



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οικονομική της Εκπαίδευσης και
Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Management &
Συναισθηματική Νοημοσύνη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΤΤΑΡΙΔΗ

ΓΙΑΝΝΙΩΤΗ ΑΡΓΥΡΩ

οεκ 21022

ΑΘΗΝΑ, 2022

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	10
1.1. Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης	10
1.2. Τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	11
1.3. Οι δεξιότητες του ηγέτη με συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
1.4. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη με συναισθηματική νοημοσύνη.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΗΓΕΣΙΑ.....	20
2.1. Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για τις αλλαγές στο σχολείο	20
2.2. Η δημιουργία της ομάδας για την αλλαγή	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	28
3.1. Έρευνες σε οργανισμούς.....	28
3.2. Έρευνες στην εκπαίδευση	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	32
4.1. Σκοπός.....	32
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	32
4.3. Ερευνητικό εργαλείο	32
4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	33
4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	36
5.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	36

5.2. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε έναν παράγοντα	39
5.3. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	40
5.4. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	41
5.5. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	42
5.6. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα	42
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	44
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	48
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	58
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	59

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1: Το φύλο των διευθυντών

Σχεδιάγραμμα 2: Η ηλικία των διευθυντών

Σχεδιάγραμμα 3: Η οικογενειακή κατάσταση των διευθυντών

Σχεδιάγραμμα 4: Το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών

Σχεδιάγραμμα 5: Τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 2: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου της ηγεσίας

Πίνακας 3: Το φύλο των διευθυντών και η συσχέτιση του με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 4: Το φύλο των διευθυντών και η συσχέτιση του με το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν

Πίνακας 5: Συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μετασχηματιστικού στυλ

Πίνακας 6: Συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το βαθμό στον οποίο το management μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Δείγμα: 100 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο νομό Αττικής. Το δείγμα ήταν τυχαίο και κάθε εκπαιδευτικός είχε ακριβώς τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Με το τυχαίο δείγμα επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος κι έτσι τα δεδομένα μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

Ερευνητικό εργαλείο: Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Αρχικά υπήρχαν πέντε ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Έπειτα υπήρχε το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey & Mayer (1990) και αποτελείται από 17 ερωτήσεις. Στη συνέχεια υπήρχαν οι 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της πολλαπλής ηγεσίας των Bass & Avolio (2004).

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Το στυλ που εφάρμοζαν οι διευθυντές τους ήταν κυρίως το μετασχηματιστικό, καθώς οι τρεις διαστάσεις του συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία. Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στην έκβαση της. Η σύνδεση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η έκβαση της εργασίας αναφέρεται στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα του έργου τους και στην προσπάθεια που κάνουν καθημερινά.

Συμπεράσματα: Ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός ώστε εκείνοι να παράγουν ένα πιο ποιοτικό έργο αλλά και ταυτόχρονα να μπορούν να επιλύουν όποια προβλήματα δημιουργούνται. Η μετασχηματιστική ηγεσία που εφάρμοζαν οι διευθυντές των σχολείων τους ήταν καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη ή μη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, management, εκπαιδευτικοί, διευθυντές

ABSTRACT

Purpose: The purpose of the research is to study the extent to which management can be influenced by emotional intelligence.

Sample: 100 primary education teachers working in the prefecture of Attica. The sample was random and each teacher had exactly the same chance of being included in the sample. With the random sample the representativeness of the sample is achieved and thus the data can be generalized to the population.

Research instrument: The research instrument was the questionnaire. Initially there were five questions about the demographic characteristics of the sample, namely gender, age, marital status, educational level and years of service. Then there was the emotional intelligence questionnaire of Salovey & Mayer (1990) and it consists of 17 questions. Then there were the 21 questions of Bass & Avolio's (2004) multiple leadership questionnaire.

Results: The results of the survey showed that the teachers had a moderate level of emotional intelligence. The style applied by their managers was mainly transformational, as its three dimensions scored the highest. There is a connection between the characteristics of transformational leadership and its outcome. This connection is statistically significant. The outcome of the work refers to the job satisfaction of the teachers, the effectiveness of their work and the effort they make every day.

Conclusions: The degree of emotional intelligence of primary school teachers is very important for them to produce a better quality work and at the same time to be able to solve any problems that arise. The transformational leadership applied by the principals of their schools was crucial to the development or not of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, management, teachers, managers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που χρειάζεται να την έχουν οι ηγέτες. Επομένως στην παρούσα εργασία διερευνάται ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει τις αποφάσεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Σκοπός της είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το management μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας που ωθεί στην κοινωνική εξέλιξη των ατόμων που βρίσκονται στο εσωτερικό του (Ξωχέλλης, 2005). Ακόμα αποτελεί έναν παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στη μόρφωση των μαθητών και στην κοινωνικοποίηση των πολιτών (Ψαρρού, 2005). Ένα από τα καθήκοντα που έχει ο σχολικός διευθυντής είναι να καλλιεργεί το δημοκρατικό πνεύμα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Day, 2004). Προκειμένου να αναπτύξει αυτή την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στον ίδιο, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του είναι απαραίτητο να έχει τις κατάλληλες δεξιότητες. Με αυτό τον τρόπο αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αυξάνουν τα επίπεδα της εργασιακή τους ικανοποίησης.

Επιπροσθέτως οι Smigla & Pastoria (2000) υποστήριξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των διευθυντών. Όσο πιο περίπλοκη είναι μια εργασία τόσο πιο σημαντική είναι και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων. Όσοι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της προσωπικότητάς τους, να εμφανίζουν καινοτόμες ιδέες, να έχουν υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας, μπορούν να βρίσκουν λύσεις στα θέματα που τους απασχολούν και να δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα άτομα (Goleman, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα που χρειάζεται να έχουν όλοι οι διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και όχι μόνο. Όμως στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά μόνο για όσους εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Salovey & Mayer (1990) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι στην ουσία μια υποομάδα της κοινωνικής νοημοσύνης. Όρισαν αυτή την έννοια ως την ικανότητα του ατόμου να

μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Ακόμα μπορεί να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που λαμβάνει ως οδηγό για τη σκέψη και τις πράξεις του. Στο μοντέλο που ανέπτυξαν ο διευθυντής μπορεί να εκτιμά και να εκφράζει τα συναισθήματα του με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Όσον αφορά τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων μπορεί να χρησιμοποιήσει την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση των συναισθημάτων τους, το να αντιλαμβάνεται τον κόσμο όπως οι άλλοι τον βλέπουν και να φοράει τα παπούτσια τους. Όταν είναι σε θέση να ελέγξει τα συναισθήματα των άλλων ατόμων μπορεί να τα αξιοποιήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να σχεδιάσει ευέλικτα προγράμματα, να αναπτύξει τη δημιουργική τους σκέψη και να τους παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα.

Επιπλέον η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει. Τα στυλ ηγεσίας συσχετίζονται με τη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών. Η επιμεριστική θεωρία υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν μπορεί να ασκηθεί από ορισμένα άτομα μεμονωμένα αλλά συνδέεται με τον κατακερματισμό της εργασίας στο εσωτερικό των οργανισμών. Η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στη σχέση συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του. Ο Burns (1978, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004) υποστήριξε ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες ή οι πολιτικοί προωθούν τα κίνητρα σε όλα τα μέλη του οργανισμού.

Η έρευνα των Leithwood & Jantzi (2000) έδειξαν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Η Green (2001) υποστήριξε ότι η επιτυχημένη ηγεσία συνδέεται με τη συνεργασία της ομάδας. Κατά συνέπεια ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν σε όλες τις αποφάσεις. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία ώστε να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να προετοιμαστούν ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες, μειώνεται το άγχος που βιώνουν οι διευθυντές και τα συμπτώματα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και δίνεται η ευκαιρία ώστε να ασχοληθούν με τις πιο βασικές δραστηριότητες. Ο διευθυντής που εφαρμόζει τη μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να έχει ένα συγκεκριμένο όραμα, που δείχνει τις αξίες του, τις προσδοκίες του, του στόχους του, τις αλλαγές που επιθυμεί να εισάγει στο σχολείο, τη διατύπωση των

μακροπρόθεσμων στόχων του, τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και την παροχή της βοήθειας και της στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος το έχει ανάγκη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η εργασία είναι τόσο θεωρητική όσο και ερευνητική.

Στο ερευνητικό μέρος αναφέρεται πρώτα ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο, που είναι το ερωτηματολόγιο, η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Έπειτα αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στα συμπεράσματα συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα της εργασίας, αναλύονται οι περιορισμοί της και δίνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια καθώς είναι ένας κλάδος που αναπτύσσεται (Dong et al., 2014; Farh et al., 2012; Law et al., 2004; Parke et al., 2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα τους, να τα εκφράζουν, να τα χρησιμοποιούν, να τα κατανοούν και να αιτιολογούν το γιατί αισθάνονται έτσι. Ακόμα οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους αλλά και αυτά των άλλων ανθρώπων (Mayer et al., 2000).

1.1. Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman ήταν ο πρώτος που όρισε τη συγκεκριμένη έννοια. Σύμφωνα με την άποψη του είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου.

Η θεωρία των Salovey & Meyer (1990) για τη συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρει από τη θεωρία του Goleman. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γενική έννοια και αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της ψυχολογίας. Ο Goleman (1995, 1998) από την άλλη πλευρά συγκεκριμενοποίησε αυτή την έννοια και της απέδωσε τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, των κινήτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη χρειάζεται να διακριθεί από άλλες ικανότητες που έχει το άτομο. Η διάκριση είναι απαραίτητη να συμβεί καθώς υπάρχουν πολλές ασάφειες. Δύο είναι οι κυρίαρχες προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η πρώτη αφορά τον γενικό κοινωνικο-συναισθηματικό ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και η δεύτερη τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τη μέτρηση των διαφορών των ατόμων και τις εφαρμογές τους (Καφέτσιος, 2003).

Το πρώτο μοντέλο διατυπώθηκε από τον Bar – On (1997) και τους Schutte et al. (1998) και δίνει έμφαση στις διαφορές ανάμεσα στα άτομα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν και εκφράζουν τα συναισθήματα και άλλες κοινωνικές

δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την ενσυναίσθηση, τη γενική συγκινησιακή κατάσταση και την προσαρμοστικότητα τους. Η προσέγγιση αφορά όλες τις συνειδητές πράξεις μέσω των οποίων τα άτομα κατανοούν το συναίσθημα τους τόσο ατομικά όσο και διαπροσωπικά. Οι Mayer & Salovey (1997) αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο μοντέλο ως μεικτό.

Οι Acosta – Prado et al. (2015) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Ταυτόχρονα μπορεί να διακρίνει τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις των συναισθημάτων και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες πληροφορίες ώστε να οδηγήσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αντίληψης, της έκφρασης, της κατανόησης, της χρήσης και της διαχείρισης των συναισθημάτων για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης (Acosta – Prado & Zarate, 2017; Extremera et al., 2019).

Άλλες θεωρίες, όπως για παράδειγμα αυτή των Wolff et al. (2002), υπέθεσαν ότι η συναισθηματική ευφυΐα έχει άμεση επίδραση στην επίτευξη των στόχων που αναπτύσσονται από την εργασία της ομάδας. Η συναισθηματική νοημοσύνη της ομάδας έχει άμεση επίδραση στην επίτευξη των στόχων. Ο Pillay (2012) πρότεινε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ομαδική ικανότητα και όχι αποκλειστικά ατομική. Είναι απαραίτητη για τα μεμονωμένα άτομα αλλά και τις ομάδες (Rasiah et al., 2019). Αναμένεται επομένως η συναισθηματική νοημοσύνη να συσχετίζεται θετικά με την επίτευξη των στόχων.

