες αντιλήψεις τους για την ενδυνάμωση (§1.2 σελ. 12), ανέπτυξαν τρία κλειδιά που μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχή ενδυνάμωση, τα οποία συνοψίζονται στο διάγραμμα 2. Και τα τρία κλειδιά είναι υπό δυναμική αλληλεπίδραση, με την έννοια ότι τίποτα δεν είναι στατικό στη διαδικασία ενδυνάμωσης (π.χ. τα όρια θα συνεχίσουν να εξελίσσονται).

Διάγραμμα 2: Το σχέδιο του παιχνιδιού της ενδυνάμωσης

Ξεκινά με-

Το να μοιράζεσαι την πληροφόρηση με όλους

- Μοιράσου την πληροφόρηση πάνω στην απόδοση της εταιρείας, βοηθάει τους ανθρώπους να καταλάβουν την επιχείρηση.
- Χτίσε εμπιστοσύνη μέσω της μοιρασιάς.
- Εγκατέστησε αυτοελεγχόμενες δυνατότητες.
- Δες τα λάθη σαν ευκαιρίες εκμάθησης.
- Διέλυσε τον ιεραρχικό τρόπο σκέψης: βοηθάει τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται σαν ιδιοκτήτες.



Κατόπιν

Δημιούργησε αυτονομία μέσω των ορίων

- Ξεκαθάρισε την μεγάλη και τις μικρές εικόνες.
- Ξεκαθάρισε στόχους και ρόλους.
- Καθόρισε αξίες και κανόνες που αποτελούν τη βάση των πράξεων.
- Δημιούργησε κανόνες και διαδικασίες που υποστηρίζουν την ενδυνάμωση.
- Δώσε την αναγκαία εκπαίδευση.
- Κράτησε τους ανθρώπους υπεύθυνους για τα αποτελέσματα.

Και

Αντικατέστησε την ιεραρχία με αυτοκατευθυνόμενες ομάδες

- Δώσε κατεύθυνση και δεξιότητες εκπαίδευσης για τις ενδυναμωμένες ομάδες.
- Δώσε υποστήριξη και ενθάρρυνση για αλλαγή.
- Χρησιμοποίησε την διαφορετικότητα σαν ένα στοιχείο μιας ομάδας.
- Δώσε σταδιακά τον έλεγχο στις ομάδες.
- Αναγνώρισε ότι θα υπάρξουν κάποιες δύσκολες στιγμές.

Πηγή: “Empowerment takes more than a minute”, 1996.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ

2.1 Ορισμοί της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση

Από τη στιγμή που η *ενδυνάμωση* στηρίζεται στην παρακίνηση, οι αρχές της εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό, όπως και σε οποιοδήποτε άλλο επιχειρησιακό οργανισμό. Επειδή η παρούσα εργασία ασχολείται με τον εκπαιδευτικό τομέα, ακολουθούν κάποιοι από τους ορισμούς της *ενδυνάμωσης* στην εκπαίδευση.

Η *ενδυνάμωση* των καθηγητών ορίζεται ως «μια διαδικασία όπου οι συμμετάσχοντες στο σχολείο αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ανάπτυξής τους και να λύνουν τα προβλήματά τους» (Short *et al.*, 1994, σελ 38).

Ενδυνάμωση στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητευόμενους για να καθίστανται δυνατοί να ελέγχουν και να αναπτύσσουν την μάθησή τους (*see* www.qualityresearchinternational.com/glossary).

Οι McBride & Skau (1995) προτείνουν ότι οι ενδυναμωμένοι καθηγητές πρέπει να είναι περισσότερο παρακινημένοι και να αναζητούν την βελτίωση της διδασκαλίας στις τάξεις. Ίσως να είναι πιο πρόθυμοι να συζητήσουν τις πρακτικές με τους προϊστάμενους και να δίνουν ανοικτή πρόσκληση σ' αυτούς για επίσκεψη στην τάξη. Οι συγγραφείς ισχυρίζονται, επίσης, ότι «οι ενδυναμωμένοι καθηγητές δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που εμπλέκουν τους φοιτητές σαν σημαντικούς συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης ... ενώ τους ενθαρρύνουν να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτό-παρακινούμενοι μαθητές» (Moye *et al.*, 2005, σελ. 264) .

2.2 Έννοιες και διοίκηση της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα

Παρόλο που οι πανεπιστημιακές σχολές παίζουν μεγάλο ρόλο στην προετοιμασία των εργαζομένων, η παραδοσιακή διδασκαλία (καθηγητής ομιλητής, φοιτητής παθητικός ακροατής) συνεχίζει να ενισχύει μια εξαρτημένη, παρά αλληλένδετη ή ενδυναμωμένη στάση απέναντι στην εξουσία. Η διδασκαλία με κέντρο τον φοιτητή, παρόλα αυτά, όχι μόνο ενθαρρύνει την βαθύτερη κατανόηση του θέματος, αλλά παρέχει στους φοιτητές μια ευκαιρία να βιώσουν την *ενδυνάμωση* που θα χρειαστούν αργότερα στην καριέρα τους.

Με άλλα λόγια, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι δεν είναι ικανές να ετοιμάσουν τους φοιτητές για ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις δεν καθορίζονται σαφώς. Πολλές μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στον καθηγητή σαν τον ειδικό με αποτέλεσμα να δημιουργούν εξαρτημένους φοιτητές (McKeachie, 1986).

Σύμφωνα με τους Luechauer και Schulman (1992) η πρόκληση ενώπιον των καθηγητών είναι να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα που παράγουν ηγέτες αντί για αφεντικά. Αυτό μεταφράζεται ως η απομάκρυνση των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από πολλά πανεπιστήμια. Σύμφωνα με τον McClelland (1975) «... αν οι καθηγητές θέλουν να έχουν μακροχρόνια επιρροή, πρέπει να κάνουν τους φοιτητές τους να αισθανθούν δυνατοί και ικανοί να εκτελέσουν πράγματα μόνοι τους» (Luechauer και Schulman, 1992, σελ. 7).

Παρόλη την ένθερμη υποστήριξη των ακαδημαϊκών των σχολών Διοίκησης για την αξία της *ενδυνάμωσης* στην διδασκαλία, η πραγματικότητα αποκαλύπτει άλλα. Ένα τυπικό μάθημα διεξάγεται μ' έναν τρόπο που ούτε εμμένει στις αρχές που στηρίζεται η *ενδυνάμωση*, ούτε διδάσκει τις δεξιότητες που οι φοιτητές χρειάζονται για να ενδυναμωθούν και να ενδυναμώσουν.

Όταν πρόκειται για τη διοίκηση των τάξεών τους πολλοί καθηγητές έχουν τις ίδιες στάσεις, επιδεικνύουν τις ίδιες συμπεριφορές και δημιουργούν το ίδιο κλίμα, για τα οποία κατηγορούν τους πρακτικούς μάνατζερ. Διευθύνουν την τάξη με ένα γραφειοκρατικό, εστιασμένο στον καθηγητή και προσανατολισμένο στην διάλεξη τρόπο διδασκαλίας, αν και περιμένουν οι φοιτητές τους να είναι έτοιμοι για το αντίθετο όταν ενταχθούν στον επιχειρησιακό κόσμο. Το συγκαλυμμένο μήνυμα που επικοινωνείται από

τέτοιους καθηγητές είναι «Κάνε όπως λέω, όχι όπως κάνω» (θέλοντας να δείξει πως ό,τι διδάσκουν δεν το εφαρμόζουν κιόλας).

Οι παραπάνω αναφορές ως προς την σημαντικότητα της *ενδυνάμωσης* στον εκπαιδευτικό τομέα οδήγησαν την παρούσα εργασία στην εξέταση του κατά πόσο η *ενδυνάμωση* έχει εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιήθηκε η μελέτη της περίπτωσης ενός ελληνικού Πανεπιστημίου, του Πανεπιστημίου Χ. Ωστόσο τίθεται το ερώτημα αν όντως υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής της *ενδυνάμωσης* και στην εκπαίδευση.

2.2.1 Δυνατότητα εφαρμογής της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα

Στον επιχειρησιακό τομέα, οι βασικές αρχές της *ενδυνάμωσης* είναι ουσιώδεις και λίγο πολύ άμεσα εφαρμόσιμες, ακόμα κι αν επιχειρήσεις και σύμβουλοι τις μεταφράζουν διαφορετικά. Εντούτοις, η εφαρμογή της *ενδυνάμωσης* στην διδασκαλία παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες. Η τάξη δεν είναι μια συλλογή εργαζομένων. Οι φοιτητές θεωρούνται οι «καταναλωτές» των υπηρεσιών του οργανισμού. Η άλλη μεγάλη διαφορά μεταξύ τάξης και ομάδας εργασίας είναι ο περιορισμένος χρόνος της πρώτης, που δημιουργεί χαμηλά επίπεδα δέσμευσης και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών.

Για παράδειγμα, οι φοιτητές ως καταναλωτές «πληρώνουν» για να αγοράσουν μια υπηρεσία με την οποία περιμένουν να ικανοποιήσουν την ανάγκη για μάθηση. Αντίθετα με τους καταναλωτές άλλων υπηρεσιών, η ικανοποίηση της ανάγκης κάποιου για μάθηση εξαρτάται από το πόσο σκληρά κάποιος εργάζεται, αλλά κι από την «ποιότητα» της διδασκαλίας που «καταναλώνεται». Σε μια τάξη, συχνά, όχι μόνο τα αποτελέσματα της μάθησης ενός φοιτητή, αλλά και αυτά των συμφοιτητών του εξαρτώνται από το πόσο σκληρά το κάθε άτομο εργάζεται. Αν προστεθεί σ' αυτές τις διαφορές το γεγονός ότι οι φοιτητές πρέπει να παρακολουθούν την διδασκαλία και να υποβάλλουν εργασίες σε καθορισμένους χρόνους, να υπόκεινται σε αμοιβές και ποινές (βαθμοί) ανάλογα με την αξιολόγηση της απόδοσής τους και γενικά να κάνουν ότι τους λένε να κάνουν –αρχίζουν να μοιάζουν λίγο σαν εργαζόμενοι.

Κάποια από τα ζητήματα που οι φοιτητές πρέπει να είναι έτοιμοι ότι θα αντιμετωπίσουν στον πραγματικό κόσμο της *ενδυνάμωσης* τόσο στην εργασία, όσο και στην κοινωνία περιλαμβάνουν:

- τον περιορισμό στην *ενδυνάμωση*
- την ευθύνη και το ρίσκο που συνοδεύει την *ενδυνάμωση*
- τις ατομικές διαφορές στις ανάγκες και την ικανότητα χειρισμού της *ενδυνάμωσης*
- τις δυναμικές της χρησιμοποίησης της δύναμης στην επίτευξη οργανωσιακών και προσωπικών στόχων.

Η εφαρμογή της *ενδυνάμωσης* στον εκπαιδευτικό τομέα προϋποθέτει σαφώς την αλλαγή των φοιτητών από παθητικούς δέκτες πληροφόρησης, σε ενεργούς συμμετάσχοντες στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Αυτό απεικονίζει την έννοια του ενδυναμωμένου φοιτητή.

2.2.2 Μορφές ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση

Η *ενδυνάμωση* ή το να ενδυναμώνεις τους φοιτητές, παίρνει πολλές μορφές (Harvey & Burrows, 1992):

Πρώτον, η *ενδυνάμωση* των φοιτητών παίρνει τη μορφή *αποτίμησης* εκ μέρους των φοιτητών. Οι φοιτητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους στο πλαίσιο και στην οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών στα οποία εμπλέκονται. Αυτές οι απόψεις γίνονται ανατροφοδότηση στην καθημερινή διαχείριση και διδασκαλία του προγράμματος και στα μακροχρόνια στρατηγικά πλάνα.

Δεύτερον, ο καθηγητής ενδυναμώνει τους φοιτητές δίνοντάς τους περισσότερο *έλεγχο πάνω στη μάθηση* τους. Αυτό κυμαίνεται από το να επιτρέπει στους φοιτητές (1) να επιλέξουν το δικό τους πρόγραμμα μαθημάτων, ως το (2) να εισέρχονται σε ένα συμβόλαιο μάθησης. Από τη μια πλευρά, η επιλογή προγράμματος μάθησης σημαίνει, πρακτικά, να επιλέξουν ποια προγράμματα διδασκαλίας παρακολουθούν και έτσι ποια αποτίμηση αναλαμβάνουν, κάτι που επιφανειακά απελευθερώνει, αλλά δεν ενδυναμώνει απαραίτητως τους φοιτητές. Από την άλλη πλευρά, το μαθησιακό συμβόλαιο ενώ φαινομενικά είναι πιο περιοριστικό, έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να ενδυναμώσει τους

φοιτητές, διότι οι τελευταίοι δεν επιλέγουν απλά τα προγράμματα διδασκαλίας που θα παρακολουθούν, αλλά διαπραγματεύονται μια μαθησιακή εμπειρία με τον καθηγητή, ο οποίος λειτουργεί ως διευκολυντής (facilitator).

Τρίτον, ένας καταστατικός χάρτης/ σύμβαση των φοιτητών, όπως κάθε άλλος «χάρτης καταναλωτών» περιγράφει εκτενώς προσδοκίες και υποχρεώσεις με ένα διαφανή τρόπο και έτσι δίνει στους φοιτητές μεγαλύτερη έκφραση γνώμης πάνω στη φύση και τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης ως σύνολο.

Υπάρχουν πολλές ιδέες του τι θα περιλαμβάνει ένας τέτοιος χάρτης και αυτό αντικατοπτρίζει διάφορους βαθμούς ενδυνάμωσης των φοιτητών. Το ελάχιστο είναι ο χάρτης να περιλαμβάνει ένα σύνολο από προσδοκίες για την απόδοση των καθηγητών (συνήθως τίθεται από τη διοίκηση) που να ελέγχουν οι φοιτητές. Μια δυναμικότερη εκδοχή είναι ο χάρτης σαν ένα ανεξάρτητο σώμα που ελέγχει βασικές παροχές των προγραμμάτων, όπως ευκολίες σεμιναρίων, βιβλιοθήκη, πληροφοριακή τεχνολογία κ.ά.

Εντούτοις, είναι συζητήσιμο πότε αυτοί οι “κέρβεροι” ενδυναμώνουν τους φοιτητές. Ουσιαστικά αυτό που κάνουν είναι να αντιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική, παρά να την ενημερώνουν. Μια δυναμικότερη εκδοχή του χάρτη πηγαίνει πέρα από την διδασκαλία και δίνει στον φοιτητή δύναμη να επιδράσει στις αλλαγές των εκπαιδευτικών ακόμα και εθνικών παροχών.

Τέταρτον, οι φοιτητές ενδυναμώνονται αναπτύσσοντας κριτική σκέψη *μετα-αντίληψης*. Η μετα-αντίληψη αναφέρεται στην ενθάρρυνση των φοιτητών να προκαλέσουν τις προκαταλήψεις τις δικές τους, των συμφοιτητών και των καθηγητών τους, να αμφισβητήσουν την καθιερωμένη ορθοδοξία, παρά να την καταπιούν ασυλλόγιστα, να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να μπορούν να τις αιτιολογήσουν. Η μετα-αντίληψη ενθαρρύνει τους φοιτητές να σκέφτονται τη γνώση ως μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται.

Οι Panitz & Panitz (2004) δηλώνουν ότι η *ενδυνάμωση* των φοιτητών δημιουργεί ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την ωριμότητα και την υπευθυνότητα στους φοιτητές για τη μάθησή τους. Ο καθηγητής γίνεται διευκολυντής (facilitator) αντί για διοικητής και ο φοιτητής γίνεται ένας πρόθυμος συμμετάσχον, παρά ένας παθητικός οπαδός.

2.2.3 Λόγοι ενδυνάμωσης των φοιτητών

Υπάρχουν διάφοροι πρακτικοί λόγοι για τη δημιουργία ενδυναμωμένων φοιτητών. Πρώτον, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των φοιτητών έχουν αλλάξει. Δεύτερον, συνεντεύξεις όπως αυτή των Luechauer & Shulman (1992) δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν βρίσκουν τις ευρέως χρησιμοποιούμενες γραφειοκρατικές παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας να είναι πολύ παρακινητικές. Τρίτον, οι παραδοσιακές, γραφειοκρατικές μέθοδοι διδασκαλίας δημιουργούν έλλειψη ισχύος, απογοήτευση, εξάρτηση, άγχος, υπερβολικό ανταγωνισμό, ενδιαφέρον για τους βαθμούς (παρά για τη γνώση) και γενικά χαμηλά επίπεδα παρακίνησης (Block, 1987; Glasser, 1990; McKeachie, 1986). Τέταρτον, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν συνδέονται με τις πρακτικές και τις ανάγκες της βιομηχανίας (Dumaine, 1990; Stewart, 1991). Στην πραγματικότητα, πολλές επιχειρήσεις δηλώνουν ότι οι φοιτητές έχουν έλλειψη αναγκαίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Τέλος, η ενδυνάμωση φοιτητών υπόσχεται τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Κάποιος αντιλαμβάνεται την έλλειψη δέσμευσης των φοιτητών για μάθηση σαν μια αντίδραση στην έλλειψη ενδυνάμωσης.

Η απαγόρευση τυπικής δύναμης στην τάξη και γενικά στο Πανεπιστήμιο συχνά αποσυνδέει τους φοιτητές από την μάθηση, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν ότι προσφέρει το Πανεπιστήμιο, προς ζημία τους (Cook-Sather, 2002; Hemmings, 2001; Kohl, 1994; Willis, 1977, 2003). Όταν υποτίθεται ότι οι ενήλικες πρέπει να λένε στους φοιτητές τι να κάνουν, πότε να το κάνουν, πώς να το κάνουν και αν το κάνουν σωστά, όταν αυτές οι υποθέσεις επικρατούν στα τυπικά μαθήματα και όταν κανείς δεν βρίσκει τρόπο να αντιμετωπίσει τέτοιες μονομερείς πράξεις, σύμφωνα με τον Seymour Sarason (1990) «δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια να αντιληφθείς ότι κάποιος θέλει να βρίσκεται αλλού» (McQuillan, 2005, σελ. 641).

Ωστόσο σε μια έρευνα στο Coalition of Essential Schools (CES) οι Muncey & McQuillan (1996) βρήκαν ότι «όπου η συμμετοχή των φοιτητών ενθαρρύνονταν και τρέφονταν, αλλαγές στην διδασκαλία και στο σχολείο ήταν πιο πιθανό να γίνουν δεκτές και να εντείνονται. Σ' αυτά τα σχολεία οι φοιτητές συχνά έγιναν συνήγοροι της αλλαγής».

Ο Cook-Sather (2002) περιγράφει σχεδόν την ίδια κατάσταση: όταν τα σχολεία “ακούν” «οι φοιτητές όχι μόνο αισθάνονται πιο δεσμευμένοι, αλλά επίσης τείνουν να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη της εκπαίδευσής τους, γιατί δεν είναι πλέον κάτι που γίνεται σ’ αυτούς, αλλά μάλλον κάτι που αυτοί κάνουν» (McQuillan, 2005, σελ. 641).

2.2.4 Μοντέλα ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα

Στο Κεφάλαιο 1 (§ 1.3.1, σελ. 16) αναπτύχθηκαν δύο μοντέλα που διευκολύνουν την εφαρμογή της ενδυνάμωσης στον ευρύτερο επιχειρησιακό τομέα. Εδώ παρατίθενται κάποια μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό τομέα στο εξωτερικό και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα ελληνικά Πανεπιστήμια για την ουσιαστική εφαρμογή και ανάπτυξη της ενδυνάμωσης.

