

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των
εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος**

ΚΑΖΑΜΙΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΔΗΛΩΣΗ

Η Αναστασία Καζαμία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αναστασία Καζαμία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος εργασίας:

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Όνομα και Επίθετο:

Αναστασία Καζαμία

Επαγγελματική θέση και e-mail:

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) – ankazami@hotmail.com

Επιβλέπων καθηγητής:

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Είναι γεγονός ότι ο χώρος της εργασίας έχει σημαντική επίδραση στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις πράξεις των εργαζομένων. Με παρόμοιο τρόπο οι άνθρωποι επιδρούν στο εργασιακό τους περιβάλλον μέσω των σκέψεων, των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των αντιδράσεών τους. Με τη λογική αυτή οι επαγγελματικοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι. Τα συναισθήματα αποτελούν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής συμπεριφοράς (Brief & Weiss, 2002), ενώ ο ρόλος τους στη διαδικασία της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς της θεωρείται καίριος (Ashkanasy & Tse, 2000). Όλο και περισσότερες έρευνες επισημαίνουν τη συναισθηματική επιρροή που ασκεί ο ηγέτης ενός οργανισμού στην ομάδα των υφισταμένων και στα εργασιακά τους αποτελέσματα. Οι ηγέτες των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών, επηρεάζοντας το συναίσθημα, το συναισθηματικό χειρισμό και την παρακίνηση, διαμορφώνουν κατά επέκταση και το κατάλληλο κλίμα επιρροής για βελτιωμένη απόδοση. Έννοια που σχετίζεται με την πετυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, τις ηγετικές ικανότητες και το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Έρευνες εστιάζουν στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών αναφορικά με τα εργασιακά αποτελέσματα και την εργασιακή εμπειρία των υφισταμένων (George, 2000). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Πιο

συγκεκριμένα, η εργασία προσπαθεί να διευρύνει και να εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρά η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος του ηγέτη ενός οργανισμού, όπως ο σχολικός, στο εργασιακό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, το συναίσθημα και τη συνοχή των ομάδων των εκπαιδευτικών. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στο σχολικό κλίμα αποτελεί ένα μάλλον ανεξερεύνητο πεδίο. Η παρούσα έρευνα, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης, χρησιμοποιεί ως μέσο συλλογής δεδομένων, το δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 διευθυντές και 182 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων των νομών Θεσσαλονίκης, Βόλου, Θήβας, Αθήνας και Τρικάλων. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν διαφορετικά ερωτηματολόγια. Οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι: (α) η κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong και Law (2002) (Wong Law Emotional Intelligence Scale - WLEIS), (β) η κλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (Emotion Regulation Inventory) των Gross & John (2003), (γ) η κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Job Affect Scale) των Brief, Burke, George, Robinson & Webster (1988), (δ) η κλίμακα εργασιακής ικανοποίησης (Job Satisfaction Scale) των Brayfield και Rothe (1951), (ε) η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory) των Maslach και Jackson (1986), (στ) η κλίμακα συνοχής της ομάδας (Perceived Cohesion Scale) των Bollen & Hoyle (1990) και Chin, Salisbury, Pearson & Stollak (1999) και (ζ) η κλίμακα σχολικού κλίματος (The Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE) των Hoy, Tarter και Kottkamp, (1991).

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την ύπαρξη σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της στρατηγικής της αναπλαισίωσης των ηγετών-διευθυντών και των διαστάσεων του σχολικού κλίματος που αναφέρονται στην περιοριστική στάση του διευθυντή, καθώς και στη συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, μόνο η στρατηγική της επανεκτίμησης σχετίζεται θετικά με την υποστηρικτική στάση των διευθυντών, ενώ από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρατηρείται καμία σχέση μεταξύ της στρατηγικής της καταστολής και του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, σε αντίθεση με την ισχύουσα βιβλιογραφία, καμία από τις μεταβλητές των διευθυντών δεν σχετίζεται με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των διευθυντών (principal openness), είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (teacher openness). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ανοιχτό σχολικό κλίμα που αναφέρεται στη συμπεριφορά των διευθυντών (principal openness) σχετίζεται αρνητικά

με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών, ενώ το ανοιχτό σχολικό κλίμα με βάση τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών (teacher openness), εμφανίζεται να σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνοχή της ομάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης έρευνας η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των ίδιων. Η στρατηγική της επανεκτίμησης-αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών εξηγεί την εργασιακή τους ικανοποίηση και τη συνοχή της ομάδας τους, ενώ η στρατηγική της καταστολής εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το αρνητικό συναίσθημα από την εργασία τους και τη μειωμένη ανοιχτή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (teacher openness), αναφορικά με το σχολικό κλίμα. Από την άλλη, σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτά, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εξηγεί μόνο τη μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η στρατηγική της επανεκτίμησης εξηγεί, όμοια με την επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών, και αυτή τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, συγκριτικά με τις δύο η στρατηγική της επανεκτίμησης των διευθυντών ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί γενικότερα μία από τις πρώτες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στο ανοιχτό σχολικό κλίμα.

Λεξεις-κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, ρύθμιση του συναισθήματος, ηγεσία, σχολικό κλίμα, θετικό και αρνητικό συναίσθημα, εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, συνοχή της ομάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & Zerbe (Eds.) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice* (pp. 221-236). Westport, CT: Quorum Books.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 69 (2), 479-504.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35 (5), 301-311.

- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress?. *Journal of Applied Psychology*, 73 (2), 193.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 279-307.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J. (1999). Perceived cohesion in small groups adapting and testing the perceived cohesion scale in a small-group setting. *Small Group Research*, 30 (6), 751-766.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- Goleman, D., Boyatzis & R. McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage Publications.
- Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.

ABSTRACT

Title of thesis:

The effect of Primary Education principals' emotional intelligence in teachers' work experience and in shaping school climate

Name and surname:

Anastasia Kazamia

Professional position and e-mail:

Teacher - ankazami@hotmail.com

Supervising Professor:

Konstantinos Kafetsios

It is known that the workplace has a significant influence on thoughts, feelings and actions of workers. In a similar way people interact with the working environment through their thoughts, feelings, behavior and response. According to that, workplace can be characterized as emotional-place. Emotions in workplace are a major contributor to organizational behavior (Brief & Weiss, 2002), and their role in the process of leadership and effectiveness is important and fundamental (Ashkanasy & Tse, 2000). More and more research indicates the organization leader's emotional influence to the subordinates' group and working results. Organizational leaders, including school leaders, affecting emotion, emotional manipulation and motivation, form and influence the appropriate climate for improved performance. A concept that is associated with successful management of human resources, leadership skills and working environment is emotional intelligence (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Studies have focused on the importance of leaders' emotional intelligence regarding the working results and subordinates' working experience (George, 2000). The purpose of this research was to study the influence of Primary Education managers' emotional intelligence in teachers' work experience and in shaping school climate. More specifically, the paper seeks to broaden and deepen the way that leader's emotional intelligence and emotion regulation ability of an organization such as a school, affects the work climate, job satisfaction, burnout, positive and negative emotions and group cohesion among teachers. In the Greek educational field, the contribution of leaders' emotional intelligence in the school climate is a rather

unexplored field. This research through the quantitative approach, uses the structured self-report questionnaire with closed questions (Likert), as a data collection instrument. The sample of the research was composed of 26 primary school principals and 182 teachers from the prefectures of Thessaloniki, Volos, Thebes, Athens and Trikala. Principals and teachers filled out different questionnaires. The measurement scales used in the survey are: (a) The Wong and Law Emotional Intelligence Scale - WLEIS (Wong and Law ,2002), (b) the emotion regulation scale (Emotion Regulation Inventory) of Gross & John (2003), (c) the positive and negative emotions scale (Job Affect Scale) of Brief, Burke, George, Robinson & Webster (1988), (d) the job satisfaction scale (Job Satisfaction Scale) of Brayfield and Rothe (1951), (e) the burnout scale (Maslach Burnout Inventory) of Maslach and Jackson (1986), (f) the group cohesion scale (Perceived Cohesion Scale) of Bollen & Hoyle (1990) and Chin, Salisbury, Pearson & Stollak (1999) and (g) the school climate scale (The Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE) of Hoy, Tarter and Kottkamp, (1991).

The present research shows the existence of a significant positive correlation between leaders' emotional intelligence and the strategy of reappraisal and the dimensions of the school climate, which are referring to the headmaster's restraining attitude, as well as the teachers' cooperation-professional attitude. At the same time only the strategy of reappraisal is positively correlated to the principals' supportive attitude whereas the results of the research did not show any correlation between the strategy of suppression and school climate. Furthermore, in contrast to the standing bibliography, none of the principals' variables is connected to the open school climate, either this has to do with the headmasters' behavior (principal openness), either it has to do with the teachers' behavior (teacher openness). Moreover, according to the results of the research the open school climate which is referring to the principals' behavior (principal openness) is negatively related to the teachers' negative emotion, whereas the open school climate based on the teachers' dimensions (teacher openness), seems to be positively related to their job satisfaction and the group's cohesion.

According to the results of the multilevel research the teachers' emotional intelligence explains to a great extent their positive and negative emotion, their job satisfaction and their burnout. The strategy of teachers' reappraisal explains their job satisfaction and their group's cohesion, when the strategy of teachers' suppression explains to a great extent the negative emotion out of their job and the reduced open behavior (teacher openness), according to school climate. On the other hand, the results of the multilevel analysis regarding the

emotional intelligence of the principal and its impact on the teachers seem to be of great interest. According to them, the principals' emotional intelligence explains only the teachers' reduced burnout and the strategy of reappraisal the principals also explains, like the reappraisal of teachers, the cohesion of the teachers' group. Indeed, comparatively with the two strategies, the strategy of reappraisal the principals is more influential.

The present study is in general one of the first researches which investigate the influence of the leaders' emotional intelligence on the open school climate.

Key words: Emotional intelligence, emotional regulation, leadership, school climate, positive and negative emotion, job satisfaction, burnout, group cohesion.

Bibliographic References:

- Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & Zerbe (Eds.) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice* (pp. 221-236). Westport, CT: Quorum Books.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 69 (2), 479-504.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35 (5), 301-311.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress?. *Journal of Applied Psychology*, 73 (2), 193.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 279-307.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J. (1999). Perceived cohesion in small groups adapting and testing the perceived cohesion scale in a small-group setting. *Small Group Research*, 30 (6), 751-766.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- Goleman, D., Boyatzis & R. McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage Publications.
- Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία αποτελεί έργο προσωπικής μου προσπάθειας. Για να ολοκληρωθεί και να φτάσει στο επιθυμητό αυτό σημείο απαιτήθηκαν ώρες μελέτης, συγκέντρωσης και συλλογής πληροφοριών. Ευχαριστώ όλους όσους με βοήθησαν καθ' όλη την περίοδο εκπόνησης και συγγραφής, δίνοντάς μου κουράγιο και στήριξη. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Καφέτσιο Κωνσταντίνο για τις πολύτιμες συμβουλές, τις συστάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που μου έδινε. Τέλος, ευχαριστώ την εξεταστική επιτροπή που μου κάνει την τιμή να αξιολογήσει την εργασία μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ iii

ABSTRACT vii

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ xi

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ xii

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ xv

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ xvii

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ xix

Κεφάλαιο 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο 2^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ 7

- 2.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης7
- 2.2. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....10
- 2.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας.....14
- 2.4. Ρύθμιση του συναισθήματος.....17

Κεφάλαιο 3^ο : ΗΓΕΣΙΑ 21

- 3.1. Ο ρόλος του συναισθήματος κατά την άσκηση ηγεσίας.....21
- 3.2. Έννοια, ορισμός και φύση της ηγεσίας22
- 3.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία.....24

Κεφάλαιο 4^ο : ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ 28

- 4.1. Έννοια και σημασία του σχολικού κλίματος.....28
- 4.2. Σχολικό κλίμα και ηγεσία31
- 4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη της ηγεσίας και σχολικό κλίμα33

Κεφάλαιο 5^ο : ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ 37

5.1. Επαγγελματική ικανοποίηση	37
5.2. Επαγγελματική εξουθένωση	39
5.3. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα	42
5.4. Συνοχή της ομάδας	43

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 6° : ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ..48

6.1. Σκοπός της έρευνας	48
6.2. Ερευνητικές υποθέσεις	50

Κεφάλαιο 7° : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 52

7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση	52
7.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	52
7.3. Πληθυσμός και δείγμα	54
7.3.1. Περιγραφική στατιστική	55
7.4. Ερευνητικό εργαλείο	60
7.5. Κλίμακες μέτρησης	62
7.5.1. Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (A)	62
7.5.2. Κλίμακα ρύθμισης συναισθήματος (B)	63
7.5.3. Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία (C)	63
7.5.4. Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (D)	64
7.5.5. Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (E)	64
7.5.6. Κλίμακα αντίληψης της συνοχής της ομάδας (F)	65
7.5.7. Κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος (G)	65
7.6. Στατιστική ανάλυση	67
7.6.1. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων	67

Κεφάλαιο 8° : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 70

8.1. Περιγραφική στατιστική μεταβλητών	70
--	----

8.1.1. Σύθεση μεταβλητών	70
8.1.2. Δείκτης Εσωτερικής Συνέπειας Cronbach's Alpha Σύνθετων Μεταβλητών	76
8.2. Συσχετίσεις μεταβλητών	77
8.3. Μονοεπίπεδη ανάλυση	88
8.4. Πολυεπίπεδη ανάλυση.....	92
Κεφάλαιο 9^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	101
9.1. Συζήτηση	101
9.2. Περιορισμοί της έρευνας	116
9.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	117
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	141

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

DA_WLSEA: Directors' Self Emotion Appraisal (WLSEA)-Αντίληψη των συναισθημάτων των ίδιων των διευθυντών

DA_WLOAE: Directors' Other Emotion Appraisal (WLOAE)-Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων των διευθυντών

DA_WLUOE: Directors' Use of Emotion (WLUOE)-Χρήση του συναισθήματος των διευθυντών

DA_WLROE: Directors' Regulation of Emotion (WLROE)-Ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών

DA_TOTEi: Directors' Total Emotion intelligence-Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών

DB_REAPPR: Directors' Reappraisal-Στρατηγική της επανεκτίμησης διευθυντών

DB_SUPPR: Directors' Suppression-Στρατηγική της καταστολής διευθυντών

DC_POSAF: Directors' Positive Affect-Θετικό συναίσθημα διευθυντών

DC_NEGAF: Directors' Negative Affect-Αρνητικό συναίσθημα διευθυντών

DD_JOB: Directors' Job Satisfaction-Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών

DE_BURNOUT: Directors' Burnout-Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών

DF_GROUP: Directors' Group Cohesion-Συνοχή της ομάδας των διευθυντών

TA_WLSEA: Teachers' Self Emotion Appraisal (WLSEA)-Αντίληψη των συναισθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών

TA_WLOAE: Teachers' Other Emotion Appraisal (WLOAE)-Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων των εκπαιδευτικών

TA_WLUOE: Teachers' Use of Emotion (WLUOE)-Χρήση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών

TA_WLROE: Teachers' Regulation of Emotion (WLROE)-Ρύθμιση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών

TA_TOTEi: Teachers' Total Emotion intelligence-Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών

TB_REAPPR: Teachers' Reappraisal-Στρατηγική της επανεκτίμησης εκπαιδευτικών

TB_SUPPR: Teachers' Suppression-Στρατηγική της καταστολής εκπαιδευτικών

TC_POSAF: Teachers' Positive Affect-Θετικό συναίσθημα εκπαιδευτικών

TC_NEGAF: Teachers' Negative Affect-Αρνητικό συναίσθημα εκπαιδευτικών

TD_JOB: Teachers' Job Satisfaction-Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

TE_BURNOUT: Teachers' Burnout-Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

TF_GROUP: Teachers' Group Cohesion-Συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών

TG_OCDQRE_S: Supportive principal behavior-Υποστηρικτική συμπεριφορά διευθυντή

TG_OCDQRE_D: Directive principal behavior-Κατευθυντική στάση διευθυντή

TG_OCDQRE_R: Restrictive principal behavior-Περιοριστική συμπεριφορά διευθυντή

TG_OCDQRE_C: Collegial teacher behavior-Συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών

TG_OCDQRE_INT: Intimate teacher behavior-Οικειότητα-φιλία εκπαιδευτικών

TG_OCDQRE_DIS: Disengaged teacher behavior-Απάθεια-απομάκρυνση εκπαιδευτικών

TG_OCDQRE_PO: Principal Openness-Ανοιχτό σχολικό κλίμα αναφορικά με τις διαστάσεις των διευθυντών

TG_OCDQRE_TO: Teacher Openness-Ανοιχτό σχολικό κλίμα αναφορικά με τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	55
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών.....	58
Πίνακας 3: Σύνθεση μεταβλητών της έρευνας.....	70
Πίνακας 4: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για κάθε μεταβλητή.....	76
Πίνακας 5: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος με την εργασιακή εμπειρία διευθυντών (N=26).....	78
Πίνακας 6: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία (N=182).....	80
Πίνακας 7: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος διευθυντών με την εργασιακή εμπειρία εκπαιδευτικών (N=182).....	83
Πίνακας 8: Συσχετίσεις συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος διευθυντών με τις διαστάσεις σχολικού κλίματος και τους δύο τύπους ανοιχτού κλίματος με βάση το αρχείο των διευθυντών (N=26).....	85
Πίνακας 9: Συσχετίσεις ανοιχτού σχολικού κλίματος και εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών (N=182).....	87
Πίνακας 10: Βέλτιστα μοντέλα για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή με βάση τη μονοεπίπεδη ανάλυση.....	88
Πίνακας 11: Διορθωμένοι συντελεστές και καταλληλότητα μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης μονοεπίπεδης ανάλυσης.....	89
Πίνακας 12: Υπολογισμός ICC (Intra Class Correlation).....	93
Πίνακας 13: Υπολογισμός ICC του μηδενικού μοντέλου.....	94
Πίνακας 14: Σύγκριση πολυεπίπεδων μοντέλων 1ου επιπέδου και μονοεπίπεδης ανάλυσης.....	94

Πίνακας 15: Estimates of Covariance Parameters-Ποσοστά διακύμανσης κάθε εξαρτημένης μεταβλητής που επεξηγούνται από το επίπεδο 1 (εκπαιδευτικούς) και ποσοστά που επεξηγούνται από το επίπεδο 2 (διευθυντές).....	95
Πίνακας 16: Επιλογή βέλτιστου μοντέλου ανά ομάδα (ανά εξαρτημένη μεταβλητή).....	97

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γραφήματα: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών.....	55
Γραφήματα: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών.....	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας σχετικά νέος τομέας έρευνας της οργανωσιακής συμπεριφοράς είναι το συναίσθημα στο χώρο εργασίας. Τα συναισθήματα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στις εργασιακές σχέσεις (Barsade, 2002) και στην επικοινωνία των ίδιων των οργανισμών. Τα αποτελέσματα των συναισθηματικών καταστάσεων στο χώρο εργασίας έχουν μεγάλη σημασία για τα άτομα, τις ομάδες και την ίδια την κοινωνία, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων (Brief & Weiss, 2002 · Weiss, 2002).

Κατά το παρελθόν, τα συναισθήματα υποστηρίζονταν ως δυσλειτουργικοί παράγοντες στον εργασιακό χώρο και αγνοούνταν κατά τη μελέτη της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Είχαν αποκλειστεί από την ιδανική «επαγγελματική συμπεριφορά», που όφειλε να περιορίζεται στη λογική και τον ορθολογισμό (Ashforth & Humphrey, 1995 · Arvey, Renz, & Watson, 1998 · Muchinsky, 2000). Εδώ και καιρό, η συγκεκριμένη θεώρηση έχει αποδυναμωθεί. Τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας αποτελούν πλέον σημαντικό πεδίο ερευνών για την εξήγηση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών (Van Kleef, 2014).

Τα εργασιακά συναισθήματα είτε θετικής είτε αρνητικής υφής, αποτελούν βοηθητικό παράγοντα στην επίτευξη της εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις (Clare, 1994), ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι ασκούν επίδραση τόσο στην ψυχική υγεία όσο και στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Η διαχείριση, μάλιστα, των συναισθημάτων στο χώρο εργασίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της οργανωτικής ζωής και προτεραιότητα της Οργανωτικής Ψυχολογίας. Όλο και περισσότεροι ερευνητές αναζητούν μοντέλα, που στοχεύουν στη δημιουργία ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος που παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους και σχετίζονται με την αποτελεσματική υλοποίηση στόχων και την παραγωγικότητα.

Βασικό κομμάτι των ερευνών δίνει βαρύτητα στην ηγεσία και στη σημασία που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα διοίκησης. Ενδιαφέρον αποτελεί το αν και κατά πόσο οι ικανότητες των ηγετών που σχετίζονται με το

συναίσθημα, επηρεάζουν τα συναισθήματα των εργαζομένων, την ψυχολογική τους κατάσταση, τις αντιλήψεις και κατά επέκταση την εργασιακή τους απόδοση. Οι νεότερες, μάλιστα, απόψεις περί ηγεσίας εστιάζουν στη συναισθηματική επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στην ομάδα. Ο κατάλληλος χειρισμός της αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικότητας των ίδιων των οργανισμών. Θεωρητικοί υποστηρίζουν πως οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο εργασιακό αποτέλεσμα (Boyatzis & Ratti, 2009 · George, 2000 · Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Βασική παραδοχή είναι ότι στελέχη που διοικούν με το συναίσθημα και τη λογική πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με στελέχη που διοικούν μόνο με τη λογική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ηγέτες που αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των υφισταμένων έχουν πιο ευχαριστημένο προσωπικό (Wong and Law, 2002), ενώ αυτοί που εκφράζουν θετικά συναισθήματα βελτιώνουν τη θέληση των υπαλλήλων για εργασία (Brundin, Patzelt, & Shepherd, 2008).

Μια έννοια που θεωρείται ότι ερμηνεύει την πετυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και σχετίζεται άμεσα με τις ηγετικές ικανότητες και το εργασιακό περιβάλλον, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman et al., 2002). Οι George (2000), Day (2000) και Mills & Rouse (2009) θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ένα σημαντικό στοιχείο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Ικανότητες όπως η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η χρήση και η ρύθμιση του συναισθήματος συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ηγέτες με τις συγκεκριμένες δεξιότητες μπορούν να επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους. Λειτουργώντας ως διαχειριστές-ρυθμιστές των συναισθημάτων των δικών τους και της ομάδας πετυχαίνουν μεγαλύτερες επιδόσεις και παραγωγικότητα (Law, Wong, & Song, 2004 · Lyons & Schneider, 2005 · Pirola-Merlo et al., 2002). Η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών επηρεάζοντας το συναίσθημα, το συναισθηματικό χειρισμό και την παρακίνηση, διαμορφώνουν κατά επέκταση και το κατάλληλο κλίμα επιρροής για βελτιωμένη απόδοση (Goleman et al., 2002).

Οι ηγέτες που κατέχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν και ανταποκρίνονται επάξια στα καθήκοντά τους, διευθετούν τις εκκρεμότητες των οργανισμών και καθοδηγούν με ικανότητα την ομάδα τους. Οι εργασιακές ομάδες πετυχαίνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους με επιτυχία, καθώς τα μέλη τους δείχνουν προθυμία και ζήλο στη δουλειά τους. Σύμφωνα με τους Wong and Law (2002) ηγέτες με συναισθηματική ωριμότητα εμφανίζουν συχνότερα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους

τους, καθώς είναι πιο ευαίσθητοι στα αισθήματα και συναισθήματα, και τα δικά τους και των υφισταμένων τους. Επίσης, βοηθούν στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων και στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία (Καφέτσιος, 2003).

Γίνεται κατανοητή έτσι η συμβολή των συναισθημάτων και των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση και τον επιχειρησιακό χώρο. Ιδιαίτερη σημασία όμως, έχουν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες στην εκπαιδευτική διοίκηση και τον εκπαιδευτικό χώρο, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες, καθώς και η σχετιζόμενη με αυτές οργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών.

Έρευνες κατέδειξαν την ανάγκη μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών και μαθητών (Jaeger, 2001 · Mayer & Cobb, 2000 · Reiff, 2001), καθώς οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ζωτική αξία στο χώρο του σχολείου. Η αξία τους έγκειται στο ότι μπορούν να επηρεάσουν ένα ευρύ φάσμα εργασιακών συμπεριφορών, μεταξύ των οποίων είναι η επαγγελματική αφοσίωση, η συνεργασία, η προσωπική ανάπτυξη, η επαγγελματική ικανοποίηση και η ποιότητα του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη σημασία όμως δίνεται στη μελέτη του ρόλου της ηγεσίας και των συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) και τους Goleman, Boyatzis, & McKee (2004) οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη επηρεάζουν το κλίμα του εργασιακού περιβάλλοντος ενός οργανισμού. Με τον ίδιο τρόπο, το σχολικό κλίμα, ως οργανισμός, μπορεί να επηρεαστεί από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του διευθυντή (Sergiovanni & Starratt, 1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετίζεται με τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος (Momeni, 2009) που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Με την καθημερινή συμπεριφορά και δράση τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον τέτοιο που οι εκπαιδευτικοί να δραστηριοποιούνται απερίσπαστα στα διδακτικά τους καθήκοντα με αναμενόμενο το ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος που στηρίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Σε ένα τέτοιο κλίμα, οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί

προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού και να μοιράζονται το αίσθημα της ευθύνης, μέσω της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα. Αισθάνονται ικανοποίηση για το έργο τους, αισθήματα ασφάλειας, συνεργασίας και ισότητας (Κούλα, 2011).

Παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες μελέτησαν την επίδραση των ηγετών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014 · Βασιλάκου, 2009 · Kafetsios, Athanasiadou, & Dimou, 2014 · Moon και Hur, 2011 · Zempylas & Papanastasiou, 2006) και στη διαμόρφωση οργανωσιακού σχολικού κλίματος (Γουρναρόπουλος, 2007 · Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005 · Tajasom και Ahmad, 2011), πολύ λίγες είναι οι έρευνες που επικεντρώθηκαν στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα (Βάσιου, 2007 · Juma, 2013 · Momeni, 2009 · Σακελάρογλου, 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει ερευνητικά με ποιο τρόπο συναισθηματικές ικανότητες του ηγέτη, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης των διευθυντών σχολικών μονάδων επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι να διευρύνει και να εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρά ο ηγέτης ενός οργανισμού, όπως ο σχολικός, στην επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, το συναίσθημα, τη συνοχή των ομάδων των εκπαιδευτικών, καθώς και στο σχολικό κλίμα.

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Αρχικά, το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει μια αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τα ζητήματα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας την εισαγωγή που αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα θεωρητικά της μοντέλα. Έπειτα, περιγράφεται η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας και παρατίθενται οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η ρύθμιση του συναισθήματος. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την ηγεσία. Αναλύεται λεπτομερώς ο ρόλος του συναισθήματος κατά τη διαδικασία άσκησης ηγεσίας και στη συνέχεια αποσαφηνίζεται η έννοια, ο ορισμός και η φύση της ηγεσίας, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο που συνδέονται η συναισθηματική νοημοσύνη και η ηγεσία. Το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει υλικό σχετικό με το σχολικό κλίμα. Αφού αναλυθεί η έννοια και η σημασία του σχολικού κλίματος, περιγράφεται η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ηγεσίας και τελικά παρουσιάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στο σχολικό κλίμα. Το πέμπτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας περιλαμβάνει έννοιες που αποτελούν την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και η συνοχή της ομάδας. Για κάθε μια παρουσιάζονται και οι απαραίτητες λεπτομέρειες.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Έτσι, στο έκτο κεφάλαιο γνωστοποιείται ο σκοπός της έρευνας και δηλώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις του προβλήματος. Έπειτα, στο έβδομο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν και ο τρόπος διεξαγωγής της στατιστικής ανάλυσης. Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφική στατιστική των μεταβλητών της έρευνας και τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, της μονοεπίπεδης και της πολυεπίπεδης ανάλυσης. Ακολουθούν η συζήτηση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων και οι περιορισμοί της έρευνας που λήφθηκαν υπόψη, ενώ η εργασία τελειώνει με την παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει αρκετά δημοφιλής και είναι αφορμή αρκετών συζητήσεων και ερευνών. Δεν είναι εύκολο να αναλυθεί με ακρίβεια διότι πραγματεύεται συναισθηματικό χώρο. Ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο έχει διευρυνθεί σημαντικά και σχετίζεται με πολλές πτυχές του θυμικού, του γνωστικού και του κοινωνικού πεδίου ικανοτήτων, καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου (Πλατσίδου, 2006). Εμφανίζεται να έχει πολλά υποσχόμενες εφαρμογές στον επαγγελματικό, τον εκπαιδευτικό και το χώρο της ψυχικής υγείας (Cherniss, 2000 · Goleman, 1998 · Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002 · Mayer, Caruso, & Salovey, 2000), ενώ όλο και πεισσότερο αυξάνεται η έρευνα που επιδιώκει να προσδιορίσει καλύτερα την έννοια, το περιεχόμενο και τις νέες δυνατότητες που παρέχει στην ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς, όπως και την επίδρασή της στην ανθρώπινη ανάπτυξη και απόδοση.

Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά μάλλον για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων (Πλατσίδου, 2010). Η πλειοψηφία των ορισμών που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζουν κοινά σημεία, ενώ οι διαφορές τους εστιάζονται στην οπτική γωνία του κάθε ερευνητή.

- Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Μπαμπινιώτης (1998), συναισθηματική νοημοσύνη ονομάζεται η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία.
- Οι Mayer και Salovey (1997) χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που έχουν να κάνουν με την αναγνώριση, την δημιουργία και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας τους εαυτούς, όπως και στους άλλους.

Χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα της αντίληψης, της έκφρασης και της αποτίμησης του συναισθήματος, της υπενθύμισης συναισθημάτων, της κατανόησης και της λειτουργίας της συναισθηματικής γνώσης και της διαχείρισης των συναισθημάτων, με σκοπό να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη. Μαζί με τον Caruso την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να διαχωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά συναισθήματα, στον εαυτό του και στους άλλους (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

- Με τη συναισθηματική νοημοσύνη ασχολήθηκε και ο Bar-on (2000). Ουσιαστικά, τη θεωρεί ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που έχει επίπτωση στις ικανότητες του καθένα να πραγματοποιήσει τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του.
- Ο Hardley (2004) χαρακτηρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ιδιότητα να ελέγχει κανείς τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου και να έχει την ικανότητα να παρεμβαίνει σε αυτές με τη σωστότερη μέθοδο. Οι Sparrow και Knight (2006) θεωρούν ότι ο όρος αυτός σχετίζεται με την πρακτική του να παρακολουθείς τα συναισθήματά σου, όπως και των άλλων, να τους παρέχεις σημασία και νόημα, να τα αναλύεις και να τα λαμβάνεις υπόψη σου όταν πρόκειται να πάρεις αποφάσεις. Ο Orioni (1997) τη συσχετίζει με ικανότητες που αφορούν θέματα όπως η ηρεμία κάτω από πίεση, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις, το να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους υπόλοιπους.
- Ο Goleman (1995) αρχικά αποτυπώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν ένα σύνολο από ικανότητες που έχουν να κάνουν με τον αυτοέλεγχο, το ζήλο, την επιμονή, την ελπίδα, την ενθάρρυνση και την αποφυγή της επιρροής των συναισθημάτων από τη διαδικασία της σκέψης. Αργότερα, τη χαρακτηρίζει ως την ικανότητα κάποιου να ξέρει τι ακριβώς αισθάνεται και να είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα προτού αφήσει σε αυτά τον έλεγχο, να είναι κάποιος ικανός να παρακινεί τον εαυτό του, με σκοπό να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός, να καταβάλλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του και, τέλος, να ξέρει κάποιος το τι αισθάνονται οι άλλοι και να έχει την δυνατότητα να χειρίζεται σωστά τις σχέσεις μαζί τους (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ή η «νοημοσύνη της καρδιάς», όπως αναφέρει ο Daniel Goleman αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες για τη δημιουργία και διατήρηση καλών και επιτυχημένων ανθρώπινων σχέσεων. Δεν σημαίνει να αφήνεις ανεξέλεγκτα τα συναισθήματα, «να εκφράζεις και να εκδηλώνεις ό,τι ακριβώς αισθάνεσαι». Σημαίνει το χειρισμό των συναισθημάτων έτσι ώστε να εκφράζονται αποτελεσματικά και με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να δουλεύουν μαζί ομαλά και αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων (Goleman, 2000).

Σύμφωνα με τον ίδιο, η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας και σχετίζεται με την ωριμότητα, ενώ μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου, μέχρι κάποιο βαθμό, μέσω της εξάσκησης και της αφοσίωσης. Επηρεάζεται λοιπόν, θετικά από την εμπειρία και την άσκηση (Mayer et al., 2000) και επιδέχεται βελτιώσεις μέσω της συνεχούς και δυναμικής εκπαίδευσης. Έχει μάλιστα προταθεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί μέσω ειδικών προγραμμάτων εξάσκησης που μπορούν και βελτιώνουν τις συναισθηματικές ικανότητες των ατόμων και γενικώς την επίδοση και επιτυχία (Warwick and Nettelbeck, 2004).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών προκαλεί και η δυνατότητα έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια έχουν κατασκευαστεί ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία. Ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Οι αυτοαναφορές αποτελούν το συνηθέστερο τρόπο μέτρησης ικανοτήτων και προαδιαθέσεων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη βοήθεια κλίμακας τύπου Likert. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το BarOn EQ-i του Bar-On (1997). Οι αναφορές άλλων αναφέρονται σε τεστ στα οποία κάποιοι καλούνται να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ικανότητες κάποιου, όπως στο Emotional Competence Inventory, των Boyatzis, Goleman, & Rhee (2000). Η αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων εφαρμόζεται κυρίως για τις γνωστικές ικανότητες. Τεστ τέτοιου τύπου είναι το MSCEIT των Mayer, Salovey, & Caruso (2002).

2.2. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η μικρή εμπειρία των ερευνητών στη συναισθηματική νοημοσύνη έχει ως κατάληξη να μην μπορεί να δημιουργηθεί ένα μοντέλο που να περιέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την εμπεριέχουν. Διάφορα θεωρητικά μοντέλα έχουν προταθεί για να περιγράψουν τη

δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κάθε ένα δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες πλευρές της.

Οι επιστήμονες στόχεψαν αρχικά στη γνωστική πλευρά της νοημοσύνης. Καθώς οι μελετητές εμβάθυναν στο θέμα, δεν έλειψε και ένας προβληματισμός για τη συναισθηματική της διάσταση. Η βάση της διάκρισης ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδεται στον ψυχολόγο Thorndike (1920), ο οποίος αναφέρθηκε στην «κοινωνική νοημοσύνη» επισημαίνοντας την ιδιότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τους υπόλοιπους και να χειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο Wechsler (1943) τόνισε τον ορισμό της μη διανοητικής ικανότητας, η οποία συμπληρώνεται από παράγοντες συναισθηματικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς και είναι προϋπόθεση για μια σωστή ζωή. Ο Maslow (1970), έκανε λόγο εκτός από φυσικές και πνευματικές και για συναισθηματικές ικανότητες.

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα εξακριβώθηκε ότι η επαγγελματική επιτυχία δεν συμβάδιζε πάντα με το δείκτη γνωστικής νοημοσύνης (IQ). Έτσι παρουσιάζεται μια καινούρια διάσταση νοημοσύνης, αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI), που σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Η δεκαετία του 1980 ήταν βασική για την επιστημονική σκέψη στο πεδίο μελέτης της συναισθηματικής διάστασης της νοημοσύνης. Στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, στον αντίποδα των παραδοσιακών περί της νοημοσύνης θεωριών, όπου η νοημοσύνη αξιολογείται μέσα από ψυχομετρικά τεστ στη βάση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων, ο Gardner (1983) στο βιβλίο του *Frames of Mind*, ανέφερε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία ολότητα αλλά υλοποιείται από οκτώ διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη, μεταξύ των οποίων η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Η ενδο-προσωπική νοημοσύνη έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να αποκτά πρόσβαση στα δικά του αισθήματα, την ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία για να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα να καταλαβαίνει κάποιος τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων και την ίδια ώρα να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα.