1.2. Τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο για να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι τέσσερα: το Bar – On (1997), το EQ – map (Cooper, 1997), το Emotional Competence Inventory (Boyatzis et al., 1999) και το ερωτηματολόγιο των Schutte et al. (1998). Η έρευνα των Davies et al. (1998) υποστήριξε ότι όλα αυτά τα ερωτηματολόγια έχουν χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής ή αξιοπιστία. Το πιο σοβαρό πρόβλημα όμως είναι ότι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια είχαν πολύ υψηλές συσχετίσεις με το νευρωτισμό, την εξωστρέφεια,

το ψυχωτισμό, την τερπνότητα και τη δεκτικότητα. Με άλλα λόγια είχαν υψηλές συσχετίσεις με τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι Petrides & Furnham (2000) υποστήριξαν ότι το ερωτηματολόγιο των Schutte et al. (1998) έχει πολλά ψυχομετρικά θέματα. Η δομή δεν ήταν η μόνη που παρουσίαζε προβλήματα αλλά και οι διαφορετικοί παράγοντες της που δεν της επέτρεπαν να κατασκευαστεί.

Από την άλλη πλευρά το μοντέλο των Salovey & Mayer (1990) δεν αφορούσε τις γενικές κοινωνικές δεξιότητες αλλά έδινε έμφαση στους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες καθώς επίσης και στις αντίστοιχες διεργασίες. Η προσέγγιση αυτή έδινε έμφαση ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην αντίληψη, την οργάνωση, την κατανόηση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων. Όσον αφορά τη συναισθηματική αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να επεξεργάζονται τα συναισθηματικά τους ερεθίσματα τόσο για τα ίδια όσο και για τους άλλους ανθρώπους γύρω τους. Η συγκεκριμένη ικανότητα έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Buck (1984) σχετικά με την εξέλιξη των ανθρώπων και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τις βιολογικές πλευρές των συναισθημάτων τους.

Επιπροσθέτως όσον αφορά τη συναισθηματική ενσωμάτωση πρόκειται για διεργασίες που έχουν συγκινησιακές πλευρές και με αυτό τον τρόπο παρέχουν διευκόλυνση στις γνωστικές διαδικασίες (Mayer, 2001). Ο Bower (1982) και ο Isen (1998) υποστήριξαν ότι τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μνήμη και τη διατύπωση των απόψεων των ανθρώπων. Τα αρνητικά συναισθήματα από την άλλη πλευρά επηρεάζουν τις γνωστικές διεργασίες της μνήμης αλλά και της κρίσης καθώς επίσης και την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Η συναισθηματική κατανόηση αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαδικασίες, κυρίως τις γνωστικές, όπως για παράδειγμα τη μνήμη και την κρίση, που μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό της κατανόησης και της επεξεργασίας του συναισθήματος. Υποδεικνύουν με αυτό τον τρόπο την ικανότητα για να κατανοήσει το άτομο συγκεκριμένα συναισθήματα, που αφορούν το γνωστικό και συγκινησιακό μέρος της προσωπικότητας του κι επιπλέον τις συναισθηματικές καταστάσεις. Η ικανότητα οργάνωσης του συναισθήματος περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες που μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τόσο ατομικά για κάθε άνθρωπο όσο και ομαδικά, δηλαδή μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Ο Saarni (1999) διεξήγαγε έρευνα για να δείξει τον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματική

κοινωνικοποίηση επηρεάζεται από τις ατομικές διαφορές των μελών της οικογένειας και το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν.

Το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer et al. (2002) αξιολογεί τις ικανότητες αυτής της έννοιας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους τόσο όσον αφορά το έργο που παράγουν όσο και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα που αφορούν τους ίδιους ή διαχειρίζονται διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί τέσσερις παράγοντες: την αντίληψη, την οργάνωση, την κατανόηση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων. Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες αξιολογείται από δύο επιμέρους υποκλίμακες: τη βιωματική και τη στρατηγική περιοχή.

1.3. Οι δεξιότητες του ηγέτη με συναισθηματική νοημοσύνη

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να τους βοηθήσουν ώστε να παράγουν καλύτερο εκπαιδευτικό έργο ή να επιλύουν τυχόν συγκρούσεις που εμφανίζονται στην καθημερινότητά τους.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να είναι πιο αποδοτικοί (Joseph et al., 2015; Joseph & Newman, 2010; O' Boyle et al., 2011) ή να έχουν καλύτερα επίπεδα υγείας και ευημερίας (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007). Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνειδητοποιούν πιο εύκολα τις ανάγκες του σχολείου τους και ότι δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων. Χρειάζεται η συλλογικότητα ώστε κάθε νέος εκπαιδευτικός να παρέχει υψηλής ποιότητας έργο. Η αλλαγή στα σχολεία μπορεί να υλοποιηθεί από τους συγκεκριμένους ηγέτες. Οι ηγέτες καθιερώνουν ένα συλλογικό σκοπό, καλλιεργούν τη συνεργατική κουλτούρα των ατόμων και των ομάδων που είναι αφοσιωμένες στις διαδικασίες της έρευνας στη διδασκαλία και τη μάθηση (Fullan & Quinn, 2015).

Οι απαιτήσεις των διευθυντών είναι να βελτιώσουν το ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών ή να μάθουν μία νέα καινοτόμο ιδέα. Η αλλαγή μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και έτσι εκείνοι να αντισταθούν. Η αλλαγή

είναι δύσκολη ορισμένες φορές και διαταράσσει την άνεση τους. Η επιρροή και τα κίνητρα των ηγετών για να επιχειρήσουν κάτι νέο, απαιτεί εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη εξαρτάται από τη σχέση που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου (Berkovich & Eyal, 2017; Pierce, 2014; Price, 2012). Η αλλαγή μπορεί να δημιουργήσει άγχος στους εκπαιδευτικούς. Όμως άγχος μπορεί να έχουν από διάφορες άλλες καταστάσεις στην καθημερινότητα τους. Το άγχος μπορεί να τους εξαντλήσει συναισθηματικά (DeMatthews et al., 2021).

Κατά συνέπεια ο διευθυντής χρειάζεται να έχει συναισθηματική ευφυΐα ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται κατάλληλα όλα τα συναισθήματα, να τα αναγνωρίζει και να τα κατανοεί. Ο Blasié (2004) υποστήριξε την άποψη ότι η επίγνωση και η κατανόηση των συναισθημάτων, η ικανότητα της διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου και η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων με κατάλληλους τρόπους θεωρείται ότι είναι σημαντικές ως παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

Ο διευθυντής στην καθημερινότητα του στο σχολείο βιώνει πολλά συναισθήματα. Χρειάζεται επομένως να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο απαιτείται να τα προσέξει. Όταν κάποιος καταπιέζει τα συναισθήματα του μπορεί να εισέλθει σε κατάσταση συναισθηματικής εργασίας. Οι ψυχολόγοι αλλά και οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο όρο για να περιγράψουν την προσπάθεια που απαιτείται για να διαχειριστεί τον τρόπο με τον οποίο εκφράζει τα συναισθήματα του (Brackett, 2019).

Επιπλέον οι McDowelle & Bell (1997) προέτρεψαν όσους προετοιμάζουν τους ηγέτες της εκπαίδευσης να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις ικανότητες ώστε να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η αυτό-συνείδηση και η αυτοδιαχείριση. Οι κρίσιμες αυτές ικανότητες επηρεάζουν την ικανότητα του ηγέτη να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του. Ο ηγέτης μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα τα συναισθήματα του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων απόμων, να βελτιώσει τη διδασκαλία του και να έχει ενσυναίσθηση για το προσωπικό του.

Προκειμένου να επέλθει η αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη η φροντίδα και η συμπόνια για τον ίδιο τον διευθυντή και τους άλλους και η ικανότητα να αντιμετωπίζει τα συναισθήματα του, αναπτύσσει την εμπιστοσύνη των

υφισταμένων του, την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και τη βοήθεια για την αποδοχή της απαραίτητη αλλαγής (Cote, 2014; Djambazona-Popordanoska, 2016; Kyriacou, 2001; Lopes, 2016; Mayer et al., 2016; Sanchez-Nunez et al., 2015).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σημαντικό σύνολο δεξιοτήτων στην ηγεσία, επομένως οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν ένα αξιολογικό επίπεδο αυτών των ικανοτήτων. Σύμφωνα με την άποψη του Goleman (2004) οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, το κίνητρο, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική δεξιότητα. Η αυτογνωσία είναι η ικανότητα κατανόησης των τρόπων, των συναισθημάτων και των κινήσεων των ατόμων καθώς και η επίδραση τους στους άλλους. Τα στοιχεία του ηγέτη που φαίνεται ότι έχει αυτή τη δεξιότητα είναι η αυτοπεποίθηση, η ρεαλιστική αυτοαξιολόγηση και η αυτοκαταστροφική αίσθηση του χιούμορ. Η αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα ελέγχου ή ανακατεύθυνσης διασπαστικών παρορμήσεων ή διαθέσεων και οι τάσεις αναστολής της κρίσης, της σκέψης πριν ενεργήσει. Τα στοιχεία του ηγέτη είναι η αξιοπιστία και η ακεραιότητα, η άνεση με ασάφεια και η ανοιχτότητα στην αλλαγή.

Το κίνητρο είναι το πάθος για την εργασία για λόγους πέρασα από τα χρήματα και η τάση για επιδίωξη στόχων με ενέργεια και επιμονή. Τα στοιχεία του ηγέτη είναι η ισχυρή ώθηση για την επίτευξη αισιοδοξίας, ακόμα και σε περιπτώσεις αποτυχίας και η οργανωτική δέσμευση. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής σύνθεσης άλλων ανθρώπων και η ικανότητα αντιμετώπισης των ανθρώπων σύμφωνα με τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Τα στοιχεία του ηγέτη είναι η εξειδίκευση στην οικοδόμηση και διατήρηση ταλέντων, η διαπολιτισμική ευαισθησία και η υπηρεσία στους πελάτες. Η κοινωνική δεξιότητα είναι η ικανότητα στη διαχείριση σχέσεων και τη δημιουργία δικτύων και η ικανότητα εύρεσης κοινού εδάφους και δημιουργίας σχέσεων. Τα στοιχεία του ηγέτη είναι η αποτελεσματικότητα της αλλαγής στην πειστικότητα και η εξειδίκευση στη δημιουργία και την ηγεσία ομάδων (Goleman, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνει τους ηγέτες που είναι πετυχημένοι στους οργανισμούς που εργάζονται κι ιδιαίτερα όσους έχουν τεχνικές δεξιότητες. Για οποιονδήποτε ηγέτη είναι σημαντικό να εργάζεται με βάση τις εμπειρίες του, να μπορεί να ερμηνεύσει νέα στοιχεία που συμβαίνουν στο περιβάλλον του, να

αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εργάζονται στο σχολείο και να έχει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Watkins et al., 2017).

Από όλα αυτά είναι ευκόλως κατανοητό ότι οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στους οργανισμούς (Antonakis et al., 2009; Cropanzano et al., 2017; Dasborough, 2006; Miao et al., 2016, 2018). Πολλοί ερευνητές εκτός από το ότι άσκησαν έντονη κριτική στη συναισθηματική νοημοσύνη (Davies et al., 1998; Locke, 2005) και τον ιδιαίτερο αντίκτυπο που έχει στην ηγεσία (Ashkanasy & Daus, 2005; Ashkanasy & Tse, 2000; George, 2000).