Διδασκαλία με Κέντρο τον Φοιτητή

Παγκοσμίως, οι καθηγητές όλο και περισσότερο ενθαρρύνουν την διδασκαλία με κέντρο τον φοιτητή (*Student-Centered Instruction -SCI*) σαν έναν τρόπο ενδυνάμωσης των φοιτητών. Το SCI βασίζεται στην θεωρία της δημιουργικής μάθησης (*constructivist learning theory*) που αναπτύχθηκε από την αντιληπτική και εξελικτική ψυχολογία. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν τους δίνεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν ενεργά τη δική τους αντίληψη (Von Glasersfeld, 1995).

Τυπικά, σε μια SCI αίθουσα, ο καθηγητής έχει το ρόλο του προπονητή και του διευκολυντή (*facilitator*) οδηγώντας τους φοιτητές μέσω της διαδικασίας μάθησης. Οι φοιτητές έχουν την ελευθερία να δοκιμάσουν νέες ιδέες, αντίθετες με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Μέσω «δοκιμής και λάθους» αυτή η μέθοδος μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά ή βαθύτερα επίπεδα κατανόησης. Η πρόσφατη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι η SCI επίσης οδηγεί σε μεγαλύτερη παρακίνηση για μάθηση και πιο θετικές στάσεις πάνω στο θέμα που διδάσκεται (Bonwell & Eisen, 1991; Johnson *et al.*, 1991a, 1991b; McKeachie, 1986; Meyers & Jones, 1993).

Εντούτοις, μελέτες δείχνουν ότι με το SCI δεν παρουσιάζονται θεαματικά αποτελέσματα (Kloss, 1994; Woods, 1994). Η μετάβαση σε ένα στάδιο διαπραγματεύσεων με την εξουσία δημιουργεί πολλά προβλήματα στην αίθουσα.

Σύμφωνα με τον Woods (1994), οι φοιτητές που αναγκάζονται να πάρουν την ευθύνη της μάθησής τους προχωρούν μέσω σταδίων που περιλαμβάνουν τραύμα και λύπη, σοκ και άρνηση. Συχνά, οι φοιτητές που είναι συνηθισμένοι σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας όπου οι καθηγητές οδηγούν στενά τις μαθησιακές δραστηριότητες, μπορεί να γίνουν εχθρικοί ή σκυθρωποί (Felder & Brent, 1996). Αντίθετα, για τους φοιτητές που επιμένουν σε μια SCI διδασκαλία οι ανταμοιβές μπορεί να περιλαμβάνουν ολοκλήρωση και μαθησιακή επιτυχία (Woods, 1994).

Από την άλλη, πολλοί καθηγητές που μπορεί να έχουν εξουσία οι ίδιοι, νιώθουν συχνά άβολα με τις δυναμικές που προκύπτουν. Παρόλες τις προσπάθειες να δώσουν την εύλογη εξουσία πίσω στους φοιτητές τους, μπορεί να μην ξέρουν πώς να αντιδράσουν όταν οι φοιτητές αρνούνται να την πάρουν. Μπορεί επίσης να νιώσουν παράλυτοι όταν οι φοιτητές τους επιτίθενται ή προσπαθούν να πάρουν περισσότερη εξουσία από αυτή που οι καθηγητές θεωρούν επιθυμητή (Felder & Brent, 1996).

Παρόλη την αβεβαιότητα του Πανεπιστημίου στην μεταφορά εξουσίας στους φοιτητές και τα ενυπάρχοντα προβλήματα όταν εισάγεται το SCI σε μια εκπαιδευτική κουλτούρα από μακροχρόνια εγκατεστημένες εξαρτημένες σχέσεις, ο σύγχρονος κόσμος της εργασίας δείχνει ότι η αυτοδιοικούμενη μάθηση πρέπει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία. Οι Luechauer & Schulman (1992, 1993) θέτουν ένα επιχείρημα για τη χρήση της *ενδυνάμωσης* στην διδασκαλία: «η εκπαιδευτική *ενδυνάμωση* περιγράφει αυτούς που εγκρίνουν και εφαρμόζουν την ιδέα ότι η τελειότητα στην διδασκαλία και την μάθηση μπορεί να συμβεί μόνο όταν και οι δύο, πανεπιστήμιο και φοιτητές, δεσμεύονται ενεργά και εμπλέκονται συνεργατικά, στην διαδικασία εκπαίδευσης» (Luechauer & Schulman, 1992, σελ. 5).

Ωστόσο, οι καθηγητές που σκέφτονται να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο πρέπει να λάβουν υπόψη την υπενθύμιση των Schulman & Luechauer (1991), όταν προειδοποιούν ότι «η *ενδυνάμωση* δεν είναι για καθηγητές που πιστεύουν πως οι φοιτητές τους δεν κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, εμπειρία, επιθυμία ή γνώση να πάρουν τον έλεγχο και την ευθύνη της ίδιας τους της μάθησης. Ούτε είναι η *ενδυνάμωση* για καθηγητές που αισθάνονται ανασφαλείς» (Costello *et al.*, 2002, σελ. 125).

Συνεργατική Μάθηση

Το πρότυπο της βιομηχανικής κοινωνίας αλλάζει από την παλιά ανταγωνιστική (win/lose) μέθοδο σε μια συνεργατική (win/win) μέθοδο (Huang *et al.*, 2002; Levasseur, 1994). Παρόλα αυτά, τα περισσότερα πανεπιστήμια Διοίκησης Επιχειρήσεων είναι απρόθυμα να αλλάξουν τα παλιά εκπαιδευτικά συστήματα που παροτρύνουν τους καθηγητές να μεταφέρουν τη γνώση τους σε παθητικούς φοιτητές. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές ταξινομούνται με ένα ανταγωνιστικό, παρά με ένα συνεργατικό τρόπο (Johnson *et al.*, 1991). Στο σημερινό δυναμικό επιχειρησιακό περιβάλλον οι φοιτητές πρέπει να μάθουν ανθρώπινες δεξιότητες (people skills) για να προσαρμοστούν στο win/win τρόπο σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση του εργαλείου της συνεργατικής μάθησης (cooperative learning) ως εργαλείο επίτευξης της ενδυνάμωσης. Στη συνεργατική μάθηση απαιτείται η συνεργασία μεταξύ φοιτητών, καθώς και μεταξύ φοιτητών και καθηγητών. Πρόκειται για μια τάση δράσης συνεργατικά και αλτρουιστικά, παρά ανταγωνιστικά και ατομικιστικά (Slavin, 1983).

Αυτή η αλλαγή τρόπου διδασκαλίας μετατρέπει την κυριαρχούμενη από τον καθηγητή εκπαιδευτική διαδικασία, σε προσανατολισμένη προς τον φοιτητή διαδικασία μάθησης. Οι δύο αυτοί τρόποι διδασκαλίας παρουσιάζονται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Σύγκριση παλιάς και νέας πρακτικής διδασκαλίας

Συστατικά-Κλειδιά	Παλιά πρακτική	Νέα πρακτική
Γνώση	Μεταφερόμενη από καθηγητή σε φοιτητή	Από κοινού δημιουργούμενη από καθηγητή και φοιτητή
Φοιτητές	Παθητικό δοχείο να γεμίσει από τη γνώση των καθηγητών	Ενεργός κατασκευαστής, εξερευνητής και μετασχηματιστής της δικής του γνώσης
Επιδίωξη καθηγητών	Ταξινομεί και διαλέγει τους φοιτητές	Αναπτύσσει τις ικανότητες και τα talέντα των φοιτητών
Σχέσεις	Απρόσωπες σχέσεις μεταξύ συμφοιτητών και φοιτητών-καθηγητών	Προσωπική συναλλαγή μεταξύ φοιτητών και φοιτητών-καθηγητών
Περιβάλλον	Ανταγωνιστικό/ ατομικιστικό	Συνεργατική μάθηση στην τάξη και συνεργατικές ομάδες μεταξύ καθηγητών
Υποθέσεις	Οποιοσδήποτε ειδικός μπορεί να διδάξει	Η διδασκαλία είναι πολύπλοκη και απαιτεί αξιοσημείωτη εκπαίδευση

Πηγή: Προσαρμοσμένο από Johnson *et al.* (1991)

Οι ομάδες που αναφέρονται είναι αυτοδιοικούμενες ομάδες (self-directed teams, SDT) και αποτελούνται από ολιγομελή γκρουπ που έχουν καθημερινή ευθύνη για διοίκηση του εαυτού τους και της εργασίας τους. Αυτή η ομάδα ξεχωρίζει από ομάδες άλλων τύπων, γιατί διαθέτει ευρύτερες διαλειτουργικές δεξιότητες, πολύ μεγαλύτερη εξουσία λήψης αποφάσεων και καλύτερη πρόσβαση σε πηγές και πληροφόρηση (Wellins, 1992).

Υπεύθυνη διδασκαλία

Πολλές δημοκρατίες όπως ο Ελληνικός πολιτισμός είχαν ολοκληρώσει την χειραφέτηση των ατόμων, στο σχολείο. Πίστευαν ότι τα παιδιά για να εκτελέσουν τα αστικά/ πολιτικά τους καθήκοντα πρέπει να αποκτήσουν αστικές δεξιότητες και ηθικές ευθύνες. Ένα κύριο συστατικό αυτών ήταν η *ενδυνάμωση* του μυαλού έτσι ώστε τα άτομα να έχουν την ελευθερία να επιτύχουν το μέγιστο των διανοητικών τους δυνατοτήτων. Αυτή η αντιληπτική και κοινωνική δημοκρατική ανατροφή ξεκινούσε στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Τα σχολεία είχαν την ευθύνη να αναθρέψουν τις ελευθερίες του παιδιού και την επιδίωξη ευτυχίας μέσω της *ενδυνάμωσης* και της απελευθέρωσης από οποιουσδήποτε αντιληπτικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς περιορισμούς και πιέσεις.

Υπό αυτές τις πεποιθήσεις ο Suleiman (1998) υποστηρίζει τις αρετές της *υπεύθυνης διδασκαλίας* στα σχολεία του 21^{ου} αιώνα. Βασισμένος στο αξίωμα ότι η υπεύθυνη μάθηση είναι μια αντανάκλαση της υπεύθυνης διδασκαλίας, διατείνεται ότι οι καθηγητές πρέπει να παρέχουν τις ελάχιστες συνθήκες σε όρους παραδειγμάτων υπεύθυνης διδασκαλίας προκειμένου να ωθήσουν τους φοιτητές στην κατεύθυνση του να γίνουν ενδυναμωμένοι και ανεξάρτητοι μαθητευόμενοι, Ακολουθούν μερικές από τις οδηγίες που οι καθηγητές πρέπει να ακολουθούν για επίτευξη αποτελεσμάτων τόσο υπεύθυνης διδασκαλίας, όσο και μάθησης:

- (1) παροχή πολλαπλών ευκαιριών μάθησης για όλους τους φοιτητές
- (2) δημιουργία ενός ενδιαφέροντος, λιγότερο απειλητικού μαθησιακού περιβάλλοντος
- (3) προώθηση ανεξάρτητης, εφόρου ζωής μάθησης σε όλους τους φοιτητές
- (4) καθορισμός υψηλών προσδοκιών και προτύπων για όλους τους φοιτητές

- (5) χρήση ελλιπούς διδασκαλίας θέτοντας περισσότερες ερωτήσεις και παρέχοντας λιγότερες απαντήσεις
- (6) γεφύρωση του κενού μεταξύ θεωρίας και πράξης και αντιστρόφως
- (7) αποφυγή υπεραπλουστευμένων τεχνικών διδασκαλίας για ενθάρρυνση κριτικής σκέψης
- (8) υποχρέωση φοιτητών σε ελεγχόμενες ανεπιτυχείς (floundering) καταστάσεις μάθησης
- (9) επίκληση των μετα-αντιληπτικών και κριτικής σκέψης δεξιοτήτων των φοιτητών
- (10) χρήση ποικιλίας πόρων και τεχνικών στην παιδαγωγική
- (11) εισαγωγή ποικιλίας σε όλες τις πλευρές μάθησης
- (12) να ηγείται για να διδάξει και να διδάσκει για να ηγείται για μακροχρόνιους κοινωνικούς και πολιτικούς ρόλους
- (13) δίδαξε για να ενδυναμώσεις και ενδυνάμωσε για να διδάξεις
- (14) ξεκίνησε έρευνα και πάρε μέρος σε συνεχή σχολική ανανέωση
- (15) πρόσφερε επιτυχία ως αντάλλαγμα για τη μέγιστη προσπάθεια των φοιτητών
- (16) υποχρέωσε τους φοιτητές σε ενεργή μάθηση μέσω συνάφειας (contextualization) (δηλαδή εντός συγκεκριμένων πλαισίων)

Υπό τους όρους των Ελλήνων φιλοσόφων, υπάρχουν τρία μείζοντα απαιτούμενα για την υποστήριξη της υπεύθυνης διδασκαλίας. Πρώτον, ο *λόγος της διδασκαλίας* απαιτεί οι καθηγητές να είναι πνευματικά ελκυστικοί από τη στιγμή που οι γνώσεις τους σ' αυτό που διδάσκουν αποτελεί πρότυπο προς μίμηση. Αυτό από την άλλη πλευρά απαιτεί φοιτητές που να αντιμετωπίζουν, επιτυχώς, απαιτητικούς αλλά ανταμείβοντες πνευματικούς "μπελάδες", καθώς προκαλούνται να μάθουν και να γίνουν ικανοί. Δεύτερον, το *πάθος της διδασκαλίας* απαιτεί οι καθηγητές να επηρεάζουν τους φοιτητές στα πλαίσια μάθησης-διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές πρέπει να δημιουργήσουν την αναγκαία πνευματική και συναισθηματική ένταση στους φοιτητές. Τελικά, το *ήθος της διδασκαλίας* είναι το κορύφωμα της ηθικής και επαγγελματικής ελκυστικότητας σε όλους τους μαθητευόμενους: οι καθηγητές που είναι καλό μοντέλο, καθώς διαθέτουν το τρίπτυχο σεβασμό-τιμή-αξία, πιστεύουν στις βέλτιστες δυνατότητες

των φοιτητών για επιτυχία, δημιουργούν το αναγκαίο περιβάλλον και πασχίζουν να εκπληρώσουν τις αντιληπτικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των φοιτητών.

Οργανωσιακή Συμπεριφορά Πολιτικών Δικαιωμάτων

Οι Bogler & Somech (2005) διενήργησαν έρευνα σε 52 γυμνάσια και βρήκαν ότι η ευκαιρία των καθηγητών να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αυξάνει το αίσθημα *ενδυνάμωσης*, το οποίο με τη σειρά του τους ενθαρρύνει να δεσμευτούν στην Οργανωσιακή Συμπεριφορά Πολιτικών Δικαιωμάτων (Organizational Citizenship Behavior- OCB).

Σύμφωνα με τους Bateman & Organ (1983) οι μη-καθορισμένες, ωφέλιμες συμπεριφορές και κινήσεις καλούνται OCBs και διακρίνονται από τις οργανωσιακές συμπεριφορές που επιβάλλονται ως τυπικές υποχρεώσεις. Τα χαρακτηριστικά τους είναι ότι είναι εθελοντικές, ωφελούν τον οργανισμό και έχουν πολυδιάστατη φύση.

Η συμβολή των OCBs στον οργανισμό είτε αυτός λέγεται εκπαιδευτικός, είτε εμπορικός κτλ., είναι σημαντική. Η πρακτική σπουδαιότητα τους έγκειται στο ότι βελτιώνουν την οργανωσιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα με το να συμβάλλουν στη μετατροπή πόρων, καινοτομίας και προσαρμοστικότητας (Organ, 1988; Podsakoff *et al.*, 2000; Williams & Anderson, 1991).

Οι λόγοι που δίνεται ιδιαίτερη προσοχή από διάφορες έρευνες στην OCB είναι ότι μπορεί να προαγάγει την επιτυχία ενός οργανισμού επιτρέποντας του να διαθέτει πιο αποτελεσματικά τους χρηματοοικονομικούς και ανθρώπινους πόρους. (Organ, 1988; Van Yperen *et al.*, 1999). Επίσης, η OCB παρέχει στον οργανισμό επιπρόσθετους πόρους και εξαλείφει την ανάγκη για ακριβούς τυπικούς μηχανισμούς που θα ήταν απαραίτητοι για διαδικασίες αναδόμησης (George, 1996; Katz & Kahn, 1966; Organ & Konovsky, 1989).

Συνεπώς, ένα από τα θετικά αποτελέσματα της *ενδυνάμωσης* είναι η επίτευξη και υιοθέτηση OCB που μπορεί να οδηγήσει το Πανεπιστήμιο στα προαναφερόμενα οφέλη και κατ' επέκταση σε αύξηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Για παράδειγμα, στους καθηγητές, OCB-I (συμπεριφορές που άμεσα ωφελούν συγκεκριμένα άτομα και έτσι έμμεσα συμβάλλουν και στον οργανισμό) μπορεί να είναι η παραμονή του καθηγητή πέρα από τις σχολικές ώρες για να βοηθήσει τους φοιτητές με

το υλικό της μάθησης ή η βοήθεια σε ένα συνάδερφο που έχει μεγάλο φόρτο εργασίας. Ενώ OCB-O (συμπεριφορές που ωφελούν τον οργανισμό ως σύνολο) μπορεί να περιλαμβάνουν εθελοντικά, χωρίς λήψη χρημάτων, καθήκοντα ή καινοτόμες προτάσεις για βελτίωση του Πανεπιστημίου (οι OCB-I και OCB-O είναι δύο γενικές κατηγορίες της OCB).

2.3 Παραδείγματα εφαρμογής της ενδυνάμωσης στον εκπαιδευτικό τομέα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τέσσερα παραδείγματα εφαρμογής της *ενδυνάμωσης* στον εκπαιδευτικό τομέα, λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένα.

Παράδειγμα 1- Προσομοίωση ομάδας τύπου SCI

Οι Costello, Brunner και Hasty (2002) διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα για να εξετάσουν τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών Διοίκησης σε ένα ενδυναμωμένο περιβάλλον διδασκαλίας. Για να το επιτύχουν χρησιμοποίησαν προσομοίωση ομάδας σαν ένα τύπο SCI. Οι φοιτητές προκλήθηκαν να αναλάβουν την «ιδιοκτησία» της μάθησής τους αντί να παίζουν το ρόλο του παθητικού φοιτητή. Η προσομοίωση απαιτούσε οι φοιτητές να αντιμετωπίσουν ενεργά και να επιλύσουν ανοικτού τύπου προβλήματα βασιζόμενοι στην συνεργατική μάθηση.

Η ανάλυση είχε τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις στους φοιτητές. Ενδεικτικά αναφέρεται ως αρνητική επίδραση η αμφιβολία σχετικά με τους ρόλους φοιτητή-καθηγητή που μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα εγκατάλειψης. Ενώ, θετική επίδραση υπήρξε η αλλαγή δομής που οδήγησε σε αυξημένα αισθήματα προσωπικής δύναμης, ελέγχου και αυτογνωσίας που είναι αναγκαία στο σημερινό ταχέως εναλλασσόμενο περιβάλλον.