Οι ψυχολόγοι Mayer και Salovey ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, εντάσσοντας τον Caruso αργότερα στην επιστημονική τους ομάδα. Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται από τους ίδιους ως ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων που έχουν πρακτικές προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή,

υποστηρίζοντας έτσι τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Η ομάδα ασχολήθηκε με την επιστημονική έρευνα και μελέτη του φαινομένου, καθώς και την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για την εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου. Λαμβάνοντας ερεθίσματα από τη θεωρία του Gardner θεώρησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ένα ακόμα είδος νοημοσύνης όπως τη γνωστική. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer, Salovey, & Caruso, 1999, 2000).

- Η αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων.
- Η αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης περιλαμβάνει την ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, που επηρεάζει αναλόγως τη γνωστική κατάσταση του ατόμου.
- Η κατανόηση σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των συναισθηματικών αντιδράσεων.
- Τέλος, η διαχείριση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων.

Ο Bar-on (1997) ανέλυσε τον όρο συναισθηματικό πηλίκιο ή Δείκτης Συναισθηματικότητας (Emotional Quotient: EQ) σε σχέση με το Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient: IQ) για την εύρεση της ενδο-προσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης και πραγματοποίησε μια αρχική προσπάθεια να αναλύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το μοντέλο του Bar-on δημιουργήθηκε από την αξιοποίηση των μελετών του Gardner (1983) και της Saarni (1990) που υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το αποτέλεσμα εννέα ενδο-συσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων:

1. Συναισθηματική αυτοεπίγνωση,
2. Ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων
3. Ικανότητα γλωσσικής περιγραφής των συναισθημάτων
4. Ενσυναίσθηση
5. Ικανότητα συνειδητοποίησης ότι μια συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στην εξωτερική της έκφραση

6. Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης
7. Ικανότητα να «μαθαίνει» κανείς τους άλλους όταν αντιλαμβάνεται την συναισθηματική τους κατάσταση
8. Ικανότητα να κατανοεί ότι η δική του συναισθηματική έκφραση μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο, και
9. Ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές προκειμένου να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις.

Στη θεωρία του ο Bar-on (2005, 2006) έκανε λόγο για τη συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη, έναν τομέα διασταυρούμενων και ενδο-συσχετιζόμενων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τους εαυτούς τους, να καταλαβαίνουν τους άλλους και να σχετίζονται με αυτούς, αντιμετωπίζοντας τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Η συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη (Emotional Social Intelligence) αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων:

- Ενδο-προσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills),
- Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills),
- Προσαρμοστικότητα (adaptability),
- Έλεγχος στρες (stress management) και
- Γενική διάθεση (general mood).

Ο Goleman (1995, 1998, 2000) διδάκτορας του πανεπιστημίου του Harvard είναι αυτός ο οποίος με τα best seller βιβλία του, ανέλυσε τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ιδιότητά της να καλλιεργηθεί με την άσκηση, να διδαχθεί και να έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση σε κάθε τομέα. Παρότρυνε την τοποθέτησή της στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και έκανε την κατανόηση της έννοιας «συναισθηματική νοημοσύνη» εφικτή στο ευρύ κοινό. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

- Αυτεπίγνωση (Self- Awareness)
- Συναισθηματική διαχείριση (Emotional Management)

- Αυτοπαρακίνηση (Self -Motivation)
- Ενσυναίσθηση (Empathy)
- Διαπροσωπικές σχέσεις (Relationships)
- Επικοινωνία (Communication) ,
- Προσωπικό στυλ (Personal Style)

Σύμφωνα με τον ίδιο η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει με χαρακτηριστικά που αφορούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η αυτεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και το προσωπικό στυλ είναι σημαντικά για την ύπαρξη του ανθρώπου ως μεμονωμένης ύπαρξης, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου. Το μοντέλο που δημιούργησε αργότερα έχει να κάνει περισσότερο με επιχειρήσεις και την εργασιακή απόδοση. Τοποθετεί τις συναισθηματικές δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες (Goleman, 2000):

- Αυτεπίγνωση (Self- Awareness)
- Αυτοέλεγχος (Self - Regulation)
- Παρακίνηση (Motivation)
- Ενσυναίσθηση (Empathy)
- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει τη δυσκολία προσδιορισμού του ακριβούς εννοιολογικού περιεχομένου και των διαστάσεων της. Όπως υποστηρίζεται, κάτι τέτοιο οφείλεται στο ότι στην πραγματικότητα δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια, αλλά ταυτίζεται, ως ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και σε μεγαλύτερο βαθμό, με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davies, Stankov, & Roberts, 1998 · Schutte, Ree, & Caretta, 2004 · Zeidner, Matthews, & Roberts, 2001). Από την άλλη, κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους αλλά, μάλλον, συμπληρωματικά και χρήσιμα στο να προσδιορίσουν κάθε πλευρά αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000 · Warwick & Nettelbeck, 2004).

Οι πρακτικές εφαρμογές των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα στον εργασιακό χώρο. Εστιάζουν στην καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών

σχέσεων, την επίλυση συγκρούσεων, τη βελτίωση της εκπαίδευσης στελεχών και την αύξηση της αποτελεσματικότητας (Caruso & Salovey, 2004 · Chemiss, 2000). Τα προγράμματα διαχείρισης άγχους, αυτο-οργάνωσης και κινήτρων των εργαζομένων είναι εξίσου διαδεδομένα. Σημαντική επίσης εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί η συμβουλευτική καριέρας (Καφέτσιος, 2003) και η καθοδήγηση των εργαζομένων για την ανάληψη εργασιών ανάλογων των ικανοτήτων τους.

2.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας

Πολλά ερωτηματικά τίθενται για τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο επιχειρησιακό περιβάλλον. Για αρκετό καιρό ήταν γνωστό ότι το συναίσθημα στον εργασιακό χώρο δεν ήταν κάτι χρήσιμο, αλλά ανεπιθύμητο. Η βίωση, αναγνώριση και εκδήλωση συναισθημάτων θεωρούνταν αδυναμία, φορέας σύγχυσης, μακριά από τον ορθολογισμό, οπότε και μακριά από τις σωστές αποφάσεις.

Τα τελευταία χρόνια αυτό δεν ισχύει και η συγκεκριμένη άποψη θεωρείται και αποδεικνύεται αναχρονιστική από πολλούς ερευνητές (Jordan, Lawrence, & Troth, 2006 · Law et al., 2008 · Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006). Ο επιχειρηματικός κόσμος ξεκίνησε να αναγνωρίζει το γεγονός ότι το συναίσθημα αποτελεί κύρια πηγή δεδομένων, η αποδοχή και αξιοποίηση των οποίων επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Μερικές από τις αιτίες αυτής της αλλαγής, σύμφωνα με τον Goleman (1998) είναι η ευρεία εφαρμογή του μοντέλου εργασίας σε ομάδες και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

Είναι γνωστό ότι καθώς αλλάζει η μορφή των επιχειρήσεων διαφοροποιούνται και τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχουν τα μέλη τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόδοση μιας επιχείρησης, ειδικά στην σημερινή ανταγωνιστική κοινωνία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι ανάγκες για τις ικανότητες που χρειάζεται να κατέχει ένας εργαζόμενος. Η εκπαίδευση που παίρνει κάθε άτομο στην σημερινή εποχή τον βοηθά με μεγάλο εύρος γνώσεων. Εκεί όμως που υπάρχει το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα είναι οι συναισθηματικές ικανότητες που βοηθούν την εφαρμογή των γνώσεων στην εργασιακή διαδικασία έτσι ώστε να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα.

Για το λόγο αυτό, όλο και περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαδραματίσει ένα καίριο ρόλο στο περιβάλλον εργασίας (Colfax, Rivera, & Perez, 2010 · Goleman, 1998 · Kafetsios & Zampetakis, 2008) και στις υπηρεσίες

ειδικότερα. Πολλές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική επιτυχία, την αύξηση της οργανωτικής απόδοσης (Goleman, 2001 · Muiya & Kacirek, 2010 · O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, & Story, 2011) και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Farh, Seo, & Tesluk, 2012).

Σε έρευνες που έχουν γίνει, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας παροχής υπηρεσιών και του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσο πιο συναισθηματικά ευφυής ήταν ο εργαζόμενος, τόσο πιο ικανοποιημένοι δήλωναν οι πελάτες της εταιρίας (Καφέτσιος, 2003). Ακόμα, έρευνες έδειξαν ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την καλύτερη απόδοση των ατόμων όταν δίνουν συνέντευξη (Fox & Spector, 2000), την αποτελεσματικότερη διαχείριση στο λιανικό εμπόριο (Slaski & Cartwright, 2002), τις διαπραγματεύσεις (Elfenbein et al., 2007 · Mueller & Curhan, 2006), τη συνεργατική δουλειά (Druskat & Wolff, 2001 · Jordan, Ashkanasy, Härtel, & Hooper, 2002), τις μεγαλύτερες αυξήσεις μισθού και την κοινωνικότητα του εργαζομένου (Lopes et al., 2006). Άτομα με ανώτερη συναισθηματική ευφυΐα είναι πιο επιτυχημένοι επαγγελματικά και διοικούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Cooper & Sawaf, 1997 · Higgs & Rowland, 2002 · Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, & Buckley, 2003).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει πως εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτοί που μπορούν να ρυθμίσουν πιο αποτελεσματικά το συναίσθημά τους και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους με τον προσφορότερο τρόπο (Wong & Law, 2002), να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, να αποδίδουν κάτω από πίεση και να προσαρμόζονται σε αλλαγές του οργανωσιακού περιβάλλοντος (Lam & Kirby, 2002 · Lopes et al., 2006). Είναι ικανοί να ενστερνίζονται την οπτική του οργανισμού και να λειτουργούν με έναν τρόπο που μπορεί να ωφελήσει τον ίδιο τον οργανισμό (Abraham, 1999). Οι ίδιοι τείνουν να έχουν πιο ήπιες αντιδράσεις απέναντι στους συναδέλφους τους, να είναι περισσότερο ικανοί να αντιληφθούν πώς αισθάνονται τα υπόλοιπα μέλη του εργασιακού τους περιβάλλοντος και να αντιδρούν κατάλληλα.

Κατά τους Bradberry & Greaves (2006) υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία στο να δουλεύει κάποιος με άτομα που διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους και τα οποία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν το στόχο που έχουν βάλει. Υπάλληλοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε έρευνες πέτυχαν τους διπλάσιους στόχους σε σχέση με τους υπαλλήλους με χαμηλή ή και μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη (Bachman et al., 2000).

Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006) αποτελεί τόσο αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχία, ώστε να καταλαμβάνει ποσοστό 60% της επίδοσης σε όλα τα είδη της εργασίας. Οι ίδιοι θεωρούν ότι πρόκειται για το σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης στον εργασιακό χώρο και τον ισχυρότερο οδηγό ηγετικής ικανότητας και ατομικής υπεροχής.

Η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά θετικά όχι μόνο στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού, αλλά και στην εργασιακή εμπειρία των μελών του. Άτομα με μεγαλύτερους δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική διάθεση και έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από το αν οι εξωτερικές συνθήκες είναι ευνοϊκές γι' αυτούς ή όχι (Schutte et al., 2002). Νιώθουν μικρότερη εργασιακή ανασφάλεια και έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αγχογόνες καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισής τους σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000 · Vakola, Tsaousis, & Nikolaou 2004). Η αναγνώριση των συναισθημάτων στο εργασιακό πλαίσιο και η διαχείρισή τους, επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των εργαζομένων. Άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν ότι έχουν σημαντικά πιο λίγο άγχος, εμφανίζουν καλύτερη σωματική και ψυχολογική υγεία (Slaski & Cartwright, 2003) και αισθάνονται ικανοποίηση από τη ζωή (Austin, Saklofske, & Egan, 2005 · Carmeli, 2003 · Gannon & Ranzijn, 2005 · Palmer, Donaldson, & Stough 2002). Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βιώνουν θετικά συναισθήματα και διαθέσεις, που συνεπάγονται από υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ευημερίας.

Συμπερασματικά, βασικό χαρακτηριστικό για μια επιτυχημένη επιχείρηση αποτελούν οι εργαζόμενοι και ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται. Οι οργανισμοί γενικότερα, οφείλουν να επενδύουν στα ίδια τα μέλη τους και στην οικοδόμηση ποιοτικότερων σχέσεων, ομαδικής δουλειάς, συνεργασίας, επικοινωνίας και ηγεσίας. Η τάση, μάλιστα, την τελευταία δεκαετία είναι να ενισχύεται ο εργαζόμενος, όχι έμμεσα με την αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά άμεσα μέσω της ενίσχυσης των προσωπικών του πόρων, την διασφάλιση ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και την παροχή ερεθισμάτων για την βίωση θετικών συναισθημάτων.

2.4. Ρύθμιση του συναισθήματος

Τα συναισθήματα έχουν επίδραση στην οργανωτική συμπεριφορά. Δεν επηρεάζουν μόνο τις ενέργειες των ανθρώπων. Όταν εκφράζονται, τα συναισθήματα μπορεί επίσης να ασκήσουν επιρροή σε άλλα μέλη του οργανισμού που αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις αυτές (Van Kleef, 2014). Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων κάθε ατόμου και κατά επέκταση των εργαζομένων αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας των οργανισμών, ενώ ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να ρυθμιστούν είναι άμεσα συνδεδεμένος με την εργασιακή ευημερία.

Η διαχείριση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Κατά το μοντέλο των Mayer, Salovey, & Caruso (2002, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2010) πρόκειται για τον ανώτερο κλάδο του ιεραρχικού συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Άτομα με υψηλό δείκτη ικανότητας στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, είναι σε θέση να επιστρέψουν άμεσα και χωρίς κόπο στα φυσιολογικά πλαίσια συμπεριφοράς μετά από γεγονότα χαράς ή θυμού. Ελέγχουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και έχουν λιγότερες πιθανότητες να χάσουν τον αυτοέλεγχό τους. Η καλή διαχείριση των συναισθημάτων συνίσταται στο να ξέρει κανείς όχι απλώς να μπορεί να τα ελέγχει, αλλά και να τα εκφράζει στις κατάλληλες περιστάσεις, με τον καλύτερο τρόπο, πετυχαίνοντας το μεγαλύτερο δυνατό όφελος (Gross, 1998a · Gross & John, 2003).

Με τον όρο ρύθμιση συναισθήματος (Emotion Regulation) εννοούμε τη διαδικασία με την οποία επηρεάζουμε τα συναισθήματα που βιώνουμε, το χρόνο που τα βιώνουμε, καθώς και τον τρόπο που τα αντιλαμβανόμαστε και τα εκφράζουμε (Gross, 1998a). Η ρύθμιση του συναισθήματος μπορεί να είναι συνειδητή, ελεγχόμενη ή ασυνείδητη (Mauss, Bunge, & Gross, 2007).

Επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τη ρύθμιση συναισθήματος είναι αυτό του James Gross. Κατά το μοντέλο του Gross οι γενικές στρατηγικές που ακολουθούνται για τη ρύθμιση του συναισθήματος χωρίζονται σε αυτές που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (Antecedent-focused strategies), που αναφέρονται στις ενέργειες του ατόμου πριν

ενεργοποιηθούν πλήρως οι τακτικές απόκρισης στο συναίσθημα και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την αντίδραση (Response-focused strategies), που επικεντρώνονται στις ενέργειες που ακολουθεί το άτομο, αφού η διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος είναι σε εξέλιξη, με την ενεργοποίηση ανάλογων αποκρίσεων στο ερέθισμα (Gross & Thompson, 2007). Οι δύο αντίθετες στρατηγικές-διαδικασίες επιμερίζονται κατά τον ίδιο στην αναπλαισίωση (Reappraisal) και την καταστολή (Suppression). Η αναπλαισίωση εντάσσεται στην στρατηγική ρύθμισης που παρεμβαίνει στη διαδικασία δημιουργίας συναισθημάτων και μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά, τα ίδια τα συναισθήματα κάποιου και ό,τι μοιράζεται με τους άλλους. Από την άλλη, η καταστολή εστιάζει στην ίδια την απόκριση και επικεντρώνεται στον περιορισμό της τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης των συναισθημάτων (Gross, 2002). Και οι δύο ρυθμιστικές στρατηγικές έχουν συνέπειες στην προσωπική ευεξία και τα συναισθήματα (Gross, 2007).

Σύμφωνα με τους Gross και John (2003) τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνότερα σαν στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος την αναπλαισίωση μπορούν να διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις, λαμβάνοντας πιο αισιόδοξη στάση και προσπαθώντας να ερμηνεύσουν εκ νέου τα γεγονότα που τους αγχώνουν με στόχο τη βελτίωση των κακών τους διαθέσεων. Εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα σε συγκινησιακό επίπεδο, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο είναι ανοιχτοί σε σχέσεις με τους άλλους και μοιράζονται ευκολότερα τα συναισθήματά τους. Τα συγκεκριμένα άτομα εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ψυχικής ευεξίας και αυτοεκτίμησης.

Για τη γνωστική επανεκτίμηση δεν έχουν εντοπιστεί ιδιαίτερες αρνητικές συναισθηματικές, νοητικές ή κοινωνικές επιπτώσεις. Η εκφραστική καταστολή από την άλλη πλευρά, έχει συσχετισθεί με χαμηλότερη ψυχολογική ευεξία (Gross, 1998b), μείωση των θετικών συναισθημάτων και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gross & John, 2003), επιδείνωση της μνήμης (Richards & Gross, 2000), και με αρνητικές κοινωνικές συνέπειες (Butler et al, 2003 · Gross & John, 2003). Τα άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις προσπαθώντας να συγκαλύψουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους και αποφεύγοντας τις εκδηλώσεις συγκίνησης ή μοιρασμού των συναισθημάτων τους με άλλους.

Η ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των μελών των οργανισμών. Η διαχείριση των συναισθημάτων, κυρίως των αρνητικών

επιρεάζει καίρια την επαγγελματική επιτυχία. Σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες υγείας βρέθηκε ότι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει την προσωπική εκτίμηση των εργαζομένων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Chan, 2004) και πτυχές της εργασιακής τους εμπειρία, όπως η ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση (Nikolaou & Tsoulos, 2002). Σύμφωνα με τον Chang (2009) και τους Côté και Morgan (2002) οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος αποτελούν βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η καταστολή των δυσάρεστων συναισθημάτων μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και αυξάνει την τάση για παραίτηση.

Αποτελέσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι οι δύο στρατηγικές έχουν άμεσα αποτελέσματα στην εργασιακή τους εμπειρία (Kafetsios, Nezelek, & Vassilakou, 2012 · Tsouloupas et al., 2010). Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη στρατηγική της επανεκτίμησης αναφέρουν ότι βιώνουν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και ακριβώς το αντίθετο με τη χρησιμοποίηση της καταστολής (Tsouloupas et al., 2010), καθώς και περισσότερο θετικό συναίσθημα και ικανοποίηση (Kafetsios, Athanasiadou, & Dimou, 2014). Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος έχουν σημαντικές συνέπειες στην προσωπική ευεξία, τα συναισθήματα (Gross, 2007) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Butler Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson, & Gross, 2003), όσο και στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων (Kafetsios, Nezelek, & Vassilakou, 2012).

Η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002 · Kafetsios et al., 2012 · Newcombe & Ashkanasy, 2002). Οι ηγέτες που λειτουργούν ως διαχειριστές των συναισθημάτων της ομάδας, καταφέρνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και την παραγωγικότητα των υφιστάμενων (Pirola-Merlo et al., 2002) και να συντηρούν το θετικό συναίσθημα της ομάδας (McColl-Kennedy & Anderson, 2002). Αυτή η ηγετική ικανότητα φαίνεται πιο χρήσιμη σε στιγμές δυσκολιών και αμφισβήτησης (Dickman & Stanford-Blair, 2002). Ηγέτες που έχουν την ικανότητα να χειριστούν τις συναισθηματικές παρορμήσεις τους και να τις κατευθύνουν εκ νέου με εποικοδομητικό τρόπο, είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και εντιμότητας, όπου οι εσωτερικές συγκρούσεις είναι μειωμένες και η παραγωγικότητα φθάνει σε υψηλά επίπεδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Ο ρόλος του συναισθήματος κατά την άσκηση ηγεσίας

Πρόσφατα έχει παρατηρηθεί ένας μεγάλος αριθμός αλλαγών στον επιχειρηματικό κόσμο, με σκοπό το εργασιακό περιβάλλον να ανταπεξέλθει στις καινούριες συνθήκες που ορίζουν η αύξηση των νέων τεχνολογιών και η σύγχρονη απαίτηση για ταχύτατους ρυθμούς στην παραγωγική διαδικασία.

Το μέγεθος των πληροφοριών και η συνεχιζόμενη ανάγκη για εξειδίκευση κάνουν την εργασία ένα στοιχείο που σχετίζεται με την προσωπικότητα, την καθημερινότητα και την εξέλιξη του ανθρώπου. Η ανάγκη ανάλυσης των διαδικασιών που στοχεύουν στην εργασιακή απόδοση, την εργασιακή ψυχολογία, τις οικονομικές αποδοχές και το βιοτικό επίπεδο, έχει τον τελευταίο καιρό αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Οι μεγάλες επιχειρήσεις προσπαθούν να ανακαλύψουν μεθόδους με στόχο τον καλύτερο εγκλιματισμό του προσωπικού στο εργασιακό περιβάλλον, μέρος όπου τα άτομα περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα από την καθημερινότητα τους. Η βελτιστοποίηση της εργασιακής διαβίωσης των υπαλλήλων συμβάλλει και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων και των οργανισμών.

Το συναίσθημα παρέχει τη δυνατότητα για μεγάλα αποτελέσματα, που έχουν να κάνουν τόσο με τους επιχειρησιακούς στόχους, όσο και με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων. Οι συναισθηματικές εμπειρίες και εκφράσεις ενός μέλους επηρεάζουν τους άλλους, με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Μέσα από την αλληλεπίδραση διαμορφώνονται στάσεις και συμπεριφορές, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίδοση, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα διαπραγμάτευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Ακόμα πιο σημαντικό θεωρείται το συναίσθημα στον ηγέτη.

Το συναίσθημα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας (Ashkanasy & Tse, 2000 · Boal & Hooijberg, 2001). Η ηγεσία, στην οποία στηρίζεται η επιτυχία του οργανισμού θεωρείται μία συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία, που προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις και επηρεάζει τους υφισταμένους στις αντιλήψεις αλλά και στη συμπεριφορά τους κατά την άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων

(Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009 · Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002 · Hoy & Miskel, 2008 · Humphrey, 2002 · Zaccaro, 2007).

Οι υφιστάμενοι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το συναίσθημα που εκδηλώνει ο ηγέτης (Newcombe & Ashkanasy, 2002). Ηγέτες με υψηλό θετικό συναίσθημα αξιολογούνται ως καλύτεροι ηγέτες και πιο συμπαθείς, ενώ έχουν υφισταμένους με καλύτερη απόδοση σε σύγκριση με εκείνους με αρνητικό συναίσθημα. Επιπλέον, η ενότητα της ομάδας και το ηθικό αυξάνονται από τους ηγέτες, όταν δημιουργούνται συναισθήματα στο εργασιακό περιβάλλον. Τα συναισθήματα και οι συναισθηματικές ικανότητες των ηγετών, επηρεάζοντας το συναίσθημα, το συναισθηματικό χειρισμό και την παρακίνηση, διαμορφώνουν το κατάλληλο κλίμα επιρροής για βελτιωμένη απόδοση (Kerr, Garvin, Heaton, & Boyle 2006).

Έτσι, η έννοια της ηγεσίας δεν ταυτίζεται μόνο με τη θεσμική έννοια του όρου, που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2002), αλλά αντιπροσωπεύει διαδικασίες κοινωνικής και συναισθηματικής επιρροής των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Dasborough & Ashkanasy, 2002 · Yukl, 2006). Το συναίσθημα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας με δεδομένο, ότι καθορίζει τις σκέψεις, την κρίση και τις διαπροσωπικές συμπεριφορές (Forgas & Wyland, 2006).

3.2. Έννοια, ορισμός και φύση της ηγεσίας

Η ηγεσία και η σωστή άσκησή της, αποτελούσαν και αποτελούν πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Σε όλους τους οργανισμούς, η ηγεσία είναι η κυριότερη παράμετρος που καθιστά τη φυσιογνωμία, τη λειτουργία και την εξέλιξή τους. Η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζεται με το βαθμό αξιοποίησης της δυναμικότητας των εργαζομένων, της ανάπτυξής τους, όπως και ολόκληρης της αποτελεσματικότητας των οργανισμών. Εκτός από τον στενό χώρο των επιχειρήσεων παρουσιάζεται δραστηριοποίηση σε θέματα ηγεσίας και στον τομέα των υπηρεσιών, στην κατεύθυνση δημιουργίας ηγετών σε τοπικό αλλά και σε ευρύτερο κυβερνητικό επίπεδο.

Το ζήτημα απασχόλησε διάφορες επιστήμες όπως είναι η Διοικητική Επιστήμη, η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία και η Φιλοσοφία. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η ηγεσία εστιάζει στην επιρροή στη συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού ως προς την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του. Η ηγεσία σχετίζεται με την άσκηση επιρροής,

την αλληλεπίδραση με μια ομάδα και την εργασία με συγκεκριμένους στόχους (Nahavandi, 2003 · Northhouse, 2004).

Ηγεσία θεωρείται η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, με στόχο να εργάζονται για την πραγματοποίηση ομαδικών στόχων (Stogdill, 1950), ενώ σύμφωνα με τον Bass (1991) αποτελεσματική ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας, που υλοποιεί και συντηρεί αυξημένες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας για επίλυση προβλημάτων ή την επιτυχία σκοπών. Ακόμα, ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) έτσι ώστε ηθελημένα και με καλή συνεργασία μεταξύ τους να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, με στόχο να πραγματοποιούν τους σκοπούς τους, διατηρώντας παράλληλα την ευημερία της ομάδας (Μπουραντάς, 2005).

Σε αρκετούς ορισμούς (Bryman, 1996 · Θεοφανίδης, 1999) παρουσιάζονται κοινά συστατικά στοιχεία της ηγεσίας ως μια διαδικασία επιρροής. Αυτά είναι: ο ηγέτης (leader), το πρόσωπο ή η ομάδα προσώπων που ασκούν την ηγεσία και παρακινούν άλλους να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο, η ομάδα και τα μέλη της (υφιστάμενοι, συνεργάτες, οπαδοί, followers), δηλαδή τα άτομα που θα πραγματοποιήσουν τους στόχους της ομάδας, το έργο (task), που επιδιώκει ο ηγέτης, η πηγή ισχύος (source of power) του ηγέτη, η κουλτούρα (culture) της οργάνωσης, όπου τοποθετούνται οι παραδοχές, οι αξίες και τα οράματα (values), που ενώνουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του και τον ωθούν στην καθημερινή του δράση, για την υλοποίηση του έργου του και το περιβάλλον (situation) μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης.

Οι θεωρίες περί ηγεσίας συγκλίνουν στην άποψη, ότι ο ηγέτης είναι το άτομο, που δίνει το όραμα και την κατεύθυνση στον οργανισμό, εμπνέοντας τους υφισταμένους και κινητοποιώντας τους νοητικά (Πασιαρδής, 2004), διαχωρίζοντάς τον από τον απλό διευθυντή, που λειτουργεί ως διεκπεραιωτής των εντολών και αποφάσεων άλλων. Ο ρόλος των ηγετών περιλαμβάνει επίσης την κινητοποίηση αλλά και την έμπνευση των υπολοίπων μελών της ομάδας έτσι ώστε να δημιουργείται θετικό περιβάλλον στον εργασιακό χώρο, συνείδηση συμβολής στο έργο και επαγγελματική ικανοποίηση.

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται αναφορά στη χαρισματική και μετασχηματιστική ηγεσία, που πραγματεύονται την επιρροή των ηγετών στην προθυμία από τη μεριά των οπαδών να λειτουργούν για την επίτευξη των στόχων των οργανισμών, και τη σύνδεσή τους με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Lindebaum & Cartwright, 2010).

3.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

Στα πλαίσια της σωστής λειτουργίας ενός οργανισμού, ο διευθυντής-προϊστάμενος χρειάζεται να αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο του οργανωτή, να παρέχει λύση στα πιο δύσκολα προβλήματα, να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εργαζομένους. Ουσιαστικά απαιτείται να είναι ο ηγέτης.

Έννοια που θεωρείται ότι ερμηνεύει την πετυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και σχετίζεται άμεσα με τις ηγετικές ικανότητες και το εργασιακό περιβάλλον, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Οι κοινωνικοί επιστήμονες μόλις τα τελευταία χρόνια ξεκίνησαν να εστιάζουν στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας, ενώ στο σύνολό τους καταλήγουν στη σημασία του συναισθήματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία (Antonakakis, Ashkanasy, & Dasborough, 2009).

Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η καινοτομία, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ο χειρισμός των συγκρούσεων και η αντικειμενική αυτοκριτική (Locke, 2005). Οι ηγέτες έχουν την δυνατότητα να εκμεταλλευτούν αυτές τις όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης προς όφελός τους.

Πρόσφατα ανακαλύφθηκε ότι η αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών προκαλεί αλλαγή ως προς τη θετική στάση των υπαλλήλων. Οι ηγέτες που διαθέτουν το συγκεκριμένο προσόν έχουν την δυνατότητα να καταλάβουν το συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα τους, αλλά και να νιώθουν τις ανησυχίες των υπαλλήλων τους. Ηγέτες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμπνέουν εμπιστοσύνη στα υπόλοιπα μέλη και συντονίζουν καλύτερα την ομάδα για την επίτευξη των στόχων, που έχουν τεθεί (Wolf, Pescosolido, & Druskat, 2002). Ευφυείς ηγέτες μεταδίδουν το όραμα και τον ενθουσιασμό τους στους υφισταμένους, δημιουργώντας θετικές και επικοδομητικές σχέσεις μαζί τους (Ashkanasy & Tse, 2000). Ακόμη, αναπτύσσουν στόχους, μεταδίδουν το αίσθημα εκτίμησης, γεννούν και συντηρούν τον ενθουσιασμό, ενθαρρύνουν την ελαστικότητα στη λήψη αποφάσεων και την αλλαγή και καθιερώνουν την ταυτότητα του οργανισμού. Οι Rosete και Ciarocchi (2005) σε έρευνά τους, βρήκαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας του ηγέτη

να αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί τα προσωπικά του συναισθήματα και της αποτελεσματικότητας των υφισταμένων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών επιδρά θετικά και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και ειδικότερα εκείνων που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Sy, Tram, & O' Hara, 2006) εμφανίζοντας υποστηρικτική συμπεριφορά και επηρεάζοντας έμμεσα την εργασιακή τους απόδοση. Ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμφυσήσει εμπιστοσύνη, αφοσίωση και να παρακινήσει τους υφισταμένους να προσπαθήσουν περισσότερο, κάτι που συμβάλλει στην ικανοποίησή τους εφόσον οι στόχοι θα επιτευχθούν (Coetzee & Schaap, 2005).

Κύριο στοιχείο που συμβάλλει στη σχέση ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ανάπτυξη συναισθημάτων. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τους Goleman, Boyatzis, & McKee (2002), το κύριο ζητούμενο των ηγετών είναι να προκαλούν ευχάριστα και θετικά συναισθήματα σε όσους καθοδηγούν. Ωστόσο, δεν υπάρχει εγγύηση ότι αυτό θα συμβαίνει πάντα. Οι ηγέτες έχουν πολλές φορές τη δυνατότητα να οδηγούν τα συναισθήματα σε αρνητική κατεύθυνση και να δημιουργούν αποσυντονισμό.

Ερευνητές αναφέρουν θετική συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των υφισταμένων (Brooke, 2007 · Cerit, 2009). Ο συνδυασμός, μάλιστα, των βασικών σημείων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας αποτελούν τα κύρια συστατικά της επιτυχημένης αρμονικής, γνήσιας ηγεσίας. Ο Goleman (2000) αναφέρει έξι διαφορετικούς τύπους (στυλ) ηγεσίας, που ενώνονται με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην εργασιακή απόδοση και στο κλίμα της ομάδας.

Οι τύποι είναι οι εξής: ο καταπιεστικός (coercive), ο οραματιστής (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetting) και ο συμβουλευτικός (coaching). Ο ίδιος όρισε αυτούς τους τύπους ηγεσίας με την βοήθεια των αποτελεσμάτων της έρευνας Hay/McBer σε 3.871 διευθυντικά στελέχη παγκοσμίως.

- Οι ηγέτες με καταπιεστικό στυλ απαιτούν άμεση υπακοή, εκμεταλλεύονται την δύναμη τους και χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης. Το τελικό αποτέλεσμα από αυτό το στυλ ηγεσίας στο εργασιακό περιβάλλον είναι αρνητικό.
- Αντιθέτως, ο τύπος του οραματιστή ηγέτη οδηγεί τους ανθρώπους σε ένα κοινό όραμα και χαρακτηρίζεται για τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης της

αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και την ευκολία αλλαγής. Η γενική του επίπτωση στο εργασιακό περιβάλλον είναι θετική.

- Το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από αρμονία και συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των ατόμων. Καθορίζεται από τις ιδιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης της ενσυναίσθησης, της δημιουργίας δεσμών και της επικοινωνίας. Αυτό το στυλ βοηθά στην ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας και στην εμφύχωση των ατόμων σε περιόδους κρίσης.
- Το δημοκρατικό στυλ στηρίζεται σε συναίνεση μέσω συμμετοχικών διαδικασιών και χαρακτηρίζεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Ο ηγέτης με δημοκρατικό στυλ ρωτά την γνώμη των υπολοίπων και είναι ο καταλληλότερος όταν πρέπει να υπάρξει κοινή συναίνεση ή να εισακουστεί η γνώμη της πλειοψηφίας των εργαζομένων. Η επίδραση στο εργασιακό κλίμα είναι θετική.
- Το καθοδηγητικό στυλ κατέχει μεγάλα κριτήρια απόδοσης και χαρακτηρίζεται από τις συναισθηματικές ιδιότητες της ευσυνειδησίας, των κινήτρων για επιτυχία και της πρωτοβουλίας.
- Τέλος, το συμβουλευτικό στυλ στοχεύει στη επιπλέον ανάπτυξη των εργαζομένων και χαρακτηρίζεται από τις ικανότητες της ανάπτυξης, της ενσυναίσθησης και της αυτοεπίγνωσης.

Οι ηγέτες που δημιουργούν το καλύτερο οργανωσιακό κλίμα στις επιχειρήσεις και επιτυγχάνουν τις καλύτερες επιδόσεις είναι εκείνοι που επιδεικνύουν τέσσερα από τα έξι στυλ ηγεσίας, το οραματιστικό, το δημοκρατικό, το συμβουλευτικό και το ανθρωπιστικό.

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Ashkanasy et al., 2002 · Gardner & Stough, 2002 · Lindebaum & Cartwright, 2010 · Rosete & Ciarrochi, 2005), καθώς οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αποτελούν ανώτερα, ικανά στελέχη να δημιουργήσουν ένα όραμα, να το επικοινωνήσουν, να το εφαρμόσουν στον χώρο εργασίας και να εμπνεύσουν την αφοσίωση των υφισταμένων, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, όπου η σχέση μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών βασίζεται στις συναλλαγές μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ένας οργανισμός που θα στηριζόταν στις αρχές της γνήσιας ηγεσίας, θα είχε προσωπικό το οποίο θα κατείχε τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που

χρειάζονται για την άσκηση της σωστής οργάνωσης. Η τακτική άσκηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων θα ήταν μέρος της καθημερινής λειτουργίας και ολόκληρος ο οργανισμός θα ενεργούσε σε κλίμα προόδου και ευημερίας. Υποστηρίζεται μάλιστα, πως οι ηγέτες που επιθυμούν να κάνουν την διαφορά και να οδηγούν τον οργανισμό τους σε αλλαγή και πρόοδο χρειάζεται να είναι ταυτόχρονα «συναισθηματικά έξυπνοι και έξυπνα συναισθηματικοί» (Herkenhoff, 2004).