Οι Wong & Law (2002) υποστήριξαν ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να ρυθμίσουν τον αντίκτυπο των συναισθηματικών ερεθισμάτων από το εργασιακό περιβάλλον μέσω της κατάλληλης απόκρισης του περιβάλλοντος. Οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να μειώσουν, να παρατείνουν ή να περιορίσουν τα συναισθήματα τους. Ακόμα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον κατάλληλο μηχανισμό για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Επιπλέον οι Jordan et al. (2002) πρότειναν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μετριάξει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων, όσον αφορά την εργασιακή τους ανασφάλεια και την ικανότητα αντιμετώπισης του στρες. Πρότειναν ότι οι άνθρωποι που έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αντιμετώπισαν τις αρνητικές συναισθηματικές τους αντιδράσεις κι έφεραν πιο παραγωγικά αποτελέσματα. Η βασική ώθηση του επιχειρήματος τους είναι ότι οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα έχουν λιγότερο ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις στα στρεσογόνα γεγονότα, για να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση ενός συμβάντος.

Επιπροσθέτως οι Cropanzano et al. (2003) διατύπωσαν την άποψη ότι όσοι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ανέφεραν λιγότερο ακραίες και λιγότερο έντονες συναισθηματικές απαντήσεις στην απόδοση τους και στη συμπεριφορά που εκδήλωναν απέναντι στον ηγέτη. Τα συναισθήματα, που έχουν υψηλή ένταση είναι εκείνα που προκαλούν μεγαλύτερη ενεργοποίηση, δέσμευση και διέγερση. Έτσι τα συναισθήματα μπορεί να βοηθήσουν τα άτομα να είναι λιγότερο παραγωγικά ή όχι στο χώρο της εργασίας τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποδώσει αρνητικά ή θετικά συναισθήματα στους ηγέτες. Όσοι υφιστάμενοι έχουν πιο χαμηλά

επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

1.4. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη με συναισθηματική νοημοσύνη

Οι διευθυντές που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σε αυτά θα γίνει αναφορά στην παρούσα υποενότητα.

Οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από τον τρόπο που βάζουν προτεραιότητες, τον τρόπο που αντιδρούν στις δυσκολίες και τα προβλήματα, από τους ρόλους που παίρνουν όταν χρειάζεται να εκδηλώσουν πίστη και θυσίες και τον τρόπο με τον οποίο αποδίδουν τις ανταμοιβές στην εργασία τους (August, 2020). Με αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι η στάση και η προσωπικότητα του ηγέτη είναι ικανά χαρακτηριστικά ώστε να επηρεάσουν τις απαιτούμενες αλλαγές και να τους οδηγήσουν να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις για να πετύχουν τους στόχους τους (George, 2000).

Η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία έχει διερευνηθεί από αρκετούς μελετητές (Barbosa, 2013; de Haro & Garcia – Izquierdo, 2015; Hayward, 2005; Mills, 2009; Pillay, 2012). Η έρευνα των Acosta – Prado & Zarate (2017) εντόπισε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι Baczynska & Thornton (2017) πρότειναν ότι ένας από τους τρόπους για να αξιολογηθεί η ηγεσία είναι να εξεταστεί η ηγετική συμπεριφορά ή το τι ακριβώς κάνουν οι ηγέτες προκειμένου οι υφιστάμενοι τους να τους σέβονται περισσότερο. Η ηγεσία είναι το σύνολο των συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι διευθυντές και μπορούν με αυτό τον τρόπο να συντονίσουν τις δραστηριότητες που εκτελούνται από τα μέλη της ομάδας τους (Fambrough & Hart, 2008).

Πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η ηγετική συμπεριφορά, έδειξαν ότι ο ρόλος που έχει το κάθε μέλος στην αναγνώριση και την αποτελεσματική ηγεσία είναι πολύ σημαντικός (Acosta-Prado & Zarate, 2017; Kupers & Weibler, 2006). Οι Fambrough & Hart (2008) θεώρησαν ότι η ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση

των χαρακτηριστικών των ηγετών και πιο συγκεκριμένα το όραμα τους, οι ρητορικές τους δεξιότητες, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους και η εξατομικευμένη ηγεσία με όσα υποστηρίζουν οι υφιστάμενοι τους, δηλαδή με την ταύτιση με τον ηγέτη και το όραμα, την ανύψωση των θετικών τους συναισθημάτων και των επιθυμιών τους για να υποταχθούν στον ηγέτη αλλά και της κατάστασης, που μπορεί να οδηγήσει στα μονοπάτια ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του ηγέτη.

Ακόμα οι Waglay et al. (2020) υποστήριξαν ότι το μοντέλο συμπεριφοράς της ηγεσίας μπορεί να μελετήσει τις συμπεριφορές της διοίκησης που μεταμορφώνουν τους διευθυντές και τους κάνουν να εμπνέουν τους υφισταμένους τους. Παράλληλα οι διευθυντές αυξάνουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον και με το αυτό τον τρόπο ευνοούν την ανάπτυξη του θετικού σχολικού κλίματος. Τα χαρακτηριστικά των ηγετών επιφέρουν αλλαγές στους υφισταμένους τους και αποδίδουν αξία στα αποτελέσματα των ενεργειών τους (Li et al., 2016).

Οι περισσότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τις συμπεριφορές του σχετίζονται με τις μεταβλητές της κατάστασης κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη προοπτική (de Haro & Garcia – Izquierdo, 2015). Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός των υφισταμένων προς τον ηγέτη. Έτσι οι υφιστάμενοι έχουν κίνητρο για να πετύχουν περισσότερα από όσα αναμένονταν αρχικά (Ingram & Cangemi, 2012). Οι Bass & Riggio (2006) πρότειναν πέντε χαρακτηριστικές διαστάσεις της συμπεριφοράς των ηγετών. Η πρώτη διάσταση είναι αυτή που θα ακολουθήσουν οι ηγέτες με βάση τις αξίες που έχουν και η δεύτερη είναι το όραμα τους για το μέλλον και ο εντοπισμός των νέων ευκαιριών. Η τρίτη διάσταση είναι η τόνωση του πνεύματος και η επανεξέταση κάποιων από τις πεποιθήσεις τους για το έργο και η τέταρτη είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη και το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους ανάγκες. Η πέμπτη διάσταση είναι η ενθάρρυνση της αποδοχής των στόχων της ομάδας, η προώθηση της συνεργασίας και η έκτη είναι η επιτυχία υψηλών επιδόσεων όσων ηγούνται και η απόδειξη ότι θέλουν αριστεία και καλύτερη ποιότητα στην απόδοση της εργασίας τους.

Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει ο ηγέτης αναζητώντας μονοπάτια για την επίτευξη του στόχου του, αλλά σχεδόν όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι πρέπει να έχει επιχειρηματικές

δεξιότητες και κατάλληλες ικανότητες για να δημιουργήσουν την εμπιστοσύνη στην αλλαγή της κουλτούρας της αλλαγής (Megheirkouni & Mejheirkouni, 2020). Η ευκολία παροχής λύσεων συσχετίζεται με την ικανότητα εντοπισμού των τρόπων για την επιτυχία των στόχων που αντιστοιχεί σε μία από τις διαστάσεις που πρότεινε ο Snyder (1991) ως μέσο αξιολόγησης της ελπίδας. Σύμφωνα με τη θεωρία του η ελπίδα είναι η θετική κατάσταση των κινήτρων που βασίζεται στην αίσθηση της επίτευξης δύο θεμελιωδών τομέων, της ενέργειας με στόχο τον καθορισμό των στόχων και τον προγραμματισμό που πραγματοποιείται για την επίτευξη τους.

Ο Snyder (1991) αναφέρθηκε στο γεγονός ότι οι άνθρωποι που δείχνουν υψηλό επίπεδο ελπίδας έχουν το χαρακτηριστικό της επιμονής στην επίτευξη των στόχων τους, την ικανότητα δημιουργίας περισσότερων στόχων, την καλύτερη διαχείριση του άγχους και την ικανότητα ανάπτυξης των καλύτερων στρατηγικών απέναντι στα εμπόδια. Οι Li et al. (2016) ενίσχυσαν αυτή την άποψη, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα τους κι αυτό έχει ως συνέπεια τον προσδιορισμό της επιλογής των μελλοντικών τους στρατηγικών. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο ελπίδας είναι σε καλύτερη θέση για να αντιμετωπίσουν την ασάφεια και την αβεβαιότητα (Ingram & Cangemi, 2012; Waglay et al., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για τις αλλαγές στο σχολείο

Τα σχολεία στη σημερινή εποχή χρειάζεται να μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ώστε να αποδίδουν το μέγιστο. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν τεράστια ευθύνη στο να μπορέσουν να υλοποιήσουν τις όποιες αλλαγές χρειάζονται στο εσωτερικό των σχολείων τους. Η διαδικασία της αλλαγής περιλαμβάνει συναισθήματα καθώς σε κανέναν δεν αρέσει να παραδίδει την άνεση που σχετίζεται με το status quo ή να αλλάζει αυτό που έχει συνηθίσει. Οι διευθυντές χρειάζεται να πετύχουν μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις και να μπορέσουν να διαχειριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Για αυτό το λόγο τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μια αύξηση στις έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της ηγεσίας του σχολείου προκειμένου να επέλθουν οι όποιες αλλαγές.

Οι άνθρωποι που πρόκειται να αλλάξουν σε οποιοδήποτε επίπεδο χρειάζεται να μπορούν να διαχειριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα το συναίσθημα τους. Η αλλαγή μπορεί να διαταράξει την άνεση των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει μια κατάσταση γεμάτη άγχος και αβεβαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται το άγνωστο, όπως κάθε άλλος άνθρωπος που αλλάζει. Η αλλαγή φέρει αλλαγές στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις ταυτότητες των ατόμων και μπορεί να τους κάνει απρόθυμους να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση. Οι Foltin & Keller (2012) υποστήριξαν ότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από ελευθερία επικοινωνίας, είναι ζωτικής σημασίας για την εισαγωγή της αλλαγής στο σχολείο.

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν την ευθύνη να ξεπεράσουν τις όποιες προκλήσεις δημιουργούνται και να εφαρμόσουν την αλλαγή στο σχολείο τους. Οι προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό τομέα για πολλά χρόνια ήταν μάταιες κι ένας από τους βασικούς λόγους ήταν η έλλειψη της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών (Mayer et al., 2004).

Οι Barbuto & Burbach (2006) πρότειναν ότι οι διευθυντές για να επιφέρουν αλλαγές μέσω των υψηλών επιδόσεων χρειάζεται να δεσμεύσουν πλήρως τους εκπαιδευτικούς. Οι ηγέτες μπορούν να βελτιώσουν την οργάνωση και τη θεσμική αποτελεσματικότητα και να αντιληφθούν αν οι συνάδελφοι τους έχουν ενσυναίσθηση ή όχι. Η αυξανόμενη σημασία που δίνουν οι ηγέτες για την κατανόηση, την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί να μετατρέψει την ηγεσία τους σε μια αποτελεσματική διαδικασία (Foltin & Keller, 2012; Momeni, 2009; Srivastava, 2013).

Σύμφωνα με τους Salovey & Meyer (1990) οι άνθρωποι που έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική ευφυΐα μπορούν να αξιοποιήσουν τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και να τους παρακινήσουν να προσαρμοστούν στις επιθυμητές συμπεριφορές. Αυτές οι ικανότητες και οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους ηγέτες προκειμένου να διευκολύνουν την όποια αλλαγή.

Κεντρικό στοιχείο της θεσμικής ή της οργανωτικής αλλαγής είναι η ηγεσία. Ο Moore (2009) πρότεινε ότι οι ηγέτες μπορεί να είναι εκδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά και δεξιότητες προκειμένου να επιτύχουν να οδηγήσουν στην αλλαγή. Επιτρέπεται στους ηγέτες να αξιολογούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους αλλά και τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων και να μπορούν να ενσωματώσουν τις νοητικές και συναισθηματικές διαδικασίες για να προσαρμόσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές και να μπορέσουν να διαχειριστούν τις καταστάσεις (Goleman, 2004).