Παράδειγμα 2- Ενδυνάμωση ως στοιχείο κλειδί στο TQM

Ο καθηγητής John Sutton (Francis Marion University, Florence, South Carolina) υιοθετώντας τις στρατηγικές του TQM στην διδασκαλία του πάνω στην επικοινωνία της επιχείρησης (business communication), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην *ενδυνάμωση* ως

στοιχείο κλειδί του TQM. Ακολουθεί αναφορά στο πως πέτυχε να προωθήσει την *ενδυνάμωση* στην τάξη του:

«Ένας από τους στόχους μου στην τάξη ποιότητας είναι να δώ στους φοιτητές το αίσθημα της *ενδυνάμωσης*, ένα αίσθημα ότι έχουν έναν ενεργό και όχι παθητικό ρόλο στην διαδικασία μάθησης. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί η σχέση φοιτητή-καθηγητή πρέπει να αλλάξει από το απολυταρχικό μοντέλο. Η παραίτηση ενός μέρους της επαγγελματικής εξουσίας μπορεί να είναι δύσκολο αρχικά, αλλά το να συμπεριφέρεσαι στους φοιτητές σαν ίσους ή συναδέλφους μπορεί να οδηγήσει σε ένα νέο επίπεδο σεβασμού για τους φοιτητές και σε μια πιο παραγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη» (Shirley, 1995, σελ. 48).

Ο καθηγητής Sutton για να καθιερώσει αυτό το αίσθημα, δεν κάνει πρόγραμμα (syllabus) από την αρχή, αλλά ζητά από τις ομάδες φοιτητών να συζητήσουν τον αριθμό και τύπο εργασιών, τις ημερομηνίες παράδοσης, τις προτεραιότητες κ.ά. Επιπλέον, ζητά από τις ομάδες φοιτητών να υποβάλλουν ερωτήσεις εξετάσεων, να βαθμολογήσουν τις εξετάσεις και να χρησιμοποιήσουν την διαδικασία εξέτασης σαν ένα μέσο παρακίνησης προς την μάθηση όπως προωθείται από την φιλοσοφία του Deming.

Παράδειγμα 3- Περιφερειακό Ερευνητικό Σχέδιο Ενδυναμωμένων Σχολείων

Οι Short, Greer και Melvin (1994) ανέπτυξαν ένα τριετές ερευνητικό σχέδιο (Empowered School District Project), ως μια προσπάθεια *ενδυνάμωσης* των συμμετεχόντων στο σχολείο, με τη βοήθεια 9 σχολείων, 2 πανεπιστημίων και 1 εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι στόχοι του σχεδίου επικεντρώθηκαν στη διευκόλυνση της *ενδυνάμωσης* καθηγητών, φοιτητών, διευθυντών και άλλου προσωπικού. Η τριετής περίοδος περιλάμβανε ένα αρχικό έτος διαμόρφωσης, ένα δεύτερο έτος ανάπτυξης και δοκιμής και ένα τρίτο έτος εφαρμογής. Αυτή η τριετής περίοδος είχε ως στόχο τα 9 σχολεία να αναπτύξουν τη δική τους προσέγγιση στη διαδικασία της *ενδυνάμωσης*, καθώς και ένα μοντέλο *ενδυνάμωσης* που να αρμόζει στο κάθε σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ανάλυση εγγράφων, έδειξαν ότι τα 9 σχολεία μπορούν να διαχωριστούν σε 3 κατηγορίες με βάση τον τύπο ανάμιξης και το βαθμό επιτυχίας στην προσπάθεια αλλαγής:

Τα *σχολεία ευκαιρίας* είναι τα σχολεία που δέχτηκαν την ιδέα της *ενδυνάμωσης*, εύκολα βρήκαν τρόπους να την πραγματοποιήσουν και είχαν υψηλού επιπέδου πολιτιστική αλλαγή στην υποστήριξη της *ενδυνάμωσης*. Τα *σχολεία της αλλαγής* ξεκίνησαν την προσπάθεια *ενδυνάμωσης* με δυσκολία, αλλά σταδιακά άλλαξαν και δέχτηκαν και εφάρμοσαν την *ενδυνάμωση* εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα *σχολεία που δεν τραβάνε* (no-go) βασικά απέτυχαν να προχωρήσουν. Αυτά έδειξαν μικρή αποδοχή της *ενδυνάμωσης*, βίωσαν μικρή υποστήριξη της *ενδυνάμωσης* από τους διευθυντές και τελικά άλλαξαν λίγο. Σημαντικό απαύγασμα αυτής της έρευνας είναι ότι αν ο διευθυντής δεν θέλει μια αλλαγή να συμβεί, αυτή δεν θα συμβεί.

Πέντε σημεία κλειδιά ταυτοποιήθηκαν στα σχολεία που εφάρμοσαν με επιτυχία την *ενδυνάμωση* των φοιτητών: (1) ένας ορισμός της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών, (2) εστίαση στους φοιτητές σαν μια κοινωνική αξία, (3) ευελιξία και διάθεση πόρων στον προσδιορισμό και στην ανάπτυξη των αναγκών των φοιτητών, (4) ένα σχολικό περιβάλλον υπέρ της ανάληψης ρίσκου και πειραματισμού και (5) διευκολιντική ηγεσία (facilitative leadership) από το διευθυντή.

Παράδειγμα 4- Ανάλυση περίπτωσης δύο σχολείων

Ο McQuillan (2005) δείχνει με την ανάλυση περιπτώσεως δύο σχολείων, τις προσπάθειες που αυτά κατέβαλαν για την *ενδυνάμωση* των φοιτητών. Το ένα από αυτά πέτυχε να προωθήσει την *ενδυνάμωση* (Frontier High School), ενώ το άλλο όχι (Russell High Essential School). Οι διαφορές στην αντιμετώπιση και το χειρισμό της διαδικασίας *ενδυνάμωσης* από τα δύο σχολεία που θα παρουσιαστούν, αποτελούν και τους λόγους που το ένα σχολείο πέτυχε την υιοθέτηση της *ενδυνάμωσης* και το άλλο όχι.

Καταρχήν, μεγάλο ρόλο έπαιξε το *ποιος όρισε την ενδυνάμωση*. Στο Russell η *ενδυνάμωση* θεσπίστηκε από αυτούς που είχαν τη δύναμη (ενήλικες) εκ μέρους αυτών που δεν την είχαν (μαθητές). Αντίθετα, στο Frontier η ομάδα σχεδίασης της *ενδυνάμωσης* έθεσε την αρχική έννοια της *ενδυνάμωσης* των μαθητών, αλλά οι μαθητές και οι καθηγητές την επανακαθόρισαν.

Δεύτερον, παροχή δύναμης, ευθύνης και «προσδοκία υπεροχής στην μάθηση των μαθητών» παρείχαν και τα δύο σχολεία, με το Frontier όμως επιπλέον να βοηθάει τους μαθητές να *μάθουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη* (π.χ. υπήρξε παροχή οδηγιών από τους

καθηγητές για να βοηθήσουν τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων και βοήθεια ώστε οι μαθητές να στηριχτούν ο ένας στις ιδέες του άλλου).

Τρίτον, το Frontier ενσωμάτωσε την *ενδυνάμωση στις καθημερινές ασχολίες* στο σχολείο. Έτσι, οι μαθητές είχαν λόγο στην τάξη και μπορούσαν να διαμορφώσουν το πρόγραμμα μαθημάτων και το πρόγραμμα μελέτης. Ο καθένας είχε ένα καθηγητή-σύμβουλο. Αντίθετα, στο Russell η έννοια της *ενδυνάμωσης* υπήρχε μόνο στις συναντήσεις-συνελεύσεις όπου έπαιρναν μέρος και οι μαθητές.

Τέταρτον, ένα από τα σημαντικότερα σημεία είναι ότι στην αρχή το Frontier αντιμετώπισε όμοια προβλήματα με το Russell, όμως διατήρησε τη *δέσμευση* και την *επιμονή* για να εδραιωθεί η *ενδυνάμωση* των μαθητών, γι' αυτό και πέτυχε. Ένα από τα κοινά προβλήματα που παρουσιάστηκαν είναι το ότι όταν το σχολείο παρείχε δύναμη στους μαθητές, κάποιοι έκαναν κατάχρηση αυτής, ενώ άλλοι εξέφρασαν μικρό ενδιαφέρον.

Πέμπτον, στο Frontier οι *μαθητές εμπιστεύονταν τους καθηγητές* αλλά και οι καθηγητές εμπιστεύονταν τους μαθητές, ενώ στο Russell υπήρχε έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Για παράδειγμα στο Russell όταν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα οι καθηγητές δεν μοιράζονταν τις ανησυχίες τους με τους μαθητές επειδή «αποκαλύπτοντας τα δικά μας ερωτήματα θα αφήσουμε το πρόγραμμα ανοικτό σε χειραγώγηση από τους μαθητές» (υπό την έννοια ότι θα χρησιμοποιήσουν την πληροφόρηση προς όφελός τους).

Τέλος, το Frontier ξεκίνησε την *ενδυνάμωση με διαμόρφωση οράματος και θέσπιση στόχων*, διεξήγαγε σεμινάρια ως εργαλείο για ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, προσεκτικής ακρόασης, ομιλίας και σκέψης.

Αυτή η ανάλυση περίπτωσης δίνει μια εικόνα των προβλημάτων που ενδεχομένως μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή της *ενδυνάμωσης* στο Πανεπιστήμιο, αλλά και αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Συνοπτικά, στο παρόν Κεφάλαιο παρουσιάστηκε η σημαντικότητα της *ενδυνάμωσης* στον εκπαιδευτικό τομέα, με την ανάπτυξη των λόγων εφαρμογής της, καθώς και η δυναμική της *ενδυνάμωσης* μέσα από τις μορφές, τα μοντέλα και τα παραδείγματα εφαρμογής της. Τα δύο αυτά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την *ενδυνάμωση*

(η σημαντικότητα και η δυναμική) αποτελούν έναυσμα για την εξέταση της *ενδυνάμωσης* στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς γεννούν έναν αριθμό ερωτημάτων που αναζητούν απάντηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ -ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει, καταρχήν, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και ακολούθως, την μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα για εξέταση των τιθέμενων ερωτημάτων. Η μεθοδολογία αποτελείται από πέντε τμήματα. Το πρώτο τμήμα αναφέρεται στην επιλογή του δείγματος. Το δεύτερο τμήμα προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Το τρίτο εξηγεί την διαχείριση του ερωτηματολογίου, το τέταρτο εξηγεί πώς οι μεταβλητές οργανώθηκαν και το τελευταίο τμήμα εξηγεί τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

3.1 Σκοπός και ερωτήματα της εργασίας

Κατά την αναζήτηση αναφορών για την *ενδυνάμωση* στον εκπαιδευτικό τομέα στην ελληνική και στην ξένη αρθρογραφία, προέκυψαν κάποια αξιόλογα αποτελέσματα. Στην ξένη αρθρογραφία ενώ υπήρχαν ποικίλες έρευνες για την *ενδυνάμωση* μαθητών και καθηγητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια υπήρχε έλλειψη αυτών. Αυτό γίνεται φανερό και από το ότι τα εργαλεία και τα παραδείγματα *ενδυνάμωσης* που παρουσιάστηκαν στο Κεφαλαίου 2 αναφέρονται σε έρευνες που έχουν γίνει σε γυμνάσια και λύκεια. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το ότι στην ξένη έρευνα έχει δοθεί περισσότερη έμφαση στην *ενδυνάμωση* των καθηγητών και λιγότερη σ' αυτή των μαθητών. Αυτό ίσως προκύπτει από το γεγονός ότι είναι πιο εύκολο να συγκεντρωθούν στοιχεία που αφορούν στους καθηγητές, παρά στους μαθητές.

Στην ελληνική αρθρογραφία δεν βρέθηκαν έρευνες σε κανένα επίπεδο εκπαίδευσης που να εξετάζουν ή να πειραματίζονται με την εφαρμογή μεθόδων

διδασκαλίας με βάση την *ενδυνάμωση*. Η τελευταία παρατήρηση οδηγεί σε δύο συμπεράσματα: είτε στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχει συνειδητοποιηθεί ακόμη η σημαντικότητα της *ενδυνάμωσης* στην διδασκαλία, είτε απλώς δεν προκαλεί το ενδιαφέρον για κάποιον να την μελετήσει.

Σκοπός

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει την έννοια και τον βαθμό της *ενδυνάμωσης* στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δη την *ενδυνάμωση* που δέχονται οι φοιτητές από τους καθηγητές τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τρία βασικά ερωτήματα προκύπτουν, λοιπόν, από το σύνολο της προηγούμενης ανάλυσης της θεωρίας και της πρακτικής εφαρμογής της *ενδυνάμωσης* στον επιχειρησιακό και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό τομέα:

Ερώτημα 1 E1: Πώς αντιλαμβάνονται και “βιώνουν” οι φοιτητές την έννοια και τον βαθμό της ενδυνάμωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;

Ερώτημα 2 E2(α): Ποίες οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις πρακτικές επίτευξης της ενδυνάμωσης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές;

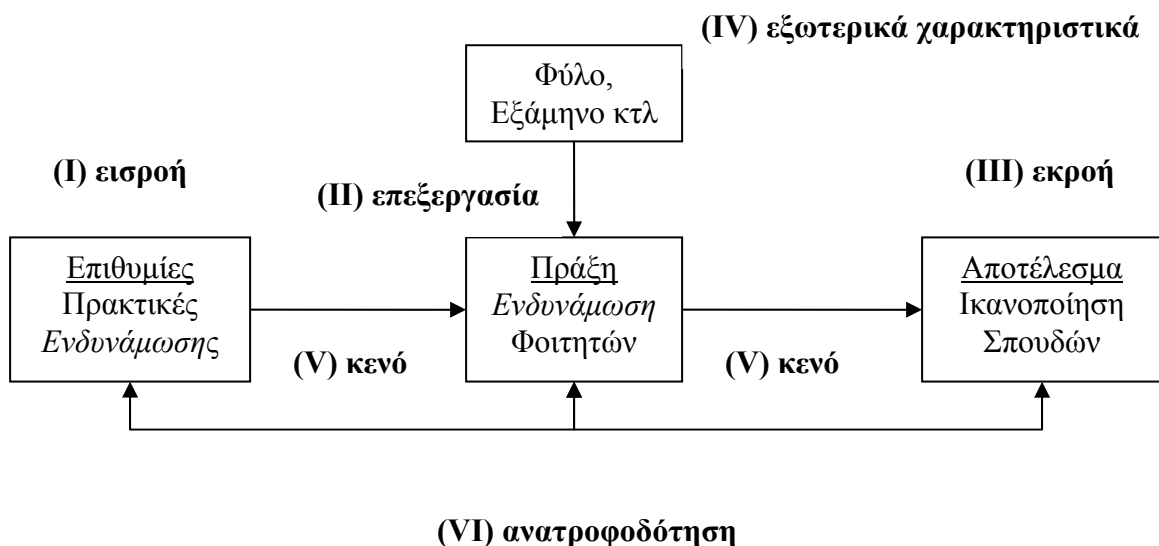
E2(β): Πώς συνδέονται οι αντιληπτόμενες πρακτικές με την ενδυνάμωση που αισθάνονται τελικά οι φοιτητές;

Ερώτημα 3 E3(α): Είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές από τις σπουδές τους;

E3(β): Κατά πόσο το αποτέλεσμα αυτό της ικανοποίησης των φοιτητών προέρχεται/ σχετίζεται με τις αντιλαμβανόμενες πρακτικές ενδυνάμωσης που τους παρέχονται και με την ενδυνάμωση που αισθάνονται πραγματικά;

Η εξέταση της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών γίνεται πιο απτή, συγκεκριμένη και κατανοητή με την ακόλουθη διαγραμματική απεικόνιση (διάγραμμα 3), πάνω στην οποία στηρίχθηκε η ανάλυση.

Διάγραμμα 3: Δομή και διαδικασία της ενδυνάμωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Ουσιαστικά με το διάγραμμα αυτό η όλη πορεία προς την *ενδυνάμωση* γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία με συστατικά μέρη την εισροή, επεξεργασία, εκροή και ανατροφοδότηση, όπου:

(I) εισροή = επιθυμίες/ προσδοκίες: είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές προκειμένου να ενισχύσουν την *ενδυνάμωση* των φοιτητών.

(II) επεξεργασία = πράξη: ο βαθμός *ενδυνάμωσης* που αντιλαμβάνονται ότι βιώνουν οι φοιτητές ως συνέπεια της εισροής που δέχονται.

(III) εκροή = αποτέλεσμα: η ικανοποίηση των σπουδών που έρχεται ως αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων.

(IV) εξωτερικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την *ενδυνάμωση*

(V) κενό που υπάρχει μεταξύ (I) & (II) και (II) & (III), δηλαδή η διάσταση μεταξύ ιδανικού και πραγματικού.

(VI) ανατροφοδότηση για επίλυση των κενών ώστε να βελτιωθεί το αποτέλεσμα.

3.2 Μεθοδολογία

3.2.1 Επιλογή δείγματος

Το Πανεπιστήμιο X είναι ένα ίδρυμα σχετικά μεσαίου μεγέθους (έχει περίπου 10.000 φοιτητές) που ειδικεύεται στις οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες. Η διοίκησή του οραματίζεται ένα Πανεπιστήμιο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, θα συνεργάζεται με δημόσιους οργανισμούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις και θα συμπράττει με άλλα Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα με τρόπους που θα συμπληρώνουν και θα ενισχύουν τις δραστηριότητές του.

Η επίτευξη υψηλής ποιότητας στη ζωή του Πανεπιστημίου αποτελεί πρώτη και βασική μέριμνά για αυτό. Παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα αυτή, είναι το υψηλό επίπεδο των πτυχιούχων, οι υψηλές προδιαγραφές των διδασκόντων, η συμμετοχή τους στην παραγωγή νέας γνώσης με δημοσιεύσεις διεθνούς κύρους, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, η σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή και το εξειδικευμένο διοικητικό προσωπικό.

Έτσι, χάρη στην προσπάθεια επίτευξης των ανωτέρω προτύπων επιλέχθηκε το Πανεπιστήμιο X για την παρούσα έρευνα. Επειδή όμως η έρευνα είναι πιλοτική, το δείγμα εφαρμογής που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται από δύο από τα οκτώ τμήματα του: το τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής (Λ&Χ) και το τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΟΔΕ). Η επιλογή αυτών των τμημάτων έγινε, πρώτον γιατί υπήρχε μεγαλύτερη προσβασιμότητα στους ερωτηθέντες και δεύτερον γιατί είναι από τα δύο πιο πολυπληθή και παλιά τμήματα του Πανεπιστημίου.

Από στοιχεία που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι το τμήμα ΟΔΕ εγγράφει ετησίως κατά μέσο όρο 300 φοιτητές, ενώ αυτό της Λ&Χ εγγράφει κατά μέσο όρο 180 φοιτητές. Συνεπώς, για να υπάρχει η βέλτιστη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα των δύο τμημάτων επιλέχθηκε να δοθούν 80 ερωτηματολόγια ανά εξάμηνο στο τμήμα ΟΔΕ και 50 στο τμήμα Λ&Χ, περίπου δηλαδή το 25% των φοιτητών.

Ας σημειωθεί εδώ ότι η έρευνα διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου, οπότε οι φοιτητές που συμμετείχαν σ' αυτήν ανήκουν στα Β, Δ, ΣΤ και Η εξάμηνα σπουδών.

3.2.2 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 395 (145 άνδρες, 250 γυναίκες) προπτυχιακούς φοιτητές των δύο τμημάτων του Πανεπιστημίου Χ. Πιο αναλυτικά για κάθε τμήμα έχουμε:

Για το τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής:

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες ανέρχονται σε 159 (40,25%) εκ των οποίων 61 (38,36%) άνδρες και 98 (61,64%) γυναίκες. Από τους συμμετέχοντες οι 47 ήταν στο Β εξάμηνο σπουδών, οι 33 στο Δ εξάμηνο, οι 22 στο ΣΤ εξάμηνο και οι 57 στο Η εξάμηνο.

