

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

« Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία »

ΣΤΑΜΑΤΙΑ Γ. ΝΑΝΟΥ - ΖΗΣΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:
Κοῦζής Αντώνιος, Πανεπιστήμιο Νεμπράσκα, Η.Π.Α.
Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7388/1
Ημερ. Εισ.: 15-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 92
NAN

Η συγκεκριμένη εργασία έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής διατριβής για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή κ Κουζή Αντώνιο και ιδιαιτέρως τη συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Γιασεμή Όλγα, για την πολύτιμη επιστημονική της βοήθεια και προσωπική υποστήριξη. Επίσης ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους, Διευθυντες/ντριες και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και έδειξαν αμέριστο ενδιαφέρον και πραγματική συναδελφική αλληλεγγύη. Ευχαριστώ το ίδιο ολόψυχα όλους τους συναδέλφους που υπηρετούν στο 1^ο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής και κυρίως τις συναδέλφους μου για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και τη βοήθεια στην αποστολή και στη συλλογή ερευνητικού υλικού. Τέλος ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου τον αγαπημένο σύζυγό μου Αποστόλη, όχι μόνο για όσα μου προσφέρει, μα και για όσα μου εμπνέει αστείρευτα.

Περιεχόμενα

	<i>Σελίδες</i>
Περίληψη	5
Εισαγωγή	6
1. Συναισθήματα.....	7
α. Απόψεις για τα συναισθήματα	7
β. Εγκέφαλος και συναισθήματα	8
γ. Συναισθηματικό στο χώρο εργασίας	11
2. Η νοημοσύνη και οι προεκτάσεις της	15
α. Μορφές νοημοσύνης	16
Γνωστική νοημοσύνη -Συναισθηματική νοημοσύνη EQ (Emotional Intelligence)- Πνευματική νοημοσύνη S.Q (Spiritual Intelligence)- Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά ,	16
3. Σχέση Συναισθηματικής νοημοσύνης - Ακαδημαϊκής νοημοσύνης	18
4. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη	21
α. Ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	23
β. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	24
γ. Συναισθηματικές ικανότητες	28
δ. Ερωτηματολόγια συναισθηματικής νοημοσύνης	34
ε. Τι καταφέρνουν οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι	35
στ. Η σχέση με της Σ.Ν. με τη γνωστική νοημοσύνη, την επίδοση στο σχολείο, την ηλικία και το φύλο	37
ζ. Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	39
η. Επίδραση συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία	40
5. Ηγέτης-ηγετικές ικανότητες	43
α. Εκπαιδευτική ηγεσία	45
6. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία	49
α. Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας	56
β. Συναισθηματικές ικανότητες που οδηγούν στη γνήσια ηγεσία	57
γ. Ηγετικές ικανότητες του συναισθηματικά έξυπνου ηγέτη	61

7.Σκοπός έρευνας	65
8. Μεθοδολογία	65
α. Δείγμα	67
β. Διαδικασία συλλογής υλικού	71
9. Αποτελέσματα	
α. Συγκρίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ Διευθυντών - Εκπαιδευτικών	73
β. Σχέση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) στους Διευθυντές με το Φύλο	75
γ. Σχέση της Σ. Νοημοσύνης των Εκπαιδευτικών κατά Φύλο	76
δ. Συσχέτιση των υποκλιμάκων της ΣΝ με την Ηλικία και τα Χρόνια Προϋπηρεσίας Διευθυντών – Διευθυντριών	77
ε. Συσχέτιση των υποκλιμάκων ΣΝ με την Ηλικία και τα Χρόνια Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών	79
στ. Συσχέτιση των υποκλιμάκων της ΣΝ με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (Διευθυντής/ντρια – Υποδιευθυντής/ντρια)	80
10. Συζήτηση – Περιορισμοί	81
11. Βιβλιογραφικές αναφορές	94
12. Παράρτημα (ερωτηματολόγιο της έρευνας)	115