Ο διευθυντής είναι ο βασικός και καθοριστικός παράγοντας για να επιτύχει η αλλαγή καθώς χρειάζεται να επικοινωνήσει την ανάγκη για αλλαγή στα μέλη του οργανισμού. Μεταξύ των κατάλληλων συνθηκών που χρειάζεται να υπάρχουν είναι και η δυσαρέσκεια προς το άγνωστο. Ο ηγέτης επομένως χρειάζεται να έχει τις κατάλληλες δεξιότητες κι ικανότητες προκειμένου να μπορούν οι υφιστάμενοι του να αποδεχθούν την αλλαγή. Ακόμα και σε καταστάσεις που τα μέλη του οργανισμού είναι ικανοποιημένα από την επικείμενη αλλαγή, μπορεί να εκφράσουν αντιστάσεις. Επομένως ο ηγέτης χρειάζεται να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες για να αποφύγει τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων (Gaubatz & Ensminger, 2017).

Το αρχικό στάδιο στη διαδικασία αλλαγής είναι η εμφάνιση του φόβου, του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων. Σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας της

αλλαγής, οι κοινωνικές δεξιότητες του ηγέτη είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική επικοινωνία της αλλαγής των εκπαιδευτικών (Foltin & Keller, 2012). Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες γνωρίζουν τον τρόπο για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ανοιχτής επικοινωνίας για εκείνους που επηρεάζονται από την αλλαγή ώστε να συνεισφέρουν όλη στην ανάλυση της παρούσας κατάστασης του οργανισμού και να μοιραστούν το όραμα του σχολείου (Foltin & Keller, 2012; Issah & Zimmerman, 2016).

Η αλλαγή συνήθως συμβαίνει μέσα σε ένα οργανωτικό περιβάλλον όπου υπάρχει χάος, αβεβαιότητα και διάφορα αρνητικά συναισθήματα. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι κεντρικής σημασίας για μια επιτυχημένη οργανωτική αλλαγή. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες μπορούν να διευκολύνουν με αποτελεσματικό τρόπο την αλλαγή και να διαχειριστούν τα συναισθήματα που εμπλέκονται σε αυτήν. Η συναισθηματική νοημοσύνη τους επιτρέπει να εντοπίσουν τα ταλέντα που χρειάζονται για να χτίσουν μια νικητήρια ομάδα και την ικανότητα να ξεπεράσουν την αντίσταση στην αλλαγή. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το πιο σημαντικό συστατικό που συμβάλλει στην αύξηση του ηθικού, της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, των κινήτρων και του θετικού εργασιακού περιβάλλοντος (Foltin & Keller, 2012).

2.2. Η δημιουργία της ομάδας για την αλλαγή

Η αλλαγή στον 21^ο αιώνα απαιτεί μια ομαδική προσπάθεια για την ανάπτυξη και την επικοινωνία του οράματος σε μεγάλο αριθμό μελών, την υπέρβαση της αντίστασης, τη δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών και την ενσωμάτωση των αλλαγών στην οργανωτική κουλτούρα. Οι ηγέτες που προσπαθούν να εφαρμόσουν την αλλαγή μόνοι τους είναι πιο πιθανό να απομονωθούν και μπορεί να μην πετύχουν στη διαδικασία της αλλαγής. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να δημιουργήσει μία ομάδα όπου όλοι θα συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους. Τα μέλη της ομάδας χρειάζεται να έχουν ενθουσιασμό, να είναι αφοσιωμένα και να παρέχουν αξιοπιστία για να εξασφαλίσουν ένα επιτυχημένο μετασχηματισμό του οργανισμού (Kotter, 2012).

Σύμφωνα με τον Goleman (2001) η έντονη επιθυμία για την επίτευξη των στόχων καθώς και το ενδιαφέρον για την διατήρηση των βαθμολογιών μπορούν να ενεργοποιήσουν τα μέλη. Οι ηγέτες με τέτοια χαρακτηριστικά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δημιουργήσουν μια ομάδα με παρόμοια χαρακτηριστικά με τον εαυτό τους. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες μπορούν να αναγνωρίσουν τα κίνητρα των μελών και να ενεργήσουν κατάλληλα παρέχοντας τα εργαλεία και την απαραίτητη υποστήριξη, η οποία θα τους παρακινήσει να επιτύχουν αριστεία (Foltin & Keller, 2012). Οι ηγέτες και τα μέλη της ομάδας έχουν τις ίδιες κοινωνικές αντιλήψεις που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις για τις στάσεις, τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των άλλων μελών της ομάδας, που θα πρέπει να επιτρέπουν την επιρροή εντοπίζοντας, κατανοώντας και αντιμετωπίζοντας τις μη δηλωμένες ανάγκες των μελών και δημιουργώντας στόχους που θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτοί (Srivastava, 2013).

Το συστατικό των κοινωνικών δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το αποκορύφωμα των άλλων δεξιοτήτων της (Goleman, 2004). Για παράδειγμα τα άτομα με ενσυναίσθηση που είναι ηγέτες ξέρουν πότε να ασχοληθούν με τα συναισθήματα και πότε να ασχοληθούν με τη λογική. Ο Goleman (2001) υποστήριξε ότι οι κοινωνικά ικανοί ηγέτες προσαρμόζονται στη διαχείριση των ομάδων, στην αυτορρύθμιση και στην ενσυναίσθηση. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους.

Ο Kotter (2012) υποστήριξε ότι η εμπιστοσύνη στην ομάδα είναι απαραίτητη για να δημιουργηθεί η ομαδική εργασία ανεξάρτητα από τη διαδικασία που υιοθετείται για το σχηματισμό της. Ο Goleman (2001) διατύπωσε την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά της αυτορρύθμισης, που είναι μια δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, περιλαμβάνουν την αξιοπιστία, την ακεραιότητα και το άνοιγμα στην αλλαγή. Οι ηγέτες που δεν είναι επικριτικοί αλλά σκέφτονται πριν δράσουν, έχουν την τάση να ανακατευθύνουν τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις σε θετική ενέργεια προς την ομάδα.

Κατά τη διαδικασία της αλλαγής του οργανισμού ορισμένοι εργαζόμενοι είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν στις προσπάθειες αλλαγής. Έχουν εντοπιστεί δύο κατηγορίες αντίστασης, η λογική και η παράλογη. Ο de Jager (2001) δηλώνει ότι η

ορθολογική αντίσταση περιλαμβάνει το αίσθημα της μη εμπλοκής από τους εργαζόμενους, ενώ η παράλογη αντίσταση αναφέρεται στην ίδια την αντίσταση που εκδηλώνουν τα μέλη της ομάδας. Όσοι εμπíπτουν στην ορθολογική αντίσταση είναι πιο πιθανό να πειστούν να συμμετέχουν στις προσπάθειες της αλλαγής. Οι Gaubatz & Ensminger (2017) παρατήρησαν ότι ορισμένα μέλη που αντιστέκονται στην αλλαγή μπορεί να ισχυρίζονται ότι το κάνουν για τους δικούς τους λόγους και είναι πιθανό να την οδηγήσουν σε μη υλοποίηση της.

Οι Kouzes & Posner (2007) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές συχνά στερούνται την υπομονή και δεν μπορούν να υλοποιήσουν πολλά πράγματα εκτός από το όραμα του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί μένουν πίσω λόγω του ότι δεν ενστερνίζονται τις απόψεις των διευθυντών τους το σχολείο αποτυγχάνει να πραγματοποιήσει το όραμα του. Οι ηγέτες που είναι αποτελεσματικοί λαμβάνουν υπόψη της ανάγκες και τις αξίες των εκπαιδευτικών για να δημιουργήσουν μια κοινότητα κοινών αξιών που τελικά θα τους οδηγήσει στη δημιουργία μιας κοινής πορείας δράσης (Kouzes & Posner, 2007).

Μία άλλη σημαντική δεξιότητα που μπορεί να επιτρέψει στους ηγέτες να ακούν, να κατανοούν τους εκπαιδευτικούς τους και να διατηρούν το ταλέντο τους είναι η ενσυναίσθηση. Μέσω της ενσυναίσθησης μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών τους και να τον αντιληφθούν όπως εκείνοι. Όταν ο ηγέτης αναγνωρίζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες προκειμένου να πείσουν εκείνους που φαίνονται ότι είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν στις προσπάθειες της αλλαγής. Οι ηγέτες είναι πιο ευαίσθητοι στη διαφορετικότητα. Όσοι έχουν ενσυναίσθηση χρειάζονται χρόνο για να κατανοήσουν σε βάθος τον τρόπο αντίληψης των καταστάσεων των άλλων ατόμων (Issah & Zimmerman, 2016).

Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες αναγνωρίζουν ότι η αντίδραση των αποδεκτών της αλλαγής είναι μια αντανάκλαση του φόβου και της αβεβαιότητας που έχουν (Foltin & Keller, 2012). Σε συνδυασμό με την αυτογνωσία οι ηγέτες παίρνουν αποφάσεις που δεν στηρίζονται σε αξίες που έχουν ξεπεραστεί αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν εσωτερική αναταραχή στο σχολείο (Goleman, 2001).

Ο Mulford (2006) υποστήριξε ότι η αλλαγή στην ηγεσία μπορεί να πετύχει όταν οι άνθρωποι που έχουν την εξουσία στα χέρια τους συμμετέχουν ενεργά στη

λήψη αποφάσεων μέσω της δημιουργίας της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Οι ηγέτες προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη και κερδίζουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν (Zimmerman, 2006). Κάθε ηγέτης μπορεί να αιφνιδιαστεί από την αντίδραση των εκπαιδευτικών που δεν αποδέχονται την αλλαγή επειδή βιώνουν άγχος και φόβο. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται να είναι καλά ενημερωμένος για τους παράγοντες που καθορίζουν τη δημιουργία συναισθημάτων. Οι ηγέτες που είναι συναισθηματικά ευφυείς αναμένεται ότι θα μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους και αυτά των άλλων ανθρώπων (Moore, 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σημαίνει απαραίτητα το ενδιαφέρον ή την ετοιμότητα για την εφαρμογή της δεξιότητας σε ένα πλαίσιο (Incevic et al., 2007). Η αξιοπιστία, η δικαιοσύνη και η διαφάνεια είναι σημαντικοί παράγοντες για τις στάσεις των ηγετών στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος (Tiuraniemi, 2008).

Σύμφωνα με τον Momeni (2009) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια νοητική ικανότητα που επηρεάζει άλλες ικανότητες των ηγετών, ιδιαίτερα τις ηγετικές τους. Η κουλτούρα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζεται περισσότερο από αυτό που κάνουν για την αξιοπιστία της συμπεριφοράς των διευθυντών τους. Οι διευθυντές χρειάζεται να δείξουν φροντίδα, σεβασμό, δικαιοσύνη και να υιοθετήσουν την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο και να μετατρέπουν τις θέσεις εργασίας σε ουσιαστικές και χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αυξήσουν την πίστη τους στο σχολείο. Οι συναισθηματικά ευφυείς διευθυντές μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για να εξασφαλίσουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στις προσπάθειες τους για τη σχολική μεταρρύθμιση.