Για το τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων:

Συμμετείχαν 236 (59,75%) φοιτητές εκ των οποίων 84 (35,59%) άνδρες και 152 (64,41%) γυναίκες. Από τους συμμετέχοντες οι 59 φοιτούσαν στο Β εξάμηνο σπουδών, οι 63 στο Δ εξάμηνο, οι 39 στο ΣΤ εξάμηνο και οι 75 στο Η εξάμηνο.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά σε σύνολο 395 ερωτηματολογίων

	Λ&Χ		ΟΔΕ		Σύνολο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Άνδρες	61	38,36	84	35,59	145	36,71
Γυναίκες	98	61,64	152	64,41	250	63,29
Β εξάμηνο	47	29,56	59	25	106	26,84
Δ εξάμηνο	33	20,75	63	26,69	96	24,30
ΣΤ εξάμηνο	22	13,84	39	16,53	61	15,44
Η εξάμηνο	57	35,85	75	31,78	132	33,42

3.2.3 Διαδικασία

Οι φοιτητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, εθελοντικά, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων εβδομάδων του εαρινού εξαμήνου του 2006 και της πρώτης εβδομάδας της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου 2006. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους φοιτητές τις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, πρώτον για να απαντηθεί άρτια, κάτι που είναι πιο εύκολο να γίνει στο τέλος του εξαμήνου όπου έχουν διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διδασκαλίας και δεύτερον για να ερευνηθεί η διαφορά των απαντήσεων σε κατάσταση άγχους (εξεταστική περίοδος) και μη.

Οι φοιτητές έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο τριών σελίδων αποτελούμενο από ένα συνοδευτικό γράμμα που ζητούσε την βοήθειά τους και ένα ερωτηματολόγιο τριών τμημάτων. Τις δύο τελευταίες εβδομάδες του εαρινού εξαμήνου οι φοιτητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρουσία του καθηγητή του εκάστοτε μαθήματος, ενώ στην εξεταστική περίοδο το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε λίγο πριν την διεξαγωγή των εξετάσεων.

Ας σημειωθεί ότι η επιλογή των μαθημάτων που διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν αποτέλεσμα της προσβασιμότητας στον καθηγητή που τα δίδασκε, καθώς και του αριθμού των φοιτητών που τα παρακολουθούσαν.

3.2.4 Χρήση εργαλείων μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και περιλάμβανε τρία μέρη. Το πρώτο μετρούσε την αντίληψη των φοιτητών ως προς την παροχή *ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές τους (συμπεριφορά της πλειοψηφίας των καθηγητών). Το δεύτερο μέρος μετρούσε το κατά πόσο αισθάνονται ενδυναμωμένοι οι ίδιοι. Το τρίτο και τελευταίο μέρος μετρούσε την ικανοποίηση των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους. Στο τέλος ζητούνταν γενικές πληροφορίες για τους φοιτητές που αφορούσαν στο εξάμηνο φοίτησης και στο φύλο. Δεν κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν άλλοι δημογραφικοί παράγοντες αφού η ηλικία των φοιτητών σε κάθε έτος είναι κατά μέσο όρο η ίδια, ομοίως και η μόρφωση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την διερεύνηση των ερωτημάτων που τέθηκαν.

Για το Μέρος Α του ερωτηματολογίου

Οι αντιλήψεις των φοιτητών κατά πόσο οι καθηγητές ακολουθούν συγκεκριμένες πρακτικές για να τους ενδυναμώσουν (empowering) μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο που δημιούργησαν οι Whetten & Cameron (2005). Οι τελευταίοι για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου των 16 ερωτήσεων στηρίχθηκαν σε έρευνες των Bandura (1986), Hackman & Oldham (1980), Kanter (1983) και άλλων που έδωσαν τουλάχιστον εννέα συγκεκριμένες πρακτικές για την καλλιέργεια της *ενδυνάμωσης*. Η μέτρηση έγινε σε μια 6βάθμια κλίμακα Likert (1= διαφωνώ έντονα, 6=συμφωνώ έντονα).

Οι 9 συγκεκριμένες συνταγές για την καλλιέργεια της *ενδυνάμωσης*, δηλαδή, για την παραγωγή μιας αίσθησης ικανότητας, επιλογής, επίδρασης, αξίας και ασφάλειας είναι: (1) άρθρωση ενός ξεκάθολου οράματος και στόχων, (2) καλλιέργεια εμπειριών προσωπικής υπεροχής, (3) υπόδειγμα, (4) παροχή υποστήριξης, (5) δημιουργία συναισθηματικής εξέγερσης, (6) παροχή απαραίτητης πληροφόρησης, (7) παροχή απαραίτητων πόρων, (8) σύνδεση με τα αποτελέσματα και (9) δημιουργία εμπιστοσύνης. Η σχέση τους με τις πέντε διαστάσεις της *ενδυνάμωσης* ακολουθεί:

(1) Άρθρωση ξεκάθολου οράματος και στόχων: Αναφέρεται στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος με ξεκάθαρο νόημα του πού πηγαίνει ο οργανισμός και πώς μπορούν να συμβάλλουν τα άτομα. Η επικοινωνία του οράματος και των στόχων βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύξουν περισσότερο την αίσθηση *αυτό-προσδιορισμού* («μπορώ να δω τις διαθέσιμες εναλλακτικές»), την αίσθηση *προσωπικού ελέγχου* («μπορώ να δω πως μπορώ να επηρεάσω τα αποτελέσματα») και την αίσθηση *νοήματος* («μπορώ να δω γιατί είναι τόσο σημαντικό»).

(2) Καλλιέργεια εμπειριών προσωπικής υπεροχής: Ανάπτυξη της προσωπικής υπεροχής παρέχοντας στους ανθρώπους την ευκαιρία να εκτελέσουν επιτυχώς πιο δύσκολες εργασίες που τελικά οδηγούν σε επίτευξη των επιθυμητών στόχων, οπότε και σε αύξηση της *αυτό-αποτελεσματικότητας* και του *προσωπικού ελέγχου*.

(3) Υπόδειγμα: Το να είσαι υπόδειγμα ή να επιδεικνύεις τη σωστή συμπεριφορά για εκτέλεση μιας εργασίας, αποτελεί μια δυναμική ώθηση για τους άλλους να πιστέψουν ότι κι αυτοί, επίσης, μπορούν να επιτύχουν. Βοηθά τους ανθρώπους να θεωρήσουν δεδομένο ότι μια εργασία μπορεί να γίνει, ότι η δουλειά είναι εντός των ικανοτήτων τους και ότι η επιτυχία είναι δυνατή, δηλαδή οδηγεί σε *αυτό-αποτελεσματικότητα* και *εμπιστοσύνη*.

(4) Παροχή υποστήριξης: Οι μάνατζερ πρέπει να επαινούν, ενθαρρύνουν, εκφράζουν την έγκρισή τους, να υποστηρίζουν και να διαβεβαιώνουν τους εργαζομένους, με άλλα λόγια να παρέχουν κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Έτσι, επιτυγχάνουν αύξηση του *νοήματος* και της *εμπιστοσύνης* (π.χ. με το να εκφράζουν εμπιστοσύνη επιβλέποντας λιγότερο στενά τους εργαζομένους).

(5) Δημιουργία συναισθηματικής εξέγερσης: Αντικατάσταση αρνητικών συναισθημάτων όπως φόβος, άγχος και δυστροπία, με θετικά συναισθήματα όπως ενθουσιασμός, πάθος ή προσδοκία. Η συναισθηματική εξέγερση συνδέεται περισσότερο με τις *προσωπικές αξίες* αφού οι άνθρωποι ενθουσιάζονται όταν η εργασία τους συνδέεται με τα πιστεύω τους.

(6) Παροχή απαραίτητης πληροφόρησης: Η απόκτηση πληροφόρησης, ιδιαίτερα αυτής που θεωρείται στρατηγική στον οργανισμό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία δυναμικής βάσης για να γίνει κάποιος απαραίτητος και να επηρεάζει τον οργανισμό. Με την πληροφόρηση οι άνθρωποι τείνουν να βιώνουν περισσότερο *αυτό-προσδιορισμό, προσωπικό έλεγχο και εμπιστοσύνη*.

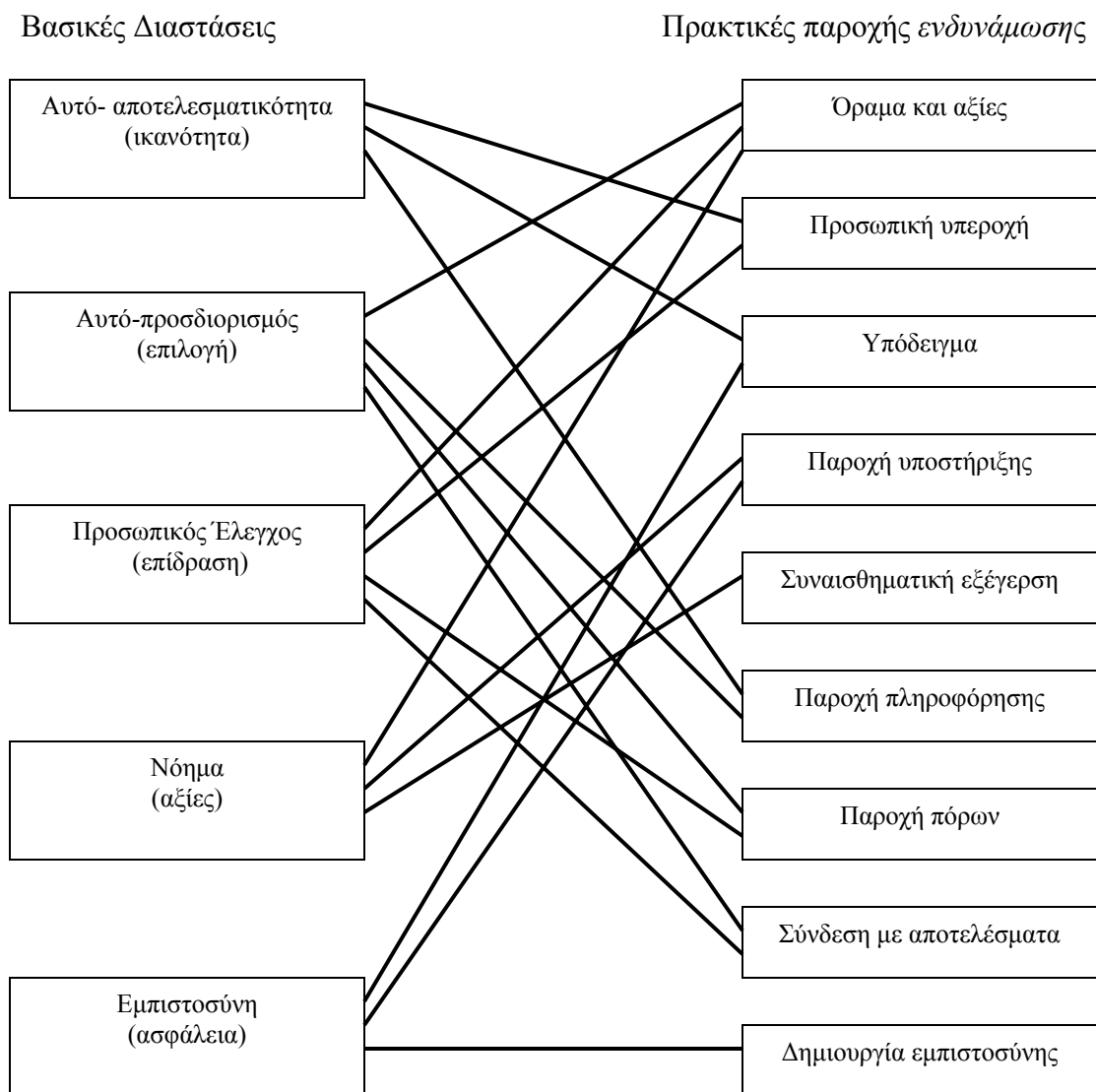
(7) Παροχή απαραίτητων πόρων: Ομοίως με την παροχή πληροφόρησης, η παροχή άλλων ειδών πόρων που βοηθούν στην επίτευξη των εργασιών, αυξάνει την *ενδυνάμωση*. Αποτέλεσμα είναι η αύξηση της αίσθησης *αυτό-αποτελεσματικότητας* και *αυτό-προσδιορισμού*.

(8) Σύνδεση με τα αποτελέσματα: Οι άνθρωποι βιώνουν περισσότερη *ενδυνάμωση* όταν μπορούν να δουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους (π.χ. αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία εργασιακής ταυτότητας-δηλαδή η ευκαιρία να εκτελείς το σύνολο της εργασίας και όχι μέρος αυτής). Η σύνδεση μεταξύ ατομικής εργασίας και αποτελεσμάτων καλλιεργεί την *ενδυνάμωση* και βοηθάει τους ανθρώπους να αναπτύξουν μια αίσθηση *αυτό-αποτελεσματικότητας* (αισθάνονται πιο ικανοί και άξιοι) και μια αίσθηση *προσωπικού ελέγχου* (αίσθηση ότι έχει προσωπικό αντίκτυπο).

(9) Δημιουργία εμπιστοσύνης: Συνδέεται όπως φαίνεται σαφώς με την πέμπτη διάσταση της εμπιστοσύνης. Ο εργαζόμενος είναι ασφαλής όταν μάνατζερ και οργανισμός είναι τίμιοι και άξιοι εμπιστοσύνης.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η σύνδεση των βασικών παραγόντων (ή διαστάσεων) της *ενδυνάμωσης* με τις εννέα πρακτικές παροχής *ενδυνάμωσης*, έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί από τους Whetten & Cameron (2005).

Διάγραμμα 4: Σχέσεις μεταξύ διαστάσεων και πρακτικών παροχής ενδυνάμωσης



Πηγή : Whetten & Cameron (2005), σελ. 410.

Για το Μέρος Β του ερωτηματολογίου

Ο βαθμός στον οποίο οι φοιτητές “βιώνουν” την ενδυνάμωση στο Πανεπιστήμιο μετρήθηκε με το εργαλείο Προσωπική Αξιολόγηση/ Αποτίμηση ενδυνάμωσης των Whetten & Cameron (2005). Για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού οι Whetten & Cameron συνδύασαν το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων της ενδυνάμωσης (αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-προσδιορισμός, προσωπικός έλεγχος και νόημα) της Spreitzer

(1992, Spreitzer, de Janasz & Quinn, 1999), με μια επιπρόσθετη διάσταση (εμπιστοσύνη) από την έρευνα του Mishra (1992). Έτσι, το τελικό εργαλείο αποτελείται από 20 ερωτήσεις (4 για κάθε διάσταση) και χρησιμοποιεί 7βάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα).

Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις κάθε διάστασης έχουν ως εξής: *νόημα* (π.χ. Οι σπουδές μου είναι πολύ σημαντικές για εμένα), *αυτό-αποτελεσματικότητα* (π.χ. Είμαι βέβαιος για την ικανότητά μου να κάνω τις σπουδές μου), *αυτό-προσδιορισμός* (π.χ. Έχω σημαντική αυτονομία στο να καθορίζω το πώς να κάνω τις σπουδές μου), *προσωπικός έλεγχος* (π.χ. Η επίδρασή μου σε ό,τι συμβαίνει στο Τμήμα που σπουδάζω είναι μεγάλη) και *εμπιστοσύνη* (π.χ. Εμπιστεύομαι τους καθηγητές μου για την πλήρη ειλικρίνειά τους απέναντί μου).

Πιο αναλυτικά, τα τμήματα του εργαλείου προήλθαν από: Το *νόημα* πάρθηκε κατευθείαν όπως ήταν από τον Tymon (1988). Η *αυτό-αποτελεσματικότητα* προσαρμόστηκε από την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας του Jones (1986). Ο *αυτό-προσδιορισμός* προσαρμόστηκε από την κλίμακα αυτονομίας των Hackman & Oldham (1985) και ο *προσωπικός έλεγχος* προσαρμόστηκε από την κλίμακα αδυναμίας του Ashforth (1989), ενώ η *εμπιστοσύνη* από εργαλείο του Mishra (1992).

Η επεξήγηση των πέντε διαστάσεων της *ενδυνάμωσης* έχει ως εξής:

Νόημα (meaning or value): Το νόημα ορίστηκε σύμφωνα με τους Thomas & Velthouse (1990) ως η αξία ενός εργασιακού στόχου ή σκοπού εκτιμώμενου με βάση τα ιδανικά ή τα πρότυπα ενός ατόμου. Το νόημα περιλαμβάνει ένα ταίριασμα μεταξύ των απαιτήσεων ενός εργασιακού ρόλου και των πιστεύω, αξιών και συμπεριφοράς (Brief & Nord, 1990; Hackman & Oldman, 1980).

Έρευνες στη σημαντικότητα πάνω στην εργασία δείχνουν ότι όταν τα άτομα απασχολούνται σε εργασία που αισθάνονται σημαντικοί, δεσμεύονται και εμπλέκονται περισσότερο σ' αυτή. Έχουν υψηλότερη συγκέντρωση ενέργειας και είναι πιο επίμονοι στην επίτευξη επιθυμητών στόχων από όταν η αίσθηση σημαντικότητας είναι χαμηλή. Οι άνθρωποι αισθάνονται περισσότερο ενθουσιασμό και πάθος για τη δουλειά τους και έχουν μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής σπουδαιότητας χάρη στη σύνδεση τους με δραστηριότητα που είναι σημαντική. Επίσης, είναι πιο καινοτόμοι, έχουν επιρροή προς

τα πάνω και είναι προσωπικά αποτελεσματικοί από αυτούς με χαμηλά σκορ σημαντικότητας (Bramucci, 1977; Deci & Ryan, 1987; Kanter, 1968; Nielson, 1986; Spreitzer, 1992; Vogt & Murrell, 1990; Wrzesniewski, 2003).

Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy or competence): Σύμφωνα με τον Gist (1987) είναι η πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του/ της να εκτελεί δραστηριότητες με δεξιότητα. Η ικανότητα είναι ανάλογη με τα αντιπροσωπευτικά πιστεύω (agency beliefs), την προσωπική υπεροχή ή την προσδοκία προσπάθειας-απόδοσης (Bandura, 1989).

Ο Bandura (1977) αναφέρει ότι τρεις συνθήκες είναι αναγκαίες για να αισθανθούν οι άνθρωποι το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας: (1) η πίστη ότι έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν μια εργασία, (2) η πίστη ότι είναι ικανοί να καταβάλλουν την αναγκαία προσπάθεια και (3) η πίστη πως κανένα εξωτερικό εμπόδιο δεν θα τους εμποδίσει από την επίτευξη της εργασίας.

Αυτό-προσδιορισμός (self-determination or choice): Η τρίτη διάσταση ορίστηκε σύμφωνα με τους Deci, Connell & Ryan (1989) ως η αίσθηση του ατόμου ότι έχει την επιλογή στην εισαγωγή και ρύθμιση των πράξεων. Ο αυτό-προσδιορισμός αντικατοπτρίζει την αυτονομία στην εισαγωγή και συνέχιση των εργασιακών συμπεριφορών και διαδικασιών. Παραδείγματα είναι η λήψη αποφάσεων για εργασιακές μεθόδους, ρυθμούς, προσπάθειες και χρονικά περιθώρια (Bell & Staw, 1989; Spector, 1986).