Τον τελευταίο καιρό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τους μελετητές στη σημασία της σύνδεσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αποτελέσματα έρευνας των Mills & Rouse (2009) σε εκπαιδευτικούς έδειξαν στατιστικά μεγάλη συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής ηγεσίας. Κατά τους ίδιους οι ηγέτες που αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, διαχειρίζονται καλύτερα τις πληροφορίες, παίρνουν καλύτερες αποφάσεις, υποστηρίζουν καλύτερα τις συνδιαλλαγές και τις σχέσεις με άλλους και εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα. Έρευνες στον ελληνικό χώρο υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό (Δελλατόλας, 2010 · Ιordanoglou, 2007 · Κυριακίδου, 2011 · Μπελεγρή, 2010 · Ταλιαδώρου, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

4.1. Έννοια και σημασία του σχολικού κλίματος

Παρά το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών χαρακτηρίζονται από μια σχετική ομοιομορφία, σε κάθε σχολείο υπάρχει διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφορετικό κλίμα εργασίας, που μερικές φορές είτε είναι ευχάριστο και δημιουργικό, είτε δυσάρεστο, αρνητικό, όπως επίσης και αδιάφορο.

Είναι γνωστό ότι στα σχολεία, όπως και σε κάθε άλλο κοινωνικό οργανισμό, υπάρχουν διαφορές στη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτά κι αυτό συχνά το διαισθάνονται οι επισκέπτες. Η φύση του εργασιακού περιβάλλοντος, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις που ασκούνται από το διευθυντή προς τους δασκάλους και αντίστροφα, όπως επίσης και μεταξύ των δασκάλων, προσδίδουν σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστό χαρακτήρα. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται συνθέτουν το σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2008).

Παρά το γεγονός ότι η μελέτη του οργανωσιακού κλίματος ξεκίνησε πιο πριν, η μελέτη και έρευνα του σχολικού κλίματος άρχισε κατά το 1950. Αρκετοί ήταν οι μελετητές που επιχείρησαν να το ορίσουν. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά περισσότερο τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο, όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και τη δράση της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006).

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center) που δημιουργήθηκε στις Η.Π.Α. με σκοπό την εύρεση ενός κοινού πεδίου μεταξύ των ερευνών για το σχολικό κλίμα και στις πολιτικές και πρακτικές που λειτουργούν στα σχολεία, το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως δημιουργείται από τις εμπειρίες και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές (National School Climate Center, 2007).

Σύμφωνα με τους Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991) και Hoy & Feldman (2005), το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις αντίληψεις τους για τη συλλογική συμπεριφορά τους στα σχολεία. Είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό κατά τους Sergiovanni & Starratt (1998). Οι Hoy & Miskel (2008) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Υλοποιείται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο Wooley (2006) υποστηρίζει ότι οι όψεις του σχολικού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με αρκετούς τρόπους φτιάχνοντας το σχετικό σχολικό κλίμα, που με τη σειρά του παίζει ρόλο στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών αλλά και των γονέων. Οι Eller και Eller (2009) από την άλλη, χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως την άμεση αίσθηση που υλοποιείται από την καθημερινότητα του μαθητή στο σχολείο.

Οι Anderson (1982) και Collie (2010) ασχολήθηκαν με το σχολικό κλίμα, αναλύοντας τους παράγοντες που το συνιστούν και συμπέραναν ότι οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι η υλικοτεχνική υποδομή, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, η κουλτούρα που κατέχουν, όπως επίσης οι πεποιθήσεις και το σύστημα αξιών που έχουν και μοιράζονται, δεδομένου ότι είναι μέλη της ίδιας κοινότητας. Σημαντική είναι η άποψη μελετητών, όπως ο Ζαβλανός (1999), κατά την οποία το κλίμα ενός σχολείου είναι αυτό που θεωρούν τα άτομα του ότι είναι κι όχι αυτό που στην πραγματικότητα είναι. Κατά τους Kelley, Thornton, & Daugherty (2005) βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, η συναδελφικότητα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και οι δίκαιες διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης. Ο Handy (1981) υποστηρίζει πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι το μέγεθος της μονάδας. Έρευνες έχουν δείξει ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με αυτό που επικρατεί στις μεγαλύτερες (George & Bishop, 1972).

Η ύπαρξη πολλών παραγόντων που συνθέτουν το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού από τους μελετητές. Μερικοί από αυτούς στοχεύουν στην κοινωνική και εκπαιδευτική ατμόσφαιρα του σχολείου και άλλοι στα ψυχολογικά και δομικά του χαρακτηριστικά. Η πλειοψηφία, όμως, το θεωρεί ως ένα ψυχολογικό κατασκεύασμα που απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες σε μια σχολική μονάδα το χαρακτηρίζουν με βάση τις προσωπικές τους αξίες και εμπειρίες.

Οι Halpin & Croft (1963), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν έξι τύποι σχολικού κλίματος: ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικογενειακό, πατερναλιστικό και κλειστό με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Το κατά πόσο το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι ανοιχτό ή κλειστό είναι αποτέλεσμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο.

Οι Hoy & Clover (1986) συνεχίζοντας τη θεωρία των προηγούμενων εντοπίζουν τέσσερα είδη σχολικών κλιμάτων, το ανοιχτό (open climate), το κλειστό (closed climate), το κλίμα αποχής (disengaged climate) και το κλίμα συμμετοχής (engaged climate). Στο ανοιχτό, ο διευθυντής έχει χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών και στηρίζει πλήρως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης. Στο κλειστό οι διευθυντές δίνουν κατευθύνσεις και θέτουν περιορισμούς, δεν ενθαρρύνουν και δεν στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονται από αδιαφορία και απομόνωση. Το κλίμα αποστασιοποίησης, περιλαμβάνει διευθυντές που διακρίνονται για το χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθύνσεων και υψηλό βαθμό υποστήριξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό βαθμό συνεργατικότητα, οικειότητας και υψηλό βαθμό απάθειας. Στο κλίμα ενεργού εμπλοκής οι διευθυντές έχουν κλειστή συμπεριφορά, αγνοούνται παντελώς από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι ενωμένοι και αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο τους και στους μαθητές τους.

Η αίσθηση ασφάλειας, ισότητας και ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, σε θέματα που τους αφορούν, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Οι καλές επαγγελματικές σχέσεις και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση και το προσωπικό ενδιαφέρον, ο αλληλοσεβασμός και η εκτίμηση, η ανοιχτή επικοινωνία όλων με όλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία) καθιστούν το σχολείο πιο αποτελεσματικό καθώς δημιουργείται το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που οδηγεί στην ανάπτυξη (Κούλα, 2011).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του (Πασιαρδή, 2001). Τα σχολεία στα οποία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης λειτουργούν αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2002 · Μυλωνά, 2005). Στα σχολεία με θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κοινό σκοπό, διδάσκουν με την ψυχή τους, κυριαρχεί η συνεργασία, η βελτίωση και η σκληρή δουλειά. Τα επιτεύγματα των μαθητών συνδυάζονται

με την καινοτομία των εκπαιδευτικών και τη γονική αφοσίωση, επικρατούν η πληροφόρηση, η υποστήριξη, η επιτυχία και η ικανοποίηση (Peterson & Deal, 1998). Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία στα οποία υπάρχει αρνητικό κλίμα είναι αντιπαραγωγικά. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναποτελεσματικοί, η αγωγή των μαθητών δεν αποτελεί πρωτεύοντα σκοπό, επικρίνονται οι νέες ιδέες, σαμποτάρονται οι προσπάθειες των συναδέλφων για βελτίωση, κυριαρχούν αρνητικά πρότυπα (Peterson & Deal, 1998).

Οι Goddard et al. (2000) και Heck (2000) συνδέουν το σχολικό κλίμα με την επιτυχία των μαθητών. Ταυτόχρονα όμως, το ίδιο συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Babu & Kumari, 2013 · Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Σύμφωνα με έρευνα της Κωστοπούλου (2011) το θετικό σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με αισθήματα διδακτικής επάρκειας, όπως η προσωπική εκτίμηση για τις ικανότητες τους να επιφέρουν επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και με αποτελέσματα της διδασκαλίας, όπως είναι η δημιουργία κινήτρων και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διαπιστώνεται ότι συνδέεται τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009 · Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2012 · Collie, Shapka, & Perry, 2012 · Huang & Waxman, 2009 · Schyns et al., 2009 · Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014). Έρευνα σε 2.569 εκπαιδευτικούς της Νορβηγίας επισημαίνει πως πτυχές του σχολικού πλαισίου όπως οι κοινές αξίες, η υποστήριξη του διευθυντή, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, οι σχέσεις με τους γονείς, η πίεση του χρόνου και τα προβλήματα πειθαρχίας σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία και το κίνητρο εγκατάληψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

4.2. Σχολικό κλίμα και ηγεσία

Τα χαρακτηριστικά και οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη σχολείων ευέλικτων και προσαρμοσμένων στις σύγχρονες ανάγκες. Ο ρόλος που κατέχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας σήμερα είναι καίριος, πολυσύνθετος και ταυτόχρονα

μη ταυτισμένος με την παλιά γραφειοκρατική αντίληψη. Ο Fullan (2002) επισημαίνει ότι: «μόνο οι διευθυντές, που είναι εξοπλισμένοι να χειριστούν ένα πολύπλοκο και ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον μπορούν να εφαρμόσουν τις μεταρρυθμίσεις που οδηγούν στη διαρκή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών» (σελ.16), το βασικό σκοπό του σχολείου. Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία ηγετών που έχουν την ικανότητα να βάζουν στόχους, να δημιουργούν τρόπους για την επίτευξή τους και να προσελκύουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ο διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα στο οποίο όλα τα άτομα θα δίνουν το καλύτερο των δυνατοτήτων τους. Αυτό, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008) εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος.

Το στυλ ηγεσίας αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 2008). Το σχολικό κλίμα μπορεί να μορφοποιηθεί από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του διευθυντή (Sergiovanni & Starratt, 1998). Οι ικανότητες που χρειάζεται να κατέχει ο διευθυντής - ηγέτης με στόχο να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στο σχολείο και να εμπνέει τα υπόλοιπα μέλη είναι τα εξής: α) το στοιχείο της επικοινωνίας - συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς β) η ύπαρξη επικοινωνίας με τους μαθητές και γ) η επικοινωνία - συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Ο διευθυντής ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ικανότητές του, επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) οι διευθυντές που έχουν ένα προσωπικό όραμα για τις δυνατότητες του σχολείου τους, το διατυπώνουν και εργάζονται εντατικά και με πνεύμα συνεργασίας για την επίτευξη του, καθορίζουν ανάλογα και το κλίμα εργασίας του σχολείου. Συμβάλλουν έτσι, στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη γόνιμη συνεργασία ανάμεσα στους ίδιους και το προσωπικό του σχολείου, με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας. Ένας διευθυντής που στοχεύει στην ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται ισότιμα με όλους, καλλιεργεί πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του και παρέχει θετικά κίνητρα (Σαΐτης, 2005). Δίνει έμφαση στον καταμερισμό ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και στη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη του οράματος και της στρατηγικής του σχολείου (Πασιαρδής, 2012). Σύμφωνα με τους Καρατάσιος &

Καραμήτρου (2010) βασικός παράγοντας που διακρίνεται σε ένα σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα είναι ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.

Έρευνες σε σχολεία αποκαλύπτουν συνεχώς πως ο τρόπος με τον οποίο ηγείται ο σχολικός διευθυντής, έχει έμμεση επιρροή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στις μαθητικές επιδόσεις, μέσω της σημασίας του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Lazaridou, 2011). Αποτελέσματα έρευνας των Kelley, Thornton, & Daugherty (2005) σε δημοτικά σχολεία κατέδειξαν τη σημαντική σχέση μεταξύ ηγεσίας και σχολικού κλίματος. Οι αντιλήψεις μάλιστα, των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους σχετίζονταν με το σχολικό κλίμα. Επίσης, οι Tajasom και Ahmad (2011) διερεύνησαν την επίδραση του στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα, όπως το αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ηγεσία ασκούσε επιρροή σε πτυχές του σχολικού κλίματος, όπως το αίσθημα ασφάλειας, την καινοτομία, το επαγγελματικό ενδιαφέρον, την επάρκεια των πόρων, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Η Καβούρη (1998) σε έρευνά της, κατέδειξε ότι οι διευθυντές που έδειχναν θετικά συναισθήματα στους υφισταμένους τους και εμφάνιζαν ενθαρρυντική, υποστηρικτική, διευκολυντική στάση, δημιουργούσαν ένα θετικό δημιουργικό κλίμα με ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας και άψογη επαγγελματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ο Γουρναρόπουλος (2007) επιχείρησε να εξετάσει, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών, το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος στο χώρο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο η ύπαρξη εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του συντελεί στην αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου.

4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη της ηγεσίας και σχολικό κλίμα

Η συναισθηματική νοημοσύνη στον ηγέτη είναι καίρια για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της διαμόρφωσης οργανωσικού κλίματος κίνησε το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών (Goleman et al., 2002 · Momeni, 2009 · Porter, 2010 · Sanville, 2008).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 2000), και τους Goleman, Boyatzis, & McKee (2004) υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ηγέτη και του κλίματος του εργασιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη μπορούν να επιδράσουν σε υψηλό ποσοστό τη δημιουργία χαρακτηριστικών, όπως η παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εργαζόμενους, ο καθορισμός κανόνων, η ακριβής επανατροφοδότηση και ανταμοιβή, ο καθορισμός στόχων και αξιών και η δέσμευση για κοινή επιτυχία. Ο Goleman (2000) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες που κατανοούν τα συναισθήματά τους και είναι σε θέση να σχετίζονται με τους άλλους μπορούν να επηρεάσουν τους υφισταμένους τους, επηρεάζοντας έτσι το οργανωσιακό κλίμα.

Μεταξύ των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η αυτογνωσία έχουν μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα των οργανισμών, ενώ μεταξύ των παραγόντων που διαμορφώνουν το κλίμα, η αίσθηση αξιοπιστίας επηρεάζεται περισσότερο από τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών (Momeni, 2009). Οι Wong & Law (2002) υποστηρίζουν πως ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν συχνότερα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους τους καθώς είναι πιο ευαίσθητοι στα αισθήματα και συναισθήματα των συναδέλφων τους. Η υποστηρικτική ηγεσία με τη σειρά της δημιουργεί ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα. Το 70% των απόψεων των υφισταμένων για το οργανωσιακό κλίμα σχετίζεται με τη συμπεριφορά και τις μεθόδους της ηγεσίας (Momeni, 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αρχίσει να γίνεται όλο και πιο δημοφιλής και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από τη συνεχιζόμενη έρευνα αποδεικνύεται η θετική επιρροή της στους διευθυντές των σχολείων και στους οργανισμούς τους. Οι σχολικοί ηγέτες, παρόμοια με τους ηγέτες των επιχειρήσεων, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού κλίματος. Έτσι, η κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών είναι απαραίτητη για τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και οργανωσιακού κλίματος σε διάφορες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τη συναίνεση μεταξύ των ερευνητών για την σημαντική επιρροή της ηγεσίας στο σχολικό κλίμα. Παρόλα αυτά, είναι λίγες οι έρευνες που εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και οργανωσιακού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Βάσιου, 2007 · Momeni, 2009 ·

Σακελάρογλου, 2013). Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός κλίματος που υποστηρίζει την ενίσχυση του σχολικού οργανισμού. Σε έρευνα των Halpin & Croft (1963) βρέθηκε ότι το ανοιχτό σχολικό κλίμα σχετίζεται θετικά με την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα, οικειότητα, χαμηλή αποστασιοποίηση και υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών.

Οι Kelley, Thornton, & Daugherty (2005) αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αναμφισβήτητα ο πιο καθοριστικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία βοηθά στη δημιουργία ενός οργανωσιακού κλίματος που υποστηρίζει τους οπαδούς και τους παρακινεί να επιτύχουν τους στόχους και να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Cherniss & Goleman, 2001). Ηγέτες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχουν στους οπαδούς αισιόδοξη και υποστηρικτική ηγεσία, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί ένα θετικό κλίμα. Αυτό το κλίμα μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη.

Οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές απόψεις για το οργανωσιακό κλίμα προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού και να μοιράζονται το αίσθημα της ευθύνης εντός του οργανισμού (Momeni, 2009). Έτσι, γίνεται δεκτό ότι διευθυντές σχολείων που επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση πιο θετικού κλίματος από αυτό που προβλέπεται από τους διευθυντές με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Έρευνα του Πανεπιστημίου της Αριζόνα προσπάθησε να καθορίσει πώς η αυτοαναφερόμενη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή επηρεάζει το συνολικό κλίμα όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους υφισταμένους, εκπαιδευτικούς και προσωπικό σε δημόσιο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρχε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και του σχολικού οργανωσιακού κλίματος (Juma, 2013). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα έρευνας της Σακελάρογλου (2013) σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς δημοσίων δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Αττικής, όπως και της Βάσιου (2007) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πέλλας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

5.1. Επαγγελματική ικανοποίηση

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολογική ευημερία στον εργασιακό χώρο έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Οι μελέτες επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της ψυχολογικής ευημερίας στην ικανοποίηση από την εργασία και την επαγγελματική απόδοση (Robertson, Birch, & Cooper, 2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα της Οργανωτικής Ψυχολογίας, καθώς σχετίζεται με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, αλλά και με το ενδιαφέρον των οργανισμών για αποδοτικότητα. Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης στη ζωή του ανθρώπου μπορεί να κατανοηθεί, κυρίως αν γίνει αντιληπτός ο χρόνος που ξοδεύει για την εργασία σε όλη του τη ζωή.

Οι ερευνητές αποδέχονται ότι είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία, χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Griva, Panitsidou, & Chostelidou, 2012 · Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001 · Perie, Baker, & Whitener, 1997). Ο συνηθέστερος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke, που την ορίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, που δημιουργείται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (Locke, 1976). Ο ίδιος συγκρίνει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα των αξιών του ανθρώπου. Χαρακτηρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο που προέρχεται από την εκτίμηση ότι η ολοκλήρωσή του, επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ανθρώπου. Από τη άλλη, η επαγγελματική δυσαρέσκεια δημιουργείται από τη ματαίωση των εργασιακών αξιών του ανθρώπου (Locke, 1969).

Σύμφωνα με τους Granny, Smith, & Stone (1992) η εργασιακή ικανοποίηση έχει να κάνει με τη στάση του ανθρώπου για την εργασία του, που δημιουργείται από τη σύγκριση αυτών που έχει με αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Ακόμα, αναφέρουν ότι όλοι οι ορισμοί που στοχεύουν στο συναισθητικό τομέα είναι επαρκείς, παρόλα αυτά οι ίδιοι παρατηρούν τη πρακτική διάσταση της ικανοποίησης, αναφέροντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση έχει να

κάνει με την εργασιακή συμπεριφορά. Ο Κάντας (1993) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική και ενιαία στάση του ανθρώπου απέναντι στην εργασία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Rice, Gentile, & McFarlin (1991) η σφαιρική επαγγελματική ικανοποίηση τοποθετείται στη βάση της ικανοποίησης και αποτελείται από επιμέρους κριτήρια της εργασίας ή του επαγγέλματος του εργαζομένου, όπως λόγου χάριν οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Κάποιοι μελετητές επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μόνιμη και θεωρούν ότι δεν μπορούμε να βρούμε ολοκληρωτική ικανοποίηση στον εργαζόμενο, διότι και να υπάρξει το πιο πιθανό είναι να αναστραφεί άμεσα λόγω των διαφορετικών παραγόντων που την προσδιορίζουν (Κάντας, 1993). Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, αρκετοί ερευνητές ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση σαν κάτι το αυτονόητο και έτσι λίγοι είναι αυτοί που δοκίμασαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της.

Ο όρος εκπαιδευτική επαγγελματική ικανοποίηση έχει να κάνει με την συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και αποτελεί λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι επιθυμεί από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Ενισχύοντας τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα, τη χαρακτηρίζουν ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarrelli, 1996) και με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Perie et al., 1997).

Γενικότερα, όσο περισσότερο είναι ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία (Eliophotou-Menon, Papanastasiou, & Zempylas, 2008 · Zembylas & Papanastasiou, 2004). Βασικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητες, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, η αυτονομία και ανεξαρτησία και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Η έρευνα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εστιάζεται σε μια σειρά από «εσωτερικούς» και «εξωτερικούς» παράγοντες που ομαδοποιούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014) :

α) ατομικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, εργασιακή εμπειρία)

β) παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας (εργασία με νέα άτομα, πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, αυτονομία και ανεξαρτησία)

γ) οργανωσιακοί παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών (σχολείο, ηγεσία, εγκαταστάσεις και υποδομές, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μισθός, προώθηση, στήριξη της ομάδας)

δ) παράγοντες που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και το κράτος (εκπαιδευτικές αλλαγές, αντιλήψεις της κοινωνίας, υπηρεσίες υποστήριξης εκπαιδευτικών)

Από τους οργανωσιακούς παράγοντες, η ηγεσία αποτελεί σύμφωνα με τους Norton & Kelly (1997) αλλά και Shann (1998) μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Τόσο το στυλ ηγεσίας, όσο και το σχολικό κλίμα θεωρούνται σε σημαντικό βαθμό προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Collie, Shapka, & Perry, 2012 · Freiberg, 1998 · Hargreaves, 1994 · Little, 1993 · Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009). Το ίδιο ισχύει για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τα τελευταία έτη (Kafetsios and Loumakou, 2007 · Kafetsios, Nezlek, and Vassiou, 2011 · Kafetsios and Zampetakis, 2008 · Platsidou, 2010 · Wong and Law, 2002 · Wong, Wong, and Peng, 2010 · Yin, Lee, and Zhang, 2013). Κατά τους Wong & Law (2002) η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Η ικανότητα μάλιστα, αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των υφισταμένων με τους προϊσταμένους τους και τους συναδέλφους τους και να εξασφαλίσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην εργασία τους.

5.2. Επαγγελματική εξουθένωση

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) αναφέρθηκε αρχικά από τον Freudenberger (1975) για να ορίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από ένα επάγγελμα. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τον όρο αυτό μετά από παρατηρήσεις που πραγματοποίησε σε βοηθούς που απασχολούνταν σε κοινωνικά επαγγέλματα. Ουσιαστικά, ανακάλυψε ότι συχνά πολυάσχολοι και υπεύθυνοι βοηθοί εμφάνιζαν συμπτώματα σωματικής κόπωσης και

υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, ενώ πολλές φορές οδηγούνταν και σε κατάθλιψη.

Κατά τους Ellickson & Logsdon (2002) και Spector (1997) η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να οριστεί ως μια συναισθηματική κατάσταση ανταπόκρισης απέναντι στις διάφορες πτυχές της εργασίας ενός ατόμου. Η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να οριστεί ως ένα είδος άμυνας του ανθρώπου, που χαρακτηρίζεται από απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996 · Hughes, 2001). Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981, 1986) η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Οι εργαζόμενοι που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), αποπροσωποποίηση (depersonalization) και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (loss of personal accomplishment) (Maslach, 1976 · Maslach & Jackson, 1981, 1986). Η συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία του ατόμου να επενδύσει στην προσπάθεια εκτέλεσης εργασίας. Η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με την αδιάφορη ή αρνητική στάση κάποιου απέναντι στους συναδέλφους ή πελάτες και την τάση ψυχολογικής και σωματικής απομάκρυνσης από αυτούς. Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στην αίσθηση μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης, που απορρέει από την αρνητική αυτο-αξιολόγηση, και περιλαμβάνει μείωση της παραγωγικότητας και παραίτηση από οποιοδήποτε προσπάθεια. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται επίσης με αισθήματα θλίψης και τη συνολική επαγγελματική δυσαρέσκεια (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

Πολλοί ερευνητές σχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με την επιβάρυνση στην εργασία, το στρες και την δύσκολη ψυχολογική προσαρμογή. Ο άνθρωπος που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική κόπωση παρουσιάζει τα ακόλουθα στάδια: α) ανισορροπία ανάμεσα στις πηγές βοήθειας που έχουν να κάνουν με την εργασία του και εν συνεχεία τον καταβάλλει το άγχος, β) συναισθηματική αντίδραση απέναντι σε αυτή την «ανισορροπία», που περιέχει συναισθήματα φόβου, έντασης, υπνηλίας και εξάντλησης και γ) διαφοροποιήσεις στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ανθρώπου.

Όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι ερευνητές για την επαγγελματική εξουθένωση στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και ιδιαίτερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σχετικά με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση είναι η σωματική,

συναισθηματική και ψυχολογική κόπωση, που προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1986), η αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στις εργασιακές του απαιτήσεις λόγω χρόνιου και επίμονου επαγγελματικού άγχους, το οποίο ξεπερνά τα όρια της αντοχής του, οδηγεί στην επαγγελματική του εξουθένωση. Οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών (Chang, 2009) είναι οι ακόλουθοι:

- α) Προσωπικοί παράγοντες-individual factors (ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού)
- β) Οργανωτικοί παράγοντες-organizational factors (θεσμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά)
- γ) Παράγοντες συναλλαγής-transactional factors (αλληλεπίδραση ατομικών και οργανωτικών παραγόντων)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πιο ευάλωτοι σε αγχογόνες καταστάσεις (Jenett, Harris, & Mesibov, 2003 · Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009 · Stoeber & Rennert, 2008). Αρκετοί από αυτούς βρίσκουν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο. Επισημαίνουν ότι τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις του επαγγέλματος είναι πολλές και οι συνθήκες εργασίας τους αποτελούν πηγή άγχους και αρνητικών συναισθημάτων (Hargreaves, 1994 · Dinham & Scott, 2000 · Johnson et al., 2005). Οι κυριότεροι λόγοι που έχουν επισημανθεί αναφέρονται σε συνθήκες εργασίας (Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006) όπως η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (Blandford & Grandy, 2000 · Browner et al., 2001 · Kloska & Raemasut, 1985 · Sari, 2004). Μάλιστα, η χρόνια ένταση, η έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης και οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες είναι δείκτες για το σύνδρομο εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Malanowski & Wood, 1984). Οι συνεχείς μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η ραγδαία αύξηση πληροφοριών και ο τρόπος διαχείρισής τους, αλλά και η στάση της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς, είναι παράγοντες που συντείνουν στην αύξηση του (Travers & Cooper, 1996).

Ιδιαίτερο ρόλο επίσης, έχει υποστηριχτεί ότι διαδραματίζει η ηγεσία και οι συναισθηματικές ικανότητες των διευθυντών. Οι ηγέτες που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν το προσωπικό να νιώθει αφοσίωση και μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Οι

Moon και Hur (2011) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της απόδοσης στην εργασία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τρεις παράγοντες-ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αξιολόγηση των συναισθημάτων, η αισιοδοξία, και οι κοινωνικές δεξιότητες, σχετίζονται με τα αποτελέσματα της συναισθηματικής εξάντλησης, της επαγγελματικής δέσμευσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων.

5.3. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα

Η έρευνα για τα συναισθήματα στους οργανισμούς έχει αυξηθεί κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών και συνεχίζει να διευρύνεται (Ashkanasy et al, 2000 · Ashkanasy & Daus, 2005 · Ashkanasy, Härtel, & Zerbe 2000 · Barsade & Gibson, 2007 · Brief & Weiss, 2002 · Côté & Hideg, 2011 · Elfenbein, 2007 · Hareli & Rafaeli, 2008 · Van Kleef, 2014). Ο όρος «συναισθηματική επανάσταση» (Barsade, Brief, & Spataro, 2003) αποδεικνύει αυτό ακριβώς.

Οι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών, είναι χώροι που απαιτούν διαπροσωπική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι περισσότερες μορφές επικοινωνίας σχετίζονται με την εκτέλεση επαγγελματικών καθηκόντων, όπως είναι η εκτέλεση οδηγιών, η αναφορά στους ανώτερους, ο συντονισμός και η συνεργασία με τους συναδέλφους, η εξυπηρέτηση πελατών. Λόγω των συνεχών επαφών και αλληλεπιδράσεων με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους, οι εργαζόμενοι εκτίθενται σε καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα. Αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν δυναμικά τις στάσεις, τις διαθέσεις τους και τις συμπεριφορές τους (Ashforth & Humphrey, 1995).

Τα συναισθήματα και κυρίως τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία των οργανισμών τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. Ό,τι συμβαίνει εντός του εργασιακού πλαισίου έχει συναισθηματικό αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους. Οι συνέπειες των συναισθημάτων στην εργασία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των ατόμων (Weiss, 2002). Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα καθορίζουν την επίτευξη των οργανωτικών στόχων, την διασφάλιση της συνέχισης της οργανωτικής δομής (Staw, Sutton, & Pelled, 1994) και την επαγγελματική επιτυχία (Ciarrochi et al., 2000). Από την άλλη, η επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων

έχει μελετηθεί εκτεταμένα στο παρελθόν και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν αρνητικά τους εργασιακούς ρόλους και τα αποτελέσματά τους.

Συγκεκριμένα, έρευνες έδειξαν ότι τα θετικά συναισθήματα εντός του εργασιακού πλαισίου έχουν ευεργετικά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε μεγαλύτερη ενεργοποίηση, επιμονή, διευρυμένη αντίληψη και προσοχή (Staw et al., 1994). Στα θετικά συναισθήματα στο χώρο εργασίας συμπεριλαμβάνονται η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και η ψυχική ανθεκτικότητα. Οι εργαζόμενοι που βιώνουν ισχυρά θετικά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά και προς την επιθυμητή κατεύθυνση τους συναδέλφους τους. Οι ίδιοι είναι πιο αρεστοί και ελκυστικοί ως προς τις κοινωνικές συναναστροφές και συμβάλλουν στην επικάλυψη των όποιων μειονεκτημάτων και ελλειμμάτων τους στα μάτια των άλλων (Abraham, 1999). Οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι επιτυγχάνουν ουσιαστική συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους προϊσταμένους. Ακόμη πιο σημαντικό είναι το συναίσθημα στην ηγεσία.

Στο χώρο του σχολείου, οι διευθυντές που εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς βελτιώνουν τη συναισθηματική τους ευημερία (Bono, Foldes, Vinson, & Muros, 2007). Αντιθέτως, ηγέτες που εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα επιδρούν αρνητικά στο προσωπικό και συντελούν στο άγχος και στη μειωμένη εργασιακή απόδοση.

5.4. Συνοχή της ομάδας

Βασικό ενδιαφέρον όλο και περισσότερων ερευνών είναι η μελέτη της συνοχής των ομάδων εργασίας των οργανισμών και ειδικότερα της σημασίας που έχουν στην αποτελεσματικότητα και την απόδοσή των εργαζομένων.

Ο όρος συνοχή δηλώνει τη σχέση που έχουν τα άτομα μεταξύ τους, δηλαδή το πόσο αφοσιωμένα αλλά και δεμένα είναι τα μέλη μεταξύ μιας ομάδας. Βασίζεται στην αντίληψη του κάθε μέλους για τα χαρακτηριστικά της ομάδας και στην πεποίθηση ότι όλα τα μέλη έχουν την ίδια αντίληψη (Molleman, 2005). Μια ομάδα έχει συνοχή όταν υπάρχει ατμόσφαιρα προσέγγισης και συσπείρωσης των ατόμων, όταν υπάρχουν κοινές αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις.

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ομαδικής συνοχής. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συνοχή μιας ομάδας είναι περιβαλλοντικοί, προσωπικοί, παράγοντες ηγεσίας και παράγοντες ομάδας (Carron, 1982). Πιο συγκεκριμένα:

- Η αίσθηση ότι το ένα μέλος ανταμείβει και προσφέρει στο άλλο
- Η ομοιότητα όσον αφορά τα ενδιαφέροντα, τα πιστεύω και τις αξίες
- Η συμφωνία γύρω από στόχους
- Οι ξεκάθαροι στόχοι, σχεδόν όμοιοι με τους ατομικούς στόχους των μελών και η ίδια αντίληψη για τους τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών
- Οι ευχάριστες ομαδικές δραστηριότητες
- Η κοινή άποψη των μελών για το στυλ ηγεσίας της ομάδας
- Το μικρό μέγεθος της ομάδας
- Η φιλική, ομαδική αλλά και επαγγελματική ατμόσφαιρα
- Η συχνότητα των συναντήσεων
- Οι υψηλές αποδόσεις της ομάδας
- Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με τον ίδιο, οι λόγοι που ωθούν τα μέλη μιας ομάδας να συμπύσσονται γύρω από αυτήν και να καταβάλουν προσπάθεια για απόδοση είναι κυρίως δύο: α) οι στόχοι της ομάδας (συνοχή αντικειμενικού σκοπού) και β) οι κοινωνικές λειτουργίες (κοινωνική συνοχή). Ιδιαίτερα η κοινωνική συνοχή μεταξύ των μελών μιας ομάδας παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνοχή σχετικά με την εκτέλεση εργασίας και κατά συνέπεια επηρεάζει και την ολική απόδοση (Sergent & Sue-Chan, 2001).

Η συνοχή βοηθάει στη βιωσιμότητα και την απόδοση των ίδιων των ομάδων εργασίας (Harrison et al., 2002 · Mullen & Copper, 1994). Οι κοινές πεποιθήσεις και οι κοινοί στόχοι, η ισχυρή επιθυμία παραμονής στην ομάδα, η αφοσίωση και η ταυτοποίηση με την ομάδα, που φανερώνουν υψηλά επίπεδα συνοχής (Friedkin, 2004) εντείνουν τις προσπάθειές των μελών ώστε η ομάδα να ολοκληρώσει επιτυχώς την αποστολή της. Μάλιστα, για να καταφέρει να δημιουργήσει μια ομάδα συνοχή και να την αναπτύξει ακόμα περισσότερο με το πέρασμα του χρόνου, απαιτείται να τεθούν τυποποιημένες διαδικασίες, κοινά αποδεκτοί ομαδικοί στόχοι,

αλλά και άτυποι κανόνες λειτουργίας και διαπροσωπικών σχέσεων που θα ενισχύσουν την ανάπτυξη οικειότητας, σεβασμού και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη (Barrick, Stewart, Neubert & Mount, 1998 · Cohen & Bailey, 1997 · Shapcott Carron, Burke, Bradshaw & Etabrooks, 2006).

Ταυτόχρονα, με την απόδοση των εργαζομένων, η συνοχή της ομάδας οδηγεί στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης (Dobbins & Zaccaro, 1986), αφού τα άτομα νιώθουν υψηλή δέσμευση (Wech, Mossholder, Steel, & Bennett, 1998), βιώνοντας παράλληλα θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, η μείωση της συνοχής μεταξύ των μελών της ομάδας σχετίζεται με την εμφάνιση άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Ronen & Mikulincer, 2009).

Βασικό παράγοντα αύξησης της ομαδικής συνοχής αποτελεί η ηγεσία (Bliese & Halverson, 1996 · Wang & Huang, 2009). Η προσωπικότητα, οι ικανότητες, ο προγραμματισμός, οι στόχοι και τα κίνητρά του ηγέτη για τη διαμόρφωση κλίματος καλών σχέσεων και αρμονίας στην ομάδα, η κοινωνική υποστήριξη, η δημοκρατική συμπεριφορά συμβάλουν τόσο στη δημιουργία καλού κλίματος, όσο και στην ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς σχετικά με την επίτευξη των στόχων, ενώ αντίθετα, η αυταρχική συμπεριφορά του συμβάλλει στην δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων όσον αφορά την «αίσθηση του ανήκειν» στην ομάδα, τη συνοχή και τη συμμετοχή (Αθανασιάδου, 2012).

Στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών δίνεται σημασία στις συνεργατικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες απαλείφονται ή περιορίζονται φαινόμενα απομονωτισμού μεταξύ των συναδέλφων. Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη των διδασκόντων ενισχύει την οικειότητα, την αλληλεγγύη, την υποστήριξη, την αμοιβαιότητα, την αποδοχή, τη συνεργασία και τη συνοχή. Οι κοινές αξίες και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλέπτικούς παράγοντες της ανάπτυξης του αισθηματος του ανήκειν (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Η συναισθηματική, μάλιστα, εμπειρία η οποία επικοινωνείται σιωπηρά ή φανερά μέσα στις ομάδες εργασίας, συμβάλλει στο σχηματισμό του κλίματος της ομάδας, στη συνοχή της ομάδας και στη δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης (Kafetsios, Neslek, & Vasilakou, 2012 · Rimé, 2007). Αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με τη συνοχή των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η επιρροή και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται θετικά με τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών για τη συνοχή της ομάδας

(Οικονόμου, 2014 · Rapisarda, 2002) Έρευνα της Βασιλάκου (2009) έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών και εκπαιδευτικών και της συνοχής της ομάδας τους, όπως και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, ενώ επιπλέον, η έρευνα της Δήμου (2011) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντριών και κυρίως η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων τους, επηρεάζει θετικότερα τη συνοχή της ομάδας, σε σχέση με εκείνη των ανδρών.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

6.1. Σκοπός της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές ενδιαφέρονται, εκτός από τις νοητικές και για άλλες ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού που έχουν να κάνουν με συναισθηματικούς παράγοντες, που όπως διαπιστώνεται παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων στο χώρο εργασίας και στην εργασιακή αποτελεσματικότητα. Βαρύτητα, επίσης, έχει δοθεί στην ηγεσία και στη σημασία που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα διοίκησης, ιδιαίτερα μάλιστα σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών όπως ο χώρος της παιδείας.

Μια έννοια που θεωρείται ότι ερμηνεύει την πετυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και σχετίζεται με τις ηγετικές ικανότητες και το εργασιακό περιβάλλον είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Έρευνες (Fer, 2004 · Jaeger, 2001 · Mayer & Cobb, 2000 · Reiff, 2001) κατέδειξαν την ανάγκη μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, καθώς οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ζωτική αξία στο σχολικό χώρο. Η αξία τους έγκεινται στο ότι επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα εργασιακών συμπεριφορών, όπως η επαγγελματική αφοσίωση, η συνεργασία, η προσωπική ανάπτυξη και η ποιότητα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, όλο και περισσότερες έρευνες αναφέρονται στο σχολικό κλίμα των εργαζομένων και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, καθώς και στη σημασία που έχει ο ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωσή του. Οι Humphrey (2002) και οι Pirola-Merlo et al. (2002) αναφέρουν πως η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής μέσω της οποίας ένας ηγέτης, μπορεί να επηρεάσει τη συγκίνηση των υφισταμένων, την παρακίνησή τους και κατά επέκταση να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα για βελτιωμένη απόδοση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη στον ηγέτη είναι καίρια για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Σύμφωνα με τον Goleman (2000) και τους Goleman, Boyatzis, & McKee (2004), υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ηγέτη και του κλίματος του εργασιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη μπορούν να επιδράσουν σε υψηλό ποσοστό, στη

δημιουργία χαρακτηριστικών που συνθέτουν το θετικό εργασιακό κλίμα, όπως είναι η παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εργαζόμενους, ο καθορισμός κανόνων, η ακριβής επανατροφοδότηση και ανταμοιβή, ο καθορισμός στόχων και αξιών και η δέσμευση για κοινή επιτυχία.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοί του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Μελέτες που αποτυπώνουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη σε τομείς απόδοσης του εργασιακού περιβάλλοντος όπως το κλίμα είναι σχετικά περιορισμένες στη βιβλιογραφία. Στο σχολικό χώρο οι έρευνες είναι ακόμα πιο λίγες. Στις υπάρχουσες, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν θετική σχέση μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων των ηγετών-διευθυντών και της δημιουργίας θετικού οργανωσιακού κλίματος. Έρευνες της Βάσιου (2007) και Σακελλάρογλου (2013) έδειξαν ότι η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα ήταν θετική. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τα συναισθήματα των άλλων οι διευθυντές, τόσο πιο θετικό αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί.

Με δεδομένο ότι το συναίσθημα στο χώρο της εργασίας αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής συμπεριφοράς και ότι ο ρόλος του στη διαδικασία της ηγεσίας είναι σημαντικός και θεμελιώδης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει ερευνητικά με ποιο τρόπο οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος των διευθυντών σχολικών μονάδων επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη συναισθηματική εμπειρία των υφισταμένων τους. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται στους διευθυντές η ύπαρξη δεξιοτήτων, όπως η αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, η χρήση και η ρύθμισή τους και αν μέσω αυτών, επηρεάζεται το σχολικό κλίμα, η

επαγγελματική ικανοποίηση, η εργασιακή εξουθένωση, τα συναισθήματα και η ομαδική συνοχή στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών.

6.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Θα διερευνηθεί αν και κατά πόσο:

- Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και η στρατηγική της επανεκτίμησης συναισθήματος των διευθυντών έχουν θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία τους, το θετικό συναίσθημα και τη συνοχή της ομάδας τους και αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική τους εξουθένωση.
- Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και η στρατηγική της επανεκτίμησης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με την ικανοποίησή τους από την εργασία, το θετικό συναίσθημα και τη συνοχή της ομάδας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική τους εξουθένωση.
- Οι αυτοαναφερόμενες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα στην εργασία και τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική εξουθένωση στην εργασία τους.
- Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος του διευθυντή σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική εξουθένωση και με το επίπεδο συνοχής της ομάδας.
- Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης των διευθυντών επιδρούν στις διαστάσεις σχολικού κλίματος.
- Οι διαστάσεις του ανοιχτού σχολικού κλίματος σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα, τη συνοχή της ομάδας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.
- Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος των διευθυντών σε συνδυασμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις στρατηγικές ρύθμισης των εκπαιδευτικών επιδρούν στην ικανοποίηση από την εργασία, την

επαγγελματική εξουθένωση, το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών, τη συνοχή της ομάδας και το σχολικό κλίμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων που αφορούν στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στο σχολικό κλίμα. Υιοθετώντας τις φιλοσοφικές παραδοχές του θετικισμού, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η μέθοδος της επισκόπησης.

Η επισκόπηση παρέχει δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποσκοπώντας στην περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών και στον εντοπισμό σταθερών, βάσει των οποίων μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες με μελλοντικές καταστάσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται τυποποιημένα μέσα έρευνας (ερωτηματολόγια), με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση. Στόχος είναι η συγκέντρωση δεδομένων από ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού (διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων στην παρούσα έρευνα), προκειμένου να διαπιστωθεί ότι συγκεκριμένα παρατηρούμενα χαρακτηριστικά συμβαίνουν με ένα βαθμό κανονικότητας ή ότι συγκεκριμένοι παράγοντες ομαδοποιούνται ή συσχετίζονται μεταξύ τους ή μπορεί να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα για άλλα χαρακτηριστικά.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συσχετιστική επισκόπηση (correlational study), με στόχο την αναζήτηση σχέσεων (Σαραφίδου, 2011) μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εργασιακών εμπειριών και του σχολικού κλίματος.

7.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν με τη συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε ανώνυμα από

διευθυντές/ντρίες και εκπαιδευτικούς. Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, σχηματίστηκαν δύο ερωτηματολόγια (επισυνάπτονται στο Παράρτημα), τα οποία εμπεριείχαν όλες εκείνες τις ερωτήσεις που αντιστοιχίζονταν είτε άμεσα, είτε έμμεσα (μέσω σύνθεσης) στις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση και περιγράφονται στις επόμενες ενότητες.

Σε σχέση με τη μέθοδο δειγματοληψίας επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία λόγω της δυσκολίας υλοποίησης και των τεχνικών δυσκολιών υλοποίησης μίας τυχαίας δειγματοληψίας (πχ. συγκεντρωμένοι κατάλογοι με καταγεγραμμένους και του δύο πληθυσμούς). Στη σκόπιμη δειγματοληψία (δείγμα μη πιθανοτήτων) ο ερευνητής σκόπιμα επιλέγει ένα συγκεκριμένο κομμάτι του ευρύτερου πληθυσμού, που είτε θα ενταχθεί, είτε θα αποκλειστεί εντελώς από το δείγμα του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Πιο συγκεκριμένα η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την επιλογή των σχολείων ήταν αυτή της χιονοστιβάδας. Επιλέχθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sample), η οποία στηρίζεται στη δικτύωση και είναι απαραίτητη σε πληθυσμούς που δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν με τυχαία δειγματοληψία.

Στη συγκεκριμένη εργασία επιδιώχθηκε η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, προκειμένου να διερευνηθούν οι επιδράσεις χαρακτηριστικών της ηγεσίας από τους διευθυντές προς τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε Δημοτικά Σχολεία αστικών και ημιαστικών κυρίως περιοχών τη χρονική περίοδο πριν τα Χριστούγεννα, κατά το τέλος του σχολικού έτους 2014-2015 και πιο συγκεκριμένα το μήνα Δεκέμβριο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνωριστεί μεταξύ τους σε ικανοποιητικό βαθμό και να έχουν αναπτύξει σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Η συλλογή του υλικού έγινε με επιτόπια στις σχολικές μονάδες παράδοση και παραλαβή ερωτηματολογίων, αλλά και μέσω ταχυδρομείου. Πριν από την επίσκεψη σε κάθε σχολείο, γινόταν τηλεφωνική ενημέρωση του διευθυντή για το σκοπό της έρευνας και τον καθορισμό της μέρας και της ώρας επίσκεψης. Οδηγίες δόθηκαν προφορικά σε όλους τους συμμετέχοντες μαζί με τις κατάλληλες διευκρινήσεις. Επιπλέον, στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν υπήρχε συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς και οδηγίες για τη διευκόλυνση της συμπλήρωσής τους.

Υπήρξε μερική δυσκολία στη συμπλήρωση, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου και υπερβολικού φόρτου εργασίας. Δυσπιστία και προκατάληψη των υποκειμένων δεν υπήρξαν, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων. Σε μερικές από αυτές, ενώ παρουσιάστηκε αρχικό ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα και ενώ μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, δεν επεστράφησαν ή επεστράφησαν χωρίς να έχει συμπληρωθεί το σχετικό ερωτηματολόγιο από το διευθυντή, γεγονός που καθιστούσε αδύνατο να συμπεριληφθούν τα συγκεκριμένα σχολεία στο δείγμα.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και δημιουργήθηκε αρχείο βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων.

7.3. Πληθυσμός και δείγμα

Ο βαθμός εγκυρότητας μιας έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα στο οποίο έχει πραγματοποιηθεί η ποσοτική έρευνα. Σε μια έρευνα καθίσταται δύσκολο να εξεταστεί όλος ο πληθυσμός, η ευρύτερη ομάδα από την οποία προέρχεται το δείγμα. Για το λόγο αυτό βασικός προβληματισμός για τον εκάστοτε ερευνητή είναι το εάν τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα έχουν όσο το δυνατό τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται. Πρέπει δηλαδή το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό (Cohen et al., 2007 · Παρασκευόπουλος, 1993). Αυτό επιχειρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οντότητες από 2 πληθυσμούς. Ο πρώτος πληθυσμός αφορούσε εκπαιδευτικούς και ο δεύτερος πληθυσμός αφορούσε διευθυντές. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί προέρχονταν από σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, του Βόλου, της Θήβας, της Αθήνας και των Τρικάλων. Προσπάθεια έγινε να συμπεριληφθούν τόσο αστικές, όσο και αγροτικές γεωγραφικές περιοχές, καθώς και ο ίδιος αριθμός σχολείων από κάθε δήμο. Η ίδια προσπάθεια έγινε και για το μέγεθος και τον τύπο των δημοτικών σχολείων.

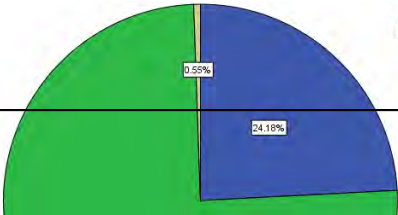
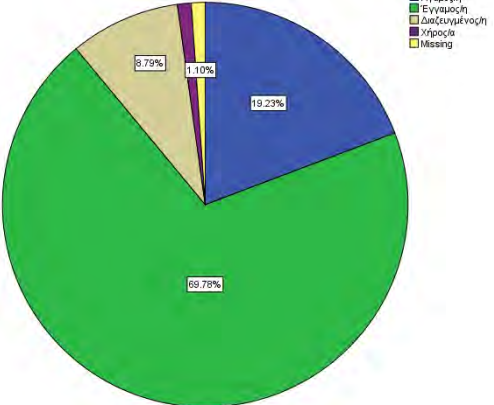
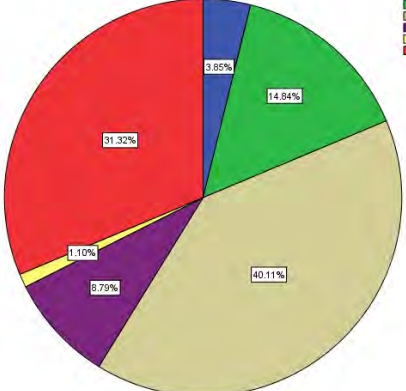
Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχούσε και ένα διευθυντικό στέλεχος. Μοιράστηκαν 30 ερωτηματολόγια σε διευθυντές ενώ τα απαντημένα που επεστράφησαν ήταν 26. Σε εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν 240 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 182. Προέκυψε τελικά ένα δείγμα 26 διευθυντών καθώς και ένα δείγμα 182 εκπαιδευτικών. Το μέγεθος των δειγμάτων κρίθηκε ικανοποιητικό για τις ανάγκες των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

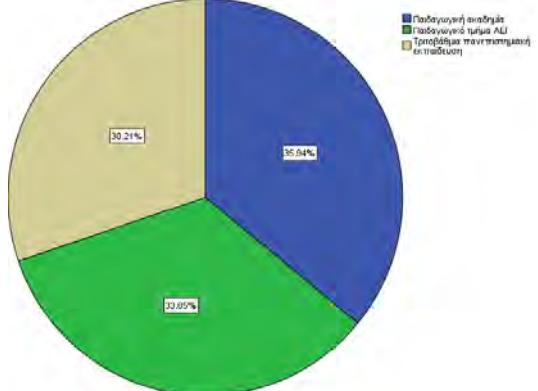
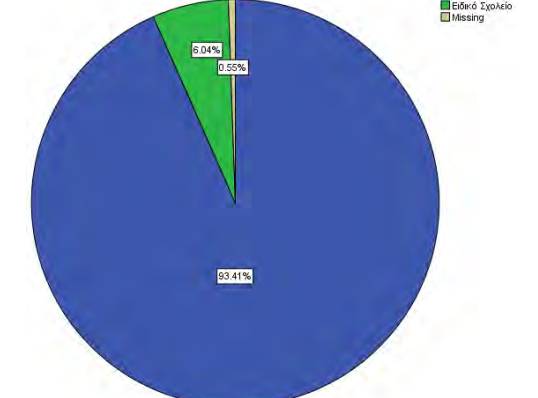
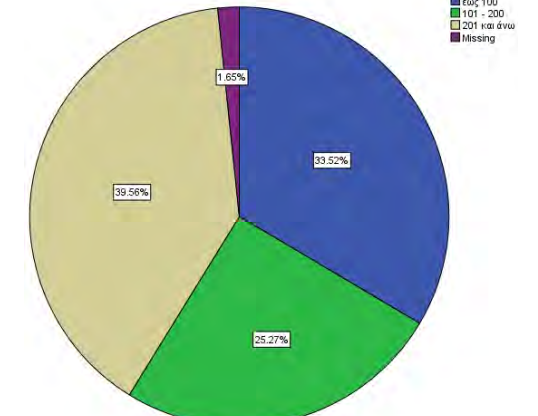
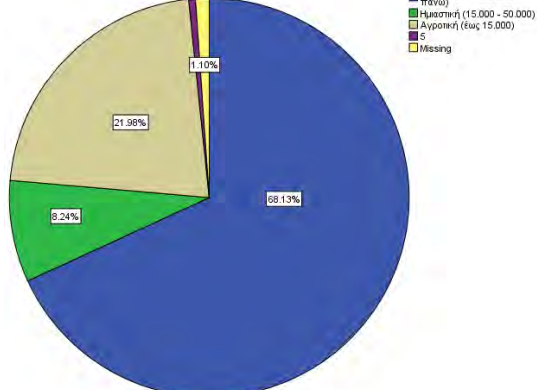
7.3.1. Περιγραφική στατιστική

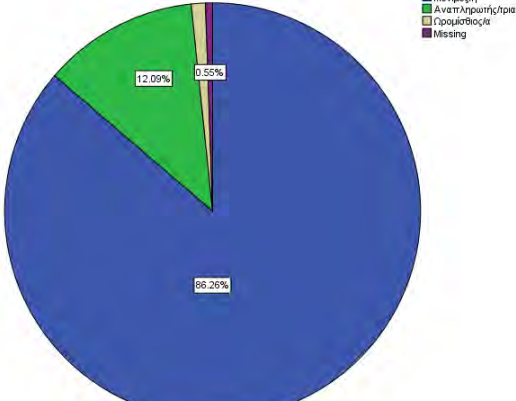
Εκπαιδευτικοί

Στον πίνακα 1, περιγράφονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του δείγματος των 182 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Μεταβλητή Πληθυσμού	Περιγραφική Στατιστική	Γραφήματα: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών
Φύλο	44 στους 182 (24.20%) ήταν άνδρες, 137 στους 182 (75.30%) ήταν γυναίκες, ενώ 1 στους 182 (0.5%) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση	 <p>Legend: Άνδρας (blue), Γυναίκα (green), Missing (yellow)</p>
Ηλικία	Ο μέσος όρος ηλικίας σε έτη ήταν 43.03, η τυπική απόκλιση 8.40, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 23 και 59 έτη αντίστοιχα	
Οικογενειακή κατάσταση	35 στους 182 (19.20%) ήταν άγαμοι, 127 στους 182 (69.80%) ήταν έγγαμοι, 16 στους 182 (8.80%) ήταν διαζευγμένοι, 2 στους 182 (1.10%) ήταν χήροι, ενώ 2 στους 182 (1.10%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση	 <p>Legend: Άγαμος (blue), Έγγαμος (green), Διαζευγμένος (yellow), Χήρος (purple), Missing (orange)</p>
Αριθμός παιδιών	7 στους 182 (3.80%) δεν είχαν παιδιά, 27 στους 182 (14.80%) είχαν 1 παιδί, 73 στους 182 (40.10%) είχαν 2 παιδιά, 16 στους 182 (8.80%) είχαν 3 παιδιά, 2 στους 182 (1.10%) είχαν 4 παιδιά, ενώ 57 στους 182 (31.30%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση	 <p>Legend: 0 (blue), 1 (green), 2 (yellow), 3 (purple), 4 (orange), Missing (red)</p>

<p>Βασικές επαγγελματικές σπουδές</p>	<p>Το 35.90% των εκπαιδευτικών (69 στις 192 περιπτώσεις) έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία. 33.90% (65 στις 192 περιπτώσεις) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. του Παιδαγωγικού Τμήματος, ενώ το 30.20% (58 στις 192 περιπτώσεις) έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.</p>	 <p> ■ Παιδαγωγική ακαδημία ■ Παιδαγωγικό τμήμα Α.Ε.Ι. ■ Τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση </p>
<p>Χρόνος προϋπηρεσίας σε έτη</p>	<p>Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε έτη ήταν 16.63, η τυπική απόκλιση 8.04, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 1 και 34 έτη αντίστοιχα.</p>	
<p>Τύπος μονάδας που υπηρετούν σήμερα</p>	<p>Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 170 στους 182 (93.50%) υπηρετούσε σε δημοτικό σχολείο και μόλις 11 στους 182 (6%) σε ειδικό σχολείο. 1 στους 182 (0.5%) δεν απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα</p>	 <p> ■ Δημοτικό ■ Ειδικό Σχολείο ■ Missing </p>
<p>Αριθμός μαθητών</p>	<p>61 στους 182 εκπαιδευτικούς (33.50%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας έως 100 μαθητών, 46 στους 182 (25.30%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας από 101 έως 200 μαθητές, 72 στους 182 (39.60%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας άνω των 201 μαθητών, ενώ μόλις 3 στους 182 (1.60%) δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα</p>	 <p> ■ Έως 100 ■ 101 - 200 ■ 201 και άνω ■ Missing </p>
<p>Περιοχή σχολείου</p>	<p>Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 124 στους 182 (68.10%), υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών (από 50.000 κατοίκους και άνω), 15 στους 182 (8.20%) υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (από 15.000 έως 50.000 κατοίκους) και 40 στους 182 (22%) υπηρετούσαν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (έως 15.000 κατοίκους). Μόλις 2 στους 182 εκπαιδευτικούς (1.10%) δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα</p>	 <p> ■ Αστική (από 50.000 και πάνω) ■ Ημιαστική (15.000 - 50.000) ■ Αγροτική (έως 15.000) ■ Missing </p>

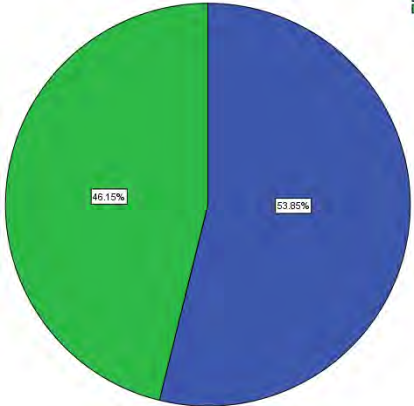
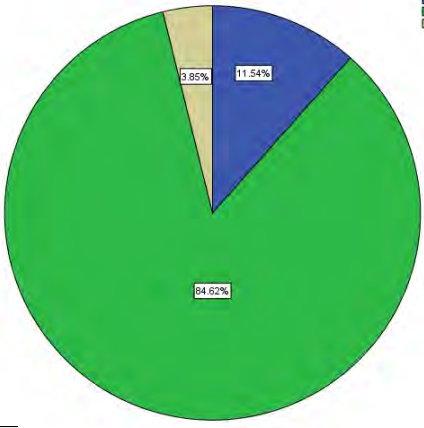
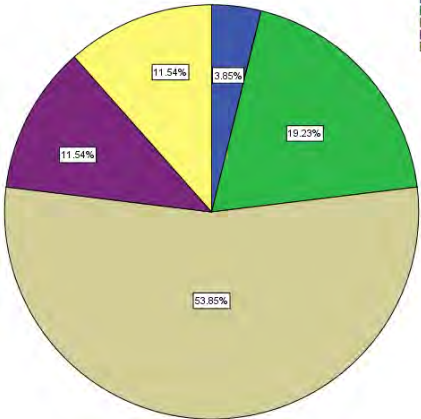
Έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετούν σήμερα	Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην τελευταία σχολική μονάδα όπου και υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν, σε έτη, 6.8, η τυπική απόκλιση 7.11, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 0 και 31 έτη αντίστοιχα																
Σχέση εργασίας	Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, 157 στους 182 (86.30%), ήταν μόνιμοι, 22 στους 182 (12.10%) ήταν αναπληρωτές και 2 μόνο στους 182 (1.10%) ήταν ωρομίσθιοι. Μόνο 1 στους 182 (0.5%) δεν απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα	 <table border="1"> <caption>Κατανομή Σχέσης Εργασίας</caption> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Αριθμός</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Μόνιμοι</td> <td>157</td> <td>86.30%</td> </tr> <tr> <td>Αναπληρωτές/η/ρια</td> <td>22</td> <td>12.09%</td> </tr> <tr> <td>Ωρομίσθιοι/α</td> <td>2</td> <td>1.10%</td> </tr> <tr> <td>Missing</td> <td>1</td> <td>0.55%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό	Μόνιμοι	157	86.30%	Αναπληρωτές/η/ρια	22	12.09%	Ωρομίσθιοι/α	2	1.10%	Missing	1	0.55%
Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό															
Μόνιμοι	157	86.30%															
Αναπληρωτές/η/ρια	22	12.09%															
Ωρομίσθιοι/α	2	1.10%															
Missing	1	0.55%															

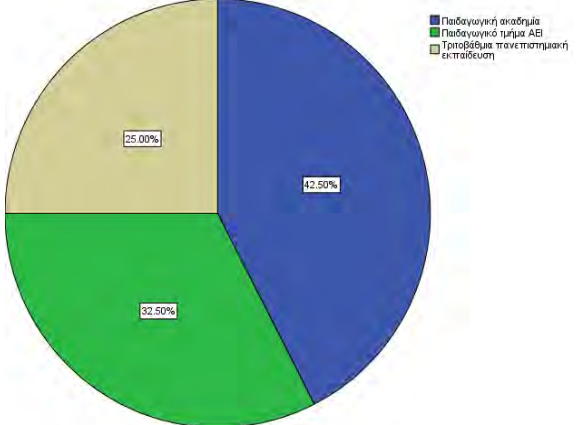
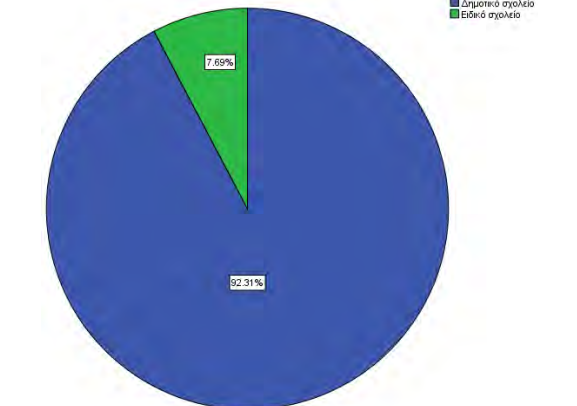
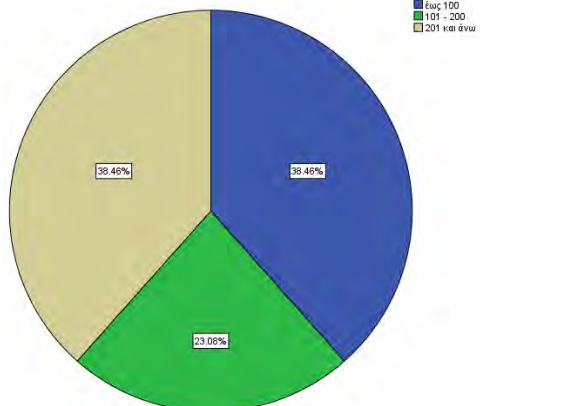
Διευθυντές

Στον πίνακα 2, περιγράφονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του δείγματος των 26 διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών

Μεταβλητή Πληθυσμού	Περιγραφική Στατιστική	Γραφήματα: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών
---------------------	------------------------	--

Φύλο	14 στους 26 (53.80%) ήταν άνδρες, 12 στους 26 (46.20%) ήταν γυναίκες	 <p>Legend: ■ Άνδρας ■ Γυναίκα</p>
Ηλικία	Ο μέσος όρος ηλικίας σε έτη ήταν 50.06, η τυπική απόκλιση 6.51, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 30 και 58 έτη αντίστοιχα	
Οικογενειακή κατάσταση	3 στους 26 (11.50%) ήταν άγαμοι, 12 στους 22 (84.60%) ήταν έγγαμοι και 1 στους 26 (3.80%) ήταν διαζευγμένοι, ενώ 3 στους 26 (11.50%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση	 <p>Legend: ■ Άγαμοι ■ Έγγαμοι ■ Διαζευγμένοι</p>
Αριθμός παιδιών	1 στους 26 (3.80%) δεν είχαν παιδιά, 5 στους 26 (19.20%) είχαν 1 παιδί, 14 στους 26 (53.80%) είχαν 2 παιδιά, 3 στους 26 (11.50%) είχαν 3 παιδιά, ενώ 3 στους 26 (11.50%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση	 <p>Legend: ■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ Missing</p>

<p>Βασικές επαγγελματικές σπουδές</p>	<p>Το 42.50% των διευθυντών (17 στις 40 περιπτώσεις) έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία. Το 32.50% (13 στις 40 περιπτώσεις) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. του Παιδαγωγικού Τμήματος, ενώ το 25% (10 στις 40 περιπτώσεις) έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.</p>	 <p>Legend: ■ Παιδαγωγική ακαδημία ■ Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ ■ Τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση</p>
<p>Χρόνος προϋπηρεσίας σε έτη</p>	<p>Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε έτη ήταν 25.38, η τυπική απόκλιση 6.57, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 8 και 33 έτη αντίστοιχα</p>	
<p>Τύπος μονάδας που υπηρετούν τώρα</p>	<p>Η πλειοψηφία των διευθυντών, 24 στους 26 (92.30%) υπηρετούσε σε δημοτικό σχολείο και μόλις 2 στους 26 (7.70%) σε ειδικό σχολείο</p>	 <p>Legend: ■ Δημοτικό σχολείο ■ Ειδικό σχολείο</p>
<p>Αριθμός Εκπαιδευτικών</p>	<p>Ο μέσος όρος του αριθμού εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ήταν 18.60, η τυπική απόκλιση 8.44, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 4 και 29 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα</p>	
<p>Αριθμός μαθητών</p>	<p>10 στους 26 διευθυντές (38.50%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας έως 100 μαθητών, 6 στους 26 (23.10%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας από 101 έως 200 μαθητές και 10 στους 26 (38.50%) υπηρετούσαν σε σχολεία δυναμικότητας άνω των 201 μαθητών</p>	 <p>Legend: ■ έως 100 ■ 101 - 200 ■ 201 και άνω</p>

<p>Περιοχή σχολείου</p>	<p>Η πλειοψηφία των διευθυντών, δηλαδή 18 στους 26 (69.20%), υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών (από 50.000 κατοίκους και άνω), 2 στους 26 (7.70%) υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (από 15.000 έως 50.000 κατοίκους) και 6 στους 26 (23.10%) υπηρετούσαν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (έως 15.000 κατοίκους)</p>	<p> ■ Αστική (από 50.000 και πάνω) 69.23% ■ Ημιαστική (15.000 - 50.000) 7.69% ■ Αγροτική (έως 15.000) 23.08% </p>
<p>Έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετούν σήμερα</p>	<p>Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην τελευταία σχολική μονάδα όπου και υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν, σε έτη, 6.54, η τυπική απόκλιση 5.85, ενώ το ελάχιστο και το μέγιστο ήταν 1 και 21 έτη αντίστοιχα</p>	
<p>Σχέση εργασίας</p>	<p>Και οι 26 στους 26 διευθυντές (100%), ήταν μόνιμοι</p>	

7.4. Ερευνητικό εργαλείο

Η επιλογή του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε περισσότερο αποτελεσματική για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις. Παρέχει δομημένα, συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυσή του (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Με τη χρήση του ερωτηματολογίου λαμβάνονται τα στοιχεία σε σύντομο χρονικό διάστημα, χρειάζεται σύντομο χρονικό διάστημα για να συμπληρωθεί και παρέχεται ένας αποτελεσματικός τρόπος συγκέντρωσης απαντήσεων από ένα δείγμα ερωτώμενων πολύ ευρύτερο από οποιαδήποτε άλλη τεχνική (Παρασκευόπουλος, 1993). Κάθε συμμετέχοντας καλείται να δώσει απαντήσεις στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων. Με τον τρόπο αυτό συλλέγονται παρεμφερείς πληροφορίες που επεξεργάζονται και αποκωδικοποιούνται για να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και έγκυρα συμπεράσματα για το γενικότερο πληθυσμό. Οι πληροφορίες που συλλέγονται θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες καθώς εξασφαλίζεται η ανωνυμία και τα υποκείμενα μπορούν να εκφραστούν με ειλικρίνεια και σύμφωνα με τις πραγματικές τους πεποιθήσεις (Cohen et al., 2007).

Για την επίτευξη των στόχων και τη διερεύνηση των υποθέσεων της παρούσας έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η ύπαρξη δύο ερωτηματολογίων, ένα διευθυντών και ένα εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις και των δύο ήταν κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους, οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες και παράλληλα να αυξάνονται οι πιθανότητες απάντησης όλων των ερωτήσεων.

Στους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα γίνονταν γνωστό ότι τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τόσο το ερωτηματολόγιο των διευθυντών, όσο και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αναφερόταν στο σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Δηλώθηκε η ελεύθερη συμμετοχή στην έρευνα και τονίστηκε ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά για τους διευθυντές και τα 20 για τους εκπαιδευτικούς.

Εκτός από τις κλίμακες αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν και ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία. Έτσι, τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από δύο ενότητες: α) την ενότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του σχολείου, που ήταν κοινή σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς και β) την ενότητα των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας, που διαφοροποιούνταν στα δύο ερωτηματολόγια σε σχέση με την κλίμακα σχολικού κλίματος (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Η τελευταία κλίμακα περιλαμβάνονταν μόνο στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, καθώς βασικός στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη του σχολικού κλίματος, όπως το αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα των ερωτηματολογίων διατυπώνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και διευθυντών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετούν, σχέση εργασίας), καθώς και ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (τύπος, μέγεθος, αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν, αριθμός μαθητών, περιοχή σχολείου).

Στο δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων ακολουθούσαν οι κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας με λατινικούς χαρακτήρες από το A έως το F για τους διευθυντές και από το A έως το G (επιπλέον κλίμακα σχολικού κλίματος) για τους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω αναλύονται οι κλίμακες μέτρησης με τη σειρά που αναφέρονται στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

7.5. Κλίμακες μέτρησης

7.5.1. Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (A)

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης «Wong Law Emotional Scale» (WLEIS, Wong & Law, 2002). Η κλίμακα έχει ευρεία αποδοχή καθώς βασίζεται στο αναθεωρημένο μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997) για τη μέτρηση της αυτο-αντίληψης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η WLEIS αναπτύχθηκε αρχικά στην Άπω Ανατολή και η δομή των τεσσάρων παραγόντων της έχει υποστηριχθεί στην Κίνα¹ και σε πολλές άλλες χώρες². Η κλίμακα είναι τύπου Likert και περιλαμβάνει δεκαέξι ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1, που αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ απόλυτα», στο 7 «Συμφωνώ απόλυτα» και χαρακτηρίζεται ως κλίμακα αυτοαναφοράς. Οι Wong και Law (2002) αναφέρουν δείκτες αξιοπιστίας από $\alpha=.71$ έως $.89$.

Η κλίμακα εμπεριέχει τέσσερις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997). Συγκεκριμένα:

- Η Self Emotion Appraisal (WLSEA), υποκλίμακα αντίληψης των ιδίων συναισθημάτων μετρά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (ερωτήσεις 1, 5, 9, 13).
- Η Others' Emotion Appraisal (WLOAE), υποκλίμακα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (ερωτήσεις 2, 6, 10, 14).

¹ (Huang, Chan, Lam, & Nan, 2010 · Law, Wong, Huang, & Li, 2008 · Law, Wong, & Song, 2004 · Wong & Law, 2002)

² Η.Π.Α. (Christie et al., 2007 · Joseph & Newman, 2010), Τουρκία (Güteryüz, Güney, Aydin, & Aslan, 2008), Ελλάδα (Kafetsios & Zampetakis, 2008), Ταϊβάν (Wang & Huang, 2009), Βέλγιο (Libbrecht, Lievens, & Schollaert, 2010), Ιαπωνία (Fukuda, Saklofske, Tamaoka, Fung, Mavaoka, & Kiyama, 2011), Αγγλία (Lindebaum & Cartwright, 2010) και άλλες

- Η Use of Emotion (WLUOE), υποκλίμακα χρήσης του συναισθήματος, αναφέρεται στην τάση του ατόμου να παρακινεί τους άλλους μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων (ερωτήσεις 3, 7, 11, 15).
- Η Regulation of Emotion (WLROE), υποκλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (ερωτήσεις 4, 8, 12, 16).