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αναδύθηκε σχετικά πρόσφατα, καθώς για ογδόντα χρόνια περίπου και συγκεκριμένα από τη στιγμή που ο Θορντάϊκ μίλησε για την κοινωνική νοημοσύνη, ελάχιστοι ασχολήθηκαν με τη λειτουργία της και την επιστημονική της ταυτότητα. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συμπεριφορά των ανθρώπων και σχετίζεται με την εργασία και τις ηγετικές ικανότητες. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών-ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, καθώς και ένα δείγμα εκπαιδευτικών και των δύο φύλων και τη σχέση της με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 174 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που περιλαμβάνει κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης με τέσσερις υποκλίμακες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν παρατηρείται γενικά διαφορά στις ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, και τα χρόνια υπηρεσίας τόσο στους Διευθυντές-ντριες όσο και στους εκπαιδευτικούς, ούτε διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Μια μικρή διαφορά, υπέρ των γυναικών, βρέθηκε μόνο ως προς την ενσυναίσθηση. Επίσης βρέθηκε μια τάση για μείωση της χρήσης του συναισθήματος με την ηλικία, στους Διευθυντές/τριες.

Λέξεις κλειδιά : Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συναισθηματικές Ικανότητες, Ηγεσία, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Εισαγωγή

Η οργανωσιακή ψυχολογία έχει ως αντικείμενό της τη μελέτη και την ερμηνεία των σχέσεων που αναπτύσσονται, ανάμεσα στους εργαζόμενους και στο περιβάλλον εργασίας. Την τελευταία δεκαετία κυρίως γίνεται προσπάθεια μελέτης των σχέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, καθώς και απόπειρες εξήγησης των φαινομένων που μπορούν να βελτιώσουν ή να παρεμποδίσουν την ορθή και αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά των Διευθυντών/ντριων και των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και αν η συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται.

Σκοπός μας είναι να μελετήσουμε ερευνητικά αν η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριων και των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης.

Θεωρούμε άξια προσοχής τη μελέτη μας, διότι έχουμε ενδεικτικά στοιχεία για τη συναισθηματική νοημοσύνη σχεδόν όλων των διευθυντών/ντριων των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Αναφορικά με τη δομή της εισαγωγής αρχικά δίνονται πληροφορίες για το συναίσθημα και το ρόλο του στο χώρο της εργασίας και παρουσιάζεται αναλυτικά η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς είναι καινούργια έννοια, που έχει εγείρει διάφορες συζητήσεις στον επιστημονικό κύκλο της ψυχολογίας και της επιστημονικής διοίκησης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της ηγεσίας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκπαιδευτική ηγεσία.

1.Συναίσθηματα

α. Απόψεις για τα συναισθήματα

Σύμφωνα με το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ως συναίσθημα ορίζεται «οποιαδήποτε αναταραχή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» (Goleman,1995). Ο Γεωργόπουλος (1988), αναφέρει ότι συναίσθημα θεωρείται «η ψυχική διάθεση, η οποία δημιουργείται από το διαφορετικό κάθε φορά περιεχόμενο της ψυχικής εμπειρίας». Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) υποστηρίζουν ότι συναισθήματα μπορούν να θεωρηθούν εσωτερικά γεγονότα, τα οποία καθοδηγούν πολλά ψυχολογικά υποσυστήματα, όπως για παράδειγμα, ψυχολογικές αντιδράσεις που προκαλούνται από αντιδράσεις μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Κάθε προτροπή για προσπάθεια έχει αφετηρία το συναίσθημα. Ο άνθρωπος αναζητά τη φιλία, την αγάπη, την αποδοχή, βάζει στόχους και ενώ αρκετές φορές δεν τους υλοποιεί, ελπίζει, επιμένει. Στο πλαίσιο αυτό βιώνει διάφορες καταστάσεις με αποτέλεσμα άλλοτε να αποζητά την ηρεμία και τη μοναξιά και άλλοτε να ζει έντονα κάθε λεπτό της ζωής του. Ο όρος συναίσθημα αναφέρεται σε οτιδήποτε νιώθει το άτομο όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως συνοδεύεται από χαρακτηριστικές αλλαγές στη συμπεριφορά (Saarni, 2000). Τα συναισθήματα συνδέουν διαπροσωπικά με ενδοπροσωπικά φαινόμενα (Barsade, S. & Gibson, P., 1998). Η έκφραση του συναίσθηματος συνδέει ενδοπροσωπικές, βιολογικές διαδικασίες (ορμονικές, στρεσογόνες διαδικασίες που συνδέονται και με το ανοσοποιητικό σύστημα) με διαπροσωπικές διαδικασίες, σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, ζευγάρια που είναι ικανοποιημένα από την σχέση τους εμφανίζουν πιο δυνατό ανοσοποιητικό σύστημα και πιο θετικά συναισθήματα (Καφέτσιος, 2003).