Έρευνες δείχνουν ότι μια ισχυρή αίσθηση αυτό-προσδιορισμού συνδέεται με λιγότερη αποξένωση στο εργασιακό περιβάλλον (Seeman & Anderson, 1983), περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση (Organ & Greene, 1974), υψηλότερα επίπεδα εργασιακής απόδοσης (Anderson, Hellreigel & Slocum, 1977), περισσότερες επιχειρησιακές και καινοτόμες δραστηριότητες (Hammer & Vardi, 1981), υψηλά επίπεδα εργασιακής εμπλοκής (Runyon, 1973) και λιγότερη εργασιακή πίεση (Gemmill & Heisler, 1972).

Προσωπικός έλεγχος (personal control or impact): Ορίστηκε από τον Ashforth (1989) ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τα στρατηγικά, διοικητικά και λειτουργικά αποτελέσματα στην εργασία του. Αλλιώς, ο *προσωπικός*

έλεγχος είναι η πίστη ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή στην ικανότητά του/ της να επηρεάσει μια αλλαγή προς μια επιθυμητή κατεύθυνση (Greenberger *et al.*, 1989). Παρόλα αυτά ακόμα και οι πιο ενδυναμωμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να ελέγχουν ολοκληρωτικά οτιδήποτε τους συμβαίνει. Κανείς δεν έχει τον πλήρη έλεγχο των αποτελεσμάτων της ζωής του/ της. Εντούτοις, η *ενδυνάμωση* βοηθά τους ανθρώπους να αυξήσουν τον αριθμό των προσωπικών αποτελεσμάτων που ελέγχουν.

Εμπιστοσύνη (trust or security): Σημαίνει το να έχεις μια αίσθηση *προσωπικής ασφάλειας*. Επίσης, σημαίνει ότι τα άτομα τοποθετούν τον εαυτό τους σε μια τρωτή θέση (Rousseau *et al.*, 1998). Τα ενδυναμωμένα άτομα έχουν την πίστη ότι, συνολικά, δεν θα τους συμβεί κάτι κακό χάρη στην εμπιστοσύνη που δείχνουν. Διατηρούν την βεβαίωση ότι αν και είναι σε κατώτερη θέση, το συνολικό αποτέλεσμα των πράξεών τους θα είναι δικαιοσύνη και καλοσύνη, σε αντίθεση με το κακό ή τον πόνο (Barber, 1983; Deutsch, 1973; Luhmann, 1979; Mishra, 1992).

Έρευνες πάνω στην εμπιστοσύνη αποκαλύπτουν ότι τα άτομα που εμπιστεύονται είναι πιο ανοικτοί, τίμιοι και σύμφωνοι, παρά παραπλανητικοί και επιπόλαιοι. Έχουν μεγάλη ικανότητα για διαπροσωπικές σχέσεις, διαθέτουν υψηλό βαθμό συνεργασίας και ανάληψης κινδύνου σε ομάδες από αυτούς με χαμηλή εμπιστοσύνη. Επίσης, προβάλλουν μικρότερη αντίσταση στις αλλαγές. Τα άτομα που εμπιστεύονται άλλους είναι πιο πιθανό να είναι άξια εμπιστοσύνης τα ίδια και να διατηρούν υψηλά προσωπικά ηθικά πρότυπα (Gibb & Gibb, 1969; Golembiewski & McConkie, 1975; Mishra, 1992).

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο **μαζί** οι διαστάσεις παράγουν την προδραστική ουσία της *ενδυνάμωσης* των εργαζομένων. Η σύνδεση αυτή των διαστάσεων αιτιολογείται στη συνέχεια:

Αρχικά, το *νόημα* χρησιμεύει σαν τη «μηχανή» της *ενδυνάμωσης* (i.e. ο μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα παίρνουν ενέργεια για τη δουλειά). Αν οι καρδιές των εργαζομένων δεν είναι στην εργασία –αν οι δραστηριότητες της εργασίας συγκρούονται με το σύστημα αξιών τους- τότε δεν θα αισθάνονται ενδυναμωμένοι (Thomas & Velthouse, 1990). Δεύτερον, η *αυτό-αποτελεσματικότητα* αντικατοπτρίζει τα πιστεύω του ατόμου πως έχουν ό,τι χρειάζεται για να κάνουν καλά τη δουλειά τους. Χωρίς αίσθημα *εμπιστοσύνης* στις ικανότητες τους, τα άτομα θα αισθάνονται ανεπαρκή

και γι' αυτό θα έχουν έλλειψη του αισθήματος της *ενδυνάμωσης* (Conger & Kanungo, 1988). Όσο για τον *αυτό-προσδιορισμό* αυτός αντανακλά αν τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους σαν την αιτία των πράξεών τους (DeCharms, 1968). Αν πιστεύουν ότι απλά ακολουθούν διαταγές από κάποιον υψηλότερα στην ιεραρχία, αν αισθάνονται μικρή αυτονομία ή ελευθερία, θα έχουν έλλειψη *ενδυνάμωσης* (Wagner, 1995). Τέλος, το αίσθημα *προσωπικού ελέγχου* αντικατοπτρίζει αν τα άτομα αισθάνονται ότι κάνουν τη διαφορά στον οργανισμό τους. Χωρίς αίσθημα προόδου προς ένα στόχο, την πεποίθηση ότι οι πράξεις τους επηρεάζουν το σύστημα, οι εργαζόμενοι δεν θα αισθάνονται ενδυναμωμένοι (Thomas & Velthouse, 1990). Μ' αυτό τον τρόπο κάθε διάσταση προσθέτει ένα μοναδικό στοιχείο στη συνολική δομή της *ενδυνάμωσης*.

Για το Μέρος Γ του ερωτηματολογίου

Το τρίτο μέρος, που αφορά στην ικανοποίηση των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους, μετρήθηκε από το εργαλείο του Spector (1997). Έχει τρεις ερωτήσεις 2 με θετικό περιεχόμενο («Εάν κρίνω συνολικά, είναι ικανοποιημένος από τις σπουδές μου» και «Γενικά, μου αρέσει να σπουδάζω εδώ») και μια με αρνητικό «Γενικά, δεν μου αρέσουν οι σπουδές μου», ενώ χρησιμοποιήθηκε 7βάθμια κλίμακα Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η ανάλυση της ικανοποίησης των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους γίνεται με βάση τη σύνδεση των παραγόντων της *ενδυνάμωσης* με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως έχει αναπτυχθεί από πολλούς θεωρητικούς, με την προϋπόθεση ότι όπου αναφέρεται εργασιακή ικανοποίηση νοείται ικανοποίηση των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους.

Νόημα: Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες έδειξαν ένα δυνατό σύνδεσμο μεταξύ του *νοήματος* και της *εργασιακής ικανοποίησης* (Hackman & Oldman, 1980; Thomas & Tymon, 1994). Ένα σημαντικό προαπαιτούμενο της *εργασιακής ικανοποίησης* είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο βρίσκει τη δουλειά του προσωπικά σημαντική (Herzberg, 1966). Σε αντίθεση, χαμηλά επίπεδα *νοήματος* συνδέονται με απάθεια στην εργασία, οπότε και χαμηλά επίπεδα *εργασιακής ικανοποίησης* (Thomas & Velthouse, 1990). Με βάση την ιδέα του Locke (1976) για την προσωπικής αξίας εκπλήρωση, η *εργασιακή*

ικανοποίηση προκύπτει από την αντίληψη ότι η εργασία κάποιου εκπληρώνει ή επιτρέπει την εκπλήρωση των επιθυμητών εργασιακών αξιών του. Τέτοια εκπλήρωση των αξιών είναι σύμφωνη με τον παράγοντα *νόημα της ενδυνάμωσης*.

Αυτό-αποτελεσματικότητα: Ενώ έχει βρεθεί μόνο έμμεση υποστήριξη τη σύνδεσης μεταξύ *αυτό-αποτελεσματικότητας* και *ικανοποίησης*, η διαίσθηση δείχνει ότι αυτοί που αισθάνονται πιο ικανοί πάνω στην εργασία τους είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με αυτή. Η *αυτό-αποτελεσματικότητα* συζητάτε ότι προάγει το εσωτερικό ενδιαφέρον *χάρη* στην ικανοποίηση από προηγούμενες επιτυχίες και αισθήματα προσωπικής αιτίας (causation) (Gist, 1987). Έτσι, παρόλο που η σχετική βιβλιογραφία είναι μικρή, αναμένεται ότι ο παράγοντας *αυτό-αποτελεσματικότητα* θα σχετίζεται, επίσης, με την *εργασιακή ικανοποίηση*.

Αυτό-προσδιορισμός: Ο *αυτό-προσδιορισμός* θεωρείται ένα βασικό συστατικό της εσωτερικής παρακίνησης, η οποία διαδοχικά είναι καθοριστικός παράγοντας της *ικανοποίησης* (Deci & Ryan, 1985). Τα άτομα που έχουν περισσότερη αυτονομία στην εργασία, είναι πιο πιθανό να βιώσουν εσωτερικές ανταμοιβές από αυτή (Thomas & Velthouse, 1990) και είναι λιγότερο πιθανό να αισθάνονται αποξενωμένοι (Seligman, 1975) ή εσωστρεφείς (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Μερικοί ερευνητές πρότειναν τον *αυτό-προσδιορισμό* ως μια ψυχολογική ανάγκη. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η επίτευξη της ανάγκης *αυτό-προσδιορισμού* έχει ως αποτέλεσμα την *εργασιακή ικανοποίηση* (π.χ. Conger & Kanungo, 1988; Greenberger *et al.*, 1989; Parker, 1993). Επομένως, αναμένεται ότι ο παράγοντας *αυτό-προσδιορισμός* θα συνδέεται, επίσης, με την *εργασιακή ικανοποίηση*.

Προσωπικός έλεγχος: Ο Ashforth (1989, 1990) βρήκε ότι έλλειψη της ευκαιρίας για *προσωπικό έλεγχο* στον οργανισμό σχετίζονταν αρνητικά με την *εργασιακή ικανοποίηση*. Οι Abramson *et al.* (1978) βρήκαν, εμπειρικά, ότι η έλλειψη ευκαιρίας για *προσωπικό έλεγχο* επέφερε μειωμένη ικανότητα για την αναγνώριση των ευκαιριών και μειωμένη παρακίνηση. Τέλος, οι Thomas & Tymon (1994) βρήκαν ότι ο *προσωπικός έλεγχος* σχετίζεται ισχυρά με την έντονη *εργασιακή ικανοποίηση*. Συνεπώς, παρόλο που τα ευρήματα των ερευνών είναι σποραδικά, αναμένεται ότι ο παράγοντας *προσωπικός έλεγχος* σχετίζεται με την *εργασιακή ικανοποίηση*.

Εμπιστοσύνη: Για τη σχέση εμπιστοσύνης και εργασιακής ικανοποίησης δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ευρήματα ερευνών, όμως θα υποθεθεί ότι σχετίζονται θετικά υπό την έννοια ότι αυξημένη εμπιστοσύνη οδηγεί σε αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση.

Αξιοπιστία του εργαλείου έρευνας

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ενισχύεται, εν μέρει, από το γεγονός ότι όλα τα τμήματα προήλθαν από εδραιωμένα εργαλεία. Όλες οι μετρήσεις που δομούν αυτό το εργαλείο έδειξαν ότι κατέχουν αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας σε προηγούμενες μελέτες (Spreitzer, 1995). Παρόλα αυτά, η διατύπωση μερικών αντικειμένων τροποποιήθηκε λίγο για τη χρήση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.2.5 Στατιστικά εργαλεία ανάλυσης δεδομένων

Για τη διερεύνηση της πολυδιάστατης φύσης της *ενδυνάμωσης* και την ισχύ και αξιοπιστία των βασικών παραγόντων διεξήχθη παραγοντική ανάλυση (principal components factor analysis -varimax rotation). Οι συντελεστές αξιοπιστία -alpha- του Cronbach υπολογίστηκαν για κάθε παράγοντα *ενδυνάμωσης*. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης Pearson για την εξέταση της σχέσης των παραγόντων μεταξύ τους. Τέλος, γραμμικές αναλύσεις παλινδρόμησης (OLS) ανέλυσαν τα δεδομένα για την εξέταση της επίδρασης, πρώτον των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε κάθε παράγοντα *ενδυνάμωσης* και δεύτερον των παραγόντων *ενδυνάμωσης*, των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των παραγόντων παροχής *ενδυνάμωσης* των καθηγητών στην ικανοποίηση των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους.

Ψευδομεταβλητές

Οι ψευδομεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση είναι: στη ψευδομεταβλητή του φύλου τίθεται ως βάση ο άνδρας (DSEX), στις ψευδομεταβλητές του εξαμήνου σπουδών ως βάση είναι το Β εξάμηνο (DSEM1, DSEM2 και DSEM3), στη ψευδομεταβλητή του τμήματος σπουδών ως βάση το τμήμα Λ&Χ (DSCHOOL) και στην ψευδομεταβλητή επίδρασης του άγχους ως βάση τα ερωτηματολόγια χωρίς την πίεση των εξετάσεων (DEXAMS).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του SPSS (έκδοση 11.5).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που λήφθηκαν. Τα αποτελέσματα παρατίθενται με βάση τις αναλύσεις για κάθε επιμέρους ερώτημα που τέθηκε παραπάνω.

4.1 Ερώτημα 1

«Πώς αντιλαμβάνονται και “βιώνουν” οι φοιτητές την έννοια και τον βαθμό της ενδυνάμωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;»

4.1.1 Παραγοντική ανάλυση (Principal components factor analysis)

Η παραγοντική ανάλυση για το σύνολο των δεδομένων έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων ενδυνάμωσης (έναντι πέντε της θεωρίας). Οι τέσσερις παράγοντες με τη σειρά σημαντικότητας που εμφανίστηκαν (πίνακας 3) είναι: (FB1) *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*, (FB2) *εμπιστοσύνη*, (FB3) *αυτό-προσδιορισμός* και (FB4) *προσωπικός έλεγχος*. Οι παράγοντες ερμηνεύουν το 59,46% της διακύμανσης και έχουν eigenvalues 3,96, 2,74, 2,66 και 2,54, αντίστοιχα. Οι τρεις τελευταίοι αποτελούνται ακριβώς από τις ερωτήσεις που ορίζει η θεωρία, ενώ ο πρώτος είναι η σύνθεση δύο διαστάσεων, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3, πιθανώς υποδηλώνοντας μια αντιληπτόμενη επικάλυψη μεταξύ των δύο. Δηλαδή οι φοιτητές αντιλαμβάνονται, ομοίως, τη σημαντικότητα των σπουδών και την ικανότητά τους για τις σπουδές.

Οι παράγοντες χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία, με εξαίρεση τον *προσωπικό έλεγχο* που έχει μέτρια και δεκτή αξιοπιστία ($\alpha > 0,6$, Robinson *et al.*, 1991, βλ. Bearden *et al.*, 1993, σελ. 4). Οι συντελεστές αξιοπιστίας - α - και οι περιγραφικές στατιστικές των τεσσάρων παραγόντων είναι: *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*

($\alpha=0,85$, $M=5,4$ & $SD=1,2$), *εμπιστοσύνη* ($\alpha=0,81$, $M=3,71$ & $SD=1,35$), *αυτό-προσδιορισμός* ($\alpha=0,82$, $M=4,71$ & $SD=1,34$) και *προσωπικός έλεγχος* ($\alpha=0,77$, $M=3,18$ & $SD=1,5$). Ειδικότερα, οι μέσοι όροι των (FB1) και (FB3) είναι υψηλότεροι του μέσου της κλίμακας (μέσος κλίμακας=3,5), ο (FB2) είναι κοντά στο μέσο, ενώ ο (FB4) είναι κάτω από τον μέσο.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του Μέρους Β του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	FB1	FB2	FB3	FB4
b16	0,75			
b2	0,72			
b11	0,71			
b1	0,70			
b7	0,68			
b12	0,67			
b17	0,61			
b6	0,59			
b20		0,78		
b15		0,75		
b5		0,74		
b10		0,65		
b8			0,83	
b13			0,82	
b3			0,76	
b18			0,61	
b14				0,73
b19				0,69
b4				0,68
b9				0,60
Eigenvalue	3,96	2,74	2,66	2,54
Variance (%)	19,80	13,70	13,28	12,68
Cronbach a	0,85	0,81	0,82	0,77
Mean & SD	5,4 ±1,2	3,71 ±1,35	4,71 ±1,34	3,18 ±1,5

4.1.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ενδυνάμωσης

Όσο αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων είναι γενικά χαμηλές ($0,109^{**}<r<0,315^{**}$, $p<0,01$). Η υψηλότερη συσχέτιση είναι μεταξύ *προσωπικού ελέγχου* και *εμπιστοσύνης* ($r=0,315^{**}$, $p<0,01$). Η χαμηλότερη συσχέτιση είναι μεταξύ *προσωπικού ελέγχου* και *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα* ($r=0,109^{**}$, $p<0,01$) (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ενδυνάμωσης

Παράγοντες	FB1	FB2	FB3	FB4
FB1: Νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα				
FB2: Εμπιστοσύνη	0,158**			
FB3: Αυτό-προσδιορισμός	0,222**	0,165**		
FB4: Προσωπικός έλεγχος	0,109**	0,315**	0,291**	

note: * $p < ,05$ ** $p < ,01$

4.1.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης των παραγόντων ενδυνάμωσης

Διενεργήθηκε μια κανονική (πίνακας 5) και μια ιεραρχική (stepwise) (πίνακας 6) γραμμική παλινδρόμηση για κάθε παράγοντα προκειμένου να ελεγχθεί η επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο και εξάμηνο σπουδών), του τμήματος σπουδών (Λ&X και ΟΔΕ) και της ύπαρξης άγχους στην ενδυνάμωση.

Τα αποτελέσματα της κανονικής παλινδρόμησης έδειξαν πως μόνο οι δύο πρώτοι παράγοντες είναι σημαντικοί:

FB1: Οι στατιστικά σημαντικές ανεξάρτητες μεταβλητές του παράγοντα αυτού είναι το φύλο (DSEX) -οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα νοήματος & αυτό-αποτελεσματικότητας από ότι οι άνδρες ($b=0,29$, $p<0,01$)-, αλλά και το εξάμηνο σπουδών (DSEM1, DSEM2 και DSEM3) –οι φοιτητές που ανήκουν στα τρία τελευταία εξάμηνα σπουδών παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα νοήματος & αυτό-αποτελεσματικότητας από ότι αυτοί του Β εξαμήνου (βάση αναφοράς). Το αποτέλεσμα αυτό προκαλεί έκπληξη αφού αναμένονταν το αντίθετο ακριβώς να συμβεί. Μάλιστα, όσο το εξάμηνο αυξάνεται (Δ→ΣΤ εξάμηνο) τόσο μειώνονται τα επίπεδα νοήματος & αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η ιεραρχική παλινδρόμηση κρατά ως μεταβλητές πρόβλεψης μόνο το φύλο (DSEX) και το Η εξάμηνο σπουδών (DSEM3).

FB2: Δύο είναι οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές της εμπιστοσύνης τόσο στην κανονική, όσο και στην ιεραρχική παλινδρόμηση: το τμήμα σπουδών (DSCHOOL) και το ΣΤ εξάμηνο σπουδών (DSEM2). Όσο αφορά στο τμήμα σπουδών (DSCHOOL) η ανάλυση δείχνει πως το τμήμα της ΟΔΕ έχει υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης από το τμήμα Λ&X ($b=0,30$, $p<0,05$, ενώ στην stepwise $b=0,29$, $p<0,05$). Ενώ το ΣΤ εξάμηνο σπουδών (DSEM2) εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης από ότι το Β εξάμηνο σπουδών ($b= -0,52$, $p<0,05$, ενώ στην stepwise $b= -0,48$, $p<0,01$).