7.5.2. Κλίμακα ρύθμισης συναισθήματος (B)

Η ρύθμιση συναισθήματος των συμμετεχόντων στην έρευνα μετρήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης του Συναισθήματος (Emotion Regulation Inventory, Gross & John, 2003). Το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος (ΕΡΣ) αξιολογεί τις δύο κύριες στρατηγικές που τείνει να χρησιμοποιεί το άτομο για τη ρύθμιση του συναισθήματος, της επανεκτίμησης και της καταστολής. Η κλίμακα αποτελείται από δέκα προτάσεις τύπου Likert με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Οι προτάσεις 1, 3, 5, 7, 8 και 10 αναφέρονται στην επανεκτίμηση και οι 2, 4, 6, 9 στη συναισθηματική καταστολή. Ανώτερη μέση βαθμολογία σε κάθε υποκλίμακα δείχνει ότι η στρατηγική είναι πιο συχνή. Σε προηγούμενες μελέτες, το ΕΡΣ είχε υψηλή εσωτερική συνοχή για τις υποκλίμακες, τόσο για τη γνωστική επανεκτίμηση, όσο και για την εκφραστική καταστολή ($\alpha=.79$ και $.73$, αντίστοιχα) (Gross & John, 2003).

7.5.3. Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία (C)

Για την ετίμηση των συναισθημάτων στην εργασία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Job Affect Scale» των Brief, Burke, George, Robinson & Webster (1988). Αποτελείται από είκοσι επίθετα, τα οποία περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση, από το 1 που αντιστοιχεί στο «Καθόλου» έως το 5 που αντιστοιχεί στο «Πολύ». Οι κλίμακες μέτρησης του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος έχουν καλή εσωτερική συνοχή ($\alpha= .89$ και $.78$, αντίστοιχα). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δεκαεπτά από τα επίθετα αυτά, προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα. Τα εννιά αναφέρονται στη θετική συναισθηματικότητα (δραστήριος, συνεπαρμένος, ενθουσιασμένος, χαλαρός, χαρούμενος, γεμάτος ενέργεια, ήρεμος, γαλήνιος, δυνατός), ενώ

τα υπόλοιπα οκτώ αναφέρονται στην αρνητική (νευρικός, φοβισμένος, λυπημένος, εχθρικός, εκνευρισμένος, νυσταγμένος, αδρανής), διαμορφώνοντας έτσι δύο υποκλίμακες από τις οποίες η μία περιγράφει το θετικό και η άλλη το αρνητικό συναίσθημα.

7.5.4. Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (D)

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με την ελληνική εκδοχή της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης «Job Satisfaction Scale» των Brayfield και Rothe (1951), εστιάζοντας στη στάση του ατόμου προς τη δουλειά του, αφού μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Loumakou (2007). Η κλίμακα είναι τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα», ως το 5 «Συμφωνώ απόλυτα». Από τις δεκαοκτώ συνολικά προτάσεις του ερωτηματολογίου, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες δώδεκα. Ένα παράδειγμα από τις προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι: «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα». Σε τέσσερις από τις προτάσεις της κλίμακας η κατεύθυνση αντιστράφηκε, προκειμένου η υψηλή βαθμολογία να δηλώνει σε όλες τις προτάσεις ικανοποίηση από την εργασία. Η αξιοπιστία ως προς την εσωτερική συνοχή της κλίμακας σύμφωνα με του δημιουργούς της ήταν $\alpha = .77$ (Brayfield & Rothe, 1951).

7.5.5. Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (E)

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) στην ελληνική της εκδοχή. Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης και σύμφωνα με τους Schaufeli και Enzmann (1998), εκτιμάται ότι το 90% όλων των μελετών που εξετάζουν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν χρησιμοποιήσει την MBI. Η κλίμακα αποτελείται από εικοσι δύο προτάσεις που μετρούν τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση, γ) την προσωπική επίτευξη. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή που αξιολογεί την απρόσωπη αντίδραση απέναντι στο αντικείμενο της δουλειάς κάποιου και αναφέρονται στην συναισθηματική εξάντληση («Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμης μέρας» ή «Νιώθω εξαιρετικά ενεργός»). Η κλίμακα αποτελείται από πέντε προτάσεις τύπου Likert με εξάβαθμη διαβάθμιση από το 0 που αντιστοιχεί στο «Ποτέ», έως το 6 που αντιστοιχεί στο «Κάθε μέρα». Οι Maslach & Jackson (1986) ανέφεραν εκτιμήσεις αξιοπιστίας για την

συναισθηματική εξάντληση ($\alpha = .90$), την αποπροσωποποίηση ($\alpha = .79$) και τη προσωπική επίτευξη ($\alpha = .71$) σε δείγμα δασκάλων δημοτικών σχολείων. Άλλες έρευνες έχουν επίσης αναφέρει εκτιμήσεις αξιοπιστίας μεταξύ των δειγμάτων των εκπαιδευτικών. Οι βαθμολογίες μάλιστα της υποκλίμακας της αποπροσωποποίησης τείνει να έχει χαμηλότερες εκτιμήσεις αξιοπιστίας από τις άλλες υποκλίμακες (μεταξύ .50 και .80 σε πολλές εμπειρικές έρευνες) (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008).

7.5.6. Κλίμακα αντίληψης της συνοχής της ομάδας (F)

Η κλίμακα αντίληψης της συνοχής της ομάδας (Perceived Cohesion Scale, Bollen & Hoyle, 1990 · Chin, Salisbury, Pearson, & Stollak, 1999) αναφέρεται στο πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται και εκτιμά τη συνοχή της ομάδας στην οποία ανήκει. Περιλαμβάνει έξι προτάσεις και διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες, από τις οποίες η μία εστιάζει στην αντίληψη του «ανήκειν», ενώ η άλλη στο αίσθημα του «ανήκειν». («Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος αυτής της ομάδας» ή «Αισθάνομαι μέλος αυτής της ομάδας»). Είναι κλίμακα τύπου Likert, με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα», ως το 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας σύμφωνα με τους Chin et al. (1999) ήταν $\alpha = .87$ για την αντίληψη του «ανήκειν» και $\alpha = .95$ για το αίσθημα του «ανήκειν».

7.5.7 Κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος (G)

Η κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος περιλαμβάνονταν μόνο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, καθώς χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, όπως το αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου «The Organizational Climate Description for Elementary Schools» (OCDQ-RE) των Hoy, Tarter, and Kottkamp, (1991). Το OCDQ-RE είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο στη βιβλιογραφία για την εκτίμηση του σχολικού κλίματος και χρησιμοποιείται για έρευνες σχολικού κλίματος για πάνω από 25 χρόνια (Hoy and Tarter, 1997). Έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή ως εργαλείο αξιολόγησης κλίματος (Καβούρη, 1998 · Vos et al., 2013 · Σακελάρογλου, 2013). Αποτελείται από σαράντα δύο ερωτήσεις τύπου Likert με τετράβαθμη κλίμακα από το 1 «Συμβαίνει σπάνια», ως το 4 «Συμβαίνει πολύ συχνά». Η έννοια εξετάζεται σε έξι διαστάσεις, από τις οποίες, τρεις αφορούν τους διευθυντές (υποστηρικτική συμπεριφορά, κατευθυντική στάση, περιοριστική συμπεριφορά) και τρεις

αφορούν τους εκπαιδευτικούς (συνεργατικότητα –επαγγελματική στάση, οικειότητα –φιλία, απάθεια –απομάκρυνση).

- Υποστηρικτική συμπεριφορά διευθυντή (Supportive principal behavior) :
ερωτήσεις 4, 9, 15, 16, 22, 23, 28, 29, 42. Ο διευθυντής ακούει και είναι ανοικτός σε προτάσεις των εκπαιδευτικών, τους επαινεί πραγματικά και συχνά και η κριτική αντιμετωπίζεται εποικοδομητικά. Σέβεται τους εκπαιδευτικούς και ο ίδιος ενδιαφέρεται για την προσωπική και επαγγελματική ζωή τους.
- Κατευθυντική στάση διευθυντή (Directive principal behavior):
ερωτήσεις 5, 10, 17, 24, 30, 34, 35, 39, 41. Η κατευθυντική στάση του διευθυντή είναι άκαμπτη και περιλαμβάνει στενή επιτήρηση. Ο διευθυντής παρακολουθεί σταθερά και στενά και έχει τον έλεγχο όλων των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και του σχολείου, μέχρι την παραμικρή λεπτομέρεια.
- Περιοριστική συμπεριφορά διευθυντή (Restrictive principal behavior):
ερωτήσεις 11, 18, 25, 31, 36. Η περιοριστική στάση εμποδίζει παρά διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με το διοικητικό έργο, καθήκοντα ρουτίνας, καθώς και άλλες απαιτήσεις που παρεμβαίνουν στις διδακτικές τους αρμοδιότητες.
- Συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών (Collegial teacher behavior):
ερωτήσεις 1, 6, 12, 19, 26, 32, 37, 40. Η συνεργατική στάση των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τις ανοιχτές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους και απολαμβάνουν να δουλεύουν με τους συναδέλφους τους, που τους αποδέχονται και σέβονται.
- Οικειότητα-φιλία εκπαιδευτικών (Intimate teacher behavior):
ερωτήσεις 2, 7, 13, 20, 27, 33, 38. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ισχυρές, συνεκτικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο ένας τον άλλον καλά, είναι στενοί προσωπικοί φίλοι, έρχονται σε επαφή τακτικά και παρέχουν ισχυρή κοινωνική στήριξη ο ένας στον άλλο.
- Απάθεια-απομάκρυνση εκπαιδευτικών (Disengaged teacher behavior):

ερωτήσεις 3, 8, 14, 21. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από απάθεια, δεν συμμετέχουν σε παραγωγικές προσπάθειες της ομάδας, δεν έχουν κοινούς στόχους και η συμπεριφορά τους είναι συχνά αρνητική προς τους συναδέλφους τους και το σχολείο.

Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας σύμφωνα με το OCDQ-RE (Hoy & Clover, 1986) για τις υποκλίμακες ήταν σχετικά υψηλές: Υποστηρικτική (.94), Κατευθυντική (.88), Περιοριστική (.81), Συνεργατικότητα (.87), Οικειότητα (.83) και Απάθεια (.78).

7.6. Στατιστική ανάλυση

7.6.1. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Οι κωδικοποιημένες απαντήσεις των ερωτηθέντων εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS v20, βάσει του οποίου υλοποιήθηκε και όλη η στατιστική ανάλυση. Η επεξεργασία των ελλειπουσών τιμών, το ποσοστό των οποίων κυμαινόταν από 10%-15% έγινε με τη μέθοδο του μέσου όρου, τόσο για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς (όπου πάρθηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων ανά γκρουπ που αντιστοιχιζόταν σε κάθε διευθυντή), όσο και για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τους διευθυντές.

Μετά την εισαγωγή των δεδομένων έγιναν οι απαραίτητες αντιστροφές στις ερωτήσεις, ώστε να φορτίζουν όλες προς την ίδια φορά και σχηματίστηκαν οι σύνθετες μεταβλητές βάσει των οδηγιών των κλιμάκων όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Οι προτάσεις/δηλώσεις του ερωτηματολογίου, πλην της ενότητας των δημογραφικών στοιχείων, κωδικοποιήθηκαν. Αντιστροφή της κωδικοποίησης (reversing) πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις 3, 5, 7, 11 της κλίμακας «d» της εργασιακής ικανοποίησης (d_d3, d_d5, d_d7, d_d11 και t_d3, t_d5, t_d7, t_d11), προκειμένου να φορτίζουν όλες θετικά, όπως και η ερώτηση 5 στην κλίμακα «e» της επαγγελματικής εξουθένωσης (d_e5 και t_e5) ώστε να φορτίζει αρνητικά, στα ερωτηματολόγια διευθυντών και εκπαιδευτικών. Σχετικά με την κλίμακα «g» του σχολικού κλίματος, μόνο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, αντεστράφησαν οι ερωτήσεις 6, 31, 37 (t_g6, t_g31, t_g37).

Για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης, το πρώτο βήμα ήταν η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων για όλες τις ομάδες οντοτήτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε η σύνθεση των μεταβλητών που προέκυπταν από τις κλίμακες

βάσει των ερωτηματολογίων και παρουσιάστηκαν τα συνηθέστερα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αυτών (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή). Για κάθε μεταβλητή που προέκυψε βάσει κλίμακας, υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας, Cronbach's Alpha, ο οποίος θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .7. Με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις προέκυψαν 6 εξαρτημένες μεταβλητές (εκπαιδευτικών και διευθυντών):

1. Θετικό συναίσθημα
2. Αρνητικό συναίσθημα
3. Εργασιακή ικανοποίηση
4. Επαγγελματική εξουθένωση
5. Συνοχή της ομάδας
6. Σχολικό κλίμα (μόνο εκπαιδευτικών)

καθώς και 3 ανεξάρτητες μεταβλητές:

1. Συναισθηματική νοημοσύνη
2. Γνωστική αναπλαισίωση-επανεκτίμηση
3. Εκφραστική καταστολή-καταπίεση

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση σε μονοεπίπεδη βάση, όπου αρχικά διερευνήθηκαν οι γραμμικές συσχετίσεις (κατά Pearson) ανά δύο μεταβλητές. Ο συντελεστής Pearson's r κυμαίνεται μεταξύ -1 και 1 . Τιμές πολύ κοντά στο 0 , αν και εφόσον η αντίστοιχη τιμή p -value είναι μεγαλύτερη ή ίση του $.05$, υποδηλώνουν πως δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, δηλαδή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των 2 εξεταζομένων μεταβλητών. Θετικό πρόσημο σημαίνει θετική συσχέτιση, δηλαδή αύξηση (μείωση) της τιμής μίας μεταβλητής συνδυάζεται (χωρίς να γνωρίζουμε ποια μεταβλητή επηρεάζει ποια) με αύξηση (μείωση) της τιμής της άλλης μεταβλητής και αντίστροφα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η γραμμική μοντελοποίηση κάθε εξαρτημένης μεταβλητής και επιλέχθηκε το βέλτιστο γραμμικό μοντέλο, βάσει του μεγαλύτερου (διορθωμένου) συντελεστή προσδιορισμού R^2 . Ο συντελεστής προσδιορισμού, κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1 και εκφράζει το ποσοστό μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από το μοντέλο. Άρα όσο πιο μεγάλος είναι ο συντελεστής προσδιορισμού τόσο καλύτερα μπορούμε να εξηγήσουμε (αν

υποθέσουμε ότι το γραμμικό μοντέλο είναι κατάλληλο) μία εξαρτημένη μεταβλητή με βάση εκείνες τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συνθέτουν το μοντέλο. Για το έλεγχο καταλληλότητας του γραμμικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκε το τεστ ANOVA (F-test), το οποίο εξετάζει τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο (τιμές p-value μεγαλύτερες ή ίσες του .05 δεν απορρίπτουν τη μηδενική υπόθεση), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι το εξεταζόμενο μοντέλο δεν είναι κατάλληλο. Επίσης για τη στατιστική σημαντικότητα κάθε συντελεστή κάθε αντίστοιχης ανεξάρτητης μεταβλητής που συμμετέχει στο μοντέλο, χρησιμοποιήθηκε το τεστ Student (ή t-test). Με βάση το συγκεκριμένο τεστ ελέγχεται η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι ο συγκεκριμένος συντελεστής που αντιστοιχεί σε κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ίσος με το μηδέν (τιμές p-value μεγαλύτερες ή ίσες του .05 δεν απορρίπτουν τη μηδενική υπόθεση), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι ο συντελεστής είναι διαφορετικός του μηδενός.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η μονοεπίπεδη ανάλυση, έγινε έλεγχος βάσει του δείκτη ICC (Intra Class Correlation), με κριτήριο ότι θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος του 5%, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η χρήση πολυεπίπεδης ανάλυσης κρίνεται αναγκαία. Τέλος, εφόσον η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης κρίνεται αναγκαία, διάφορα μοντέλα ελέγχθηκαν για κάθε εξαρτημένη:

- Γραμμικά μοντέλα όπου η σταθερά θα ήταν διαφορετική ανάμεσα στα γκρουπ εκπαιδευτικών για κάθε διευθυντή.
- Γραμμικά μοντέλα όπου τόσο η σταθερά όσο και κάθε συντελεστής εξαρτημένης μεταβλητής 1ου επιπέδου (ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν μόνο εκπαιδευτικούς) θα μπορούσαν να μεταβάλλονται ή/και να εξαρτώνται από κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή 2ου επιπέδου (ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν μόνο διευθυντές).

Και από τα παραπάνω προέκυψαν τα βέλτιστα μοντέλα (1 για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή) με βάση την ελάχιστη τιμή του κριτηρίου BIC (Bayesian Information Criterion), το οποίο χρησιμοποιείται συνήθως για την επιλογή μοντέλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1. Περιγραφική στατιστική μεταβλητών

8.1.1. Σύνθεση μεταβλητών

Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται όλες οι σύνθετες μεταβλητές που συμμετείχαν στις ερευνητικές υποθέσεις, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή για καθεμία από αυτές, ο τρόπος σύνθεσης αυτών, καθώς και η απαρίθμηση εκείνων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση αυτών.

Πίνακας 3: Σύνθεση μεταβλητών της έρευνας

Όνομασία Σύνθετης Μεταβλητής	Περιγραφή Σύνθετης Μεταβλητής	Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν	Τρόπος σύνθεσης	Μέση Τιμή Τυπική Απόκλιση Ελάχιστη Τιμή Μέγιστη Τιμή
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
DA_WLSEA Directors' Self Emotion Appraisal (WLSEA) Αντίληψη των συναισθημάτων των ίδιων των διευθυντών	Μετρά την ικανότητα των διευθυντών να κατανοούν τα συναισθήματά τους	d_a1, d_a5, d_a9, d_a13	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.73 SD = .685 Min = 4 Max = 7
DA_WLOAE Directors' Other Emotion Appraisal (WLOAE) Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων των διευθυντών	Αξιολογεί την ικανότητα των διευθυντών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων	d_a2, d_a6, d_a10, d_a14	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.43 SD = .564 Min = 4 Max = 7
DA_WLUOE Directors' Use of Emotion (WLUOE) Χρήση του συναισθήματος των διευθυντών	Αναφέρεται στην τάση των διευθυντών να παρακινούν τους άλλους μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων	d_a3, d_a7, d_a11, d_a15	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.73 SD = .789 Min = 4 Max = 7
DA_WLROE Directors' Regulation of Emotion (WLROE) Ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών	Αναφέρεται στην ικανότητα των διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους	d_a4, d_a8, d_a12, d_a16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.40 SD = .656 Min = 4 Max = 7
DA_TOTEi	Αξιολογεί τη	d_a1, d_a2, d_a3,		

Directors' Total Emotion intelligence Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών	συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών	d_a4, d_a5, d_a6, d_a7, d_a8, d_a9, d_a10, d_a11, d_a12, d_a13, d_a14, d_a15, d_a16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.57 SD = .560 Min = 4 Max = 7
DB_REAPPR Directors' Reappraisal Στρατηγική της επανεκτίμησης διευθυντών	Αξιολογεί τη χρήση της στρατηγικής της επανεκτίμησης των διευθυντών	d_b1, d_b3, d_b5, d_b7, d_b8, d_b10	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.53 SD = .736 Min = 4 Max = 7
DB_SUPPR Directors' Suppression Στρατηγική της καταστολής διευθυντών	Αξιολογεί τη χρήση της στρατηγικής της καταστολής των διευθυντών	d_b2, d_b4, d_b6, d_b9	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 4.03 SD = 1.110 Min = 2 Max = 6
DC_POSAF Directors' Positive Affect Θετικό συναίσθημα διευθυντών	Μετρά το θετικό συναίσθημα στην εργασία των διευθυντών	d_c1, d_c2, d_c4, d_c5, d_c7, d_c10, d_c12, d_c15, d_c17	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 3.45 SD = .652 Min = 2 Max = 4
DC_NEGAF Directors' Negative Affect Αρνητικό συναίσθημα διευθυντών	Μετρά το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των διευθυντών	d_c3, d_c6, d_c8, d_c9, d_c11, d_c13, d_c14, d_c16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 1.48 SD = .480 Min = 1 Max = 3
DD_JOB Directors' Job Satisfaction Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών	Αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών	d_d1, d_d2, d_d3, d_d4, d_d5, d_d6, d_d7, d_d8, d_d9, d_d10, d_d11, d_d12	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 3.91 SD = .454 Min = 3 Max = 5
DE_BURNOUT Directors' Burnout Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών	Αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών	d_e1, d_e2, d_e3, d_e4, d_e5	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 1.94 SD = 1.034 Min = 0 Max = 5
DF_GROUP Directors' Group Cohesion Συνοχή της ομάδας των διευθυντών	Αναφέρεται στο πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη συνοχή της ομάδας στην οποία ανήκουν	d_f1, d_f2, d_f3, d_f4, d_f5, d_f6	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.89 SD = .845 Min = 5 Max = 7
TA_WLSEA Teachers' Self Emotion Appraisal (WLSEA) Αντίληψη των συναισθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών	Μετρά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματά τους	t_a1, t_a5, t_a9, t_a13	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.75 SD = 0.735 Min = 3.75 Max = 7
TA_WLOAE Teachers' Other Emotion Appraisal (WLOAE) Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων των εκπαιδευτικών	Αξιολογεί την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων	t_a2, t_a6, t_a10, t_a14	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.44 SD = 0.682 Min = 3.5 Max = 7
TA_WLUOE Teachers' Use of Emotion (WLUOE) Χρήση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στην τάση των εκπαιδευτικών να παρακινούν τους άλλους μέσω της διαχείρισης των	t_a3, t_a7, t_a11, t_a15	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.41 SD = 0.892 Min = 2.75 Max = 7.29

συναισθημάτων				
TA_WLROE Teachers' Regulation of Emotion (WLROE) Ρύθμιση του συναίσθηματος των εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναίσθηματά τους	t_a4, t_a8, t_a12, t_a16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.02 SD =0.994 Min = 1.25 Max = 7
TA_TOTEi Teachers' Total Emotion intelligence Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών	Αξιολογεί τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	t_a1, t_a2, t_a3, t_a4, t_a5, t_a6, t_a7, t_a8, t_a9, t_a10, t_a11, t_a12, t_a13, t_a14, t_a15, t_a16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.41 SD =0.643 Min = 3.5 Max = 7
TB_REAPPR Teachers' Reappraisal Στρατηγική της επανεκτίμησης εκπαιδευτικών	Αξιολογεί τη χρήση της στρατηγικής της επανεκτίμησης των εκπαιδευτικών	t_b1, t_b3, t_b5, t_b7, t_b8, t_b10	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.22 SD =1.026 Min = 1 Max = 7
TB_SUPPR Teachers' Suppression Στρατηγική της καταστολής εκπαιδευτικών	Αξιολογεί τη χρήση της στρατηγικής της καταστολής των εκπαιδευτικών	t_b2, t_b4, t_b6, t_b9	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 3.77 SD =1.119 Min = 1 Max = 6.25
TC_POSAF Teachers' Positive Affect Θετικό συναίσθημα εκπαιδευτικών	Μετρά το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών	t_c1, t_c2, t_c4, t_c5, t_c7, t_c10, t_c12, t_c15, t_c17	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 3.50 SD =0.602 Min = 1.77 Max = 4.93
TC_NEGAF Teachers' Negative Affect Αρνητικό συναίσθημα εκπαιδευτικών	Μετρά το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών	t_c3, t_c6, t_c8, t_c9, t_c11, t_c13, t_c14, t_c16	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 1.54 SD =0.465 Min = 0.98 Max =3.75
TD_JOB Teachers' Job Satisfaction Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	t_d1, t_d2, t_d3, t_d4, t_d5, t_d6, t_d7, t_d8, t_d9, t_d10, t_d11, t_d12	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 3.88 SD =0.510 Min = 2.16 Max =4.91
TE_BURNOUT Teachers' Burnout Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	t_e1, t_e2, t_e3, t_e4, t_e5	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 1.92 SD =1.055 Min = 0 Max = 5.4
TF_GROUP Teachers' Group Cohesion Συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη συνοχή της ομάδας στην οποία ανήκουν	t_f1, t_f2, t_f3, t_f4, t_f5, t_f6	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 5.47 SD =1.123 Min = 1 Max = 7
TG_OCDQRE_S Supportive principal behavior Υποστηρικτική συμπεριφορά διευθυντή	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που σχετίζεται με την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή	t_g4, t_g9, t_g15, t_g16, t_g22, t_g23, t_g28, t_g29, t_g42	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 26.71 SD = 3.22 Min =16.71 Max = 33
TG_OCDQRE_D Directive principal behavior Κατευθυντική στάση διευθυντή	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που σχετίζεται με την άκαμπτη, ελεγκτική συμπεριφορά του διευθυντή	t_g5, t_g10, t_g17, t_g24, t_g30, t_g34, t_g35, t_g39, t_g41	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 22.47 SD = 1.84 Min =19.50 Max =26.78

TG_OCDQRE_R Restrictive principal behavior Περιοριστική συμπεριφορά διευθυντή	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που σχετίζεται με την επιβαρυντική, περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή	t_g11, t_g18, t_g25, t_g31, t_g36	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 15.46 SD = 1.74 Min =11.14 Max =18.75
TG_OCDQRE_C Collegial teacher behavior Συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που αφορά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	t_g1, t_g6, t_g12, t_g19, t_g26, t_g32, t_g37, t_g40	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 21.12 SD = 2.67 Min =15.29 Max =27.11
TG_OCDQRE_INT Intimate teacher behavior Οικειότητα-φιλία εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που περιλαμβάνει ισχυρές, συνεκτικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	t_g2, t_g7, t_g13, t_g20, t_g27, t_g33, t_g38	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 13.20 SD = 1.29 Min = 8.33 Max =15.57
TG_OCDQRE_DIS Disengaged teacher behavior Απάθεια-απομάκρυνση εκπαιδευτικών	Αναφέρεται στη διάσταση του σχολικού κλίματος που περιλαμβάνει την έλλειψη συμμετοχής και παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	t_g3, t_g8, t_g14, t_g21	Μέσος Όρος Κωδικοποιημένων Απαντήσεων Στήλης (3)	M = 12.08 SD = 1.60 Min = 7.57 Max =14.67
TG_OCDQRE_PO Principal Openness Ανοιχτό σχολικό κλίμα αναφορικά με τις διαστάσεις των διευθυντών	Αναφέρεται στο ανοιχτό σχολικό κλίμα όπως προκύπτει από τις διαστάσεις των διευθυντών		<p>Βήμα 1: Μέσος Όρος Απαντήσεων Εκπαιδευτικών για κάθε Διευθυντή για κάθε ερώτηση</p> <p>Βήμα 2: Δημιουργία 6 μεταβλητών ως εξής: Supportive Behavior (S)=4+9+15+16+22+23+28+29+42 Directive Behavior (D)=5+10+17+24+30+34+35+39+41 Restrictive Behavior (R)=11+18+25+31+36 Collegial Behavior (C)=1+6+12+19+26+32+37+40 Intimate Behavior (Int)=2+7+13+20+27+33+38 Disengaged Behavior (Dis)=3+8+14+21</p> <p>Βήμα 3: Κανονικοποίηση των παραπάνω μεταβλητών (αφαιρώντας τον μέσο όρο και διαιρώντας με την τυπική απόκλιση) και πρόσθεση με το 500</p> <p>Βήμα 4: TG_OCDQRE_PO = Principal Openness= ((Κανονικοποιημένη S) +(1000- Κανονικοποιημένη D) +(1000- Κανονικοποιημένη R)) / 3</p>	M = 499.75 SD = 37.38 Min = 421.37 Max = 559.42
TG_OCDQRE_TO	Αναφέρεται στο ανοιχτό σχολικό κλίμα όπως προκύπτει από τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών		<p>Βήμα 1: Μέσος Όρος Απαντήσεων Εκπαιδευτικών για κάθε Διευθυντή για κάθε ερώτηση</p> <p>Βήμα 2: Δημιουργία 6 μεταβλητών ως εξής: Supportive Behavior (S)=4+9+15+16+22+23+28+29+42 Directive Behavior (D)=5+10+17+24+30+34+35+39+41 Restrictive Behavior (R)=11+18+25+31+36</p>	M = 499.76

Teacher Openness Ανοιχτό σχολικό κλίμα αναφορικά με τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών	Collegial Behavior (C)=1+6+12+19+26+32+37+40 Intimate Behavior (Int)=2+7+13+20+27+33+38 Disengaged Behavior (Dis)=3+8+14+21 Βήμα 3: Κανονικοποίηση των παραπάνω μεταβλητών (αφαιρώντας τον μέσο όρο και διαιρώντας με την τυπική απόκλιση) και πρόσθεση με το 500 Βήμα 4: TG_OCDQRE_TO = Teacher Openness = ((Κανονικοποιημένη C) +(Κανονικοποιημένη Int)+(1000- Κανονικοποιημένη Dis)) / 3	SD = 50.62 Min = 382.43 Max = 643.95
--	---	--

Μεταβλητές διευθυντών

Από την παραπάνω περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών των διευθυντών (Πίνακας 3) παρατηρείται ότι στη μεταβλητή DA_TOTEi της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης οι διευθυντές σημειώνουν σχετικά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή (max DA_TOTEi =7), με M.T.=5.57 και T.A.=.560. Από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης η χρήση του συναισθήματος (DA_WLUOE) φαίνεται να έχει το μεγαλύτερο σκορ (M.T. =5.73), ενώ η ρύθμιση του συναισθήματος (DA_WLROE) το μικρότερο (M.T. =5.40). Αναφορικά με τις στρατηγικές της ρύθμισης συναισθήματος στη μεταβλητή DB_REAPPR οι διευθυντές σημειώνουν επίσης σχετικά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή (max DB_REAPPR =7), με M.T.=5.53 και T.A.=.736. Μέτριο σκορ εμφανίζουν στη δεύτερη στρατηγική ρύθμισης (DB_SUPPR) με M.T.=4.03. Στη μεταβλητή DC_POSAF του θετικού συναισθήματος το μέσο σκορ που σημειώνουν οι διευθυντές μπορεί να θεωρηθεί μέτριο (max DC_POSAF =5), με M.T.=3.45 και T.A.=.652. Χαμηλό σκορ εμφανίζουν στο αρνητικό συναίσθημα από την εργασία (DC_NEGAF) με M.T.=1.48. Το μέσο σκορ που σημειώνουν οι διευθυντές στην εργασιακή ικανοποίηση (DD_JOB) φαίνεται να είναι οριακά υψηλό με max DC_JOB =5, M.T. =3.91 και T.A.=.454. Σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση (DE_BURNOUT) οι διευθυντές σημειώνουν σχετικά χαμηλό σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή (max DE_BURNOUT =6), με M.T.=1.94 και T.A.=1.034. Αντίθετα, αρκετά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή (max DF_GROUP =7) εμφανίζουν στη μεταβλητή DF_GROUP με M.T. =5.89 και T.A. =.845.

Μεταβλητές εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις μεταβλητές των εκπαιδευτικών με βάση την περιγραφική στατιστική ανάλυση παρατηρείται ότι στη μεταβλητή TA_TOTEi της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σχετικά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max DA_TOTEi = 7$), με M.T.=5.41 και T.A.=.643. Από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, η αντίληψη των ιδίων συναισθημάτων (TA_WLSEA) εμφανίζει το μεγαλύτερο σκορ (M.T. =5.75), ενώ όμοια με τους διευθυντές η ρύθμιση του συναισθήματος (TA_WLROE) το μικρότερο (M.T. =5.02). Αναφορικά με τις στρατηγικές της ρύθμισης συναισθήματος στη μεταβλητή TB_REAPPR οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν οριακά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max TB_REAPPR = 7$), με M.T.=5.22 και T.A.=1.026. Μικρότερο σκορ εμφανίζουν στη δεύτερη στρατηγική ρύθμισης (TB_SUPPR) με M.T.=3.77. Στη μεταβλητή TC_POSAF του θετικού συναισθήματος το μέσο σκορ που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρηθεί μέτριο σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max DC_POSAF = 5$), με M.T.=3.50 και T.A.=.602. Μικρότερο σκορ εμφανίζουν στο αρνητικό συναίσθημα (TC_NEGAF) με M.T.=1.54. Το μέσο σκορ που σημειώνουν στην εργασιακή ικανοποίηση (TD_JOB) μπορεί να θεωρηθεί οριακά υψηλό με $\max TC_JOB = 5$, M.T. =3.88 και T.A.=.510. Αντίθετα, σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση (TE_BURNOUT) οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σχετικά χαμηλό σκορ ($\max TE_BURNOUT = 6$), με M.T.=1.92 και T.A.=1.055. Υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max TF_GROUP = 7$) εμφανίζουν στη μεταβλητή TF_GROUP, της αντίληψης της συνοχής της ομάδας, με M.T. =5.47 και T.A. =1.123. Σχετικά με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, τόσο αυτό που αναφέρεται στις διαστάσεις των εκπαιδευτικών (TG_OCDQRE_TO με M.T.= 499.76), όσο και αυτό που αναφέρεται στις διαστάσεις των διευθυντών (TG_OCDQRE_PO με M.T.= 499.75) μπορεί να θεωρηθεί μέτριο, καθώς σύμφωνα με την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή του "μέσου" σχολείου είναι 500, ενώ τιμές μεγαλύτερες ή μικρότερες φανερώνουν πιο ανοιχτό ή πιο κλειστό αντίστοιχα σχολικό κλίμα.

8.1.2. Δείκτης Εσωτερικής Συνέπειας Cronbach's Alpha Σύνθετων Μεταβλητών

Σημαντικό ρόλο στη στατιστική ανάλυση της έρευνας έχει η εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων και κατά επέκταση των μεταβλητών της έρευνας ή αλλιώς, της

εσωτερικής τους συνέπειας. Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία το σύνολο μεταβλητών είναι συνεπές σε αυτό, το οποίο σκοπεύει να μετρήσει (Hair et al., 1995). Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας ή της εσωτερικής συνέπειας των μεταβλητών χρησιμοποιείται ο δείκτης άλφα (α) του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας (α) κυμαίνονται από 0 έως 1. Όταν η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (α) είναι μεγαλύτερη του 0,70, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα του ερωτηματολογίου θεωρείται ότι έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας. Στον παρακάτω πίνακα εξετάζεται ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για κάθε σχηματιζόμενη μεταβλητή.