Ο Bennis (2009) υποστήριξε ότι ένας ηγέτης που έχει αυτογνωσία είναι το θεμέλιο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ηγέτες είναι σε θέση να κατανοούν και να υποστηρίζουν τους άλλους, να γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία τους, τα συναισθήματα τους και να έχουν την ικανότητα αυτοδιαχείρισης (Jacobs et al., 2008). Παρόμοια παραδείγματα πρακτικών ηγεσίας ήταν των Kouzes & Posner (2007) που υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν καθορίζεται γενετικά όπως ο δείκτης ευφυΐας μετά από μια

συγκεκριμένη ηλικία αλλά μπορεί να αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επιπλέον οι παράγοντες αλλαγής εξαρτώνται από το είδος της σχέσης που δημιουργούν με όλες τις ομάδες που βρίσκονται στο εσωτερικό ενός οργανισμού. Οι Gaubatz & Ensminger (2017) έδειξαν ότι οι επιτυχημένες και οι αποτυχημένες προσπάθειες αλλαγής από τους προέδρους των τμημάτων των οργανισμών είναι παράγοντες αλλαγής σε ανθεκτικά περιβάλλοντα και η σχέση με τους συμμετέχοντες έχει σημαντικό ρόλο στην αλλαγή.

Ο Moore (2009) υποστήριξε ότι οι ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιούν συναισθηματικές πληροφορίες για να χτίσουν την εμπιστοσύνη και να εξασφαλίσουν τη συνεργασία, να επιδείξουν ενσυναίσθηση στους εργαζόμενους, να αναπτύξουν κοινωνική ευαισθητοποίηση, να αναπτύξουν τη συνεργασία, να κατανοήσουν την απώλεια που βιώνουν οι άνθρωποι κατά τη διαδικασία αλλαγής και να επιδείξουν τις δεξιότητές τους στην αντιμετώπιση των ζητημάτων και στην επίλυση προβλημάτων. Η αποτυχία των διευθυντών των σχολείων να αναδιαρθρώσουν και να επανασχεδιάσουν τα σχολεία είναι ένας πολύτιμος δείκτης του βαθμού στον οποίο οι περισσότεροι διευθυντές δεν είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές προκλήσεις και τις συγκρούσεις που προκύπτουν από τη σχολική μεταρρύθμιση.

Ένα από τα χαρακτηριστικά ανάμεσα στη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία είναι το γεγονός ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διεγείρουν θετικά συναισθήματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ενεργούν με ενθουσιασμό καθώς διατυπώνουν το όραμά τους (Rowold & Rohmann, 2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα απαραίτητο συστατικό για την εδραίωση της αξιοπιστίας που αποτελεί το θεμέλιο της ηγεσίας (Momeni, 2009).

Οι ηγέτες πρέπει να επιδεικνύουν αξιοπιστία ώστε οι εκπαιδευτικοί τους να πιστεύουν το λόγο τους και να επιδεικνύουν το πάθος και τον ενθουσιασμό τους για την εργασία που κάνουν. Ακόμα χρειάζεται να είναι γνώστες και ικανοί να ηγούνται (Kouzes & Posner, 2007). Οι ηγέτες είναι ικανοί στην αυτορρύθμιση και μπορούν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να πιστέψουν στο έργο τους και να εμπιστευτούν ότι αυτό που κάνουν είναι το σωστό (Goleman, 2001).

Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες είναι εξοπλισμένοι με τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης. Οι Jacobs et al. (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών

στη Νότια Αφρική είναι απαραίτητη δεξιότητα προκειμένου να επιτύχουν μπροστά στις αντίξοες συνθήκες. Ο George (2000) υποστήριξε ότι οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να σκέφτονται εποικοδομητικά, να χτίζουν και να διατηρούν υψηλά επίπεδα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών τους. Η εποικοδομητική σκέψη μπορεί να διευκολύνει τους ηγέτες να δουν τη διασύνδεση των θεμάτων. Επιπλέον μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων από τον ηγέτη στο σχολείο τους. Είναι πιο σημαντικό σε οργανωτικές καταστάσεις όπου οι λύσεις πρέπει να δημιουργηθούν από μέσα από το σχολείο οι ηγέτες να χρειαστεί να αναστείλουν τον εγωισμό τους για να επιτρέψουν την κυριαρχία όλων των απόψεων (Watkins et al., 2017).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη στην ηγεσία επειδή είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία τόσο για τον διευθυντή όσο και τους εκπαιδευτικούς (George, 2000). Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τον τρόπο εργασίας τους από ατομικό σε συλλογικό, αύξησαν την υπευθυνότητα τους, εφάρμοσαν τα συστήματα παρακολούθησης και κατανομής της ηγεσίας. Η αλλαγή ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει μια τεράστια αλλαγή για τα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα και μπορεί να έχει τεράστιο συναισθηματικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους διευθυντές. Για αυτό το λόγο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα βέλτιστα τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους και οι μαθητές να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους, την ικανότητα συνεργασίας και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι ηγέτες χρειάζεται να είναι συναισθηματικά ικανοί (Moore, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

3.1. Έρευνες σε οργανισμούς

Η αναγκαιότητα της αξιοποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης οδήγησε στη δημιουργία προγραμμάτων για την κοινωνική και τη συναισθηματική αγωγή. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι όλα τα στελέχη να ενημερωθούν για τα συναισθήματα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι θα μπορέσουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο που παράγουν.

Τα προγράμματα αυτά αργότερα επεκτάθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης (Chemiss, 2000). Στα αρχικά τους στάδια αποτελούνταν από διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων. Έπειτα ξεκίνησαν να εφαρμόζονται άλλες μέθοδοι που προωθούσαν τη βιωματική μάθηση, την παρατήρηση, την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση και πληθώρα δραστηριοτήτων. Σε κάθε περίπτωση όλοι οι συμμετέχοντες χρειάζεται να προσπαθούν συνεχώς ώστε να βελτιώνεται η διάθεση τους και να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Ciarrochi et al., 2007).

Ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να υλοποιηθεί και να διερευνηθούν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Ακόμα αναπτύσσεται η κοινωνική συμπεριφορά των μελών του. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο να προασπιστεί, να βελτιώσει και να προάγει τη ψυχική και σωματική υγεία και την κοινωνική ευεξία. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθούν πιο υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα μέλη (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Όσοι εργαζόμενοι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν κι ενσυναίσθηση. Έτσι μπορούν να αποδεχθούν με μεγαλύτερη ευκολία το όραμα του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και να ενεργήσουν με τρόπο που προωθούν τα οφέλη του (Βάσιου, 2008).

Οι Mayer et al. (2000) υποστήριξαν ότι όσοι εργαζόμενοι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το τι ακριβώς αισθάνονται οι συνάδελφοι τους, να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται τα συναισθήματα και ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος για να

αντιδράσουν. Οι Rachim et al. (2002, όπως αναφέρεται στο Μαγουλιανίτης, 2011) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές που έχουν συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να παρέχουν στους υφισταμένους τους τα κατάλληλα κίνητρα για να επιλύουν τυχόν συγκρούσεις ή προβλήματα. Η ώθηση που τους παρέχεται μπορεί να είναι μια θετική επίδραση και έτσι οι υφιστάμενοι να ικανοποιηθούν από την εργασία τους. Επομένως όλοι οι οργανισμοί σήμερα θα έπρεπε να προωθούν την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών καθώς συνδέεται με όλες τις πτυχές της συμπεριφοράς τους.

3.2. Έρευνες στην εκπαίδευση

Ο Goleman (1996) υποστήριξε ότι είναι απαραίτητες οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών για να πετύχουν, να μειώσουν το άγχος που βιώνουν, τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και να βελτιώσουν τη ψυχική τους υγεία. Σύμφωνα με την άποψη του η συναισθηματική ευφυΐα είναι πιο σημαντική από ότι η γνωστική.

Ακόμα ο Anderson (2004) υποστήριξε ότι στο σχολείο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές τους προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων των μαθητών. Επομένως μέσα σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται, υπάρχει η ανάγκη ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται κατάλληλα για την αυριανή τους ημέρα ως πολίτες.

Σε αυτό το πλαίσιο οι Petrides et al. (2006) διεξήγαγαν έρευνα με την οποία έδειξαν ότι οι μαθητές που έχουν πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να τους αποδεχθούν οι συνομήλικοί τους. Ακόμα μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα, να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες και το πνεύμα της ομάδας κι έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επιθετικές ή παραβατικές συμπεριφορές.

Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Οι Pellitteri et al. (2006) πρότειναν ότι τα κατάλληλα προγράμματα μπορούν να δράσουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούν πιο θετικό σχολικό κλίμα, υλοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες στην καθημερινότητα του σχολείου και προάγεται η συναισθηματική νοημοσύνη όλων των μελών του σχολείου.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρθηκε και από άλλους ερευνητές (Qualter et al., 2007; Vandervoort, 2006; Morris et al., 2005). Σε αυτές τις έρευνες οι μαθητές απέκτησαν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και αύξησαν τη γνωστική τους ευφυΐα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι ευνοεί την ανάπτυξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Με αυτό τον τρόπο ο οργανισμός βελτιώνεται και λειτουργεί καλύτερα. Ο Hay (2000) έδειξε τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική ηγεσία και την ηγεσία σε εκπαιδευτικούς στη Μεγάλη Βρετανία. Οι έρευνες των Brown & Moshavi (2005), του Bass (2002), των Barbuto & Burbach (2006), των Barling et al. (2000), των Mandell & Pherwani (2003) και των Sosik & Megerian (1999) έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται με θετικό τρόπο με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα άτομα που είχαν υψηλότερα επίπεδα στη συναισθηματική νοημοσύνη έτειναν να επιλέγουν περισσότερο τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι είναι σπουδαία η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλαίσιο των οργανισμών (Bass, 1997, 1998, 2002; Hunt & Conger, 1999; Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001; Kirkpatrick & Locke, 1996). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο οργανισμός (Lowe et al., 1996). Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας φαίνεται ότι συσχετίζεται με θετικό τρόπο με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mandell & Pherwani, 2003; Ashkanasy & Tse, 2000; Sosik & Megerian, 1999). Η έρευνα των Palmer et al. (2001) έδειξαν ότι οι ηγέτες με τα μεγαλύτερα επίπεδα αποτελεσματικότητας εφαρμόζαν τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στην Ελλάδα η έρευνα της Ιορδάνογλου (2007, όπως αναφέρεται στο Μαγουλιανίτη, 2011), του Δελλατόλα (2010, όπως αναφέρεται στο Μαγουλιανίτη,

2011) και της Polychroniou (2009) έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στους διευθυντές των σχολείων. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Rahim et al. (2006) που έδειξαν ότι στα μεταπτυχιακά προγράμματα MBA των ΗΠΑ, της Πορτογαλίας, της Ελλάδας, της Νότιας Κορέας και του Μπαγκλαντές, αποδείχθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη θετική επίδραση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το βαθμό στον οποίο το management μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ήταν:

1. Ποιος είναι ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών;
2. Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής;
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές;
4. Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το βαθμό στον οποίο η σχολική μονάδα λειτουργεί εύρυθμα;

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Σε σύντομο χρόνο και με σχετικά μικρό κόστος η ερευνήτρια μπορούσε να συλλέξει όλα τα δεδομένα. Η έρευνα διεξήχθη από το Σεπτέμβριο του 2022 ως το Νοέμβριο του 2022 ηλεκτρονικά. Το δείγμα ήταν τυχαίο και στην έρευνα μπορούσαν να πάρουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ακριβώς τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθούν στο δείγμα. Το τυχαίο δείγμα δίνει την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού και τα δεδομένα που παράγονται μπορούν να γενικευθούν σε αυτόν (Σαραφίδου, 2011; Creswell, 2011).