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι, παρόλο που όπως προαναφέρθηκε η παλινδρόμηση δεν ήταν σημαντική για τους δύο άλλους παράγοντες, η ιεραρχική ανάλυση έδωσε αποτελέσματα για τον παράγοντα (FB4), εισάγοντας την μεταβλητή του τμήματος σπουδών (DSCHOOL) ως στατιστικά σημαντική για τον *προσωπικό έλεγχο* ($b=0,30$, $p<0,05$).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή της ύπαρξης άγχους (DEXAMS) δεν είναι σημαντική για κανένα από τους τέσσερις παράγοντες. Δηλαδή οι φοιτητές παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα *ενδυνάμωσης* και στους τέσσερις παράγοντες ανεξάρτητα αν είναι υπό κατάσταση «υψηλού» άγχους ή όχι.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα της κανονικής ανάλυσης παλινδρόμησης των παραγόντων ενδυνάμωσης

Μεταβλητές		FB1	FB2
		b (t)	b (t)
Σταθερά		6,19***	3,57***
DSEX	(Γυναίκα)	0,29 (2,60***)	
DSEM1	(Δ εξάμηνο)	-0,32 (-2,12**)	
DSEM2	(ΣΤ εξάμηνο)	-0,37 (-2,15**)	-0,52 (-2,40**)
DSEM3	(Η εξάμηνο)	-0,46 (-3,39***)	
DSCHOOL	(ΟΔΕ)		0,30 (2,26**)
DEXAMS	(Εξετάσεις)		
N		395	395
F		3,40***	2,12**
R²		0,05	0,03

* $p<,10$, ** $p<.05$, *** $p<.01$

Πίνακας 6: Αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης των παραγόντων ενδυνάμωσης

Μεταβλητές		FB1	FB2	FB4
		b (t)	b (t)	b (t)
Σταθερά		6,00***	3,44***	3,03***
DSEX	(Γυναίκα)	0,27 (2,45**)		
DSEM1	(Δ εξάμηνο)			
DSEM2	(ΣΤ εξάμηνο)		-0,48 (-2,62***)	
DSEM3	(Η εξάμηνο)	-0,24 (-2,15**)		
DSCHOOL	(ΟΔΕ)		0,29 (2,18**)	0,30 (2,02**)
DEXAMS	(Εξετάσεις)			
N		395	395	395
F		6,09***	5,60***	4,08**
R²		0,03	0,03	0,01

*p<.10, **p<.05, ***p<.01

4.2 Ερώτημα 2

(α): Ποίες οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις πρακτικές επίτευξης της ενδυνάμωσης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές;

(β): Πώς συνδέονται οι αντιληπτόμενες πρακτικές με την ενδυνάμωση που αισθάνονται τελικά οι φοιτητές;

4.2.1 Παραγοντική ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων του Μέρους Α του ερωτηματολογίου έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων. Ενώ η βιβλιογραφία δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί δείκτη, από την ανάλυση φαίνεται ότι στην ελληνική πραγματικότητα το ερωτηματολόγιο αποτυγχάνει να μετρήσει την παροχή ενδυνάμωσης από τους καθηγητές σαν δείκτη, αλλά μετρά κάποιους σχετικούς παράγοντες. Οι παράγοντες με τη σειρά που εμφανίστηκαν είναι (FA1) *παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, πληροφοριών και πόρων*, (FA2) *βοήθεια για αύξηση προσωπικής*

δεξιότητας, ικανότητας και σύνδεση με αποτελέσματα και (FA3) ενίσχυση για εύρεση πόρων, ομαδικότητα και ενδιαφέρον. Οι παράγοντες ερμηνεύουν το 50,07% της διακύμανσης και έχουν eigenvalues 2,91, 2,73, 2,37, αντίστοιχα.

Επίσης, η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη ενός ακόμη παράγοντα, ο οποίος όμως αποτελείται μόνο από μια ερώτηση την 4, οπότε δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστος και δεν λαμβάνεται υπόψη. Παράλληλα, οι ερωτήσεις 7 και 15 δεν συμπεριλαμβάνονται σε κανένα από τους τρεις παράγοντες.

Οι τρεις παράγοντες χαρακτηρίζονται από μέτρια αξιοπιστία, αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha του καθενός ανέρχεται σε 0,79, 0,75 και 0,68, αντίστοιχα. Όσο για τις περιγραφικές στατιστικές τους είναι: για την παροχή (M=3,46 & SD=1,26), για την βοήθεια (M=3,22 & SD=1,20) και για την ενίσχυση (M=2,98 SD=1,30) (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του Μέρους Α του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	FA1	FA2	FA3
a9	0,76		
a10	0,74		
a6	0,66		
a8	0,62		
a11	0,52		
a2		0,77	
a3		0,73	
a1		0,67	
a5		0,55	
a14			0,72
a12			0,64
a13			0,62
a16			0,58
Eigenvalue	2,91	2,73	2,37
Variance (%)	18,20	17,09	14,79
Cronbach a	0,79	0,75	0,68
Mean & SD	3,46 ± 1,26	3,22 ± 1,20	2,98 ± 1,30

4.2.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές

Ακολούθως, οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων είναι γενικά χαμηλού βαθμού. Η υψηλότερη συσχέτιση είναι μεταξύ παροχής και ενίσχυσης ($r = 0,30^{**}$,

$p < 0,01$) και η χαμηλότερη μεταξύ βοήθειας και ενίσχυσης ($r < 0,178^{**}$, $p < 0,01$). (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές

Παράγοντες	FA1	FA2	FA3
FA1: Παροχή			
FA2: Βοήθεια	0,236**		
FA3: Ενίσχυση	0,3**	0,178**	

note: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

4.2.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης της παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές

Η δεύτερη αυτή ανάλυση παλινδρόμησης έχει ως στόχο να εξεταστεί πόσο διαφορετικά επηρεάζονται οι εξαρτημένες μεταβλητές των τεσσάρων παραγόντων ενδυνάμωσης, όταν σαν ανεξάρτητες μεταβλητές προστίθενται πέρα από τις έξι που ήδη εξετάστηκαν και οι τρεις παράγοντες παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές (FA1, FA2 και FA3).

Η παρούσα κανονική παλινδρόμηση έδειξε πως και οι τρεις παράγοντες ενδυνάμωσης είναι σημαντικοί, σε αντίθεση με την πρώτη κανονική παλινδρόμηση που σημαντικοί ήταν μόνο οι δύο πρώτοι παράγοντες. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

FB1: Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου (DSEX) και του εξαμήνου σπουδών (DSEM1, DSEM2 και DSEM3), είναι και σε αυτή την παλινδρόμηση, στατιστικά σημαντικές και μάλιστα επιδεικνύοντας την ίδια ακριβώς σχέση, αλλά με λίγο μικρότερους συντελεστές beta όπως είναι άλλωστε και αναμενόμενο. Από τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές μόνο η παροχή (FA1) είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα θετικά ($b=0,11$, $p < 0,05$). Δηλαδή αύξηση της παροχής οδηγεί σε αύξηση του νοήματος & αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η ιεραρχική παλινδρόμηση κρατά ως μεταβλητές πρόβλεψης, όπως και η πρώτη παλινδρόμηση, μόνο το φύλο (DSEX) και το Η εξάμηνο σπουδών (DSEM3), αλλά και την νέα μεταβλητή παροχή (FA1).

FB2: Οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές της εμπιστοσύνης περιορίζονται μόνο στους τρεις παράγοντες παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές (FA1, FA2 και FA3)

και με τους τρεις να σχετίζονται θετικά με την *εμπιστοσύνη* και μάλιστα με υψηλή σημαντικότητα και οι τρεις ($b=0,21, p<0,01, b=0,33, p<0,01$ και $b=0,13, p<0,01$).

Στην ιεραρχική ανάλυση, εκτός από τους τρεις παράγοντες παροχής *ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές, εισέρχεται και το ΣΤ εξάμηνο σπουδών (DSEM2) ως στατιστικά σημαντική μεταβλητή ($b= -0,39, p<0,05$), με αρνητικό πρόσημο που σημαίνει ότι το ΣΤ εξάμηνο εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα *εμπιστοσύνης* από ότι το Β εξάμηνο σπουδών.

FB4: Αντίθετα με την πρώτη παλινδρόμηση, εδώ η παλινδρόμηση του παράγοντα *προσωπικός έλεγχος* είναι στατιστικά σημαντική και αναγνωρίζει τόσο στην κανονική όσο και στην ιεραρχική παλινδρόμηση τις μεταβλητές *βοήθεια* (FA2) και *ενίσχυση* (FA3) ως στατιστικά σημαντικές ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα της κανονικής ανάλυσης παλινδρόμησης της παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές

Μεταβλητές		FB1	FB2	FB4
		b (t)	b (t)	b (t)
Σταθερά		5,74***	1,39***	1,89***
FA1	(Παροχή)	0,11 (2,05**)	0,21 (3,42***)	
FA2	(Βοήθεια)		0,33 (5,66***)	0,16 (2,31**)
FA3	(Ενίσχυση)		0,13 (2,50***)	0,15 (2,46***)
DSEX	(Γυναίκα)	0,28 (2,54***)		
DSEM1	(Δ εξάμηνο)	-0,26 (-1,68*)		
DSEM2	(ΣΤ εξάμηνο)	-0,32 (-1,85*)		
DSEM3	(Η εξάμηνο)	-0,41 (-3,00***)		
DSCHOOL	(ΟΔΕ)			
DEXAMS	(Εξετάσεις)			
N		395	395	395
F		3,03***	12,52***	4,04***
R²		0,07	0,23	0,09

* $p<.10$, ** $p<.05$, *** $p<.01$

Πίνακας 10: Αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης της παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές

Μεταβλητές		FB1	FB2	FB4
		b (t)	b (t)	b (t)
Σταθερά		5,56***	1,52***	2,03***
FA1	(Παροχή)	0,14 (2,94***)	0,21 (3,60***)	
FA2	(Βοήθεια)		0,32 (5,65***)	0,19 (3,01***)
FA3	(Ενίσχυση)		0,13 (2,40**)	0,19 (3,22***)
DSEX	(Γυναίκα)	0,26 (2,38**)		
DSEM1	(Δ εξάμηνο)			
DSEM2	(ΣΤ εξάμηνο)		-0,39 (-2,43**)	
DSEM3	(Η εξάμηνο)	-0,23 (-2,08**)		
DSCHOOL	(ΟΔΕ)			
DEXAMS	(Εξετάσεις)			
N		395	395	395
F		7,01***	27,26***	13,95***
R²		0,05	0,22	0,07

*p<.10, **p<.05, ***p<.01

4.3 Ερώτημα 3

(α): Είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές από τις σπουδές τους;

(β): Κατά πόσο το αποτέλεσμα αυτό της ικανοποίησης των φοιτητών προέρχεται/ σχετίζεται με τις αντιλαμβανόμενες πρακτικές ενδυνάμωσης που τους παρέχονται και με την ενδυνάμωση που αισθάνονται πραγματικά;

4.3.1 Παραγοντική ανάλυση

Η διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης των τριών ερωτήσεων του Μέρους Γ του ερωτηματολογίου έγινε για να επιβεβαιωθεί ότι πράγματι μετρούν όψεις της ίδιας διάστασης, της ικανοποίησης των σπουδών. Και πραγματικά η ανάλυση είχε ως εκροή έναν παράγοντα. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι για την άρτια ανάλυση των δεδομένων αυτών των ερωτήσεων, οι απαντήσεις της δεύτερης ερώτησης αντιστράφηκαν, επειδή όπως έχει προαναφερθεί έχει αρνητική τοποθέτηση σε σχέση με τις άλλες δύο.

Συνεπώς, ο παράγοντας της *ικανοποίησης των σπουδών* που βρέθηκε δίνει σειρά σημαντικότητας των ερωτήσεων 3, 1 και 2. Έχει eigenvalue 2,02 και εξηγεί το 67,31% της διακύμανσης. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha ανέρχεται σε 0,76 και οι περιγραφικές στατιστικές είναι (M=5,18 SD=1,4) (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του Μέρους Γ του ερωτηματολογίου

Παράγοντες	
Ερωτήσεις	FC1
c3	0,84
c1	0,82
c2	0,79
Eigenvalue	2,02
Variance (%)	67,31%
Cronbach a	0,76
Mean & SD	5,18 ± 1,40

4.3.2 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ενδυνάμωσης, παροχής ενδυνάμωσης από τους καθηγητές και της ικανοποίησης των σπουδών

Όσο αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων είναι χαμηλές ($0,043 < r < 0,315^{**}$, $p < 0,01$) (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ ικανοποίησης σπουδών, πρακτικών και παραγόντων ενδυνάμωσης

	FB1	FB2	FB3	FB4	FA1	FA2	FA3	FC1
FB1: Νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα								
FB2: Εμπιστοσύνη	0,158**							
FB3: Αυτό-προσδιορισμός	0,222**	0,165**						
FB4: Προσωπικός έλεγχος	0,109**	0,315**	0,291**					
FA1: Παροχή	0,076**	0,301**	0,107**	0,227**				
FA2: Βοήθεια	0,043	0,309**	0,114**	0,128**	0,236**			
FA3: Ενίσχυση	0,077**	0,254**	0,126**	0,262**	0,300**	0,178**		
FC1: Ικανοποίηση σπουδών	0,169**	0,223**	0,150**	0,176**	0,269**	0,162**	0,177**	

note: * $p < ,05$ ** $p < ,01$

4.3.3 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης της ικανοποίησης των σπουδών

Οι παλινδρομήσεις που διενεργήθηκαν, μια κανονική και μια ιεραρχική παλινδρόμηση, έχουν ως στόχο α) τον έλεγχο της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο και εξάμηνο σπουδών), του τμήματος σπουδών (Λ&Χ και ΟΔΕ) και της ύπαρξης άγγχους, στον παράγοντα της ικανοποίησης των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους και β) την εξέταση της σχέσης μεταξύ του παράγοντα της *ικανοποίησης των σπουδών* (FC1), των τεσσάρων παραγόντων *ενδυνάμωσης* (FB1, FB2, FB3 και FB4) και των τριών παραγόντων *παροχής ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές (FA1, FA2 και FA3). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 13 και είναι:

Η κανονική παλινδρόμηση δείχνει 8 από τις 13 ανεξάρτητες μεταβλητές να είναι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές του παράγοντα της *ικανοποίησης των σπουδών*.

Έτσι, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές είναι το φύλο (DSEX) ($b=0,26$, $p<0,05$), δείχνοντας πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα *ικανοποίησης των σπουδών* από ότι οι άνδρες και τα Δ (DSEM1) και Η (DSEM3) εξάμηνα σπουδών με τιμές ($b=0,39$, $p<0,05$ και $b=0,45$, $p<0,01$), αντίστοιχα. Πρέπει να δοθεί προσοχή στο ότι σε αντίθεση με την προηγούμενη παλινδρόμηση (πίνακας 5, §4.1.3) που οι συντελεστές των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών ήταν αρνητικοί, εδώ έχουν θετικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές που βρίσκονται στο Δ και Η εξάμηνο σπουδών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα *ικανοποίησης σπουδών* από ότι αυτοί του Β εξαμήνου σπουδών (βάση αναφοράς). Αυτό είναι ένα καλό σημάδι αφού δείχνει ότι τα μεγαλύτερα έτη σπουδών που υποτίθεται έχουν περισσότερη «εμπειρία»

πάνω στις σπουδές είναι ικανοποιημένα με τις σπουδές που τους παρέχει το Πανεπιστήμιο και το τμήμα που φοιτούν.

Όσο αφορά στους τέσσερις παράγοντες της *ενδυνάμωσης* οι τρεις πρώτοι [(FB1) *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*, (FB2) *εμπιστοσύνη* και (FB3) *αυτό-προσδιορισμός*] βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί και μάλιστα με την ίδια σειρά υψηλότερης επίδρασης στην *ικανοποίηση των σπουδών*. Επομένως, και οι τρεις παράγοντες *ενδυνάμωσης* σχετίζονται θετικά με την *ικανοποίηση*, στοιχείο που δείχνει ότι όταν αυξάνεται ο βαθμός *ενδυνάμωσης* των φοιτητών πάνω στα *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*, *εμπιστοσύνη* και *αυτό-προσδιορισμό*, αυξάνεται και η *ικανοποίηση των φοιτητών* ως προς τις σπουδές τους, όπως άλλωστε και αναμένονταν.

Τέλος, από τους τρεις παράγοντες *παροχής ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές, οι δύο πρώτοι, *παροχή* (FA1) και *βοήθεια* (FA2), είναι στατιστικά σημαντικοί ($b=0,12$, $p<0,05$ και $b=0,13$, $p<0,05$, αντίστοιχα) και μάλιστα θετικά. Δηλαδή αύξηση της αντίληψης των φοιτητών για την *παροχή ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές πάνω στα σημεία που συνθέτουν αυτούς τους δύο παράγοντες, οδηγούν σε αύξηση της *ικανοποίησης των σπουδών*.

Η ιεραρχική παλινδρόμηση κρατά ακριβώς τις ίδιες μεταβλητές ως στατιστικά σημαντικές του παράγοντα της *ικανοποίησης των σπουδών*, εκτός των δύο μεταβλητών του εξαμήνου σπουδών (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα της κανονικής και της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης της ικανοποίησης των σπουδών

Μεταβλητές		FC1 Παλινδρόμηση	FC1 Ιεραρχική Παλινδρόμηση
		b (t)	b (t)
Σταθερά		0,09	0,66*
FA1	(Παροχή)	0,12 (1,99**)	0,12 (2,00**)
FA2	(Βοήθεια)	0,13 (2,2**)	0,12 (2,00**)
FA3	(Ενίσχυση)		
FB1	(Νόημα & αυτο- αποτελεσματικότητα)	0,32 (5,31***)	0,29 (4,83***)
FB2	(Εμπιστοσύνη)	0,18 (3,46***)	0,2 (3,93***)
FB3	(Αυτό-προσδιορισμός)	0,13 (2,77***)	0,14 (3,05***)
FB4	(Προσωπικός έλεγχος)		
DSEX	(Γυναίκα)	0,26 (2,14**)	0,27 (2,22**)
DSEM1	(Δ εξάμηνο)	0,39 (2,29**)	
DSEM2	(ΣΤ εξάμηνο)		
DSEM3	(Η εξάμηνο)	0,45 (2,91***)	
DSCHOOL	(ΟΔΕ)		
DEXAMS	(Εξετάσεις)		
N		395	395
F		10,46***	20,17***
R²		0,26	0,24

*p<.10, **p<.05, ***p<.01

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως έχει προαναφερθεί σκοπός της εργασίας ήταν η εξέταση της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών και έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας που διενεργήθηκε.

Στην πραγματικότητα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο κεφαλαίου 4 έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί κάθε ένα από τα πέντε πρώτα στοιχεία του διαγράμματος 3 (§ 3.1), ώστε να προκύψει η ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της ικανοποίησης των φοιτητών ως προς τις σπουδές τους. Η ικανοποίηση των φοιτητών προς τις σπουδές τους συνεπάγεται αυξημένη ικανότητα των φοιτητών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για φοιτητές και Πανεπιστήμιο.