Πίνακας 4: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για κάθε μεταβλητή

Μεταβλητή	Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Cronbach's alpha
DA_WLSEA	d_a1, d_a5, d_a9, d_a13	.887
DA_WLOAE	d_a2, d_a6, d_a10, d_a14	.553
DA_WLUOE	d_a3, d_a7, d_a11, d_a15	.806
DA_WLROE	d_a4, d_a8, d_a12, d_a16	.738
DA_TOTEi	d_a1, d_a2, d_a3, d_a4, d_a5, d_a6, d_a7, d_a8, d_a9, d_a10, d_a11, d_a12, d_a13, d_a14, d_a15, d_a16	.902
DB_REAPPR	d_b1, d_b3, d_b5, d_b7, d_b8, d_b10	.920
DB_SUPPR	d_b2, d_b4, d_b6, d_b9	.773
DC_POSAF	d_c1, d_c2, d_c4, d_c5, d_c7, d_c10, d_c12, d_c15, d_c17	.850
DC_NEGAF	d_c3, d_c6, d_c8, d_c9, d_c11, d_c13, d_c14, d_c16	.750
DD_JOB	d_d1, d_d2, d_d3, d_d4, d_d5, d_d6, d_d7, d_d8, d_d9, d_d10, d_d11, d_d12	.777
DE_BURNOUT	d_e1, d_e2, d_e3, d_e4, d_e5	.733
DF_GROUP	d_f1, d_f2, d_f3, d_f4, d_f5, d_f6	.956
TA_WLSEA	t_a1, t_a5, t_a9, t_a13	.814
TA_WLOAE	t_a2, t_a6, t_a10, t_a14	.699
TA_WLUOE	t_a3, t_a7, t_a11, t_a15	.828
TA_WLROE	t_a4, t_a8, t_a12, t_a16	.839
TA_TOTEi	t_a1, t_a2, t_a3, t_a4, t_a5, t_a6, t_a7, t_a8, t_a9, t_a10, t_a11, t_a12, t_a13, t_a14, t_a15, t_a16	.890
TB_REAPPR	t_b1, t_b3, t_b5, t_b7, t_b8, t_b10	.887
TB_SUPPR	t_b2, t_b4, t_b6, t_b9	.647
TC_POSAF	t_c1, t_c2, t_c4, t_c5, t_c7, t_c10, t_c12, t_c15, t_c17	.805
TC_NEGAF	t_c3, t_c6, t_c8, t_c9, t_c11, t_c13, t_c14, t_c16	.726
TD_JOB	t_d1, t_d2, t_d3, t_d4, t_d5, t_d6, t_d7, t_d8, t_d9, t_d10, t_d11, t_d12	.811
TE_BURNOUT	t_e1, t_e2, t_e3, t_e4, t_e5	.725
TF_GROUP	t_f1, t_f2, t_f3, t_f4, t_f5, t_f6	.935
TG_OCDQRE_S	t_g4, t_g9, t_g15, t_g16, t_g22, t_g23, t_g28, t_g29, t_g42	.920
TG_OCDQRE_D	t_g5, t_g10, t_g17, t_g24, t_g30, t_g34, t_g35, t_g39, t_g4	.740
TG_OCDQRE_R	t_g11, t_g18, t_g25, t_g31, t_g36	.563

TG_OCDQRE_C	t_g1, t_g6, t_g12, t_g19, t_g26, t_g32, t_g37, t_g40	.734
TG_OCDQRE_INT	t_g2, t_g7, t_g13, t_g20, t_g27, t_g33, t_g38	.814
TG_OCDQRE_DIS	t_g3, t_g8, t_g14, t_g21	.567

Σύμφωνα με τον «Πίνακα 4» οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας θεωρούνται ικανοποιητικοί για το σύνολο των μεταβλητών με εξαίρεση τις μεταβλητές DA_WLOAE, TG_OCDQRE_R και TG_OCDQRE_DIS, οι οποίες εμφανίζονται να έχουν τιμές μικρότερες του 0.7. Αναφορικά με την υποκλίμακα της ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων των εκπαιδευτικών (DA_WLOAE), σε παρόμοιες έρευνες (Αθανασιάδου, 2012 · Βασιλάκου, 2009 · Βάσιου, 2007) η συγκεκριμένη μεταβλητή εμφανίζει τη μικρότερη τιμή ανάμεσα στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μάλιστα, μολονότι ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας εμφανίζεται αρκετά χαμηλός ($\alpha=.553$), στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ο βαθμός αξιοπιστίας είναι από τους μεγαλύτερους στην έρευνα ($\alpha=.902$). Με παρόμοιο τρόπο, για τις δύο διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της περιοριστικής συμπεριφοράς του διευθυντή (TG_OCDQRE_R) και της στάσης απάθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών (TG_OCDQRE_DIS) στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και από τους δημιουργούς της κλίμακας (Hoy & Clover, 1986 · Hoy et al, 1991) οι συγκεκριμένες βαθμολογίες αξιοπιστίας εμφανίζονται χαμηλότερες συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις.

8.2. Συσχετίσεις μεταβλητών

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και η στρατηγική της επανεκτίμησης συναισθήματος των διευθυντών αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία τους, το θετικό συναίσθημα και τη συνοχή της ομάδας τους και αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος με την εργασιακή εμπειρία διευθυντών (N=26)

		DC_POSAF	DC_NEGAF	DD_JOB	DE_BURNOUT	DF_GROUP
DA_WLSEA	r	.414***	-.193**	.306***	-.020	.590***
	Sig.	.000	.009	.000	.790	.000
DA_WLOAE	r	.556***	-.481***	.195**	.219**	.365***

	Sig.	.000	.000	.008	.003	.000
DA_WLUOE	r	.623***	-.370***	.490***	-.145	.607***
	Sig.	.000	.000	.000	.051	.000
DA_WLROE	r	.110	-.151*	.081	.079	.070
	Sig.	.139	.042	.278	.289	.345
DA_TOTEi	r	.679***	-.412***	.499***	-.017	.657***
	Sig.	.000	.000	.000	.825	.000
DB_REAPPR	r	.618***	-.317***	.697***	-.138	.694***
	Sig.	.000	.000	.000	.063	.000
DB_SUPPR	r	.064	.284***	-.245**	.409***	-.020
	Sig.	.391	.000	.001	.000	.789

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

***Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99,9% ή $p < 0,001$

Από τον «Πίνακα 5» παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Η μεταβλητή DA_WLSEA (κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .414, p < .001$), DD_JOB ($r = .306, p < .001$) και DF_GROUP ($r = .590, p < .001$) με μέτριο, ασθενή και μέτριο συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r = -.139, p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της DA_WLSEA με τη μεταβλητή DE_BURNOUT ($r = -.020, p > .05$).
- Η μεταβλητή DA_WLOAE (αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .556, p < .001$), DD_JOB ($r = .195, p < .01$), DE_BURNOUT ($r = .219, p < .01$) και DF_GROUP ($r = .365, p < .001$) με μέτριο, ασθενή, ασθενή και μέτριο συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r = -.481, p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα.
- Η μεταβλητή DA_WLUOE (χρήση των συναισθημάτων) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .623, p < .001$), DD_JOB ($r = .490, p < .001$), και DF_GROUP ($r = .607, p < .001$) και αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r =$

- 0.370, $p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της DA_WLUOE με τη μεταβλητή DE_BURNOUT ($r = -.145$, $p > .05$).
- Η μεταβλητή DA_WLROE (ρύθμιση των συναισθημάτων) συσχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r = -.151$, $p < .05$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .110$, $p > .05$), DD_JOB ($r = .081$, $p > .05$), DE_BURNOUT ($r = .079$, $p > .05$), και DF_GROUP ($r = .070$, $p > .05$).
 - Η μεταβλητή DA_TOTEi (συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .679$, $p < .001$), DD_JOB ($r = .499$, $p < .001$) και DF_GROUP ($r = .657$, $p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r = -.412$, $p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης επίσης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της DA_TOTEi με τη μεταβλητή DE_BURNOUT ($r = -.017$, $p > .05$).
 - Η μεταβλητή DB_REAPPR (στρατηγική επανεκτίμησης διευθυντών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .618$, $p < .001$), DD_JOB ($r = .697$, $p < .001$) και DF_GROUP ($r = .694$, $p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη μεταβλητή DC_NEGAF ($r = -.317$, $p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της DB_REAPPR με τη μεταβλητή DE_BURNOUT ($r = -.138$, $p > .05$).
 - Η μεταβλητή DB_SUPPR (στρατηγική καταπίεσης διευθυντών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές DC_NEGAF ($r = .284$, $p < .001$) και DE_BURNOUT ($r = .409$, $p < .001$) με ασθενή και μέτριο συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη μεταβλητή DD_JOB ($r = -.245$, $p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές DC_POSAF ($r = .064$, $p > .05$) και DF_GROUP ($r = -.020$, $p > .05$).

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και η στρατηγική της επανεκτίμησης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αναμένεται να σχετίζονται θετικά με την ικανοποίησή τους από την εργασία, το θετικό συναίσθημα και τη συνοχή της ομάδας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Πίνακας 6: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία (N=182)

		TC_POSAF	TC_NEGAF	TD_JOB	TE_BURNOUT	TF_GRO UP
TA_WLSEA	r	.383***	-.360***	.235**	-.294***	.103
	Sig.	.000	.000	.001	.000	.168
TA_WLOAE	r	.356***	-.062	.193**	-.163*	.059
	Sig.	.000	.405	.009	.027	.425
TA_WLUOE	r	.368***	-.250**	.332***	-.309***	.046
	Sig.	.000	.001	.000	.000	.541
TA_WLROE	r	.249**	-.306***	.267***	-.246**	.123
	Sig.	.001	.000	.000	.001	.098
TA_TOTEi	r	.428***	-.324***	.337***	-.329***	.103
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.145
TB_REAPPR	r	.264***	-.175*	.279***	-.152*	.178*
	Sig.	.000	.018	.000	.040	.016
TB_SUPPR	r	.087	.146*	-.061	.135	.089
	Sig.	.245	.049	.415	.070	.235

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

***Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99,9% ή $p < 0,001$

Από τον «Πίνακα 6», παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Η μεταβλητή TA_WLSEA (κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού των εκπαιδευτικών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .383$, $p < .001$), TD_JOB ($r = .235$, $p < .01$) και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.360$, $p < .001$) και TE_BURNOUT ($r = -.294$, $p < .001$) με μέτριο και ασθενή συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται)

μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της TA_WLSEA με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .103, p > .05$).

- Η μεταβλητή TA_WLOAE (αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .356, p < .001$), TD_JOB ($r = .193, p < .01$) με μέτριο και ασθενή συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τη TE_BURNOUT ($r = -.163, p < .05$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.062, p > .05$) και TF_GROUP ($r = -.059, p > .05$).
- Η μεταβλητή TA_WLUOE (χρήση των συναισθημάτων) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .368, p < .001$), TD_JOB ($r = .332, p < .001$) με μέτριο και ασθενή συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.250, p < .01$) και TE_BURNOUT ($r = -.309, p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .046, p > .05$).
- Η μεταβλητή TA_WLROE (ρύθμιση των συναισθημάτων) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .249, p < .01$), TD_JOB ($r = .267, p < .001$) και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.306, p < .001$) και TE_BURNOUT ($r = -.246, p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .123, p > .05$).
- Η μεταβλητή TA_TOTEi (ολική συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .428, p < .001$), TD_JOB ($r = .337, p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.324, p < .001$) και TE_BURNOUT ($r = -.329, p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .103, p > .05$).

- Η μεταβλητή TB_REAPPR (στρατηγική επανεκτίμησης εκπαιδευτικών) συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .264, p < .001$), TD_JOB ($r = .279, p < .001$), TF_GROUP ($r = .178, p < .05$) και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.175, p < .05$) και TE_BURNOUT ($r = -.152, p < .05$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα.
- Η μεταβλητή TB_SUPPR (στρατηγική καταστολής εκπαιδευτικών) συσχετίζεται θετικά μόνο με τη μεταβλητή TC_NEGAF ($r = .146, p < .05$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές TC_POSAF ($r = .087, p > .05$), TD_JOB ($r = .061, p > .05$), TE_BURNOUT ($r = .135, p > .05$) και TF_GROUP ($r = .089, p > .05$).

Ακολούθως, σύμφωνα με την τρίτη και την τέταρτη ερευνητική υπόθεση:

- Οι αυτοαναφερόμενες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή αναμένεται να σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα στην εργασία και τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική εξουθένωση στην εργασία τους.
- Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος του διευθυντή αναμένεται να σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική εξουθένωση και με το επίπεδο συνοχής της ομάδας.

Πίνακας 7: Συσχετίσεις ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος διευθυντών με την εργασιακή εμπειρία εκπαιδευτικών (N=182)

		TC_POSAF	TC_NEGAF	TD_JOB	TE_BURNOUT	TF_GROUP
DA_WLSEA	r	.044	-.063	.137	-.175*	.193**
	Sig.	.552	.398	.066	.018	.009
DA_WLOAE	r	.062	-.029	.064	-.199**	.066
	Sig.	.403	.698	.388	.007	.373
DA_WLUOE	r	.047	-.032	.099	-.207**	.101
	Sig.	.527	.671	.182	.005	.177

DA_WLROE	r	.249**	-.306***	.267***	-.246**	.123
	Sig.	.001	.000	.000	.001	.098
DA_TOTEi	r	.047	-.006	.117	-.202**	.186*
	Sig.	.526	.935	.115	.006	.012
DB_REAPPR	r	-.043	-.019	.055	-.117	.308***
	Sig.	.568	.802	.461	.117	.000
DB_SUPPR	r	.110	-.058	.110	-.109	-.107
	Sig.	.140	.435	.141	.144	.150

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

***Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99,9% ή $p < 0,001$

Από τον «Πίνακα 7», παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Η μεταβλητή DA_WLSEA συσχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή TE_BURNOUT ($r = -.175$, $p < .05$) και θετικά με την TF_GROUP ($r = .193$, $p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της DA_WLSEA με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .044$, $p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.063$, $p > .05$) και TD_JOB ($r = .137$, $p > .05$).
- Η μεταβλητή DA_WLOAE συσχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή TE_BURNOUT ($r = -.199$, $p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της DA_WLOAE με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .062$, $p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.029$, $p > .05$), TD_JOB ($r = .064$, $p > .05$) και TF_GROUP ($r = .066$, $p > .05$).
- Η μεταβλητή DA_WLUOE συσχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή TE_BURNOUT ($r = -.207$, $p < .01$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της DA_WLUOE με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .047$, $p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.032$, $p > .05$), TD_JOB ($r = .099$, $p > .05$) και TF_GROUP ($r = .101$, $p > .05$).
- Η μεταβλητή DA_WLROE συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .249$, $p < .01$), TD_JOB ($r = .267$, $p < .001$) και αρνητικά με τις μεταβλητές TC_NEGAF ($r = -.306$, $p < .001$) και TE_BURNOUT ($r = -.246$, $p < .01$) με ασθενή

συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .123, p > .05$).

- Η μεταβλητή DA_TOTEi συσχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή TE_BURNOUT ($r = -.202, p < .01$) και θετικά με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .186, p < .05$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .047, p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.006, p > .05$) και TD_JOB ($r = .117, p > .05$).
- Η μεταβλητή DB_REAPPR συσχετίζεται αρνητικά μόνο με τη μεταβλητή TF_GROUP ($r = .308, p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = -.043, p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.019, p > .05$) και TD_JOB ($r = .055, p > .05$) και TE_BURNOUT ($r = -.117, p > .05$).
- Για τη μεταβλητή DB_SUPPR δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές TC_POSAF ($r = .110, p > .05$), TC_NEGAF ($r = -.058, p > .05$) και TD_JOB ($r = .110, p > .05$) και TE_BURNOUT ($r = -.109, p > .05$) και TF_GROUP ($r = -.107, p > .05$).

Με βάση την πέμπτη ερευνητική υπόθεση, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης των διευθυντών αναμένεται να επιδρούν στις διαστάσεις σχολικού κλίματος, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ο παρακάτω πίνακας ελέγχει τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών των διευθυντών (2ου επιπέδου), και των μεταβλητών των διαστάσεων σχολικού κλίματος και των τύπων ανοιχτού σχολικού κλίματος, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από τις απόψεις-ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, αλλά βάσει της κατασκευής τους αφορούν μεταβλητές 2ου επιπέδου (αναφέρονται στα σχολεία, άρα στους διευθυντές). Γι αυτό και για τη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση εξετάζονται με βάση το αρχείο των διευθυντών ($N=26$).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος διευθυντών με τις διαστάσεις σχολικού κλίματος και τους δύο τύπους ανοιχτού κλίματος με βάση το αρχείο των διευθυντών (N=26)

		TG_OC DQRE_ S	TG_OC DQRE_ D	TG_OC DQRE_ R	TG_OC DQRE_ C	TG_OC DQRE_I NT	TG_OC DQRE_ DIS	TG_OC DQRE_ PO	TG_OC DQRE_ TO
DA_T OTEi	r	.293	.188	.500**	.452*	-.280	.295	-.345	.297
	S								
	i	.147	.357	.009	.020	.166	.144	.084	.140
	g.								
DB_R EAPP R	r	.433*	.101	.595**	.539**	-.360	.380	-.230	.354
	S								
	i	.027	.623	.001	.005	.071	.055	.259	.076
	g.								
DB_S UPPR	r	-.004	-.089	-.060	-.093	.090	-.045	.126	-.094
	S								
	i	.984	.665	.770	.653	.662	.827	.539	.649
	g.								

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

***Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99,9% ή $p < 0,001$

Από τον «Πίνακα 8», παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Η μεταβλητή DA_TOTEi συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TG_OCDQRE_R ($r = .500$, $p < .01$) και TG_OCDQRE_C ($r = .452$, $p < .05$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της DA_TOTEi με τις TG_OCDQRE_S ($r = .293$, $p > .05$), TG_OCDQRE_D ($r = .188$, $p > .05$), TG_OCDQRE_DIS ($r = .295$, $p > .05$) και TG_OCDQRE_INT ($r = -.280$, $p > .05$).
- Όμοια, η μεταβλητή DB_REAPPR συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TG_OCDQRE_S ($r = .433$, $p < .01$), TG_OCDQRE_R ($r = .595$, $p < .001$), TG_OCDQRE_C ($r = .539$, $p < .001$) με μέτριο συντελεστή συσχέτισης. Όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της DB_REAPPR με τις TG_OCDQRE_D ($r = .101, p > .05$), TG_OCDQRE_DIS ($r = .380, p > .05$) και TG_OCDQRE_INT ($r = -.360, p > .05$).

- Τέλος, για τη μεταβλητή DB_SUPPR δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις μεταβλητές TG_OCDQRE_INT ($r = .090, p > .05$), TG_OCDQRE_S ($r = -.004, p > .05$), TG_OCDQRE_D ($r = -.089, p > .05$), TG_OCDQRE_R ($r = -.060, p > .05$), TG_OCDQRE_C ($r = -.093, p > .05$), TG_OCDQRE_DIS ($r = -.045, p > .05$).
- Αξίζει να σημειωθεί πως όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα καμία από τις μεταβλητές TG_OCDQRE_PO και TG_OCDQRE_TO, δε σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές DA_TOTEi, DB_REAPPR και DB_SUPPR.

Στην έκτη ερευνητική υπόθεση αναμένεται ότι οι διαστάσεις του ανοιχτού σχολικού κλίματος θα σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα, τη συνοχή της ομάδας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9: Συσχετίσεις ανοιχτού σχολικού κλίματος και εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών (N=182)

		TC_POSAF	TC_NEGAF	TD_JOB	TE_BURNOUT	TF_GROUP
TG_OCDQRE_PO	r	.059	-.237**	.057	-.028	-.135
	Sig.	.427	.001	.444	.711	.069
TG_OCDQRE_TO	r	.044	.041	.160*	-.118	.300***
	Sig.	.553	.586	.031	.111	.000

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

***Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99,9% ή $p < 0,001$

Από τον «Πίνακα 9», παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Η μεταβλητή TG_OCDQRE_PO συσχετίζεται αρνητικά μόνο με τη μεταβλητή TC_NEGAF ($r = -.237, p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις TC_POSAF ($r = .$

059, $p > .05$) και TD_JOB ($r = .057$, $p > .05$), TE_BURNOUT ($r = -.028$, $p > .05$) και TF_GROUP ($r = -.135$, $p > .05$).

- Η μεταβλητή TG_OCDQRE_TO συσχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές TD_JOB ($r = .160$, $p < .05$) και TF_GROUP ($r = .300$, $p < .001$) με ασθενή συντελεστή συσχέτισης αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται (μειώνεται) μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη και αντίστροφα. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή TC_POSAF ($r = .044$, $p > .05$), TC_NEGAF ($r = .041$, $p > .05$) και TE_BURNOUT ($r = -.118$, $p > .05$).

8.3. Μονοεπίπεδη ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζουμε τα βέλτιστα γραμμικά μοντέλα, της μονοεπίπεδης ανάλυσης, για τις εξαρτημένες μεταβλητές που προέκυψαν από τις ερευνητικές υποθέσεις. Κάθε ομάδα γραμμικών μοντέλων, έστω M1, M2, M3, M4, M5, M6, επιχειρεί να εξηγήσει το πώς επηρεάζεται η μεταβλητότητα κάθε αντίστοιχης εξαρτημένης μεταβλητής TC_POSAF, TC_NEGAF, TD_JOB, TE_BURNOUT, TF_GROUP, TG_OCDQRE_PO, TG_OCDQRE_TO από τις ανεξάρτητες μεταβλητές TA_TOTE_i, TB_REAPPR και TB_SUPPR. Στους παρακάτω πίνακες περιγράφονται τα βέλτιστα μοντέλα που προέκυψαν για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή με βάση τη μονοεπίπεδη ανάλυση.

Πίνακας 10: Βέλτιστα μοντέλα για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή με βάση τη μονοεπίπεδη ανάλυση

Βέλτιστα		
Μοντέλα Μονοεπίπεδης	Εξαρτημένη	Ανεξάρτητες
Ανάλυσης		
M1	TC_POSAF	(Constant) TA_TOTE _i
M2	TC_NEGAF	(Constant) TA_TOTE _i TB_SUPPR
M3	TD_JOB	(Constant) TA_TOTE _i TB_REAPPR TB_SUPPR
M4	TE_BURNOUT	(Constant)

		TA_TOTEi
		TB_SUPPR
M5	TF_GROUP	(Constant)
		TB_REAPPR
M6	TG_OCDQRE_TO	(Constant)
		TB_SUPPR

Πίνακας 11: Διορθωμένοι συντελεστές και καταλληλότητα μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης μονοεπίπεδης ανάλυσης

Βέλτιστα Μοντέλα	Εξαρτημένη	R2 και έλεγχος ANOVA	Ανεξάρτητες	β	Sig.
M1	TC_POSAF	R2adj. = .178 F=40.292, p < .001	(Constant)	3.896	.000
			TA_TOTEi	6.348	.000
M2	TC_NEGAF	R2adj. = .129 F=14.408, p < .001	(Constant)	2.606	.000
			TA_TOTEi	-.249	.000
			TB_SUPPR	.077	.009
			(Constant)	3.887	.000
M3	TD_JOB	R2adj. = .139 F=10.759, p < .001	TA_TOTEi	.211	.001
			TB_REAPPR	.099	.013
			TB_SUPPR	-.065	.048
M4	TE_BURNOUT	R2adj. = .129 F=14.351, p < .001	(Constant)	4.402	.000
			TA_TOTEi	-.572	.000
			TB_SUPPR	.164	.014
M5	TF_GROUP	R2adj. = .026 F=5.877, p < .05	(Constant)	4.461	.000
			TB_REAPPR	.195	.016
M6	TG_OCDQRE_TO	R2adj. = .018 F=4.302, p < .05	(Constant)	40.122	.000
			TB_SUPPR	-2.074	.039

Με βάση τον «Πίνακα 11»:

- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M1, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει της μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TC_POSAF εξηγείται από τη μεταβολή της TA_TOTEi. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.178$. Αυτό σημαίνει πως 17.8% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TC_POSAF εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη μεταβλητότητα της TA_TOTEi. Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 40.292$, $p < 0.001$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TA_TOTEi είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = 6.348$, $p <$

0.001). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TA_TOTEi θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TC_POSAF κατά 6.348 μονάδες.

- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M2, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει της μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TC_NEGAF εξηγείται από τη μεταβολή των TA_TOTEi και TB_SUPPR. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.129$. Αυτό σημαίνει πως 12.9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TC_NEGAF εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη συνολική μεταβλητότητα των εξεταζόμενων ανεξάρτητων μεταβλητών). Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 14.408$, $p < 0.001$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TA_TOTEi είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = -.249$, $p < 0.001$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TA_TOTEi θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη μείωση (αύξηση) της TC_NEGAF κατά .249 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές). Επιπλέον, ο συντελεστής της μεταβλητής TB_SUPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = .077$, $p < 0.001$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_SUPPR θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TC_NEGAF κατά .077 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).
- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M3, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει την μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TD_JOB εξηγείται από τη μεταβολή των TA_TOTEi, TB_REAPPR και TB_SUPPR. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.139$. Αυτό σημαίνει πως 13.9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TD_JOB εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη συνολική μεταβλητότητα των εξεταζόμενων ανεξάρτητων μεταβλητών). Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 10.759$, $p < 0.001$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TA_TOTEi είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = .211$, $p < 0.01$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TA_TOTEi θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TD_JOB κατά .211 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές). Ο συντελεστής της μεταβλητής TB_REAPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = .099$, $p < 0.01$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_REAPPR θα έχει ως

αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TD_JOB κατά .099 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές). Τέλος, ο συντελεστής της μεταβλητής TB_SUPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = -.065$, $p < 0.01$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_SUPPR θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη μείωση (αύξηση) της TD_JOB κατά .065 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).

- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M4, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει την μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TE_BURNOUT εξηγείται από τη μεταβολή των TA_TOTEi και TB_SUPPR. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.129$. Αυτό σημαίνει πως 12.9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TE_BURNOUT εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη συνολική μεταβλητότητα των εξεταζόμενων ανεξάρτητων μεταβλητών). Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 14.351$, $p < 0.001$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TA_TOTEi είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = -.572$, $p < 0.001$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TA_TOTEi θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη μείωση (αύξηση) της TE_BURNOUT κατά .572 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές). Επιπλέον, ο συντελεστής της μεταβλητής TB_SUPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = .164$, $p < 0.001$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_SUPPR θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TE_BURNOUT κατά .164 μονάδες (εφόσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).
- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M5, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει την μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TF_GROUP εξηγείται από τη μεταβολή της TB_REAPPR. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.026$. Αυτό σημαίνει πως 2.6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TF_GROUP εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη μεταβλητότητα της TB_REAPPR). Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 5.877$, $p < 0.05$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TB_REAPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = .195$, $p < 0.05$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_REAPPR θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη αύξηση (μείωση) της TF_GROUP κατά .195 μονάδες.

- Ως προς την ομάδα γραμμικών μοντέλων M6, προκύπτει πως το βέλτιστο μοντέλο βάσει την μονοεπίπεδης ανάλυσης είναι αυτό στο οποίο η μεταβολή της TG_OCDQRE_TO εξηγείται από τη μεταβολή της TB_SUPPR. Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού του εξεταζόμενου μοντέλου είναι $R^2 = 0.018$. Αυτό σημαίνει πως 1.8% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TG_OCDQRE_TO εξηγείται από το μοντέλο (δηλαδή από τη μεταβλητότητα της TB_SUPPR. Το επιλεγμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι κατάλληλο, καθώς $F = 4.302$, $p < 0.05$. Ο συντελεστής της μεταβλητής TB_SUPPR είναι στατιστικά σημαντικός ($\beta = -6.912$, $p < 0.05$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά μία μονάδα της TB_SUPPR θα έχει ως αποτέλεσμα μία αναμενόμενη μείωση (αύξηση) της TG_OCDQRE_TO κατά $= 6.912$ μονάδες.

8.4. Πολυεπίπεδη ανάλυση

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007) η πολυεπίπεδη μοντελοποίηση έγινε γνωστή τη δεκαετία του 1990 και αποτελεί τη βάση μεγάλου μέρους της εκπαιδευτικής έρευνας που σχετίζεται με τη σύγκριση ομάδων και σχολείων. Σε αντίθεση με τα συνηθισμένα μοντέλα παλινδρόμησης, η πολυεπίπεδη παλινδρόμηση-μοντελοποίηση μπορεί να περιλαμβάνει διαφορές μεταξύ σχολείων ή ομάδων καθώς και άλλες μεταβλητές. Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα γκρουπ εκπαιδευτικών για κάθε διευθυντή.

Για λόγους ευκολίας, αντιστοιχίζουμε στις εμπλεκόμενες στην ανάλυση μεταβλητές γενικότερες (και απλούστερες) ονομασίες προκειμένου να περιγραφούν καλύτερα τα εξεταζόμενα μοντέλα. Η αντιστοίχιση και ο τύπος κάθε μεταβλητής περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 12: Υπολογισμός ICC (Intra Class Correlation)

	TC_POSAF	
	TC_NEGAF	
Y_{ij}	TD_JOB	Εξαρτημένη συνεχής μεταβλητή 1ου επιπέδου
	TE_BURNOUT	
	TF_GROUP	
$X1_{ij}$	TA_TOTEic	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 1ου επιπέδου
$X2_{ij}$	TB_REAPPRc	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 1ου επιπέδου
$X3_{ij}$	TB_SUPPRc	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 1ου επιπέδου

Z1j	=	DA_TOTEic	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 2ου επιπέδου
Z2j	=	DB_REAPPRc	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 2ου επιπέδου
Z3j	=	DB_SUPPRc	Ανεξάρτητη συνεχής μεταβλητή 2ου επιπέδου

Όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν κεντραριστεί ως προς την μέση τιμή τους (δηλαδή έχει αφαιρεθεί ο μέσος όρος από κάθε παρατήρηση).

Βήμα 1: Υπολογισμός του μηδενικού μοντέλου

Με βάση το παρακάτω μηδενικό μοντέλο:

$$Y_{ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{ij}$$

Ελέγχουμε, για κάθε ομάδα μοντέλων M1, M2, M3, M4, M5 αν είναι αναγκαία η πολυεπίπεδη ανάλυση χρησιμοποιώντας τον συντελεστή ICC (Intra Class Correlation) ο οποίος εκφράζει την αναλογία της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από τη μεταβλητότητα ανάμεσα στα γκρουπ των διευθυντών. Τιμές άνω του 5% υποδεικνύουν την αναγκαιότητα χρήσης πολυεπίπεδης ανάλυσης.

Πίνακας 13: Υπολογισμός ICC του μηδενικού μοντέλου

Μοντέλα	Εξαρτημένη	Parameter	Estimate	ICC
M1	TC_POSAF	Residual	.337474	7.07%
		Intercept [subject = D_ID] Variance	.025667	
M2	TC_NEGAF	Residual	.195208	10.42%
		Intercept [subject = D_ID] Variance	.022708	
M3	TD_JOB	Residual	.220774	14,96%
		Intercept [subject = D_ID] Variance	.038846	
M4	TE_BURNOUT	Residual	.991823	11.46%
		Intercept [subject = D_ID] Variance	.128376	
M5	TF_GROUP	Residual	1.074495	15.83%
		Intercept [subject = D_ID] Variance	.202058	

Από τον «Πίνακα 13» προκύπτει πως για κάθε ομάδα μοντέλων ο συντελεστής ICC είναι μεγαλύτερος του 5%, οπότε και η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης κρίνεται αναγκαία.

Βήμα 2: Ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου 1^{ου} επιπέδου

Στη συγκεκριμένη ενότητα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της μονοεπίπεδης ανάλυσης κάθε μοντέλου M1, M2, M3, M4, M5, M6 με τα παρακάτω αντίστοιχα μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 * X_{1ij} + \beta_2 * X_{2ij} + \beta_3 * X_{3ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Ουσιαστικά στα παραπάνω μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης επιτρέπουμε στη σταθερά του μοντέλου να μεταβάλλεται ανάλογα με τον διευθυντή στον οποίο ανήκει κάποιο γκρουπ εκπαιδευτικών. Εξετάζουμε δηλαδή αν υπάρχει παράλληλη μετατόπιση κάθε γραμμής παλινδρόμησης που μοντελοποιεί κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, όταν αλλάζει ο διευθυντής στον οποίο υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 14: Σύγκριση πολυεπίπεδων μοντέλων 1ου επιπέδου και μονοεπίπεδης ανάλυσης

Μοντέλα	Εξαρτημένη	Ανεξάρτητες	Απλή γραμμική παλινδρόμηση		Πολυεπίπεδο μοντέλο 1ου επιπέδου		Residual Intercept [subject = D_ID]	BIC Πολυεπίπεδου Μοντέλο
			β	Sig.	β	Sig.		
M1	TC_POSAF	(Constant)	3.896	.000	3.50	.000	.289351	312.28
		TA_TOTEi	6.348	.000	.394	.000	.008915	
M2	TC_NEGAF	(Constant)	2.606	.000	1.545	.000	.177227	233.20
		TA_TOTEi	-.249	.000	-.236	.000	.012439	
		TB_SUPPR	.077	.009	.080	.007		
M3	TD_JOB	(Constant)	3.887	.000	3.895	.000		259.78
		TA_TOTEi	.211	.001	.195	.001	.186927	
		TB_REAPPR	.099	.013	.107	.004	.032077	
M4	TE_BURNOUT	(Constant)	4.402	.000	1.921	.000	.942141	527.65
		TA_TOTEi	-.572	.000	-.550	.000	.031141	
		TB_SUPPR	.164	.014	.151	.024		
M5	TF_GROUP	(Constant)	4.461	.000	5.496	.000	1.004977	556.66
		TB_REAPPR	.195	.016	.236	.002	.243031	

Παρατηρούμε από τον «Πίνακα 14», πως υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αποτελεσμάτων της πολυεπίπεδης και μονοεπίπεδης ανάλυσης. Με βάση τον ίδιο πίνακα, οι συντελεστές των πολυεπίπεδων μοντέλων 1ου επιπέδου δεν διαφοροποιούνται σημαντικά (σε

σχέση με τη στατιστική τους σημαντικότητα) ως προς τους συντελεστές της απλής γραμμικής παλινδρόμησης που προέκυψαν από τη μονοεπίπεδη ανάλυση (εκτός του συντελεστή της μεταβλητής TB_SUPPR στο μοντέλο M3, της μοντελοποίησης της εξαρτημένης μεταβλητής TD_JOB, όπου από στατιστικά σημαντικός στη μονοεπίπεδη ανάλυση γίνεται στατιστικά μη σημαντικός).

Πίνακας 15: Estimates of Covariance Parameters-Ποσοστά διακύμανσης κάθε εξαρτημένης μεταβλητής που επεξηγούνται από το επίπεδο 1 (εκπαιδευτικούς) και ποσοστά που επεξηγούνται από το επίπεδο 2 (διευθυντές).

Βέλτιστα Μοντέλα	Εξαρτημένη	Ανεξάρτητες	% εξαρτημένης που εξηγείται από επίπεδο 1 (εκπαιδευτικούς)	% εξαρτημένης που εξηγείται από επίπεδο 2 (διευθυντές)
M1	TC_POSAF	(Constant) TA_TOTEi	14.26%	65.27%
M2	TC_NEGAF	(Constant) TA_TOTEi TB_SUPPR	9.21%	45.22%
M3	TD_JOB	(Constant) TA_TOTEi TB_REAPPR TB_SUPPR	15.33%	17.43%
M4	TE_BURNOUT	(Constant) TA_TOTEi TB_SUPPR	5.01%	75.74%
M5	TF_GROUP	(Constant) TB_REAPPR	6.47%	-

Στον «Πίνακα 15» εμφανίζονται τα ποσοστά της διακύμανσης κάθε εξαρτημένης μεταβλητής που επεξηγούνται από το επίπεδο 1 (εκπαιδευτικούς) καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά που επεξηγούνται από το επίπεδο 2 (διευθυντές). Η βασική διαφορά σε σχέση με τα

μοντέλα που εξετάστηκαν στη μονοεπίπεδη ανάλυση είναι πως η σταθερά μεταβάλλεται ανάλογα με τον διευθυντή (δηλαδή την εξεταζόμενη οντότητα δευτέρου επιπέδου).

Βήμα 3: Ανάπτυξη του τυχαίου μοντέλου και επιλογή βέλτιστων μοντέλων

Στη συγκεκριμένη ενότητα χρησιμοποιούνται και ελέγχονται τα μοντέλα της προηγούμενης ενότητας, επιτρέποντας όμως, τόσο στη σταθερά, όσο και στους συντελεστές των εξαρτημένων μεταβλητών (η κλίση δηλαδή της ευθείας παλινδρόμησης), να μεταβάλλονται ανάμεσα στα γκρουπ εκπαιδευτικών που αντιστοιχίζονται σε κάθε διευθυντή ή/και να εξαρτώνται από κάποια μεταβλητή δευτέρου επιπέδου εκ των DA_TOTEic, DB_REAPPRc και DB_SUPPRc.