Το ερευνητικό εργαλείο διακρίνεται σε τρία επιμέρους τμήματα και βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν πέντε ερωτήσεις

για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey & Mayer (1990) και συμπεριλαμβάνει 17 ερωτήσεις. Η αρχική κλίμακα περιλάμβανε 33 ερωτήσεις, όμως στην ελληνική της μετάφραση περιορίστηκαν σε 17. Αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο συγκεκριμένα την αντίληψη των συναισθημάτων (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4, 13, 15, 16 και 17), τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 2, 8, 11 και 14), τις κοινωνικές τους δεξιότητες (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 7, 9 και 12) και τη χρήση των συναισθημάτων (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 6 και 10). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, 5βαθμης κλίμακας Likert, όπου το 1= Διαφωνώ απόλυτα και το 5= Συμφωνώ απόλυτα.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν οι 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της πολλαπλής ηγεσίας των Bass & Avolio (2004). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά για να αξιολογήσει το στυλ ηγεσίας. Στα ελληνικά μεταφράστηκε από τον Μαγουλιανίτη (2011) και αποτελείται από 45 ερωτήσεις, που αξιολογούν τρία επιμέρους στυλ της ηγεσίας: το μετασχηματιστικό στυλ (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32 και 34), το συναλλακτικό στυλ (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27 και 35) και το παθητικό στυλ (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 7, 28 και 33). Στο ερωτηματολόγιο αξιολογούνταν και η έκβαση της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα αξιολογούνταν η μεγαλύτερη προσπάθεια (ερωτήσεις 39, 42 και 44), η αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 37, 40, 43 και 45) και η ικανοποίηση από την ηγεσία (ερωτήσεις 38 και 41). Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, 5βαθμης κλίμακας Likert, όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα και 5= Συμφωνώ απόλυτα.

4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ενημερώθηκαν για το σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν για το ότι όλες

οι απαντήσεις τους θα είναι ανώνυμες κι εμπιστευτικές και δεν επρόκειτο να κοινοποιηθούν σε άλλα άτομα. Προκειμένου να διασφαλιστεί αυτό η ερευνήτρια θα κρατούσε τα αποτελέσματα σε έναν κλειδωμένο ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μετά τη λήξη της έρευνας όλα τα δεδομένα θα καταστρέφονταν (Σαραφίδου, 2011; Creswell, 2011).

Αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν μπορούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη λήξη της. Δεν επρόκειτο να τους συμβεί κάποια βλάβη από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αν ήθελαν μπορούσαν να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση. Ακόμα μπορούσαν να σταματήσουν ανά πάσα χρονική στιγμή τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, χωρίς να χρειαστεί να δώσουν περαιτέρω εξηγήσεις. Πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ήταν απαραίτητο να δώσουν τη συγκατάθεση τους και να υπογράψουν ένα έγγραφο στο οποίο ενημερώνονταν για όλα αυτά τα δεοντολογικά ζητήματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με χαρά στην έρευνα και δεν παρατηρήθηκε καμία από τις ως άνω συμπεριφορές (Σαραφίδου, 2011; Creswell, 2011).

4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Όταν όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές για τους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων. Έπειτα μετρήθηκαν οι ποσοστιαίες συχνότητες όλων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και μέσω του Excel 2010 δημιουργήθηκαν τα κατάλληλα κυκλικά διαγράμματα.

Επιπλέον μετρήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Στη συνέχεια αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και το στυλ ηγεσίας που ακολουθούσαν οι διευθυντές. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση επιλέχθηκε γιατί τόσο οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και το στυλ ηγεσίας είναι αριθμητικού τύπου μεταβλητές.

Επιπροσθέτως έγινε διεξαγωγή t-test για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των διευθυντών

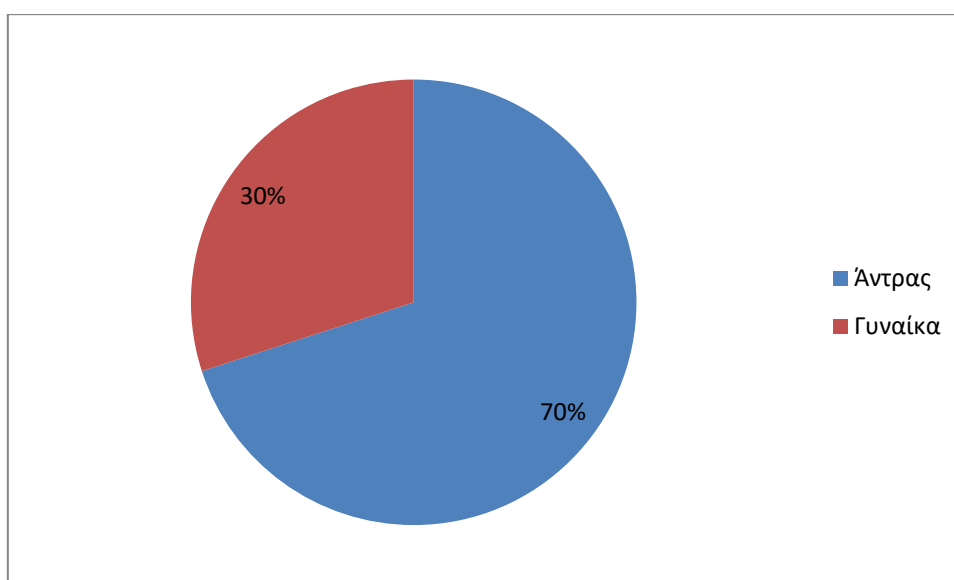
και στο βαθμό που ανέπτυξαν τις ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Αυτό έγινε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή, το φύλο, ήταν κατηγορικού τύπου και η εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αριθμητικού τύπου. Ίδιες αναλύσεις έγιναν για την οικογενειακή τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο. Διεξήχθη ανάλυση one-way Anova για να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ηλικία των διευθυντών και στο βαθμό που είχαν αναπτυγμένη τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Αυτό έγινε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορικού τύπου, με πάνω από δύο μεταβλητές. Παρόμοια ήταν η ανάλυση για τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

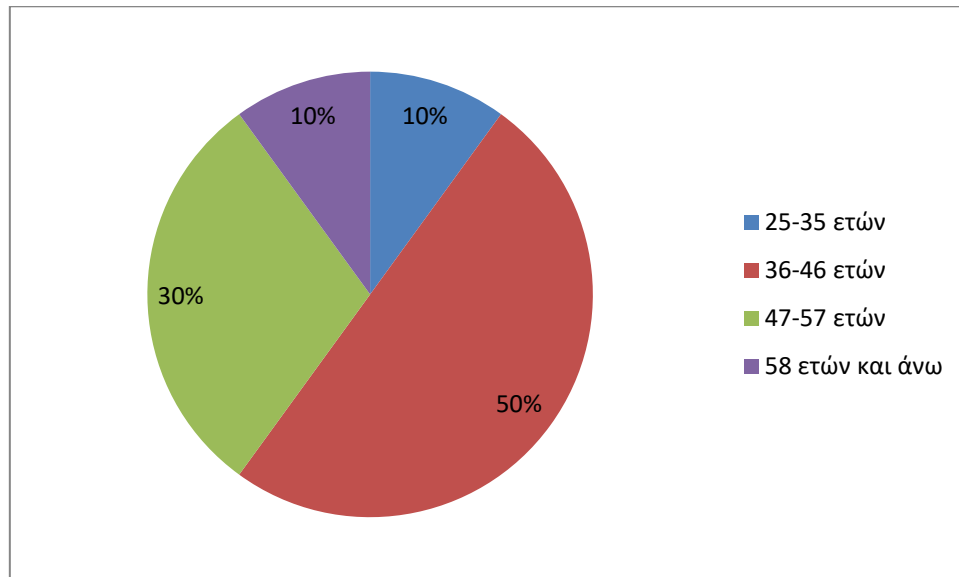
Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο νομό Αττικής. Το 70% των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν άντρες και το 30% γυναίκες.

Σχεδιάγραμμα 1: Το φύλο των διευθυντών



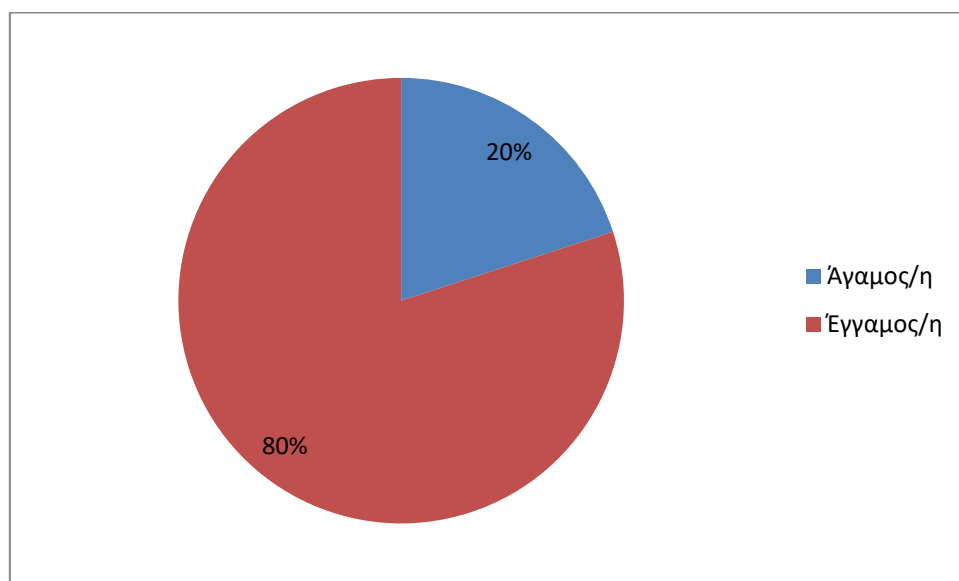
Όσον αφορά την ηλικία των διευθυντών το 10% είχε ηλικία από 25 ως 35 έτη, το 50% είχε ηλικία από 36 ως 46 έτη, το 30% είχε ηλικία από 47 ως 57 έτη και το 10% είχε ηλικία από 58 έτη και άνω.

Σχεδιάγραμμα 2: Η ηλικία των διευθυντών



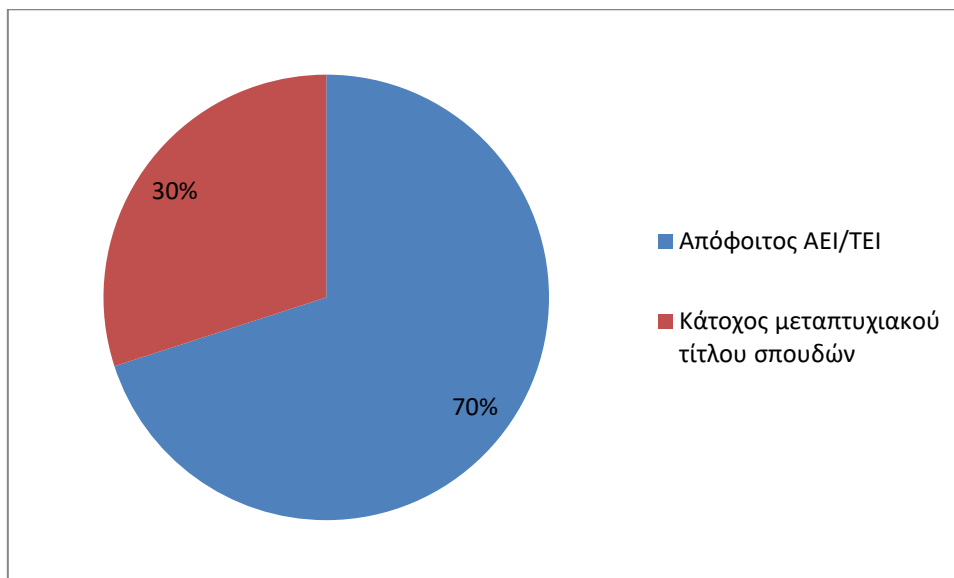
Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση το 20% των διευθυντών ήταν άγαμοι και το 80% έγγαμοι.