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να συζητήσει τα ευρήματα για κάθε ερώτηση που τέθηκε, να προτείνει λύσεις, να προσδιορίσει τους περιορισμούς της έρευνας και να προσφέρει κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

5.1 Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοπτικά

Εισροή

Η εισροή που εισάγεται στη διαδικασία *ενδυνάμωσης*, δηλαδή οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις πρακτικές επίτευξης της *ενδυνάμωσης* που χρησιμοποιούν οι καθηγητές, συνοψίζονται σε τρεις ευρείς κατηγορίες: **παροχή** συναισθηματικής υποστήριξης, πληροφοριών και πόρων, **βοήθεια** για αύξηση προσωπικής δεξιάτητας, ικανότητας και σύνδεση με αποτελέσματα και **ενίσχυση** για εύρεση πόρων, ομαδικότητα και ενδιαφέρον.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων σε κάθε έναν από τους τρεις αυτούς παράγοντες ήταν ιδιαίτερα χαμηλοί της τάξης του 3,46, 3,22 και 2,98 αντίστοιχα, σε μια ββάθμια κλίμακα. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές μόλις που «συμφωνούν λίγο» ότι πράγματι οι καθηγητές τους κάνουν χρήση των πρακτικών *παροχής και βοήθειας*, ενώ για τις πρακτικές *ενίσχυσης* οριακά «συμφωνούν λίγο» ή «διαφωνούν λίγο» ότι τις χρησιμοποιούν.

Επεξεργασία

Η επεξεργασία δείχνει ότι στην πράξη οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την *ενδυνάμωσή* τους υπό τέσσερις παράγοντες με την αντίστοιχη σειρά επιρροής: *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*, *εμπιστοσύνη*, *αυτό-προσδιορισμός* και *προσωπικός έλεγχος*. Οι μέσοι όροι κάθε παράγοντα δείχνουν, ότι υψηλότερες απαντήσεις για τον βαθμό *ενδυνάμωσης* που αισθάνονται οι φοιτητές, έχουν το *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα* (μ.ό.=5,4) και ο *αυτό-προσδιορισμός* (μ.ό.=4,71), σε σχέση με την *εμπιστοσύνη* (μ.ό.=3,71) και τον *προσωπικό έλεγχο* (μ.ό.=3,18). Αυτό σημαίνει ότι σε *εμπιστοσύνη* και *προσωπικό έλεγχο* πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση ώστε να αυξηθεί και ο βαθμός *ενδυνάμωσης* των φοιτητών.

Εκροή

Ο παράγοντας *ικανοποίησης των σπουδών* (αποτέλεσμα στη διαδικασία *ενδυνάμωσης*) δείχνει ότι οι φοιτητές είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους (μ.ό.=5,18). Εντούτοις, για να έχει το Πανεπιστήμιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, πρέπει οι φοιτητές να έχουν πιο μεγάλο βαθμό *ικανοποίησης σπουδών*.

Πηγές του βαθμού ικανοποίησης των σπουδών

- Σύνδεση των αντιληπτόμενων πρακτικών *παροχής ενδυνάμωσης* των καθηγητών, με την *ενδυνάμωση* που αισθάνονται τελικά οι φοιτητές.

Πίνακας 14: Σύνδεση αντιληπτόμενων πρακτικών παροχής ενδυνάμωσης και παραγόντων ενδυνάμωσης φοιτητών

Παράγοντες ενδυνάμωσης	Πρακτικές ενδυνάμωσης		
	Παροχή	Βοήθεια	Ενίσχυση
Νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα	++		
Εμπιστοσύνη	+++	+++	+++
Προσωπικός έλεγχος		++	+++

όπου ο # των (+) δείχνει βαθμό αύξησης

Από τον πίνακα 14 γίνεται αντιληπτό πως για να αυξηθούν οι τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της ενδυνάμωσης αρκεί να βελτιωθούν και ενθαρρυνθούν οι πρακτικές παροχής ενδυνάμωσης των καθηγητών. Στην §3.2.4 παρουσιάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ παραγόντων και πρακτικών παροχής ενδυνάμωσης, έτσι όπως τις ανέπτυξαν οι Whetten & Cameron (2005). Οι σχέσεις αυτές μπορεί να μην συμβαδίζουν απόλυτα με τις σχέσεις που βρέθηκαν εδώ, όμως όπως θα φανεί και παρακάτω μπορούν να αποτελέσουν συνταγές βελτίωσης της παρεχόμενης ενδυνάμωσης από τους καθηγητές.

- Σύνδεση ικανοποίησης των σπουδών των φοιτητών με την παροχή ενδυνάμωσης από τους καθηγητές και την ενδυνάμωση που αισθάνονται οι φοιτητές.

Πίνακας 15: Σύνδεση ικανοποίησης σπουδών με παροχή και παράγοντες ενδυνάμωσης

Ικανοποίηση σπουδών	
Παράγοντες & παροχή ενδυνάμωσης	
Νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα	+++
Εμπιστοσύνη	+++
Αυτό-προσδιορισμός	+++
Παροχή	++
Βοήθεια	++

όπου ο # των (+) δείχνει βαθμό αύξησης

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες εμπειρικές έρευνες (§3.2.4), κατά το μεγαλύτερο μέρος. Έτσι, επιβεβαιώνεται ο ισχυρός δεσμός μεταξύ νοήματος και ικανοποίησης υπό την έννοια ότι βασικό προαπαιτούμενο της ικανοποίησης των φοιτητών προς τις σπουδές τους είναι ο βαθμός στον οποίο βρίσκουν τις σπουδές

τους προσωπικά σημαντικές, καθώς και η διαίσθηση ότι αυτοί που αισθάνονται πιο ικανοί πάνω στις σπουδές τους είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με αυτές. Ομοίως, υποστηρίζεται η συμμετοχή του *αυτό-προσδιορισμού* και της *εμπιστοσύνης* ως παράγοντες ικανοποίησης. Αντίθετα, όμως με διάφορες έρευνες (π.χ. Abramson et al., 1978 και Ashforth, 1989, 1990), η ευκαιρία για τον *προσωπικό έλεγχο* δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την *ικανοποίηση των σπουδών*.

5.2 Ανατροφοδότηση - Προτεινόμενες λύσεις

Για να αποτελέσει η *ενδυνάμωση* πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του Πανεπιστήμιου πρέπει να επιλυθούν τα κενά που παρουσιάζονται στην διαδικασία *ενδυνάμωσης*, με άλλα λόγια να βελτιωθεί η διαδικασία της *ενδυνάμωσης* μέσω της ανατροφοδότησης.

5.2.1 Κάλυψη 1^ο κενού

Για την κάλυψη του πρώτου κενού μεταξύ αντίληψης και πράξης πρέπει να τροποποιηθεί ο ρόλος και η νοοτροπία των καθηγητών και να υιοθετηθούν ή ενισχυθούν οι κατάλληλες πρακτικές.

Αλλαγή ρόλου, νοοτροπίας και πεποιθήσεων των καθηγητών που ενδυναμώνουν

Οι καθηγητές που ενδυναμώνουν δέχονται την νοοθεσία του McClelland (1975) ότι «... αν οι καθηγητές θέλουν να έχουν μακροχρόνια επιρροή, πρέπει να κάνουν τους φοιτητές τους να νιώσουν δύναμη και ικανοί να επιτύχουν πράγματα μόνοι τους». Επιπλέον, πιστεύουν ότι η επιρροή τους και η αποτελεσματικότητα αυξάνει καθώς η δύναμη μοιράζεται στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Οι καθηγητές που ενδυναμώνουν πιστεύουν ότι οι φοιτητές είναι τόσο σημαντικοί στη διαδικασία μάθησης, όσο και οι καθηγητές. Δηλαδή, πιστεύουν ότι οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά και όχι όταν είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης των καθηγητών. Σαν αποτέλεσμα οι καθηγητές που ενδυναμώνουν δίνουν αξία και χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που δίνουν έμφαση

στην ενεργή μάθηση παρά στην παθητική αποδοχή. Πιστεύουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι να διασπείρουν την πληροφόρηση αλλά μάλλον να δημιουργήσουν συνθήκες που καλλιεργούν την αμεσότητα, την προθυμία και την ικανότητα των φοιτητών να δημιουργήσουν τη γνώση τους.

Επίσης, οι καθηγητές που ενδυναμώνουν αποδίδουν αξία στο συναίσθημα κατά τη διαδικασία μάθησης και ενθαρρύνουν την αυτό-έκφραση τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη (Block, 1987). Εμπιστεύονται τους φοιτητές και δεν απαιτούν από αυτούς να προσπαθούν πολύ για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους. Μάλλον ξεκινούν με αυτή την εμπιστοσύνη και μεταχειρίζονται τους φοιτητές τους αναλόγως από το ξεκίνημα της τάξης. Οι ενδυναμωμένοι καθηγητές δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η επιθυμία για μάθηση προέρχεται από παράγοντες εσωτερικά, όχι εξωτερικά των φοιτητών.

Οι καθηγητές που ενδυναμώνουν αναζητούν να διευκολύνουν την ανακάλυψη, την έξαψη και την προσωπική μάθηση παρά την τυποποίηση, την απομνημόνευση και το «αναμάσημα» (Glasser, 1990, McKeachie, 1986). Ενθαρρύνουν τους φοιτητές α) να έχουν προσωπική ευθύνη για τη μάθησή τους, β) να δεσμεύονται σε εργασίες που είναι προσωπικά σημαντικές, γ) να αισθάνονται μια αίσθηση ιδιοκτησίας στις εργασίες που εκτελούν, δ) να αισθάνονται «ότι έλκονται» (pulled) από την τάξη, παρά «ότι ωθούνται» (pushed) από τον καθηγητή ή από τους βαθμούς, ε) να επιτύχουν τις βαθύτερες ανάγκες τους για δύναμη, σπουδαιότητα, αυτονομία και αληθινή συντροφικότητα και στ) να αισθάνονται ότι η απόδοσή τους στην τάξη είναι κυρίως στα χέρια τους.

Οι καθηγητές πρέπει οι ίδιοι να αισθάνονται ενδυναμωμένοι, για να ενδυναμώσουν τους φοιτητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Παραδοσιακά, τα σχολεία δεν έχουν ενδυναμωμένους καθηγητές ή φοιτητές. Η Dr. Sandra Stone στο άρθρο της “Empowering Teachers, Empowering Children”, προσδιόρισε πολλές περιοχές όπου η *ενδυνάμωση* τόσο φοιτητών όσο και καθηγητών θα βελτίωνε την άποψή τους για την μάθηση και την εργασία. Αυτές οι περιοχές περιλαμβάνουν:

1) Σεβασμό. Ο ενδυναμωμένος καθηγητής θεωρείται ένας σεβαστός επαγγελματίας που έχει τη γνώση και την ικανότητα να συμμετέχει στην αλλαγή του Πανεπιστημίου. Το να σέβεται τους φοιτητές περιλαμβάνει την αναγνώριση και αποδοχή

του ποιοι είναι και τι κάνουν. Οι ρυθμοί και τα στυλ μάθησης των ατόμων πρέπει να γίνονται κατανοητά και να αναγνωρίζονται.

2) Αξιοπιστία. Η αξιοπιστία συχνά σημαίνει το να μοιράζεσαι τη γνώση σου για την αξία ενός ατόμου με τους άλλους.

3) Επιτυχία. Δεν πρέπει να μειώνεται το status ενός καθηγητή με εστίαση στις αδυναμίες, αλλά να αναγνωρίζονται οι δυνάμεις του. Ο Drucker (1989) λέει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να εστιαστεί στις δυνάμεις και τα ταλέντα των μαθητευόμενων έτσι ώστε να μπορούν να υπερέχουν σε οτιδήποτε είναι αυτό που κάνουν καλά ... δεν μπορεί κάποιος να αυξάνει την απόδοση βασισμένος στις αδυναμίες, ακόμα και στις σωστές. Κάποιος μπορεί να αυξήσει την απόδοση μόνο βασιζόμενος στις δυνάμεις».

Υιοθέτηση ή ενίσχυση των κατάλληλων πρακτικών

Η ενίσχυση της *ενδυνάμωσης* των φοιτητών μπορεί να επιτευχθεί με βάση τις σχέσεις μεταξύ παραγόντων και πρακτικών παροχής *ενδυνάμωσης* από τους καθηγητές που όπως έχει προαναφερθεί αναπτύχθηκαν από τους Whetten & Cameron (2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας (§4.2.3) έδειξαν ότι τα *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα*, *εμπιστοσύνη* και *προσωπικός έλεγχος* σχετίζονται με τις πρακτικές παροχής *ενδυνάμωσης* των καθηγητών. Συνεπώς, η βελτίωση των τριών αυτών παραγόντων μπορεί να στηριχθεί στις σχέσεις του διαγράμματος 4 (§ 3.4.2).

Επομένως, για βελτίωση του παράγοντα *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητα* πρέπει να υιοθετηθούν οι συνταγές *όραμα και αξίες*, *παροχή συναισθηματικής υποστήριξης*, *συναισθηματική εξέγερση*, *προσωπική υπεροχή*, *υπόδειγμα* και *παροχή πληροφόρησης*. Για τον παράγοντα *εμπιστοσύνη* πρέπει να υιοθετηθούν οι συνταγές *παροχή συναισθηματικής υποστήριξης*, *υπόδειγμα* και *δημιουργία εμπιστοσύνης*. Όσο για τον παράγοντα *προσωπικός έλεγχος* μπορεί να μην σχετίζεται με την *ικανοποίηση των σπουδών*, όμως η βελτίωσή του κρίνεται απαραίτητη, οπότε μπορούν να υιοθετηθούν οι συνταγές *όραμα και αξίες*, *προσωπική υπεροχή*, *παροχή πόρων* και *σύνδεση με τα αποτελέσματα*. (το περιεχόμενο των συνταγών έχει αναπτυχθεί στην § 3.4.2).

5.2.2 Κάλυψη 2^{οο} κενού

Για την επίλυση του δεύτερου κενού μεταξύ πράξης και αποτελέσματος έρχεται η υιοθέτηση των κατάλληλων μεθόδων για άμεση αύξηση των *νόημα & αυτό-αποτελεσματικότητας*, *αυτό-προσδιορισμού* και *εμπιστοσύνης*.

Εδώ προτείνεται η υιοθέτηση ενός εκ των μοντέλων *ενδυνάμωσης* που αναπτύχθηκαν για την ουσιαστική εφαρμογή και ανάπτυξη της *ενδυνάμωσης* (βλέπε κεφάλαια 1 και 2). Εξαιτίας της ελληνικής πραγματικότητας, των δυνατοτήτων και της νοοτροπίας γενικά που επικρατεί στα Πανεπιστήμια από τα έξι μοντέλα *ενδυνάμωσης* που αναπτύχθηκαν προτείνεται κυρίως η εφαρμογή του μοντέλου της *Υπεύθυνης διδασκαλίας* και ενδεχομένως σαν εναλλακτική λύση το μοντέλο *Διδασκαλία με Κέντρο τον Φοιτητή*.

Το μοντέλο *Συνεργατική Μάθηση* με την εφαρμογή αυτοδιοικούμενων ομάδων (self-directed teams) δεν κρίνεται εφαρμόσιμο στο Πανεπιστήμιο υπό τις υπάρχουσες συνθήκες. Οι φοιτητές δεν έχουν συνηθίσει ακόμη την απλή συνεργασία ως ομάδα, πόσο μάλλον την εφαρμογή αυτοδιοικούμενων ομάδων που απαιτεί αυτό το εργαλείο. Ομοίως, το μοντέλο *Οργανωσιακή Συμπεριφορά Πολιτικών Δικαιωμάτων* δεν ενδείκνυται για χρήση από τους καθηγητές, καθώς δεν είναι ακόμη έτοιμοι να ασπαστούν πλήρως τις συμπεριφορές που απαιτεί, τουλάχιστον όχι η πλειοψηφία των καθηγητών.

Τέλος, το μοντέλο *Προσέγγιση του Μάγου του Οζ* είναι καλό, αλλά μάλλον δεν ενδείκνυται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Όσο για το μοντέλο *Η ενδυνάμωση χρειάζεται πάνω από ένα λεπτό* φαίνεται ιδανικό και η εφαρμογή του θα ήταν ότι το προτιμότερο. Θα προτεινόταν η εφαρμογή του μόνο υπό την προϋπόθεση ότι καθηγητές και φοιτητές θα ήταν πλήρως συνειδητοποιημένοι για τη σημασία της *ενδυνάμωσης* και αποφασισμένοι να την υιοθετήσουν και να επιμείνουν σε αυτή ότι δυσκολίες κι αν αντιμετωπίσουν.

Αυτό που προτείνεται είναι μια πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου *Η ενδυνάμωση χρειάζεται πάνω από ένα λεπτό* στο πλαίσιο ενός μαθήματος, προκειμένου καθηγητής και φοιτητές να ανακαλύψουν μόνοι τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματά του, ώστε να είναι σε θέση να επιβεβαιώσουν ή όχι την δυνατότητα εφαρμογής του.

5.3 Περιορισμοί - Μελλοντική έρευνα

5.3.1 Περιορισμοί της έρευνας

Καταρχήν, πρόκειται για πιλοτική έρευνα δύο τμημάτων του Πανεπιστημίου Χ, οπότε τα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά του μεγαλύτερου μέρους του φοιτητικού πληθυσμού του Πανεπιστημίου Χ, συνεπώς ίσως να μην είναι απόλυτα εφαρμόσιμα και σε άλλα τμήματα ή Πανεπιστήμια. Η έρευνα πρέπει να επεκταθεί και να επιβεβαιωθεί από ένα μεγαλύτερο δείγμα σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές.

Επίσης, παρόλο που η έρευνα περιλαμβάνει άνδρες ίσως να υπάρχει τάση (bias) του γυναικείου φύλου που μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα.

Η έρευνα αφορά στην μέτρηση της *ενδυνάμωσης* μόνο σε ένα σημείο στο χρόνο. Μια μακροχρόνια έρευνα θα επιτρέψει καλύτερα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, πρέπει να εξετάζονται τα επίπεδα *ενδυνάμωσης* σε διάφορα στάδια, διότι αλλιώς είναι τα αισθήματα *ενδυνάμωσης* στην αρχή της εφαρμογής της (δηλαδή στην αρχή του εξαμήνου) αλλιώς στη μέση κι αλλιώς στο τέλος. Συνεπώς, μια μελλοντική έρευνα πρέπει να εστιαστεί στη διερεύνηση της εξέλιξης του αισθήματος της *ενδυνάμωσης*.

Επιπλέον περιορισμός είναι ότι χρησιμοποιήθηκε μια μόνο πηγή συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο.

Η έρευνα εξέτασε τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συμπεριφορά των καθηγητών τους ως προς τις πρακτικές της *ενδυνάμωσης* (Α μέρος ερωτηματολογίου). Η πραγματική χρήση τους δεν εξετάστηκε. Έτσι, ίσως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των φοιτητών και την πραγματική συμπεριφορά των καθηγητών, γι' αυτό αυτά τα δύο δεν πρέπει να εξισώνονται.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε όπως προαναφέρθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή πριν τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Παρόλο που διατυπώθηκε σαφώς γραπτά, αλλά τονίστηκε ιδιαίτερα και προφορικά, ότι κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι φοιτητές έπρεπε να λάβουν υπόψη το πώς δρα η πλειοψηφία των καθηγητών, δεν αποκλείεται ένα μέρος των φοιτητών να επηρεάστηκε από τον συγκεκριμένο καθηγητή του μαθήματος.