Ελέγχουμε δηλαδή τα μοντέλα:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * X_{1ij} + \beta_{2j} * X_{2ij} + e_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \beta_3 * Z_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \beta_1 + \beta_4 * Z_j + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \beta_2 + \beta_5 * Z_j + u_{2j}$$

για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, όπου τόσο η σταθερά όσο και οι συντελεστές των μεταβλητών πρώτου επιπέδου, να εξαρτώνται από μία ή περισσότερες μεταβλητές δευτέρου επιπέδου (δηλαδή για 1 ή περισσότερες Z_j).

Από το σύνολο των συγκεκριμένων μοντέλων (τα οποία δεν παρουσιάζονται αναλυτικά λόγω τεραστίου πλήθους) καθώς και των μοντέλων των προηγούμενων ενότητων, επιλέχθηκαν και παρουσιάζονται τα βέλτιστα, με βάση το κριτήριο BIC. Από κάθε ομάδα μοντέλων M1, M2, M3, M4, M5 και M6, όπου κάθε ομάδα μοντελοποιεί και μία εξαρτημένη μεταβλητή εκ των (TC_POSAF, TC_NEGAF, TD_JOB, TE_BURNOUT, και TF_GROUP), επιλέχθηκε εκείνο με τη μικρότερη τιμή BIC). Τα βέλτιστα μοντέλα από κάθε ομάδα παρουσιάζονται στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16: Επιλογή βέλτιστου μοντέλου ανά ομάδα (ανά εξαρτημένη μεταβλητή)

Βέλτιστα Μοντέλα	Εξαρτημένη	Fixed Effects	Random Effects	β	Sig.	BIC
M1	TC_POSAF	Intercept	Intercept	3.50	.000	312.28
		TA_TOTEic		.394	.000	
M2	TC_NEGAF	Intercept	Intercept	1.545	.000	233.20
		TA_TOTEic		-.236	.000	

		TB_SUPPRc		.080	.007	
		Intercept	Intercept	3.895	.000	259.78
M3	TD_JOB	TA_TOTEic		.195	.001	
		TB_REAPPRc		.107	.004	
		TB_SUPPRc		-.048	.133	
		Intercept	Intercept +	1.883	.000	520.11
M4	TE_BURNOUT	TA_TOTEic	TA_TOTEic	-.439	.040	
		DA_TOTEic		-.350	.039	
		TA_TOTEic * DA_TOTEic		-.167	.641	
		Intercept	Intercept +	5.499	.000	548.04
M5	TF_GROUP	TB_REAPPRc	TB_REAPPRc	.227	.011	
		DB_REAPPRc		.468	.002	
		TB_REAPPRc * DB_REAPPRc		.282	.022	

- Σχετικά με το μοντέλο M1, στο οποίο η μεταβολή της εξαρτημένη μεταβλητή TC_POSAF εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή της ανεξάρτητης μεταβλητής TA_TOTEic, $\beta=0.394$, $p < .001$, παρατηρούμε πως η σταθερά μεταβάλλεται ανάμεσα στα διαφορετικά γκρουπ εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικούς διευθυντές. Επιπλέον αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TA_TOTEic, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της TC_POSAF κατά .394 μονάδες.
- Σχετικά με το μοντέλο M2, στο οποίο η μεταβολή της εξαρτημένη μεταβλητή TC_NEGAF εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή των ανεξάρτητων μεταβλητών TA_TOTEic ($\beta=-.236$, $p < .001$) και TB_SUPPRc ($\beta=0.080$, $p < .01$), παρατηρούμε πως η σταθερά μεταβάλλεται ανάμεσα στα διαφορετικά γκρουπ εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικούς διευθυντές. Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TA_TOTEic, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της TC_NEGAF κατά -.236 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Επιπλέον, αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TB_SUPPRc, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της TC_NEGAF κατά .080 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές.
- Σχετικά με το μοντέλο M3, στο οποίο η μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής TD_JOB εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή των ανεξάρτητων μεταβλητών TA_TOTEic ($\beta=.195$, $p < .001$) και TB_REAPPRc ($\beta=.107$, $p < .01$), παρατηρούμε πως η σταθερά μεταβάλλεται ανάμεσα στα διαφορετικά γκρουπ εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικούς διευθυντές. Αύξηση (μείωση) κατά 1

μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TA_TOTEic, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της TD_JOB κατά .0195 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Επιπλέον αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TB_REAPPRc, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της TD_JOB κατά .107 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Τέλος η επίδραση της TB_SUPPRc δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta = -.048$, $p > .05$).

- Σχετικά με το μοντέλο M4, στο οποίο η μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής TE_BURNOUT εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή των ανεξάρτητων μεταβλητών 1^{ου} επιπέδου TA_TOTEic ($\beta = -.439$, $p < .05$) και 2^{ου} επιπέδου DA_TOTEic ($\beta = -.350$, $p < .05$), παρατηρούμε πως τόσο η σταθερά όσο και ο συντελεστής της TA_TOTEic μεταβάλλονται ανάμεσα στα διαφορετικά γκρουπ εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικούς διευθυντές και εξαρτώνται από την μεταβλητή DA_TOTEic. Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TA_TOTEic, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της TE_BURNOUT κατά .439 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Επιπλέον αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της DA_TOTEic, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της TE_BURNOUT κατά .350 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Τέλος να σημειωθεί ότι η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής 2^{ου} επιπέδου DA_TOTEic στο συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής 1^{ου} επιπέδου TA_TOTEic δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta = -.167$, $p > .05$).
- Σχετικά με το μοντέλο M5, στο οποίο η μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής TF_GROUP εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή των ανεξάρτητων μεταβλητών 1^{ου} επιπέδου TB_REAPPRc ($\beta = .227$, $p < .05$) και 2^{ου} επιπέδου DB_REAPPRc ($\beta = .468$, $p < .01$), παρατηρούμε πως τόσο η σταθερά όσο και ο συντελεστής της TB_REAPPRc μεταβάλλονται ανάμεσα στα διαφορετικά γκρουπ εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικούς διευθυντές και εξαρτώνται από την μεταβλητή DB_REAPPRc. Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TB_REAPPRc, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της TF_GROUP κατά .227 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Επιπλέον αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της

(κεντροποιημένης) τιμής της DB_REAPPRc, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της TF_GROUP κατά .468 μονάδες, εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές διατηρηθούν σταθερές. Τέλος να σημειωθεί ότι η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής 2^{ου} επιπέδου DB_REAPPRc στο συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής 1^{ου} επιπέδου TB_REAPPRc είναι στατιστικά σημαντική ($\beta=.282$, $p < .05$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση της τιμής της DB_REAPPRc για συγκεκριμένο επίπεδο της τιμής της TB_REAPPRc έχει ως αποτέλεσμα επιπλέον αύξηση της αναμενόμενης τιμής της TF_GROUP. Όσο αυξάνεται δηλαδή η τιμή της DB_REAPPRc από διευθυντή σε διευθυντή τόσο πιο πολύ αυξάνεται και η τιμή TF_GROUP των αντίστοιχων γκρουπ εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το ανοιχτό σχολικό κλίμα και το μοντέλο M6 της μονοεπίπεδης, το βέλτιστο μοντέλο το οποίο επιλέχθηκε ήταν αυτό της μονοεπίπεδης ανάλυσης, καθώς η μεταβλητή TG_OCDQRE_TO, μολονότι προέρχεται από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, από τον τρόπο σύνθεσής της αφορά μεταβλητή των διευθυντών (βλ. Πίνακας 3) και για το λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στους πίνακες της πολυεπίπεδης ανάλυσης. Βάσει του μοντέλου η μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής TG_OCDQRE_TO εξηγείται, στατιστικά σημαντικά, από τη μεταβολή της ανεξάρτητης μεταβλητής 1ου επιπέδου TB_SUPPR ($\beta=-6.912$, $p < .05$). Αυτό σημαίνει πως αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της (κεντροποιημένης) τιμής της TB_SUPPR, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της TG_OCDQRE_TO κατά 6.912 μονάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

9.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και του αντίστοιχου σχολικού κλίματος που διαμορφώνεται στις μονάδες τις οποίες ηγούνται. Ταυτόχρονα ελέγχει την επίδραση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στα εργασιακά αποτελέσματα των υφισταμένων τους. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία, την επαγγελματική εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Η μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών της έρευνας έγινε μέσω έγκυρων και αξιόπιστων ως προς την εσωτερική συνέπεια κλιμάκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας, στηριζόμενα στις υπάρχουσες θεωρίες και βιβλιογραφία, παρέχουν ενδείξεις εμπειρικής ενίσχυσης της υπάρχουσας γνώσης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην περαιτέρω εξέταση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης του διαευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα, στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για βελτιωμένη απόδοση. Παρακάτω συζητούνται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις και την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης των διευθυντών με τα συναισθήματα, την ικανοποίηση, την επαγγελματική τους εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας στο χώρο εργασίας.

Η αρχική ανάλυση των δεδομένων των διευθυντών αφορούσε τη συσχέτιση των τεσσάρων ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της στρατηγικής της αναπλαισίωσης με το εργασιακό συναίσθημα, την ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων στο επίπεδο των διευθυντών παρέχουν ενδείξεις εμπειρικής ενίσχυσης της αρχικής υπόθεσης περί θετικής συσχέτισης μεταξύ των αυτοαναφερόμενων ικανοτήτων συναισθηματικής

νοημοσύνης και της εργασιακής τους εμπειρίας. Τόσο η αντίληψη των συναισθημάτων των ίδιων, όσο και η κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα από την εργασία, την ικανοποίηση και την ομαδική συνοχή, ενώ συγχρόνως, σχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα.

Οι διευθυντές που αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματά τους, δηλώνουν ότι αισθάνονται πιο θετικά συναισθήματα την ώρα της εργασίας και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Σύμφωνα με τους Goleman et al., (2002) οι άνθρωποι που αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους έχουν καλύτερη αυτοεπίγνωση και κατανοούν τις προσωπικές τους αξίες και κίνητρα. Μάλιστα, η σωστή αξιολόγηση του συναισθήματος παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίδραση που ακολουθεί, τόσο στους απλούς εργαζόμενους, όσο και στον ηγέτη μιας ομάδας ή ενός οργανισμού (Dickman & Stanford-Blair, 2002). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ενήμεροι για τους παράγοντες που συμβάλλουν στο να βιώσουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα (Law et al., 2004). Έρευνες στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο είχαν παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο συναίσθημά τους (Αθανασιάδου, 2012 · Βασιλάκου, 2009 · Δήμου, 2011).

Άτομα με αυξημένους δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική διάθεση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές συνθήκες (Schutte et al., 2002). Νιώθουν μικρότερη εργασιακή ανασφάλεια, έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αγχογόνες καταστάσεις και ταυτόχρονα διαθέτουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισής τους σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000 · Vakola, Tsaousis, & Nikolaou 2004). Επιπλέον, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν ότι έχουν σημαντικά πιο λίγο άγχος, εμφανίζουν καλύτερη σωματική και ψυχολογική υγεία (Slaski & Cartwright, 2003) και αισθάνονται ικανοποίηση από τη ζωή (Austin, Saklofske, & Egan, 2005 · Gannon & Ranzijn, 2005 · Palmer, Donaldson, & Stough 2002).

Αναφορικά με τη συνοχή της ομάδας, όσο περισσότερο εφυσίς συναισθηματικά εμφανίζονταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και όσο περισσότερο χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της αναπλαισίωσης, τόσο πιο μεγάλη αντιλαμβάνονταν τη συνοχή της ομάδας τους οι ίδιοι. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συναισθηματική εμπειρία η οποία επικοινωνείται σιωπηρά ή φανερά μέσα στις ομάδες εργασίας, συμβάλλει στο σχηματισμό

του κλίματος της ομάδας, στη συνοχή της ομάδας, στη δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης (Kafetsios, Neslek, & Vasilakou, 2012 · Rimé, 2007) και συνεργατικής δουλειάς (Druskat & Wolff, 2001 · Jordan, Ashkanasy, Härtel, & Hooper, 2002). Αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται θετικά με τη συνοχή της ομάδας όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (Αθανασιάδου, 2012 · Βασιλάκου, 2009 · Δήμου, 2011).

Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί τόσο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα στην επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών. Πολύ πιθανόν να υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης στα διευθυντικά στελέχη, ιδιαίτερα μάλιστα στο χώρο της εκπαίδευσης και σε σχολικό επίπεδο, όπου οι ευθύνες και οι απαιτήσεις των διευθυντικών στελεχών συνεχώς αυξάνονται. Αν ληφθεί υπόψη ότι ανάμεσα στους παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (στα οποία ανήκει η συναισθηματική νοημοσύνη), είναι και οι οργανωσιακοί παράγοντες (Chang, 2009), τότε είναι πιθανό να εξηγείται η απουσία συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της εξουθένωσης που βιώνουν στην εργασία τους.

Μολονότι στα αποτελέσματα της έρευνας δε βρέθηκε συσχέτιση της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος των ηγετών, ως υποκλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εργασιακή τους εμπειρία, τα αποτελέσματα σχετικά με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος ήταν διαφορετικά. Η στρατηγική της αναπλαισίωσης ή επανεκτίμησης με βάση τα αποτελέσματα των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, την ικανοποίηση των διευθυντών και τη συνοχή της ομάδας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα. Από την άλλη, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται πως όσο περισσότερο χρησιμοποιούν οι διευθυντές τη στρατηγική της καταστολής, εμφανίζουν λιγότερο θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση και περισσότερο αρνητικά συναίσθημα και επαγγελματική εξουθένωση. Τα ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με τη θεωρία και τις αντίστοιχες εμπειρικές έρευνες σε δεδομένα διευθυντών (Βασιλάκου, 2009). Άτομα που χρησιμοποιούν την αναπλαισίωση βιώνουν και αντίστοιχα εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα (Gross & John, 2003 · Gross & Levenson, 1993), είναι ανοιχτοί στις σχέσεις τους

με τους άλλους και μοιράζονται ευκολότερα και τα θετικά αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα (Gross & John, 2002). Ακόμη, εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ψυχική ευεξία και αυτοεκτίμηση (Gross & John, 2003). Αντίθετα, τα άτομα που χρησιμοποιούν την καταπίεση-καταστολή, αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή, είναι επιρρεπή στην κατάθλιψη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι λιγότερο αισιόδοξοι (Gross & John, 2003). Κατά τη συναναστροφή τους με τους άλλους παρουσιάζονται λιγότερο αυθεντικοί λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ εσωτερικής εμπειρίας και εξωτερικής έκφρασης και αυτό τους αποξενώνει από το περιβάλλον τους (Gross & John, 1998 · Sheldon et al., 1997).

Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης των εκπαιδευτικών με τα συναισθήματα, την ικανοποίηση, την επαγγελματική τους εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας στο χώρο εργασίας.

Παρόμοια με τα αποτελέσματα των διευθυντών είναι τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα οποία σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία παρέχουν ενδείξεις εγκυρότητας περιεχομένου. Τόσο οι τέσσερις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και η στρατηγική της αναπλαισίωσης σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το αρνητικό συναίσθημα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011 · Kafetsios & Zampetakis, 2008 · Platsidou, 2010 · Wong & Law, 2002 · Wong, Wong, & Peng, 2010 · Yin, Lee, & Zhang, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους μπορούν και τα διαχειρίζονται ώστε να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να ελέγχουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, γεγονός που συμβάλλει και στην απόδοσή τους (Δήμου, 2011). Μάλιστα, η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των υφισταμένων με τους προϊσταμένους τους και τους συναδέλφους τους και να εξασφαλίσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην εργασία τους (Wong and Law, 2002). Ειδικότερα, η ρύθμιση συναισθήματος στους εκπαιδευτικούς έχει σχετιστεί θετικά με το θετικό συναίσθημα, την υποστήριξη των διευθυντών, την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Brackett, Palomer, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010) και τις καλύτερες ιεραρχικά θέσεις στην εργασία (Lopes et al., 2006). Σε έρευνα του Ηλιόπουλου

(2014) οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των υφισταμένων-εκπαιδευτικών είχαν θετική επίδραση στα συναισθήματά τους. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα ερευνών (Αθανασιάδου, 2012 · Βάσιου, 2007 · Platsidou, 2010) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που εμφάνιζαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη βίωναν μεγαλύτερη ικανοποίηση και θετικό συναίσθημα από την εργασία και λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και αρνητικό συναίσθημα.

Αναφορικά με τη στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την εργασιακή τους εμπειρία, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας της Βασιλάκου (2009). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναπλαισίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα στην εργασία και αρνητική ανάμεσα στην καταπίεση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε επιπλέον αρνητική συσχέτιση της ίδιας μεταβλητής με την επαγγελματική εξουθένωση και θετική με τη συνοχή της ομάδας.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι στρατηγικές έχουν άμεσα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς (Tsouloupas et al., 2010). Με βάση τη θεωρία του Gross οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος έχουν σημαντικές συνέπειες στην προσωπική ευεξία, τα συναισθήματα (Gross, 2007) και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Butler Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson, & Gross, 2003). Σύμφωνα με τους Gross & John (2003) και Gross & Levenson (1993, 1997) τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνότερα σαν στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος την αναπλαισίωση μπορούν να διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις, λαμβάνοντας πιο αισιόδοξη στάση και προσπαθώντας να ερμηνεύσουν εκ νέου τα γεγονότα που τους αγχώνουν με στόχο τη βελτίωση των κακών τους διαθέσεων. Εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα σε συγκινησιακό επίπεδο, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο είναι ανοιχτοί σε σχέσεις με τους άλλους και μοιράζονται ευκολότερα τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ψυχικής ευεξίας και αυτοεκτίμησης.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών με τα αντίστοιχα των διευθυντών παρατηρείται ότι, μολονότι και στις δύο ομάδες η στρατηγική της αναπλαισίωσης σχετίζεται θετικά με τη συνοχή της ομάδας, στους εκπαιδευτικούς η ολική συναισθηματική νοημοσύνη δε σχετίζεται με τη συνοχή της ομάδας τους, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις θεωρίες της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών παρουσιάζουν τις ικανότητες

της συναισθηματικής νοημοσύνης να σχετίζονται θετικά με τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών για τη συνοχή της ομάδας τους (Αθανασιάδου, 2012 · Βασιλάκου, 2009 · Οικονόμου, 2014 · Rapisarda, 2002). Πιθανόν οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν στην αύξηση της ομαδικής συνοχής, όπως την εκλαμβάνουν οι ίδιοι, καθώς μπορεί να υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες πιο σημαντικοί, όπως για παράδειγμα περιβαλλοντικοί ή παράγοντες ηγεσίας (Carron, 1982).

Επιπλέον, η χρησιμοποίηση της στρατηγικής της καταστολής από τους εκπαιδευτικούς, μολονότι σχετίζεται με το αρνητικό συναίσθημα, δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ικανοποίηση ή την εξουθένωσή τους. Τα αποτελέσματα έτσι των εκπαιδευτικών διαφέρουν μερικώς από τα αποτελέσματα των διευθυντών όχι μόνο ως προς την ομαδική συνοχή, αλλά και ως προς τη στρατηγική της καταστολής. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πιθανόν η συγκεκριμένη στρατηγική δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους διευθυντές τους. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες με αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη συγκεκριμένη στρατηγική. Κάποια από τα αποτελέσματα αυτών σχετίζουν την καταστολή των υφισταμένων και με το αρνητικό και με το θετικό τους συναίσθημα (Μαυρατζά, 2011) και άλλα δεν παρατηρούν κάποια σχέση με τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας (Βασιλάκου, 2009) ή την ικανοποίηση και την εξουθένωση. Υποστηρίζεται πως και οι δύο στρατηγικές, τόσο η επανεκτίμηση-αναπλαισίωση, όσο και η καταπίεση-καταστολή μπορούν να φανούν χρήσιμες κατά περίπτωση (Gross & John, 2002). Ειδικότερα στους υφισταμένους, κατά τη συνδιαλλαγή τους με τον προϊστάμενο, η ρύθμιση συναισθήματος περιλαμβάνει συχνά και την αναγκαία απόκρυψη συναισθημάτων σε διάφορες καταστάσεις που μπορεί να επιφέρουν αρνητικές προσωπικές και κοινωνικές επιπτώσεις (Glaso & Einarsen, 2008). Με βάση τη συγκεκριμένη άποψη μπορεί να δικαιολογηθεί το γεγονός ότι δεν παρατηρείται κάποια σχέση με την ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα και την εξουθένωση των υφισταμένων.

Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικών ρύθμισης των διευθυντών με τα συναισθήματα, την ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας.

Η τρίτη και τέταρτη κατά σειρά ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας εξετάζουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών ρύθμισης των διευθυντών, με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Από

τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετίζεται αρνητικά σε σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση των υφισταμένων και θετικά με τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα για την μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009) και την αύξηση της συνοχής της ομάδας (Carron, 1982). Στην παρούσα έρευνα, όσο πιο συναισθηματικά ευφείς παρουσιάζονται οι διευθυντές, τόσο λιγότερη εξουθένωση δηλώνουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Moon και Hur (2011) οι ηγέτες που μπορούν και επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς να νιώθουν μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση. Ταυτόχρονα, η ολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται, αλλά όχι σε σημαντικό επίπεδο με την συνοχή της ομάδας, όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Τόσο η παρούσα έρευνα, όσο και η έρευνα της Δήμου (2011) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται θετικά με τη συνοχή της ομάδας.

Σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση περί θετικής συσχέτισης των τεσσάρων ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με το θετικό συναίσθημα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα φανερώνουν απουσία συσχέτισης με τη θετική συναισθηματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Τόσο η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των ίδιων, όσο και η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων και η χρήση συναισθήματος δεν σχετίζονται με το συναίσθημα (αρνητικό-θετικό), ούτε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, παρά μόνο με την επαγγελματική εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας της Βασιλάκου (2009), όπου δε φάνηκε επίδραση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στην εργασιακή εμπειρία των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Dashborough & Ashkanasy, 2002 · Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006 · Wong & Law, 2002) για το συναίσθημα και την ικανοποίηση των υφιστάμενων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα και την ιεραρχική δομή του (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994) δεν επιτρέπει ουσιαστικές παρεμβάσεις από τη μεριά των διευθυντών, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες απαιτήσεις του ρόλου των ίδιων,

είναι πιθανό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να λειτουργούν ως διαχειριστές των εντολών και αποφάσεων της ανώτερης διοίκησης, χωρίς να κάνουν προσπάθειες να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σε έρευνα της Κούλα (2011) διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στα περισσότερα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερο υπηρεσιακές και τυπικές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ή τη στήριξη της ομάδας, παράγοντες που συμβάλουν στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014 · Zempylas & Papanastasiou, 2006).

Μολονότι δεν παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ των τριών συναισθηματικών ικανοτήτων των διευθυντών και της αντίστοιχης ικανοποίησης και εργασιακού συναισθήματος, η ρύθμιση συναισθήματος παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και την αρχική υπόθεση, η ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, θετικά με το θετικό συναίσθημα και την ικανοποίηση των υφισταμένων εκπαιδευτικών και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την εκπαιδευτική εξουθένωση. Όπως έχει επισημανθεί κατά τη θεωρητική διερεύνηση, η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002 · Kafetsios et al., 2012 · Newcombe & Ashkanasy, 2002). Οι ηγέτες που λειτουργούν ως διαχειριστές των συναισθημάτων της ομάδας, καταφέρνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και την παραγωγικότητα των υφισταμένων (Pirolo-Merlo et al., 2002) και να συντηρούν το θετικό τους συναίσθημα (McCull-Kennedy & Anderson, 2002). Παρόμοια αποτελέσματα με την παρούσα εργασία είχαν έρευνες στο σχολικό χώρο, όπου η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του διευθυντή σχετίστηκε θετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Ηλιόπουλος, 2014) και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Βάσιου, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί, πως ενώ η ικανότητα ρύθμισης σχετίζεται θετικά με την εργασιακή εμπειρία, οι στρατηγικές ρύθμισης δε σχετίζονται με το συναίσθημα, την ικανοποίηση ή την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μόνο η στρατηγική της αναπλαισίωσης σχετίζεται θετικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών. Όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αναπλαισίωσης οι διευθυντές, τόσο μεγαλύτερη αισθάνονται τη συνοχή της ομάδας τους οι εκπαιδευτικοί.

Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών ρύθμισης των διευθυντών στις διαστάσεις σχολικού κλίματος και τους δύο τύπους ανοιχτού κλίματος.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα ως σχολικό κλίμα εκλαμβάνεται η διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικού και διευθυντή, εστιαζόμενη στην κοινωνική διάσταση του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και η στρατηγική της αναπλαισίωσης, πιθανόν, σχετίζονται περισσότερο με κάποιες από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και καθόλου με την «ανοιχτή» συμπεριφορά διευθυντών και εκπαιδευτικών (ανοιχτό σχολικό κλίμα).

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την ύπαρξη σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της στρατηγικής της αναπλαισίωσης των ηγετών-διευθυντών και των διαστάσεων του σχολικού κλίματος που αναφέρονται στην περιοριστική στάση του διευθυντή, καθώς και στη συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, μόνο η στρατηγική της επανεκτίμησης σχετίζεται θετικά με την υποστηρικτική στάση των διευθυντών ενώ από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρατηρείται καμία σχέση μεταξύ της στρατηγικής της καταστολής και του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, καμία από τις μεταβλητές των διευθυντών δεν σχετίζεται με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των διευθυντών (principal openness), είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (teacher openness).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς τις υποθέσεις άλλων ερευνητών για τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών (Goleman et al., 2002 · Momeni, 2009 · Porter, 2010 · Sanville, 2008) στο οργανωσιακό κλίμα.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα και την αρχική υπόθεση οι ηγέτες που χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της επανεκτίμησης είναι αυτοί που εμφανίζουν συχνότερα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους τους. Τα άτομα που χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αναπλαισίωσης εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα και σε κοινωνικό επίπεδο είναι ανοιχτοί σε σχέσεις με του άλλους και μοιράζονται ευκολότερα τα συναισθήματά τους (Gross & John, 2003). Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι τα συγκεκριμένα άτομα είναι πιο πιθανό να

είναι υποστηρικτικοί και ως ηγέτες που υποστηρίζουν τους οπαδούς και τους παρακινούν να επιτύχουν τους στόχους και να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

ηγέτες

Από τα παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί και η θετική συσχέτιση της στρατηγικής της επανεκτίμησης-αναπλαισίωσης με τη συνεργατική στάση των εκπαιδευτικών. Η Καβούρη (1998) υποστηρίζει σε έρευνά της ότι οι διευθυντές που εκφράζονταν με θετικά συναισθήματα στους υφισταμένους τους, τους επαινούσαν, τους ενθάρρυναν, τους υποστήριζαν και τους διευκόλυναν, δημιουργούσαν ένα θετικό κλίμα με τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να δημιουργούν στενές φιλίες και να εμφανίζουν άψογη επαγγελματική συμπεριφορά. Η συνεργασία μάλιστα, μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συνεργατική προσέγγιση από τη μεριά του διευθυντή συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος που συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Κωστοπούλου, 2011).

Σε αντίθεση με την ισχύουσα βιβλιογραφία και την ερευνητική υπόθεση, στην παρούσα έρευνα η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται θετικά με την υποστηρικτική στάση των διευθυντών, αλλά με την περιοριστική στάση τους. Μολονότι οι Wong and Law (2002) υποστηρίζουν πως ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν συχνότερα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους τους καθώς είναι πιο ευαίσθητοι στα αισθήματα και συναισθήματα των συναδέλφων τους, στην παρούσα εργασία φαίνεται ότι οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανόν να εμφανίζουν περιοριστική συμπεριφορά. Η περιοριστική στάση εμποδίζει παρά διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με διοικητικό έργο, καθήκοντα ρουτίνας, καθώς και άλλες απαιτήσεις που παρεμβαίνουν στις διδακτικές τους αρμοδιότητες (Hoy et al., 1991). Σύμφωνα με τους τύπους ηγεσίας του Goleman (2000), ηγέτες με επιβλητικό και καταπιεστικό στυλ απαιτούν άμεση υπακοή, εκμεταλλεύονται τη δύναμη τους και χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης, επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα, καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και προκαλούν μια αίσθηση «ασφυξίας». Από την άλλη, σύμφωνα με τη Σακελάρογλου (2013) διευθυντές με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να παρουσιάζουν περιοριστική ή κατευθυντική στάση και να επιβλέπουν στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, θέτοντας στόχους με αποφασιστικότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια, η πιθανή μικρή προυπηρεσία των διευθυντών στα σχολεία στα οποία εργάζονται, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης πάνω σε διοικητικά θέματα ίσως δικαιολογούν το ενδιαφέρον των διευθυντών για τη

διεκπεραίωση καθηκόντων και εγκυκλίων, λειτουργώντας έτσι ως διεκπεραιωτές και όχι ως διαχειριστές συναισθημάτων. Σημαντικό ρόλο επιπλέον μπορεί να θεωρηθεί ότι παίζει το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό και στο οποίο τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών είναι περιορισμένα, με το ρόλο των διευθυντών συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο από το νομοθετικό πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη της Σακελάρογλου (2013) μπορεί να εξηγηθεί και το γεγονός πως η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία σχετίζεται θετικά τόσο με την περιοριστική συμπεριφορά των διευθυντών, όσο και με τη συνεργατική στάση των εκπαιδευτικών. Όσο πιο έξυπνοι συναισθηματικά εμφανίζονται οι διευθυντές, τόσο πιο πειστικοί και επιβαρυντικοί φαίνονται οι ίδιοι, αλλά και τόσο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνεργάζονται στενά και να εμφανίζουν άπογη επαγγελματική συμπεριφορά. Όπως έχει υποστηριχτεί από τους Hoy & Clover (1986) και την έρευνα της Καβούρη (1998), εκτός από το ανοιχτό και το κλειστό σχολικό κλίμα στα ελληνικά σχολεία συναντιούνται και άλλοι δύο τύποι: το κλίμα της αποχής που χαρακτηρίζεται από ανοιχτούς διευθυντές και κλειστούς εκπαιδευτικούς και το κλίμα συμμετοχής-αφοσίωσης που χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και από πιο κλειστούς διευθυντές. Έτσι, ενώ οι διευθυντές μπορεί να είναι αυστηροί και να θέτουν περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους με ζήλο.

Σε έρευνα των Halpin & Croft (1963) βρέθηκε ότι το ανοιχτό σχολικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών του διευθυντή και από τη συνεργατικότητα, την οικειότητα και τη χαμηλή αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών, σχετίζεται θετικά με την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών. Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα δεν εμφανίζει κάποια συσχέτιση μεταξύ της ολικής συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και των στρατηγικών ρύθμισης με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των διευθυντών (principal openness), είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (teacher openness). Το γεγονός αυτό πιθανότατα να οφείλεται και στο μικρό δείγμα των διευθυντών (26), καθώς όπως προηγήθηκε και στο κεφάλαιο της ανάλυσης (Πίνακας 8) οι συσχετίσεις έγιναν με βάση το δείγμα των διευθυντών.

Σχέση ανοιχτού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα, την εξουθένωση και τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το ανοιχτό σχολικό κλίμα που αναφέρεται στη συμπεριφορά των διευθυντών (principal openness) σχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών. Όσο πιο «ανοιχτή» θεωρείται η συμπεριφορά των διευθυντών, τόσο λιγότερο αρνητικό συναίσθημα εμφανίζουν οι υφιστάμενοί τους. Με τον όρο «principal openness» οι Hoy και Tarter (1997, σ.16) ορίζουν τη συμπεριφορά των διευθυντών, η οποία χαρακτηρίζεται από πραγματικό ενδιαφέρον για τις ιδέες των εκπαιδευτικών, ελευθερία και ενθάρρυνση. Στο ανοιχτό σχολικό κλίμα, ο διευθυντής έχει χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών και στηρίζει πλήρως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης (Hoy & Clover, 1986). Η αίσθηση ασφάλειας, ισότητας και ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα, σε θέματα που τους αφορούν, οι καλές επαγγελματικές σχέσεις και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση και το προσωπικό ενδιαφέρον, ο αλληλοσεβασμός και η εκτίμηση, η ανοιχτή επικοινωνία όλων συμβάλλουν στη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος που οδηγεί στην ανάπτυξη (Κούλα, 2011) και κατά επέκταση στο θετικό συναίσθημα και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Collie, Shapka, & Perry, 2012 · Freiberg, 1998 · Hargreaves, 1994 · Little, 1993 · Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009).

Από την άλλη, το ανοιχτό σχολικό κλίμα με βάση τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών (teacher openness) φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνοχή της ομάδας. Όσο πιο ανοιχτό αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο αισθάνονται ικανοποιημένοι επαγγελματικά και η συνοχή της ομάδας αυξάνεται. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα και την απόδοσή τους. Μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στην εργασιακή εκπαιδευτική ικανοποίηση είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Πασιαρδή, 2001 · Zempylas & Papanastasiou, 2006), καθώς και οργανωσιακοί παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως το ίδιο το σχολείο, η ηγεσία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014). Αποτελέσματα ερευνών της Βάσιου (2009), του Αποστολάκη (2015) και των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2014) έδειξαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και το αντίθετο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημαντική συσχέτιση του ανοιχτού σχολικού κλίματος και της συνοχής της ομάδας, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Όσο πιο «ανοιχτή» είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τόσο η συνοχή των ομάδων αυξάνεται. Τόσο το σχολικό κλίμα, όσο και η συνοχή της ομάδας επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα ενισχύεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη των διδασκόντων, η οικειότητα, η αλληλεγγυή, η υποστήριξη, η αμοιβαιότητα, η συνεργασία, βασικοί παράγοντες της αύξησης της ομαδικής συνοχής (Barrick, Stewart, Neubert, & Mount, 1998 · Cohen & Bailey, 1997 · Shapcott Carron, Burke, Bradshaw, & Estabrooks, 2006).

Σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση περί θετικής συσχέτισης των τύπων ανοιχτού σχολικού κλίματος με το θετικό συναίσθημα και αρνητικής συσχέτισης με την επαγγελματική εξουθένωση, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν εμφανίζεται κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Παρόλο που όταν οι διευθυντές εμφανίζονται υποστηρικτικοί φαίνεται να μειώνουν το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρείται κάποια συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση και αντίστοιχα, παρόλο που όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και έχουν στενές σχέσεις αυξάνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση, δεν παρατηρείται κάποια συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα. Σίγουρα τόσο το συναίσθημα στην εργασία, όσο και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαρτώνται, όπως έχει σημειωθεί και παραπάνω και από άλλους παράγοντες πέραν της ηγεσίας και των σχέσεων με τους συναδέλφους.

Πολυεπίπεδη ανάλυση

Από τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης και με βάση την επιλογή των βέλτιστων μοντέλων ανάλυσης παρατηρήθηκε πως σε αντίθεση με τη μονοεπίπεδη ανάλυση τόσο η σταθερά όσο και οι συντελεστές των εξαρτημένων μεταβλητών μεταβάλλονταν ανάμεσα στα γκρουπ εκπαιδευτικών που αντιστοιχίζονταν σε κάθε διευθυντή ή/και εξαρτώνταν από κάποια μεταβλητή δευτέρου επιπέδου. Στις τελευταίες ανήκουν η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές της επανεκτίμησης και της καταστολής των διευθυντών.

Σύμφωνα με την τελευταία ερευνητική υπόθεση η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης των διευθυντών σε συνδυασμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις στρατηγικές ρύθμισης των εκπαιδευτικών αναμένονταν να επιδρούν στις εξαρτημένες

μεταβλητές των εκπαιδευτικών: το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση, τη συνοχή της ομάδας και το σχολικό κλίμα.