Σχεδιάγραμμα 3: Η οικογενειακή κατάσταση των διευθυντών



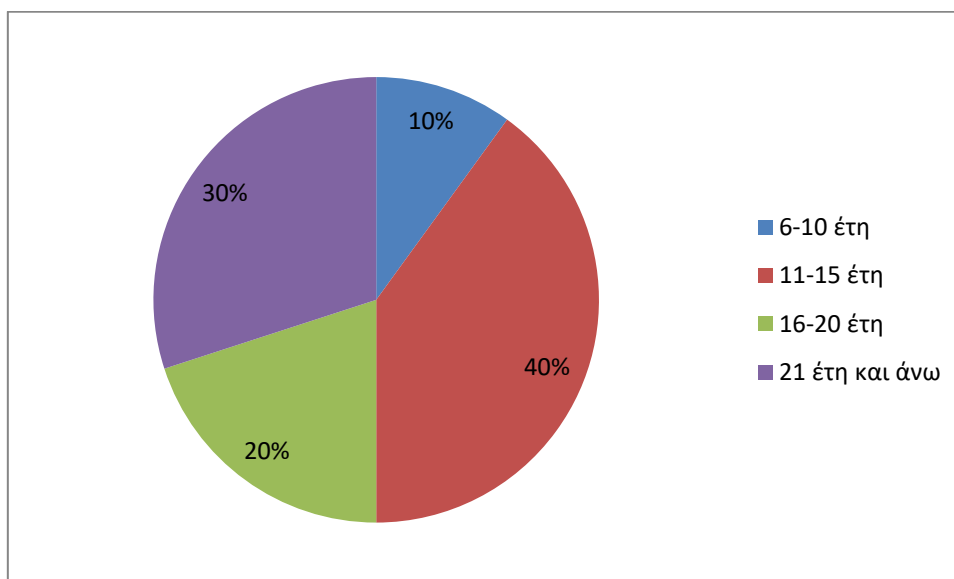
Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο το 70% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 30% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Δεν υπήρχαν διευθυντές που ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Σχεδιάγραμμα 4: Το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών



Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών το 10% των συμμετεχόντων είχε 6 ως 10 έτη, το 40% 11 ως 15 έτη, το 20% 16 ως 20 έτη και το 30% από 21 έτη και άνω.

Σχεδιάγραμμα 5: Τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών



5.2. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε έναν παράγοντα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αξιολόγησαν ότι οι διευθυντές τους είχαν υψηλότερες τιμές στην χρήση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και χαμηλότερες τιμές στην αντίληψη και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι ήταν πιο ικανοί να διαχειριστούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα δικά τους.

Πίνακας 1: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράγοντας συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντίληψη συναισθημάτων	3,25	0,43
Διαχείριση συναισθημάτων	3,69	0,67
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3,99	0,78
Χρήση συναισθημάτων	4,00	0,88

Όσον αφορά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις στο ερωτηματολόγιο της ηγεσίας αξίζει να σημειωθεί ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος εντοπίστηκε στην κλίμακα του μετασχηματιστικού στυλ (μέσος όρος= 3.70) σε αντίθεση με το παθητικό στυλ (μέσος όρος= 2.12).

Πίνακας 2: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου της ηγεσίας

Στυλ ηγεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστικό	3.70	0.32
Συναλλακτικό	3.01	0.34
Παθητικό	2.12	0.22

5.3. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές ανάμεσα στο φύλο των διευθυντών και τις δεξιότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t= 5.421, p= .001$). Οι γυναίκες διευθύντριες φαίνεται να έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους, καθώς ο μέσος όρος τους ήταν 3.99 ενώ των αντρών 3.25. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου και η επίδραση τους στο φύλο των διευθυντών. Εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και τη χρήση των συναισθημάτων, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Το φύλο των διευθυντών και η συσχέτιση του με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέσος όρος αντρών	Μέσος όρος γυναικών
Όλο το ερωτηματολόγιο	3.25	3.99
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3.33	3.88
Χρήση συναισθημάτων	3.21	3.65

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ανάμεσα στην ηλικία των διευθυντών, την οικογενειακή τους κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, σε σύγκριση με το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης που είχαν. Έτσι φαίνεται ότι τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν.

5.4. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάμεσα στο φύλο τους και στο στυλ που επέλεξαν να εφαρμόσουν ($t= 2.929$, $p= .001$). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν περισσότερο αναπτυγμένο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (μέσος όρος= 3.79) σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους (μέσος όρος= 2.16). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για το συναλλακτικό και το παθητικό στυλ, όμως οι μέσοι όροι ήταν μικρότεροι, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Το φύλο των διευθυντών και η συσχέτιση του με το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν

Στυλ ηγεσίας	Μέσος όρος αντρών	Μέσος όρος γυναικών
Μετασχηματιστικό	2.16	3.79
Συναλλακτικό	1.46	3.00
Παθητικό	2.46	3.55

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ανάμεσα στα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών, δηλαδή ανάμεσα στην ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας και στο στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Επομένως φαίνεται ότι μόνο το φύλο των διευθυντών και σε αυτή την περίπτωση επηρεάζει την επιλογή τους.

5.5. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε η συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και στο στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα μετρήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και στο μετασχηματιστικό στυλ, που βρέθηκε να είναι το κυρίαρχο στυλ, που εφαρμόζουν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Όλες οι συσχετίσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, ήταν στατιστικά σημαντικές και θετικές. Με άλλα λόγια όσο αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη, και κάθε ένας παράγοντας ξεχωριστά, τόσο αυξάνεται η επιλογή για το συναισθηματικό στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μετασχηματιστικού στυλ

Παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης	Μετασχηματιστικό στυλ
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	$r = 0.862, p = .001$
Αντίληψη συναισθημάτων	$r = 0.754, p = .001$
Διαχείριση συναισθημάτων	$r = 0.632, p = .001$
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	$r = 0.670, p = .001$
Χρήση συναισθημάτων	$r = 0.746, p = .001$

5.6. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα αξιολογήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Με βάση αυτά φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές συσχετίζεται θετικά με την υψηλή συναισθηματική τους νοημοσύνη ($r =$

0.821, $p = .001$). Η αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι έχει θετική συσχέτιση και με τους υπόλοιπους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα η αντίληψη συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα ($r = 0.789$, $p = .001$), η διαχείριση συναισθημάτων με την αποτελεσματικότητα ($r = 0.678$, $p = .001$), η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων με την αποτελεσματικότητα ($r = 0.891$, $p = .001$) και η χρήση συναισθημάτων με την αποτελεσματικότητα ($r = 0.732$, $p = .001$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην μεγαλύτερη προσπάθεια και την ικανοποίηση από την εργασία με το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Πίνακας 6: Συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου

Παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ικανοποίηση από την εργασία
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	$r = 0.345$, $p = .046$	$r = 0.821$, $p = .001$	$r = 0.574$, $p = .984$
Αντίληψη συναισθημάτων	$r = 0.674$, $p = .678$	$r = 0.789$, $p = .001$	$r = 0.687$, $p = .258$
Διαχείριση συναισθημάτων	$r = 0.067$, $p = .625$	$r = 0.678$, $p = .001$	$r = 0.982$, $p = .456$
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	$r = 0.357$, $p = .621$	$r = 0.891$, $p = .001$	$r = 0.546$, $p = .245$
Χρήση συναισθημάτων	$r = 0.235$, $p = .056$	$r = 0.732$, $p = .001$	$r = 0.135$, $p = .564$

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει το βαθμό στον οποίο το management μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στο νομό Αττικής. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν άντρες, ηλικίας 36 ως 46 ετών, έγγαμοι, απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και είχαν προϋπηρεσία 11-15 έτη.

Οι εκπαιδευτικοί όπως έδειξαν τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, αξιολόγησαν ότι οι διευθυντές τους, μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων και να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα δικά τους. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών φαίνεται ότι το φύλο επιδρά στο βαθμό που αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες διευθύντριες έχουν πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων και στη χρήση των συναισθημάτων. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για κανένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό των διευθυντών και του βαθμού στον οποίο έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Επιπλέον όσον αφορά το στυλ ηγεσίας φαίνεται ότι οι διευθυντές επιλέγουν περισσότερο το μετασχηματιστικό στυλ. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες διευθύντριες επιλέγουν το συγκεκριμένο στυλ σε σύγκριση με τους άντρες. Μικρότεροι ήταν οι μέσοι όροι για τα άλλα δύο στυλ ηγεσίας επομένως φαίνεται η κυριαρχία του μετασχηματιστικού στυλ.

Επιπροσθέτως όσον αφορά τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές, φαίνεται ότι είναι θετική. Με άλλα λόγια όσο αυξάνεται ο βαθμός της συναισθηματικής τους νοημοσύνης είτε συνολικά είτε ξεχωριστά για κάθε έναν από τους παράγοντες της, τόσο περισσότερο τείνουν να επιλέξουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Ακόμα όσον αφορά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με το βαθμό στον οποίο οι

διευθυντές αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η αποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά και με τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή την αντίληψη των συναισθημάτων, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και τη χρήση των συναισθημάτων. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη μεγαλύτερη προσπάθεια των διευθυντών και στην ικανοποίηση από την εργασία με το βαθμό ανάπτυξης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, που αξιολόγησαν το έργο των διευθυντών, προέρχονταν από μία και μόνο πόλη. Παρόλο λοιπόν που το δείγμα λήφθηκε μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας χρειάζεται να είναι προσεκτική η ερευνητρια ώστε να γενικεύσει τα αποτελέσματα σε όλο τον πληθυσμό. Επόμενες έρευνες χρειάζεται να μεριμνήσουν ώστε να υπάρχει δείγμα από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από διαφορετικές πόλεις.

Ακόμα μπορούν να έχουν ως δείγμα τους, τους ίδιους τους διευθυντές και όχι τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους διευθυντές τους, ότι έγινε δηλαδή στην παρούσα έρευνα. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να σκιαγραφήσουν τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις αξίες των διευθυντών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και το στυλ ηγεσίας που οι ίδιοι επιλέγουν.

Επιπροσθέτως οι έρευνες που θα έχουν ως ερευνητικό εργαλείο και τη συνέντευξη, εκτός από το ερωτηματολόγιο, θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερα στοιχεία και μάλιστα εις βάθος. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων είναι εφικτή η εις βάθος μελέτη του εξεταζόμενου φαινομένου. Ίσως σε κάποια μελέτη θα μπορούσαν να μετρηθούν και οι απόψεις των ίδιων των μαθητών για τους διευθυντές των σχολείων στα οποία φοιτούν. Άλλες μελέτες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη όλων των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις της στο παραγόμενο έργο.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
2. Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2: 16-25.
3. Μαγουλιανίτης, Γ.Β. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
4. Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 75-91). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
5. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
6. Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννης, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
7. Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
8. Σαραφίδου, Γ. (2011). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις – powerpoint για μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας – στατιστική*. Βόλος.

9. Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*.
Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Acosta – Prado, J., Zarate, R.A. & Pautt, G.M. (2015). Characterization of emotional intelligence in Colombian managers. *Universitas Psychologica*, 14(3): 815-832.
2. Acosta – Prado, J. & Zarate, R.A. (2017). Emotional intelligence in Latin American managers: an exploratory study. *Universitas Psychologica*, 14(3): 1-11.
3. Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
4. Antonakis, J., Ashkanasy, N.M. & Dasborough, M.T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20(2): 247-261.
5. Ashkanasy, N.M. & Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26: 1-12.
6. Ashkanasy, N.M. & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: a conceptual review. In N.M. Ashkanasy, C.E.J. Hartel & W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in working life: theory, research and practice* (pp. 221-235). Westport, CT: Quorum Books.
7. Baczyriska, A. & Thorton, G.C. (2017). Relationships of analytical, practical and emotional intelligence with behavioral dimensions of performance of top managers. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(2): 171-182.
8. Barbuto, J.E. & Burbach, M.E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146: 51-64.