Τέλος, το εργαλείο ψυχολογικής *ενδυνάμωσης* της Spreitzer (1995) μετρά το βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι ψυχολογικά ενδυναμωμένο στο χώρο εργασίας του ή

αλλιώς ασχολείται μόνο με το πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται το χώρο εργασίας του. Δηλαδή, το μοντέλο δεν οδηγεί σε φανερές χρήσεις σε μακρο-επίπεδο σε μια οργάνωση. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι δεν διευκολύνει την ανάπτυξη και εκτέλεση στρατηγικών πρακτικών Ανθρώπινου Δυναμικού που έχουν ως σκοπό να αυξήσουν τα επίπεδα *ενδυνάμωσης* των εργαζομένων. Ενώ, δηλαδή εξυπηρετεί σαν εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον καθορισμό των επιπέδων ψυχολογικής *ενδυνάμωσης*, δεν παρέχει στον οργανισμό την αναγκαία πληροφόρηση για την ανάπτυξη της *ενδυνάμωσης*.

Οι Matthews, Diaz and Cole (2003) προσπαθούν να αναπτύξουν ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για διαχωρισμό και μέτρηση οργανωσιακών παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο της *ενδυνάμωσης* των εργαζομένων. Έτσι, μελλοντικά προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση ενός πιο έγκυρου εργαλείου μέτρησης της *ενδυνάμωσης*.

Ως μελλοντική έρευνα πέρα από τις προαναφερόμενες προτείνεται η έρευνα σε ένα μάθημα όπου θα εφαρμόζεται προσομοίωση ενός εργαλείου *ενδυνάμωσης*. Η έρευνα αυτή θα περιλαμβάνει πέρα από ερωτηματολόγια, προσωπικές συνεντεύξεις και σημειώσεις του ερευνητή πάνω στις συμπεριφορές καθηγητή και φοιτητών.

5.3.2 Περιορισμοί στην εφαρμογή της ενδυνάμωσης

Η *ενδυνάμωση* δεν είναι για τον καθένα ή για τους ασθενείς τη καρδιά (Block, 1987; Conger 1989; Peters & Austin, 1985).

1) Ο Block (1987) παρατηρεί «μπορεί να αισθάνεσαι πολύ έντονα ότι μια γραφειοκρατική μέθοδος διδασκαλίας είναι ... ένα ζωντανό παράδειγμα των βαθύτερών σου πιστεύω ... ότι λειτουργείς πολύ αποτελεσματικά και επιτυγχάνεις τους στόχους σου ... ότι η ικανοποίηση των φοιτητών πρέπει να αναβληθεί και η τάξη σου δεν είναι ένα μέρος για αυτό-έκφραση ... ότι το να είναι κάποιος φοιτητής δεν εγγυάται νόημα ή μεγάλη ικανοποίηση». Αν ισχύουν αυτά, τότε η *ενδυνάμωση* δεν είναι για εσένα.

2) Το κεφάλαιο των Peters & Austin (1985) “Τι καθορίζει την υπεροχή” αναφέρεται συγκεκριμένα στα χρόνο, προσπάθεια και ενέργεια που πρέπει να υπάρχουν για επίτευξη υπεροχής. Τέτοιες προσπάθειες απαιτούν τόσο προσωπικές, όσο και

επαγγελματικές θυσίες. Το ίδιο ισχύει για να γίνεις ενδυναμωμένος καθηγητής –αν το τίμημα είναι αντιληπτό σαν πολύ υψηλό- η ενδυνάμωση δεν είναι για εσένα.

3) Η ενδυνάμωση δεν είναι για καθηγητές που αισθάνονται ανασφαλείς. Όπως γράφει ο Kanter (1971) «μόνο καθηγητές που αισθάνονται ασφαλείς με τη δική τους δύναμη εξωτερικά ... μπορούν να δουν την ενδυνάμωση των φοιτητών σαν κέρδος παρά σαν απώλεια».

4) Η ενδυνάμωση δεν είναι για καθηγητές που πιστεύουν ότι οι φοιτητές δεν κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, εμπειρία, επιθυμία ή γνώση για λήψη ελέγχου και ευθύνης για τη μάθησή τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα που διενεργήθηκε στην παρούσα εργασία μαζί με τη θεωρία που αναπτύχθηκε ενισχύουν τη μεγάλη συμβολή της *ενδυνάμωσης* στην εκπαίδευση. Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ένας αριθμός προτάσεων προς υιοθέτηση:

Η *ενδυνάμωση* των φοιτητών είναι κρίσιμη για την προσωπική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη τους. Οι καθηγητές απαιτείται να αντιληφθούν το ρόλο τους στη διαδικασία και να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές *ενδυνάμωσης* για να τις εφαρμόσουν τόσο στην διδασκαλία τους, όσο και στο πρόγραμμα μαθημάτων. Χρειάζεται να είναι ενήμεροι για τη σύνδεση μεταξύ των αντιλήψεων των φοιτητών, της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της προσωπικής δημιουργικότητας αυτών των φοιτητών.

Τέλος, προκειμένου οι φοιτητές να ενδυναμωθούν πραγματικά, η ιδέα της *ενδυνάμωσης* πρέπει να θεωρηθεί σαν κάτι περισσότερο από απλά μια άλλη στρατηγική για αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν μια φιλοσοφία εκπαίδευσης που μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να είναι παραγωγικοί στο Πανεπιστήμιο, αλλά και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας.

Το σημαντικότερο, όμως για μια επιτυχή εφαρμογή της *ενδυνάμωσης*, είναι η συνεργασία καθηγητών και φοιτητών. Ο διάλογος και η από κοινού απόφαση καθηγητών, φοιτητών και διοίκησης για τη σημασία και την εφαρμογή της *ενδυνάμωσης* μπορεί να εξασφαλίσει μεγάλο μέρος της επιτυχίας της *ενδυνάμωσης*, πριν ακόμα αυτή εφαρμοστεί. Κι αυτό γιατί η επιβολή μιας απόφασης προκαλεί πάντα αντιδράσεις έστω από ένα μέρος των ατόμων που εμπλέκονται, αν όχι από το σύνολο, ενώ η εφαρμογή κατόπιν συνεννόησης δεσμεύει τα εμπλεκόμενα μέρη και τα ωθεί προς την επιτυχή εκτέλεσή της.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baruch, Y. (1998), "Applying empowerment: organizational model", *Career Development International*, Vol. 3 No. 2, pp. 82-87.
2. Blanchard, K., Carlos, J. and Randolph, A. (1996), "*Empowerment takes more than a minute*", Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
3. Bogler, R. and Somech, A. (2005), "Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 No. 5, pp. 420-438.
4. Costello, M., Brunner, P. and Hasty, K. (2002), "Preparing students for the empowered workplace. The risks and rewards in a management classroom", *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3 No. 2, pp. 117-127.
5. Curtis, C. (1993), "Curriculum change: Bold thrusts or timid extensions", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 6 No. 1, pp. 28-40.
6. Dee, J., Henkin, A. and Duemer, L. (2003), "Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 No. 3, pp. 257-277.
7. Duhon-Haynes, G. (1996), "Student empowerment: definition, implications and strategies for implementation", *Paper presented at the Third World Symposium*, Grambling Louisiana, March.
8. Durlabhji, S. and Fusilier, M. (1999), "The empowered classroom: Applying TQM to college teaching", *Managing Service Quality*, Vol. 9 No. 2, pp. 110-115.
9. Estes, C. and Tomb, S. (1996), "Is cheese food really food? A.k.a. Some conscious alternatives to overprocessing experience", *Proceedings of the 1995 International Conference on outdoor recreation and education*.
10. Field, A. (2005), "*Discovering statistics using SPSS*", second edition, SAGE Publications, London.
11. Johnson, P. (1994), "Brains, heart and courage. Keys to empowerment and self-directed

- leadership”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 9 No. 2, pp. 17-21.
12. Luechauer, D., Shulman, G. (1992), “Moving from bureaucracy to empowerment: shifting paradigms to practice what we preach in class”, *Paper presented at the Annual Midwest Academy of Management*, St. Charles, IL, April.
 13. Matthews, R., Diaz, W. and Cole, S. (2003), “The organizational empowerment scale”, *Personnel Review*, Vol. 32 No. 3, pp. 297-318.
 14. McQuillan, P. (2005), “Possibilities and pitfalls: a comparative analysis of student empowerment”, *American Educational Research Journal*, Vol. 42 No. 4, pp. 639-670.
 15. Mehra, S. and Rhee, M. (2004), “Enhancing educational learning through some TQM principles”, *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 21 No. 8, pp. 801-816.
 16. Moye, M. & Henkin, A. and Egley, R. (2005), “Teacher-principal relationships. Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 No. 3, pp. 260-277.
 17. Ozaralli, N. (2003), “Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24 No. 6, pp. 335-344.
 18. Paulsel, M. (2005), “Classroom justice as a predictor of students' perceptions of empowerment and emotional response”, *unpublished doctoral dissertation*, West Virginia University.
 19. Shirley, K. (1995), “Focus on Teaching”, *Business Communication Quarterly*, Vol. 58 No.1, pp.47-51.
 20. Short, P., Greer, J. and Melvin, W. (1994), “Creating empowered schools: lessons in change”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 32 No. 4, pp. 38-52.
 21. Siegall, M. and Gardner, S. (2000), “Contextual factors of psychological empowerment”, *Personnel Review*, Vol. 29 No. 6, pp. 703-722.
 22. Spreitzer, G., Kizilos, M. and Nason, S. (1997), “A dimensional analysis of the relationship

- between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain”, *Journal of Management*, Vol. 23 No. 5, pp. 679-704.
23. Spreitzer, G. (1996), “Social structural characteristics of psychological empowerment”, *Academy of Management Journal*, Vol. 39 No. 2, pp. 483-504.
 24. Spreitzer, G. (1995), “Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation”, *Academy of Management Journal*, Vol. 38 No. 5, pp. 1442-1465.
 25. Suleiman, M. (1998), “The virtues of responsible teaching: implications for empowerment”, *portions of this paper were presented at the Annual Conference of the National Social Science Association*, see Educational Resources Information Center (ERIC).
 26. Sutton, J. (1995), “The team approach in the quality classroom”, *Business Communication Quarterly*, Vol. 58 No. 1.
 27. Whetten, D. & Cameron, K. (2005), “*Developing management skills*”, sixth edition, Pearson Education Inc, New Jersey.
 28. Yeo, R. (2005), “Problem-based learning in tertiary education: teaching old “dogs” new tricks?”, *Education Training*, Vol. 47 No. 7, pp. 506-518.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έρευνα:

Η ενδυνάμωση των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Μελέτη περίπτωσης του Πανεπιστημίου)

Ευαγγελία Κουτρομπέζη -Φοιτήτρια του MBA

Χρήστος Νικολαΐδης -Επιβλέπων Αναπληρωτής Καθηγητής

Η ενδυνάμωση στην εκπαίδευση είναι ένα «εργαλείο» του μάνατζμεντ που παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές α) να παίρνουν αποφάσεις ως προς το περιεχόμενο, το περιβάλλον και τις διαδικασίες διδασκαλίας και β) να έχουν τον έλεγχο και την ευθύνη των πράξεών τους.

Η έρευνα που καλείστε να λάβετε μέρος έχει ως στόχο την διερεύνηση του βαθμού ενδυνάμωσής σας ως φοιτητές.

Στην παρούσα έρευνα, η βοήθειά σας είναι πολύτιμη, καθώς θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, που θα έχει άμεσους αποδέκτες εσάς, τους μελλοντικούς φοιτητές του Πανεπιστημίου μας και το επιχειρηματικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η έρευνα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας ουσιαστική και φιλότιμη συμμετοχή. Παρακαλούμε αφιερώστε 5-10 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας για να συμπληρώσετε το παρακάτω (ανώνυμο) ερωτηματολόγιο.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων

Οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Παρακαλούμε απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις σύμφωνα με το πώς αυτές ταιριάζουν σε εσάς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Είναι πολύ σημαντικό να αξιολογείτε την κάθε ερώτηση σύμφωνα με το πώς εσείς νιώθετε ειλικρινά και όχι σύμφωνα με αυτό που θα επιθυμούσατε να νοιώθετε. Επιπλέον, λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά της πλειοψηφίας των καθηγητών και όχι ενός μεμονωμένου καθηγητή.

ΜΕΡΟΣ Α

Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό για κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:
1- διαφωνώ έντονα, 2 - διαφωνώ, 3 - διαφωνώ λίγο, 4 - συμφωνώ λίγο, 5 - συμφωνώ, 6 - συμφωνώ έντονα

1	Ο καθηγητής βοηθάει τους φοιτητές να αναπτύσσουν προσωπική δεξιότητα στο έργο τους φροντίζοντας να τους εμπλέκει αρχικά σε πιο απλές δραστηριότητες και στη συνέχεια σε περισσότερο δύσκολες.	1 2 3 4 5 6
2	Ο καθηγητής βοηθάει τους φοιτητές να αισθάνονται ικανοί στο έργο τους με την αναγνώριση και της πιο μικρής τους επιτυχίας.	1 2 3 4 5 6
3	Ο καθηγητής προσπαθεί να επιδείξει την αξία μιας επιτυχημένης προσπάθειας.	1 2 3 4 5 6
4	Ο καθηγητής επισημαίνει στους φοιτητές παραδείγματα άλλων επιτυχημένων ανθρώπων (π.χ. επιστήμονες, εργαζόμενοι, επιχειρηματίες) που μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς.	1 2 3 4 5 6
5	Συχνά επαινεί, ενθαρρύνει, και εκφράζει την αποδοχή του στους φοιτητές.	1 2 3 4 5 6
6	Παρέχει στους φοιτητές τακτική αναπληροφόρηση (feedback) και την υποστήριξη που χρειάζονται.	1 2 3 4 5 6
7	Προσπαθεί να ενισχύει τις φιλικές σχέσεις και τις άτυπες αλληλεπιδράσεις στην αίθουσα.	1 2 3 4 5 6
8	Τονίζει τη σημαντική επίδραση που μπορεί να έχει η συμμετοχή ενός φοιτητή στις σπουδές του.	1 2 3 4 5 6
9	Προσπαθεί να παρέχει στους φοιτητές όλες τις πληροφορίες που τους χρειάζονται έτσι ώστε να εκτελέσουν με επιτυχία τα φοιτητικά τους καθήκοντα.	1 2 3 4 5 6
10	Όταν αντιλαμβάνεται ότι οι πληροφορίες που παρέχει στους φοιτητές είναι αυτές που χρειάζονται ώστε να εκτελέσουν με επιτυχία τα φοιτητικά τους καθήκοντα, τότε τους τις παρέχει σε συνεχή βάση.	1 2 3 4 5 6
11	Εξασφαλίζει, στο βαθμό που μπορεί, ότι οι φοιτητές έχουν τους απαραίτητους πόρους (χρόνο, χώρο και εξοπλισμό) για να πετύχουν.	1 2 3 4 5 6
12	Βοηθάει τους φοιτητές να βρουν τους αναγκαίους πόρους, τους οποίους μπορεί και αυτός προσωπικά να μην έχει στη διάθεση του.	1 2 3 4 5 6
13	Βοηθάει τους φοιτητές να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες με σκοπό να αυξήσει τη συμμετοχή τους.	1 2 3 4 5 6
14	Επιτρέπει σε ομάδες φοιτητών να παίρνουν αποφάσεις και να εφαρμόζουν τις προτάσεις τους.	1 2 3 4 5 6
15	Ενισχύει την εμπιστοσύνη των φοιτητών με το να είναι έντιμος και δίκαιος στις αποφάσεις του.	1 2 3 4 5 6
16	Νοιάζεται και ενδιαφέρεται προσωπικά για κάθε φοιτητή με τον οποίο συναναστρέφεται.	1 2 3 4 5 6

ΜΕΡΟΣ Β

Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό για κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:
1- διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ έντονα, 3- διαφωνώ, 4- ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 5- συμφωνώ, 6- συμφωνώ έντονα, 7- συμφωνώ απόλυτα

1	Οι σπουδές μου είναι πολύ σημαντικές για μένα.	1 2 3 4 5 6 7
2	Είμαι βέβαιος για τις ικανότητές μου να κάνω τις σπουδές μου (να παρακολουθώ, μελετώ, συμμετέχω, διαμορφώνω τις σπουδές μου).	1 2 3 4 5 6 7
3	Έχω σημαντική αυτονομία (π.χ. δυνατότητα επιλογής) στο να καθορίζω το πώς να κάνω τις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
4	Η επίδραση μου σε ό,τι συμβαίνει στο Τμήμα που σπουδάζω είναι μεγάλη.	1 2 3 4 5 6 7
5	Εμπιστεύομαι τους καθηγητές μου για την πλήρη ειλικρίνεια τους απέναντί μου.	1 2 3 4 5 6 7
6	Οι δραστηριότητες των σπουδών μου έχουν προσωπική αξία για μένα.	1 2 3 4 5 6 7
7	Οι σπουδές μου εμπίπτουν στο εύρος των ικανοτήτων μου.	1 2 3 4 5 6 7
8	Μπορώ να αποφασίσω το πώς να κάνω τις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
9	Έχω υψηλό βαθμό ελέγχου για ότι συμβαίνει στο Τμήμα που σπουδάζω (π.χ. επιλογή εργασιών, μαθημάτων, διαμόρφωση προγράμματος)	1 2 3 4 5 6 7
10	Εμπιστεύομαι τους καθηγητές μου ως προς το ότι μοιράζονται σημαντικές πληροφορίες μαζί μου.	1 2 3 4 5 6 7
11	Νοιάζομαι για το τι κάνω στις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
12	Είμαι βέβαιος για τις ικανότητες που έχω να εκτελώ πετυχημένα τις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
13	Έχω σε σημαντικό βαθμό την ανεξαρτησία και την ελευθερία στο πώς να κάνω τις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
14	Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο Τμήμα που σπουδάζω.	1 2 3 4 5 6 7
15	Εμπιστεύομαι τους καθηγητές μου στο ότι κρατούν τις υποσχέσεις που δίνουν.	1 2 3 4 5 6 7
16	Οι σπουδές που κάνω έχουν μεγάλη σημασία για μένα.	1 2 3 4 5 6 7
17	Έχω αποκτήσει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να κάνω καλά τις σπουδές μου.	1 2 3 4 5 6 7
18	Έχω την ευκαιρία να παίρνω προσωπικές πρωτοβουλίες κατά την πραγματοποίηση των σπουδών μου.	1 2 3 4 5 6 7
19	Η γνώμη μου μετράει στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο Τμήμα που σπουδάζω.	1 2 3 4 5 6 7
20	Πιστεύω ότι οι καθηγητές μου ενδιαφέρονται για το καλό μου.	1 2 3 4 5 6 7

ΜΕΡΟΣ Γ

Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό για κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:
*1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ έντονα, 3- διαφωνώ, 4- ούτε διαφωνώ /ούτε συμφωνώ,
5- συμφωνώ, 6- συμφωνώ έντονα, 7- συμφωνώ απόλυτα*

1	Εάν κρίνω συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τις σπουδές μου	1	2	3	4	5	6	7
2	Γενικά, δεν μου αρέσουν οι σπουδές μου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Γενικά, μου αρέσει να σπουδάζω εδώ (στο Τμήμα που σπουδάζω)	1	2	3	4	5	6	7

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Εξάμηνο: Β [] Δ [] ΣΤ [] Η []
2. Φύλο: Άνδρας [] Γυναίκα []

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αν ενδιαφέρεστε για τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον κ. Νικολαΐδη, γραφείο 421 και e-mail: cnicol@uom.gr