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης μοντελοποίησης συμφωνούν ουσιαστικά με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που προηγήθηκαν, επιβεβαιώνοντας ή όχι, τις υποθέσεις της έρευνας που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Όπως προηγήθηκε και στη συζήτηση των συσχετίσεων τα αποτελέσματα συμφωνούν με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Kafetsios, Nezelek, & Vassiou, 2011 · Kafetsios & Zampetakis, 2008 · Platsidou, 2010 · Wong & Law, 2002 · Wong, Wong, & Peng, 2010 · Yin, Lee, & Zhang, 2013).

Αναφορικά με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος φαίνεται ότι η στρατηγική της επανεκτίμησης-αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών εξηγεί την εργασιακή ικανοποίηση των ίδιων και τη συνοχή της ομάδας τους. Σύμφωνα με τους Gross & John (2003) και Gross & Levenson (1993, 1997) τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνότερα σαν στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος την αναπλαισίωση μπορούν να διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις, λαμβάνοντας πιο αισιόδοξη στάση και προσπαθώντας να ερμηνεύσουν εκ νέου τα γεγονότα που τους αγχώνουν με στόχο τη βελτίωση των κακών τους διαθέσεων. Επιπλέον, εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα, ενώ εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ψυχικής ευεξίας και αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση της αναπλαισίωσης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα και για τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών. Έχει υποστηριχτεί πως σε κοινωνικό επίπεδο τα άτομα που χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αναπλαισίωσης είναι πιο ανοιχτοί σε σχέσεις με τους άλλους και μοιράζονται ευκολότερα τα συναισθήματά τους (Gross & John, 2003). Η συναισθηματική αυτή εμπειρία, που επικοινωνείται σιωπηρά ή φανερά μέσα στις ομάδες εργασίας, συμβάλλει στο σχηματισμό του κλίματος της ομάδας, στη συνοχή της ομάδας και στη δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης (Kafetsios, Nezelek, & Vasilakou, 2012 · Rimé, 2007).

Τέλος, η στρατηγική της καταστολής των εκπαιδευτικών εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το αρνητικό συναίσθημα από την εργασία τους και την ανοιχτή συμπεριφορά τους (teacher openness). Αύξηση της χρησιμοποίησης της καταστολής-καταπίεσης έχει σαν αποτέλεσμα

αύξηση του αρνητικού συναισθήματος και μείωση του ανοιχτού σχολικού κλίματος που αναφέρεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η εκφραστική καταστολή έχει συσχετιστεί με χαμηλότερη ψυχολογική ευεξία (Gross, 1998b), μείωση των θετικών συναισθημάτων και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gross & John, 2003). Η εκφραστική καταστολή έχει επιπλέον συσχετιστεί και με αρνητικές κοινωνικές συνέπειες (Butler et al, 2003 · Gross & John, 2003). Κατά τη συναναστροφή τους με τους άλλους, τα άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή παρουσιάζονται λιγότερο αυθεντικά λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ εσωτερικής εμπειρίας και εξωτερικής έκφρασης και αυτό τα αποξενώνει από το περιβάλλον τους (Gross & John, 1998 · Sheldon et al., 1997). Διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις προσπαθώντας να συγκαλύψουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους και αποφεύγοντας τις εκδηλώσεις συγκίνησης ή μοιρασμού των συναισθημάτων τους με άλλους, συμπεριφορές που δε παρατηρούνται σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα. Το ανοιχτό σχολικό κλίμα περιλαμβάνει υψηλή συνεργατικότητα και οικειότητα και χαμηλή αποστασιοποίηση από τη μεριά των των εκπαιδευτικών (Hoy & Clover, 1986).

Από την άλλη, σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών εξηγεί από τις μεταβλητές των εκπαιδευτικών την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Moon και Hur (2011) οι ηγέτες που μπορούν και επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς να νιώθουν μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση. Ταυτόχρονα με τη στρατηγική της αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης, η αναπλαισίωση των διευθυντών εξηγεί και αυτή τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, συγκριτικά με τις δύο η στρατηγική της επανεκτίμησης των διευθυντών ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή. Όσο αυξάνεται η επανεκτίμηση από διευθυντή σε διευθυντή τόσο πιο πολύ αυξάνεται και η συνοχή της ομάδας των αντίστοιχων γκρουπ εκπαιδευτικών. Με βάση τη βιβλιογραφία, το στυλ ηγεσίας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη συνοχή μιας ομάδας (Bliese & Halverson, 1996 · Carron, 1982). Η προσωπικότητα, οι ικανότητες, οι στόχοι και τα κίνητρά του ηγέτη, η κοινωνική υποστήριξη, η δημοκρατική συμπεριφορά του, συμβάλουν στην ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς σχετικά με την επίτευξη των στόχων, ενώ αντίθετα η αυταρχική συμπεριφορά του συμβάλλει στη

δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων αναφορικά με την «αίσθηση του ανήκειν» στην ομαδική συνοχή και τη συμμετοχή (Αθανασιάδου, 2012).

9.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση των διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον, όπως είναι ο χώρος του σχολείου. Τα ευρήματα επιχειρούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα και στις εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και η συμβολή της παρούσας έρευνας στη βιβλιογραφία σημαντική, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει και κάποιους περιορισμούς που αξίζει να ληφθούν υπόψη.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, τόσο το ερωτηματολόγιο των διευθυντών, όσο και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελούσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Έτσι καταγράφονταν η υποκειμενική κρίση του δείγματος, γεγονός που δεν επιτρέπει την ανεπιφύλακτη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Μάλιστα, είναι γνωστή η τάση των ανθρώπων να μην απαντούν ειλικρινά στην προσπάθειά τους να εξωραίσουν τις απαντήσεις τους.

Η μελέτη περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα και όχι εκείνους που ανήκουν στον ιδιωτικό, γεγονός που πολύ πιθανό να διαφοροποιούσε τα αποτελέσματα. Επίσης, ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μόνο σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι η επιλογή μεθόδου δειγματοληψίας. Όπως προαναφέραμε η χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας αντί της τυχαίας (η οποία ήταν αδύνατον να υλοποιηθεί λόγω τεχνικών περιορισμών), δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας σε όλο τον πληθυσμό και βέβαια οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Πιθανό η συλλογή δεδομένων σε μακροχρόνια βάση να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα.

Επιπλέον περιορισμός αφορά τις χαμηλές τιμές του δείκτη εσωτερικής συνέπειας cronbach's alpha για τις μεταβλητές (d_a2, d_a6, d_a10, d_a14), (t_g11, t_g18, t_g25, t_g31, t_g36) και (t_g3, t_g8, t_g14, t_g21), τιμές κάτω του ορίου 0.7. Αν και αυτό το γεγονός

συμβαδίζει με αντίστοιχα ευρήματα αρκετών άλλων ερευνών που έχουν γίνει σχετικά με τις συγκεκριμένες μεταβλητές, θα έπρεπε κανονικά να διερευνηθεί η πιθανότητα αφαίρεσης κάποιων ερωτήσεων στις οποίες μπορεί να οφείλονται οι χαμηλές τιμές ή ενδεχομένως να επιχειρηθεί και η στάθμιση νέων κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών αυτών.

Ως περιορισμό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις πολύ χαμηλές τιμές στους συντελεστές προσδιορισμού R² στην μονοεπίπεδη ανάλυση όπως επίσης και στους ψευδοσυντελεστές προσδιορισμού της πολυεπίπεδης ανάλυσης, γεγονός που σημαίνει πως για ένα μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητας των εξαρτημένων μεταβλητών που διερευνήθηκαν εξηγούνται από ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά).

Τέλος, περιορισμό θα μπορούσε να αποτελέσει το μικρό δείγμα των διευθυντών σε κάποιες ερευνητικές υποθέσεις (π.χ. έκτη ερευνητική υπόθεση), όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πολύ πιθανόν μεγαλύτερο δείγμα να είχε διαφορετικά αποτελέσματα.

9.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ένας από τους βασικότερους σκοπούς των οργανισμών είναι η μεγιστοποίηση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Βασικό ρόλο σε αυτό παίζει η ηγεσία και η συμβολή της στη δημιουργία ενός ευχάριστου και παραγωγικού περιβάλλοντος εργασίας. Στην κατεύθυνση αυτή, περαιτέρω εξέταση από μελλοντικές έρευνες θα ήταν πολύτιμη σχετικά με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης ηγετών σε διαφορετικά επαγγέλματα και τις αντίστοιχες επιδράσεις στην εμπειρία και στα αποτελέσματα των εργαζομένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μάλιστα, θα είχε να διασφαλιστεί ικανοποιητικά η μακρόχρονη επαφή των εργαζομένων με τους συναδέλφους και το διευθυντή πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τους επιμέρους τομείς του σχολικού κλίματος σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών οι οποίοι θα έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο αλλά και αρκετά χρόνια διοικητικής εμπειρίας. Σημαντική είναι η εξέταση των δεδομένων και με διαχρονικές μελέτες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη δυνατότητα ερμηνείας αιτιωδών σχέσεων στα πορίσματα.. Η περαιτέρω εξέταση θα ήταν πολύτιμη, καθώς τα περισσότερα αποτελέσματα στη βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενα.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει σημαντικά δεδομένα και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων στους υφιστάμενους τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου ως εργασιακού περιβάλλοντος, με στόχο τη βελτίωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολικού κλίματος για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, μπορούν να αποτελέσουν σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική ηγεσία και μεταρρύθμιση, καθώς μπορούν να ρίξουν φως σε άγνωστες ως τώρα ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής. Μέσα στα πλαίσια των συνεχόμενων μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης αναμένεται ότι μια τέτοια γνώση θα ήταν σημαντική, καθώς στο εγγύς μέλλον ο ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων θα γίνει ακόμα πιο απαιτητικός και ο ίδιος θα επιφορτώνεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Όπως οι οργανισμοί, έτσι και τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, που αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς. Το γεγονός αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό-ηγέτη να είναι ευέλικτος, ενώ οι κοινωνικές ικανότητες γίνονται όλο και πιο αναγκαίες. Στο πλαίσιο αυτό οι συναισθηματικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και στην απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of Secondary Education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-33.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence?. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 247-261.
- Arvey, R. D., Renz, G. L., & Watson, T. W. (1998). Emotionality and job performance: Implications for personnel selection. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 103-147.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the work place: a reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- 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(4), 441-452.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research, *Journal of Management*, 28(3), 307-338.
- Ashkanasy N. M., Härtel C. E. & Zerbe W. J. (2000) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & Zerbe (Eds.) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice* (pp. 221-236). Westport, CT: Quorum Books.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449.
- Babu & Kumari, 2013. Organizational climate as a predictor of teacher effectiveness. *European Academic Research*, 1(5), 553-568.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2012). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.
- Barrick, M. R., Stewart, L. G., Neubert, M. J., Mount, M. K., (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness, *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 377-391.
- Bar-on, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-on, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-on, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-768.
- Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Eds.). *Organizational behavior: The state of the science (2nd Ed.)* (pp. 3-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *The Academy of Management Perspectives*, 21(1), 36-59.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.

- Blandford, S., Grundy, W. (2000). Developing A Culture for Positive Behaviour Management, *Emotional and Behaviour Difficulties*, 19 (1), 21-32.
- Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1996). Individual and Nomothetic Models of Job Stress: An Examination of Work Hours, Cohesion, and Well-Being¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(13), 1171-1189.
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 69(2), 479-504.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Boyatzis, R. E., & Ratti, F. (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*, 28(9), 821-838.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York: Simon and Schuster.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 301-311.

- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress?. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 193.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Brooke, S. (2007). Leadership and Job satisfaction. *Journal of Academic Leadership*, 4(1).
- Brower, H. H., Schoorman, F. D., & Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership: The integration of trust and leader–member exchange. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 227-250.
- Brundin, E., Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2008). Managers' emotional displays and employees' willingness to act entrepreneurially. *Journal of Business Venturing*, 23(2), 221-243.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In Clegg, S., Hardy, C., Nord, W., (Eds), *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage Publ.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 148-67.
- Carmeli, A. (2003), The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 434-458). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J. (1999). Perceived cohesion in small groups adapting and testing the perceived cohesion scale in a small-group setting. *Small Group Research*, 30(6), 751-766.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28(3), 539-561.
- Clore, G. L. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R., J. Dandson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 103- 110). New York: Oxford University Press.
- Coetzee, C., & Schaap, P. (2005). The relationship between leadership behaviour, outcomes of leadership and emotional intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(3), p-31-38.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion. L. & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- Colfax, R. S., Rivera, J. J., & Perez, K. T. (2010). Applying emotional intelligence (EQ-I) in the workplace: Vital to global business success. *Journal of International Business Research*, 9(1), 89.
- Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. (Doctoral dissertation), University of British Columbia.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grossett/Putnam.

- Côté, S., & Hideg, I. (2011). The ability to influence others via emotion displays A new dimension of emotional intelligence. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 53-71.
- Christie, A., Jordan, P., Troth, A., & Lawrence, S. (2007). Testing the links between emotional intelligence and motivation. *Journal of Management & Organization*, 13(3), 212–226.
- Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 615-634.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11(4), 581-614.
- Dickman, M. H., & Stanford-Blair, N. (2002). *Connecting leadership to the brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dobbins, G. H., & Zaccaro, S. J. (1986). The effects of group cohesion and leader behavior on subordinate satisfaction. *Group & Organization Management*, 11(3), 203-219.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80-91.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotion in Organizations: A Review and Theoretical Integration. *The academy of management annals*, 1(1), 315-386.
- Elfenbein, H. A., Der Foo, M., White, J., Tan, H. H., & Aik, V. C. (2007). Reading your counterpart: The benefit of emotion recognition accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 205-223.
- Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*. 36(3), 75-86.
- Eller, S., & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin Press.

- Ellickson, M. C., & Logsdon, K. (2002). Determinants of job satisfaction of municipal government employees. *Public Personnel Management*, 31(3), 343-358.
- Farh, C. I., Seo, M. G., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: the moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900.
- Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), 562-588.
- Forgas, J. P., & Wyland, C. L. (2006). Affective intelligence: Understanding the role of affect in everyday social behavior. In J. Carriochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence in everyday life*, pp.77-99. New York : Psychology Press.
- Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 203-220.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational leadership*, 56(1), 22-26.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73.
- Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409-425.
- Fukuda, E., Saklofske, D. H., Tamaoka, K., Fung, T. S., Miyaoka, Y., & Kiyama, S. (2011). Factor structure of Japanese versions of two emotional intelligence scales. *International Journal of Testing*, 11(1), 71-92.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality?. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- George, J., & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, 16, 467-476.

- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsberry.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-93.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C.Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis & R. McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., Boyatzis & R. McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: Advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: Research project design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 1224-237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.) *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-26). New York, NY: Guilford.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 64(6), 970.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Güleriüz, G., Güney, S., Aydın, E.M., & Aslan, O. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organizational commitment of nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45,1625–1635.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Handy, C. B. (1981). *Understanding Organizations*. Harmondsworth: Penguin.
- Hardley, J. (2004). *The business case of emotional intelligence*, Phoenix, Arizona: The Culture Coaches.
- Hareli, S., & Rafaeli, A. (2008). Emotion cycles: On the social influence of emotion in organizations. *Research in organizational behavior*, 28(1), 35-59.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Harrison, D. A., Price, K. H., Gavin, J. H., Florey, A. T. (2002). Time, teams, and task performance: Changing effects of surface- and deep-level diversity on group functioning. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1029-1045.
- Heck, R. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 136-167). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning*, 7(5), 37-39.
- Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool?. *Strategic change*, 13(2), 73-81.

- Higgs, M., & Rowland, D. (2002). Does it need emotional intelligence to lead change?. *Journal of General Management*, 27(3), 62-76.
- Hoy, W. K., & Clover S. I. (1986). Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In. H. J. Freiberg (Eds.) *School climate. Measuring and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Education administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage Publications.
- Huang, X., Chan, S.C.H., Lam, W., & Nan, X.S. (2010). The joint effect of leader– member exchange and emotional intelligence on burnout and work performance in call centers in China. *International Journal of Human Resource Management*, 21, 1124–1144.
- Huang, S. Y. L, & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 235-243.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of leadership. *The leadership Quarterly*, 13(5),493-504.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.
- Jaeger, A. J. (2001). Emotional intelligence, learning style, and academic performance of graduate students in professional schools of public administration. *Digital Dissertation*, 62(2), 486A.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214.
- Jordan, P. J., Lawrence, S. A., & Troth, A. C. (2006). The impact of negative mood on team performance. *Journal of Management & Organization*, 12(2), 131-145.
- Joseph, D.L., & Newman, D.A. (2010). Discriminant validity of self-reported emotional intelligence: A multitrait-multisource study. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 672–694.
- Judge, T., Locke, E., Durham, C. & Kluger, A. (1998). Dispositional Effects on Job and Life satisfaction: The role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17- 34.
- Juma, D. S. (2013). *The Relationship Between Emotional Intelligence of Principals and the Overall Organizational Climate of Public Elementary Schools* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., & Dimou, N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 512-527.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710- 720.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of social psychology*, 152(4), 436-457.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, K. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 4(5), 119-1142.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Educational Leadership*, 126(1), 1-7.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 265-279.

- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), 51-69.
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Lazaridou, A. (2011). An exploration of school climate in Cyprus. *The Cyprus Journal of Sciences*, 9(1), 13-27.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher Burnout: A Critical Challenge for Leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 1-13). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Libbrecht, N., Lievens, F., & Schollaert, E. (2010). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across self and other ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 1007-1020.
- Lindebaum, D., & Cartwright, S. (2010). A critical examination of the relationship between emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1317-1342.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Eds.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349), Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(1), 132-138.
- Lyons, J.B. & Schneider, T.R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and individual differences*, 39(4), 693-703.
- Malanowski, J. R., & Wood, P. H. (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers. *The Journal of Psychology*, 117(1), 23-26.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge: The MIT Press.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp.3-31). New York: Basic Books.

- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT user's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559.
- Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. *NCPEA Education Leadership Review*, 10(2), 41-48.
- Molleman, E. (2005). Diversity in demographic characteristics, abilities and personality traits: Do faultlines affect team functioning?. *Group decision and Negotiation*, 14(3), 173-193.
- Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Management*, 38(2), 35-48.
- Moon, T. W., & Hur, W. M. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(8), 1087-1096.
- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 801-805.
- Mueller, J. S., & Curhan, J. R. (2006). Emotional intelligence and counterpart mood induction in a negotiation. *International Journal of Conflict Management*, 17(2), 110-128.
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological bulletin*, 115(2), 210.
- Muyia, H. M. and Kacirek, K. (2010). An emprirical study of a leadership development trainisng program and emotional intelligence quotient (EQ) scores. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 703-718.
- National School Climate Center. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ecs.org/school-climate>.
- Nahavandi, A. (2003). *The art and science of leadership*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications: Thousand Oak, California.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 601-614.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Norton, M. S., & Kelly, L. K. (1997). *Resource, Allocation: Managing money and peoples eye on education*. New York: Larchmoont,
- 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(5), 788-818.
- Orioli E. (1997). *EQ Map*, San Francisco: Essi Systems.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. (NCES 97-471). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56(1), 28-31.
- Pirola-Merlo, A., Härtel, C., Mann, L. & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 561-581.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Porter, B. (2010). Managing with emotional intelligence. *Library Leadership & Management*, 24 (4), 199-201.

- Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 21-40.
- Rapisarda, B. A. (2002). The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and performance. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 363-379.
- Reiff, H. B. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-79.
- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 31.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 3410-424.
- Rimé, B. (2007). The social sharing of emotion as an interface between individual and collective processes in the construction of emotional climates. *Journal of social issues*, 63(2), 307-322.
- Robertson, I. T., Jansen Birch, A., & Cooper, C. L. (2012). Job and work attitudes, engagement and employee performance: Where does psychological well-being fit in? *Leadership & Organization Development Journal*, 33(3), 224-232.
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2009). Attachment orientations and job burnout: The mediating roles of team cohesion and organizational fairness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), 549-567.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Sanville, J. (2008). *The relationship between teacher perceptions of principal emotional intelligence and organizational health* (Doctoral dissertation), University of Virginia.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.
- Schulte, M. J., Ree, M. J., & Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1059-1068.
- Schyns, B., Veldhoven, M., & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction. *Leadership & Organizational Development Journal*, 30(7), 649-663.

- Sargent, L. D., & Sue-Chan, C. (2001). Does diversity affect group efficacy? The intervening role of cohesion and task interdependence. *Small group research*, 32(4), 426-450.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Shapcott, K. M., Carron, A. V., Burke, S. M., Bradshaw, M. H., & Estabrooks, P. A. (2006). Member diversity and cohesion and performance in walking groups. *Small Group Research*, 37(6), 701-720.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Sparow, T., Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*, England: John Wiley and Sons.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53.
- Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14.
- Sy, T., Tram, S., & O' Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Tajasom, A., & Ariffin Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of managerial Psychology*, 19(2), 88-110.
- Van Kleef, G. A. (2014). Understanding the positive and negative effects of emotional expressions in organizations: EASI does it. *Human relations*, 67(9), 1145-1164.
- Vos, D., Van der Westhuizen, P. C., Mentz, P. J., & Ellis, S. M. (2012). Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organisational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56-68.
- Wang, Y.S., & Huang, T.C. (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 379-392.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is....? *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1091-1100.
- Wech, B. A., Mossholder, K. W., Steel, R. P., & Bennett, N. (1998). Does work group cohesiveness affect individuals' performance and organizational commitment? A cross-level examination. *Small Group Research*, 29(4), 472-494.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505-522.
- Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.

- Wong, C.S., Wong P.M., Peng K.Z. (2010), Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers, Job Satisfaction. *Educational Management administration Leadership*, 38(1), 59-70
- Wooley, M.E. (2006). Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff. In Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P. (Eds.) *The School services sourcebook: a guide for school-based professionals*. (pp.777-784). New York: Oxford University Press.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory. A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Yuki, G. A. *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1(3), 265-275.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

Ελληνική

- Αθανασιάδου Μ. (2012). *Διαπροσωπικά σχήματα και συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή: Σχέσεις με το συναίσθημα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2001). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην Αεξ ΑΕ*. Πρακτικά του Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Αεξ ΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα.

- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Βασιλάκου, Δ. (2009). *Η σχέση χαρακτηριστικών του διευθυντή σχολικής μονάδας με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών: μια πολυεπίπεδη ανάλυση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Βάσιου, Α. (2007). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ρύθμιση του συναισθήματος διευθυντών και εκπαιδευτικών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος: Διδακτορική διατριβή.
- Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα: Διπλωματική εργασία.
- Δήμου, Ν. (2011). *Φύλο και ηγεσία: Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Ηλιόπουλος, Ν. (2014). *Πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συναισθήματος του διευθυντή ως στοιχεία διαμόρφωσης της ηγετικής φυσιγνωμίας του: Η σχέση τους με την επικοινωνία, τα κίνητρα και το συναίσθημα των υφισταμένων*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-202.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf>.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8, 30-39.
- Κυριακίδου, Χ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: Διπλωματική εργασία.
- Κωστοπούλου, Αγ. (2011). *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελεγρής, Κ. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης*. Πανεπιστήμιο Πάτρων, Πάτρα: Διπλωματική εργασία.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα : Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Οικονόμου Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(2), 87-103.
- Παρασκευόπουλος, Ι.(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις «ΙΩΝ»
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο, Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και η λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλάρογλου, Σμ. (2013). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Διπλωματική εργασία.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 116-145.
- Ταλιαδώρου, Ν. (2013). *Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών/τριων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος: Διδακτορική διατριβή.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια υποχρεώσεων για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Απευθύνεται σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εστιάζει στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η εργασιακή εμπειρία και το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση πλευρών της εργασίας, που σχετίζονται με την ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την προσωπική ανάπτυξη και την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διευρύνει και να εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρούν χαρακτηριστικά των διευθυντών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η αφιέρωση λίγου από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Σημειώνεται ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση, Καζαμία Αναστασία ΠΕ70

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

B. ΗΛΙΚΙΑ:
έως 35 36-45 46-55 56 και πάνω

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:
Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α
Αριθμός παιδιών: _____

Δ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
3. Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Ε. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΕΤΗ:

έως 5 6 – 10 11 – 15 16-20 21-25 26 και άνω

ΣΤ. ΤΥΠΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ:

1. Δημοτικό
2. Ειδικό Σχολείο

Z. ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ; **Ναι** **Όχι**

H. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός εκπαιδευτικών)

Θ. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:

εως 100 100 – 200 200 και πάνω

I. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Αστική (από 50.000 και πάνω)
2. Ημιαστική (15.000 - 50.000)
3. Αγροτική (εως 15.000)

K. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____ Έτη

Λ. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Μόνιμος/η
2. Αναπληρωτής/τρια
3. Ωρομίσθιος/α

A.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

	Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7	Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8	Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

B.

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τη συναισθηματική σας ζωή, πώς ελέγχετε (δηλ. πώς ρυθμίζετε και διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας. Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, ή πώς νιώθετε μέσα σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, ή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε ή συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο. Παρακαλούμε απαντήστε χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

		Διαφωνώ απόλυτα	αρκετά Διαφωνώ	Διαφωνώ μερικώς	συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1= Διαφωνώ απόλυτα	5= Συμφωνώ μερικώς							
2= Διαφωνώ αρκετά	6= Συμφωνώ αρκετά							
3= Διαφωνώ μερικώς	7= Συμφωνώ απόλυτα							
4= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ								
1	Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
2	Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
4	Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
5	Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
7	Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4	5	6	7
9	Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
10	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7

C.

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την προηγούμενη εβδομάδα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ.
1. Δραστήριος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
2. Συνεπαρμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
3. Νευρικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
4. Ενθουσιασμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
5. Χαλαρός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
6. Φοβισμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
7. Χαρούμενος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
8. Λυπημένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
9. Περιφρονητικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
10. Γεμάτος ενέργεια	1.....	2.....	3.....	4.....	5
11. Εχθρικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
12. Ήρεμος	1.....	2.....	3.....	4.....	5

13. Εκνευρισμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
 14. Νυσταγμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
 15. Γαλήνιος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
 16. Αδρανής 1..... 2..... 3..... 4..... 5
 17. Δυνατός 1..... 2..... 3..... 4..... 5

D.

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	1= Διαφωνώ απόλυτα	2= Διαφωνώ	3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	4= Συμφωνώ	5= Συμφωνώ απόλυτα
1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η από την τωρινή δουλειά.	1	2	3	4	5
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.	1	2	3	4	5
4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.	1	2	3	4	5
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1	2	3	4	5
7. Είμαι δυσαρεστημένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
9. Είμαι ικανοποιημένος/η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1	2	3	4	5
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.	1	2	3	4	5
12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

E.

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς λειτουργείτε και επηρεάζετε από την εργασία σας. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες, έστω και κατά προσέγγιση.

	0= Ποτέ, 1= Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2= Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3= Μερικές φορές το μήνα, 4= Μια φορά την εβδομάδα, 5= Μερικές φορές την εβδομάδα, 6= Κάθε μέρα	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1.	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
4.	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	0	1	2	3	4	5	6
5.	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	0	1	2	3	4	5	6

F.

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε ολόκληρη την ομάδα υπαλλήλων, με τους οποίους υπηρετείτε μαζί. Για κάθε πρόταση, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

	1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ αρκετά 3= Διαφωνώ μερικώς 4= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5= Συμφωνώ μερικώς 6= Συμφωνώ αρκετά	7= Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ μερικώς	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα.	1	2	3	4	5	6	7		
2.	Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7		
3.	Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7		
4.	Αυτή η ομάδα είναι μία από τις καλύτερες που έχω συναντήσει.	1	2	3	4	5	6	7		
5.	Αισθάνομαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7		
6.	Είμαι ικανοποιημένος/η που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7		



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια υποχρεώσεων για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Απευθύνεται σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εστιάζει στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η εργασιακή εμπειρία και το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση πλευρών της εργασίας, που σχετίζονται με την ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την προσωπική ανάπτυξη και την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διευρύνει και να εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρούν χαρακτηριστικά των διευθυντών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η αφιέρωση λίγου από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Σημειώνεται ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΦΥΛΟ:	Ανδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
-----------------	---------------------------------	----------------------------------

B. ΗΛΙΚΙΑ:				
έως 35 <input type="checkbox"/>	36-45 <input type="checkbox"/>	46-55 <input type="checkbox"/>	56 και πάνω <input type="checkbox"/>	

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:				
Άγαμος/η <input type="checkbox"/>	Έγγαμος/η <input type="checkbox"/>	Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/>	Χήρος/α <input type="checkbox"/>	
Αριθμός παιδιών: _____				

Δ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:				
1. Παιδαγωγική Ακαδημία <input type="checkbox"/>				
2. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ <input type="checkbox"/>				
3. Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση <input type="checkbox"/>				

Ε. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΕΤΗ:					
έως 5 <input type="checkbox"/>	6 – 10 <input type="checkbox"/>	11 – 15 <input type="checkbox"/>	16-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26 και άνω <input type="checkbox"/>

ΣΤ. ΤΥΠΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ:				
1. Δημοτικό <input type="checkbox"/>				
2. Ειδικό Σχολείο <input type="checkbox"/>				

Z. ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	------------------------------	------------------------------

H. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός εκπαιδευτικών)
--

Θ. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:		
εως 100 <input type="checkbox"/>	100 – 200 <input type="checkbox"/>	200 και πάνω <input type="checkbox"/>

I. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:		
1. Αστική <input type="checkbox"/> (από 50.000 και πάνω)	2. Ημιαστική <input type="checkbox"/> (15.000 - 50.000)	3. Αγροτική <input type="checkbox"/> (εως 15.000)

K. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____ Έτη

Λ. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:1. Μόνιμος/η γ 2. Αναπληρωτής/τρια γ 3. Ωρομίσθιος/α γ **A.**

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

	Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1 Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2 Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3 Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4 Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6 Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7 Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8 Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9 Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10 Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11 Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12 Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13 Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15 Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16 Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

B.

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τη συναισθηματική σας ζωή, πώς ελέγχετε (δηλ. πώς ρυθμίζετε και διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας. Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, ή πώς νιώθετε μέσα

σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, ή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε ή συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο.

Παρακαλούμε απαντήστε χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ μερικώς	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1= Διαφωνώ απόλυτα	5= Συμφωνώ μερικώς							
2= Διαφωνώ αρκετά	6= Συμφωνώ αρκετά							
3= Διαφωνώ μερικώς	7= Συμφωνώ απόλυτα							
4= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ								
1	Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
2	Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
4	Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
5	Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
7	Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4	5	6	7
9	Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
10	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7

C.

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την προηγούμενη εβδομάδα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ.
1. Δραστήριος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
2. Συνεπαρμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
3. Νευρικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
4. Ενθουσιασμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
5. Χαλαρός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
6. Φοβισμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5

7. Χαρούμενος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
8. Λυπημένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
9. Περιφρονητικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
10. Γεμάτος ενέργεια	1.....	2.....	3.....	4.....	5
11. Εχθρικός	1.....	2.....	3.....	4.....	5
12. Ήρεμος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
13. Εκνευρισμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
14. Νυσταγμένος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
15. Γαλήνιος	1.....	2.....	3.....	4.....	5
16. Αδρανής	1.....	2.....	3.....	4.....	5
17. Δυνατός	1.....	2.....	3.....	4.....	5

D.

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	1= Διαφωνώ απόλυτα	2= Διαφωνώ	3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	4= Συμφωνώ	5= Συμφωνώ απόλυτα
1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η από την τωρινή δουλειά	1	2	3	4	5
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.	1	2	3	4	5
4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.	1	2	3	4	5
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1	2	3	4	5
7. Είμαι δυσαρεστημένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
9. Είμαι ικανοποιημένος/η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1	2	3	4	5
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.	1	2	3	4	5
12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

E.

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς λειτουργείτε και επηρεάζεστε από την εργασία σας. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες, έστω και κατά προσέγγιση.

	0= Ποτέ, 1= Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2= Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3= Μερικές φορές το μήνα, 4= Μια φορά την εβδομάδα, 5= Μερικές φορές την εβδομάδα, 6= Κάθε μέρα	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1.	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
4.	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	0	1	2	3	4	5	6
5.	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	0	1	2	3	4	5	6

F.

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε ολόκληρη την ομάδα υπαλλήλων, με τους οποίους υπηρετείτε μαζί. Για κάθε πρόταση, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

	1= Διαφωνώ απόλυτα	2= Διαφωνώ αρκετά	3= Διαφωνώ μερικώς	4= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5= Συμφωνώ μερικώς	6= Συμφωνώ αρκετά	7= Συμφωνώ απόλυτα
1. Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα.	1	2	3	4	5	6	7
2. Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7
3. Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7
4. Αυτή η ομάδα είναι μία από τις καλύτερες που έχω συναντήσει.	1	2	3	4	5	6	7
5. Αισθάνομαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι ικανοποιημένος/η που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7

G.

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό που δείχνει πόσο συχνά ισχύει για το σχολείο σας το περιεχόμενο της κάθε πρότασης ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

1= Συμβαίνει σπάνια,
 2= Συμβαίνει μερικές φορές,
 3= Συμβαίνει συχνά,
 4=Συμβαίνει πολύ συχνά

Συμβαίνει
σπάνια

Συμβαίνει
μερικές φορές

συχνά

Συμβαίνει πολύ
συχνά

1.	Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το έργο τους με ενεργητικότητα, σθένος και ευχαρίστηση.	1	2	3	4
2.	Οι πιο στενοί φίλοι των δασκάλων είναι άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σ' αυτό το σχολείο.	1	2	3	4
3.	Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι χωρίς κοινούς στόχους και προσανατολισμένες μόνο σε επαγγελματικές δραστηριότητες.	1	2	3	4
4.	Ο διευθυντής/ντρια αλλάζει το πρόγραμμά του για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
5.	Ο διευθυντής/ντρια θέτει στόχους με αποφασιστικότητα.	1	2	3	4
6.	Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μόλις τελειώσει το ωράριό τους.	1	2	3	4
7.	Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να τους επισκεφτούν στο σπίτι τους.	1	2	3	4
8.	Υπάρχει μια μειονότητα εκπαιδευτικών που αντιτίθεται πάντα στην πλειοψηφία.	1	2	3	4
9.	Ο διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4
10.	Ο διευθυντής/ντρια ελέγχει κάθε πρωί τις παρουσίες των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
11.	Τα καθήκοντα ρουτίνας δημιουργούν μερικές φορές προβλήματα στη διδασκαλία.	1	2	3	4
12.	Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αποδέχονται τα λάθη των συναδέλφων τους.	1	2	3	4
13.	Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων.	1	2	3	4
14.	Οι εκπαιδευτικοί ασκούν πίεση στην ομάδα των συναδέλφων τους που δεν προσαρμόζεται και δε συμφωνεί (με την πλειοψηφία).	1	2	3	4
15.	Ο διευθυντής/ντρια εξηγεί τους λόγους για την κριτική του στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
16.	Ο διευθυντής/ντρια ακούει και δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
17.	Ο διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
18.	Ο διευθυντής έχει πολλές απαιτήσεις από το σύλλογο διδασκόντων.	1	2	3	4
19.	Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο.	1	2	3	4
20.	Οι εκπαιδευτικοί περνούν καλά και διασκεδάζουν στο σχολείο.	1	2	3	4
21.	Οι εκπαιδευτικοί περιφέρονται όταν μιλούν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.	1	2	3	4
22.	Ο διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
23.	Ο διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της.	1	2	3	4
24.	Ο διευθυντής/ντρια διορθώνει τα λάθη των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
25.	Η διοικητική γραφειοκρατία είναι φορτική και επαχθής στο σχολείο.	1	2	3	4
26.	Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4
27.	Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ο ένας το μέρος του άλλου.	1	2	3	4
28.	Ο διευθυντής/ντρια συγγαίρει και επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
29.	Ο διευθυντής/ντρια καταλαβαίνει εύκολα τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4