9. Bar – On, P. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
10. Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
11. Bennis, W. (2009). *On becoming a leader: the leadership classic*. New York: Basic Books.
12. Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviours in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2): 316-335.
13. Blasé, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4): 245-273.
14. Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Hay/McBer (1999). *Emotional competence inventory*. HayGroup.
15. Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *The American Psychologist*, 36: 129-148.
16. Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. New York: Celadon Books.
17. Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford Press.
18. Chemiss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology. New Orleans.
19. Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, D.J. (2007). *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia: Psychology Press.

20. Cote, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1: 459-488.
21. Cropanzano, R., Dasborough, M.T. & Weiss, H.M. (2017). Affective events and the development of leader-member exchange. *Academy of Management Review*, 42(2): 233-258.
22. Cropanzano, R., Weiss, H.M., Hale, J.M.S. & Reb, J. (2003). The structure of affect: Reconsidering the relationship between negative and positive affectivity. *Journal of Management*, 29: 831-857.
23. Dasborough, M.T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17(2): 163-178.
24. Davis, M., Stankov, L. & Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: 989-1015.
25. Day, C. (2004). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
26. de Haro, J.M. & Garcia – Izquierdo, M. (2015). Inteligencia emocional y liderazgo transformacional en una muestra de directivos españoles: un estudio exploratorio. *Ansiedad y Estrés*, 21(1): 71-81.
27. de Jager, P. (2001). Resistance to change: a new view of an old problem. *The Futuristic*, 35: 24-27.
28. DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P. & Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *Clearing House*, 1-9.

29. Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4): 497-515.
30. Extremera, N., Rey, L. & Sanchez – Alvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the wong law emotional intelligence scale. *Psicothema*, 31(1): 94-100.
31. Fambrough, M.J. & Hart, R.K. (2008). Emotions in leadership development: a critique of emotional intelligence. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5): 740-758.
32. Foltin, A. & Keller, R. (2012). Leading change with emotional intelligence. *Nursing Management*, 43: 20-25.
33. Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts and system*. Toronto: Corwin Press/ Ontario Principals' Council.
34. Gaubatz, J.A. & Ensminger, D.C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, 45: 141-163.
35. George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8): 1027-1055.
36. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
37. Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
38. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

39. Goleman, D. (2002). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
40. Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 82(1): 82-91.
41. Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2): 143-161.
42. Ingram, J. & Cangemi, J. (2012). Emotions, emotional intelligence and leadership: a brief, pragmatic perspective. *Education*, 132(4): 771-778.
43. Isen, A. (1998). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521-540). Chichester: Wiley.
44. Issah, M. & Zimmerman, J.A. (2016). A change model for 21st century leaders: The essentials. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 4(1): 23-29.
45. Ivcevic, Z., Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75: 199-236.
46. Jacobs, S., Kemp, A. & Mitchell, J. (2008). Emotional intelligence: Hidden ingredient for emotional health of teachers. *Africa Education Review*, 151: 131-143.
47. Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M. & Hartel, C.E.J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27: 361-373.
48. Joseph, D.L., Jin, J., Newman, D.A. & O' Boyle, E.H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100: 298-342.

49. Joseph, D.L. & Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95: 54-78.
50. Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
51. Kupers, W. & Weibler, J. (2006). How emotional is transformational leadership really? Some suggestions for a necessary extension. *Leadership and Organization Development Journal*, 27(5): 368-383.
52. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1): 27-35.
53. Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 112.
54. Li, Z., Gupta, B., Loon, M. & Casimir, G. (2016). Combinative aspects of leadership style and emotional intelligence. The *International Journal of Social Sustainability in Economic, Social, and Cultural Context*, 37(1): 107-125.
55. Lopes, P.N. (2016). Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 8(4): 316-321.
56. Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49: 554-564.
57. Mayer, J.D. (2001). A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). New York: Psychology Press.

58. Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.
59. Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
60. Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems Inc.
61. Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence: Theory, practice and implications. *Psychology Inquiry*, 15: 197-215.
62. Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4): 290-300.
63. McDowelle, J.O. & Bell, E.D. (1997). *Emotional intelligence and education leadership at East Carolina University*. Annual meeting of the National Council for Professors of Educational Administration, East Carolina.
64. Megheirkouni, M. & Mejheirkouni, A. (2020). Leadership development trends and challenges in the twenty-first century: rethinking the priorities. *Journal of Management Development*, 39(1): 97-124.
65. Miao, C., Humphrey, R.H. & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *Personality and Individual Differences*, 102: 13-24.
66. Miao, C., Humphrey, R.H. & Qian, S. (2018). A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance

- and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53(4): 463-474.
67. Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Management*, 38(2): 35-48.
68. Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3): 20-28.
69. Morris, J.A., Urbanski, J. & Fuller, J. (2005). Using poetry and the visual arts to develop emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 29: 888-904.
70. Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7: 47-58.
71. O' Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H. & Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32: 788-818.
72. Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3): 537-547.
73. Pillay, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and leadership styles in the South African petrochemical industry. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1): a1109.
74. Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M. & Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Personality and Individual Differences*, 37(7): 1321-1330.

75. Rasiah, R., Turner, J.J. & Ho, Y.F. (2019). The impact of emotional intelligence on work performance: perceptions and reflections from *academics in Malaysian higher education*. *Contemporary Economics*, 13(3): 269.
76. Rowold, J. & Rohmann, A. (2009). Relationships between leadership styles and followers' emotional experience and effectiveness in the voluntary sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38: 270-286.
77. Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford.
78. Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185-211.
79. Sanchez-Nunez, M.T., Patti, J. & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1): 65-84.
80. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. & Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42: 921-933.
81. Smigla, J.E. & Pastoria, G. (2000). Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70(6): 60-61.
82. Snyder, C.R. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual – differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4): 570-585.
83. Srivastava, K. (2013). *Emotional intelligence and organizational effectiveness*. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2): 97-99.

84. Tiuraniemi, J. (2008). Leader self-awareness and its relationship to subordinate assessment of organizational atmosphere in the social welfare sector. *Administration in Social Work*, 32: 23-38.
85. Vandervoort, D.J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology*, 25(1): 4-7.
86. Waglay, M., Becker, J.R. & du Plessis, M. (2020). The role of emotional intelligence and autonomy in transformational leadership: a leader member exchange perspective. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1): a1762.
87. Watkins, D., Earnhardt, M., Pittenger, L., Roberts, R., Rietsema, K. & Cosman-Ross, J. (2017). Thriving in complexity: a framework for leadership education. *Journal of Leadership Education*, 16(14): 148-163.
88. Wong, C. & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13: 243-274.
89. Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90: 238-249.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο:
Αντρας
Γυναίκα

2. Ηλικία:
25-35 ετών
36-46 ετών
47-57 ετών
58 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση:
Άγαμος/η
Έγγαμος/η
Διαζευγμένος/η
Χήρος/α

4. Μορφωτικό επίπεδο:
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών

5. Χρόνια προϋπηρεσίας:
Ως 5 έτη
6-10 έτη
11-15 έτη
16-20 έτη
21 έτη και άνω

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου περιγράφονται 21 ερωτήσεις σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή στο σχολείο που εργάζεστε. Κυκλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο και θυμηθείτε ότι: 0= Καθόλου, 1= Λίγο, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Σχεδόν πάντα

1. Κάνω αυτό που κάνει τους άλλους να νιώθουν καλά επειδή είναι κοντά μου.	0	1	2	3	4
2. Πιέζω την ομάδα σχετικά με αυτό που πρέπει να κάνουμε.	0	1	2	3	4
3. Δίνω τη δυνατότητα στους άλλους να επιλύσουν τα παλιά προβλήματα με νέους τρόπους.	0	1	2	3	4
4. Βοηθώ τους άλλους να εξελιχθούν.	0	1	2	3	4
5. Λέω στους άλλους τι να κάνουν αν θέλουν να ανταμειφθούν για την εργασία τους.	0	1	2	3	4
6. Είμαι ικανοποιημένος όταν οι άλλοι εκτελούν αυτά που έχουμε συμφωνήσει.	0	1	2	3	4
7. Είμαι ικανοποιημένος που αφήνω τους άλλους να συνεχίσουν να εργάζονται με τον ίδιο τρόπο όπως πάντα.	0	1	2	3	4
8. Οι άλλοι έχουν απόλυτη πίστη σε μένα.	0	1	2	3	4
9. Παρέχω ελκυστικές εικόνες για το τι μπορούμε να κάνουμε.	0	1	2	3	4
10. Παρέχω στους άλλους νέους τρόπους για να επιλύσουν ορισμένα θέματα.	0	1	2	3	4
11. Αφήνω τους άλλους να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν.	0	1	2	3	4
12. Παρέχω αναγνώριση και ανταμοιβές όταν οι άλλοι πετυχαίνουν τους στόχους τους.	0	1	2	3	4
13. Όσο τα πράγματα λειτουργούν, δεν προσπαθώ να αλλάξω κάτι.	0	1	2	3	4
14. Οι άλλοι με κάνουν ό,τι θέλουν.	0	1	2	3	4
15. Οι άλλοι είναι περήφανοι που συνδέονται μαζί μου.	0	1	2	3	4

16. Βοηθώ άλλους ανθρώπους να βρουν νόημα στην εργασία τους.	0	1	2	3	4
17. Κάνω τους άλλους να επανεξετάσουν τις ιδέες που δεν είχαν αμφισβητήσει ποτέ πριν.	0	1	2	3	4
18. Προσωπικά δίνω την προσοχή μου στους άλλους.	0	1	2	3	4
19. Εφιστώ την προσοχή μου στο τι μπορούν να πάρουν οι άλλοι για αυτό που έχουν καταφέρει.	0	1	2	3	4
20. Λέω στους άλλους τι πρέπει να κάνουν τώρα για να συνεχίσουν να εργάζονται.	0	1	2	3	4
21. Δεν κάνω τίποτα περισσότερο από αυτό που είναι απολύτως απαραίτητο.	0	1	2	3	4

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου περιγράφονται 17 ερωτήσεις σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η έννοια αυτή αφορά την ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά αλλά και να εκφράζει τα συναισθήματα που αφορούν τόσο τον ίδιο όσο και τους άλλους ανθρώπους γύρω του. Θυμηθείτε ότι 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα.

1. Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια, αντλώ δύναμη από την προηγούμενη εμπειρία μου.	1	2	3	4	5
2. Είμαι πάντα αισιόδοξος/η ότι θα καταφέρω τους στόχους που θέτω.	1	2	3	4	5
3. Οι άνθρωποι με εμπιστεύονται εύκολα.	1	2	3	4	5
4. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
5. Μπορώ να εκτιμήσω τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι σημαντικό.	1	2	3	4	5
6. Μπορώ να δω νέες ευκαιρίες και δυνατότητες.	1	2	3	4	5
7. Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τους άλλους.	1	2	3	4	5

8. Αναζητώ δράσεις που με κάνουν ευτυχισμένο/η.	1	2	3	4	5
9. Η στάση μου προκαλεί θετική εντύπωση στους άλλους.	1	2	3	4	5
10. Όταν έχω θετική διάθεση, η επίλυση των προβλημάτων είναι εύκολη για μένα.	1	2	3	4	5
11. Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
12. Συγχαίρω τους άλλους όταν διεκπεραιώνουν επιτυχώς τις εργασίες τους.	1	2	3	4	5
13. Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
14. Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση τα παρατάω γιατί νομίζω ότι θα αποτύχω.	1	2	3	4	5
15. Καταλαβαίνω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι κοιτάζοντάς τους.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ να διακρίνω από τον τόνο της φωνής τους πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
17. Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άλλοι άνθρωποι έχουν τα συγκεκριμένα θέματα.	1	2	3	4	5