Οι ερευνητές, έχουν δημιουργήσει κάποιες βασικές οικογένειες συναισθημάτων ως κορμό για την μετέπειτα επεξεργασία τους, παρόλο που αυτές οι οικογένειες συναισθημάτων δεν είναι καθολικά αποδεκτές από όλους. Σύμφωνα με τον Goleman (1998) τα συναισθήματα των ανθρώπων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Το συναίσθημα του θυμού δημιουργεί: πικρία, οργή, αγανάκτηση, απόγνωση, εκνευρισμό, που εκδηλώνεται με ακραίες συμπεριφορές, όπως βία, παθολογικό μίσος.
- Το συναίσθημα της θλίψης σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως: λύπη, πικρία, μελαγχολία, μοναξιά, απελπισία, κατάθλιψη.

- Το συναίσθημα της απόλαυσης δίνει στο άτομο: ευτυχία, χαρά, ανακούφιση, ικανοποίηση, ενθουσιασμό, κέφι, ηδονή.
- Το συναίσθημα του φόβου σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως: άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, έγνοια, κατάπληξη, τρόμος, ανησυχία, δέος, φρίκη.
- Το συναίσθημα της έκπληξης δημιουργεί: σοκ, κατάπληξη, θαυμασμό, απορία.
- Το συναίσθημα της αγάπης δίνει στον άνθρωπο: αποδοχή, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, αφοσίωση, έρωτα.
- Το συναίσθημα της αποστροφής σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως: περιφρόνηση, δυσφορία, φρίκη, αηδία.
- Το συναίσθημα της ντροπής δημιουργεί: ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, τύψεις, ταπείνωση, συστολή και μετάνοια.

Οι συνδυασμοί μεταξύ αυτών που «θέλουμε» και αυτών που τελικά «έχουμε» διαφοροποιούν τα θετικά από τα αρνητικά συναισθήματα (Brackett, et al., 2004). Τα συναισθήματα είναι τόσα πολλά όσα οι άνθρωποι που τα νιώθουν και οι καταστάσεις που τα κινητοποιούν. Ο τρόπος που αυτά εκφράζονται και αξιοποιούνται καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στο περιβάλλον του, όπως και τις σχέσεις με τους άλλους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Damasio, 1994)

β. Εγκέφαλος και συναισθήματα

Το εγκεφαλικό σύστημα και ιδιαίτερα το μεταιχμιακό, σχετίζεται με τη διαδικασία ελέγχου των αντιδράσεων και συγκεκριμένα με το χειρισμό των εισροών και των εκροών. Ο χειρισμός των εισροών διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα και συγκεκριμένα:

1. Επιλογή κατάστασης. Το άτομο καλείται να διακρίνει την κατάσταση που εισέρχεται ή που θέλει να αποφύγει.
2. Διαμόρφωση κατάστασης. Το άτομο θα πρέπει να τροποποιήσει το περιβάλλον που βρίσκεται, για να βιώσει τα συναισθήματα που θέλει και εφόσον το επιθυμεί, να επηρεάσει τα συναισθήματα των άλλων που συμμετέχουν στο περιβάλλον του.
3. Εστίαση. Καλείται το άτομο να αξιολογήσει όλες τις καταστάσεις που βίωσε και να ελέγξει κατά πόσο ήταν σε θέση να ελέγξει τα συναισθήματά του.
4. Γνωστική αλλαγή. Το άτομο καλείται να τροποποιήσει τα συναισθήματά του και όχι τα γεγονότα που τα προκάλεσαν (Goleman, 1998)

Η αμυγδαλή, ένα μικρό οργανίδιο βρίσκεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου μας εξειδικεύεται στα συναισθηματικά ζητήματα. Αν η αμυγδαλή απομονωθεί από τον υπόλοιπο εγκέφαλο, το αποτέλεσμα θα είναι μια εντυπωσιακή ανικανότητα να συλλάβουμε τη συναισθηματική σημασία των γεγονότων (Goleman, 1995). Αν αφαιρεθεί η αμυγδαλή από τον άνθρωπο ή τα ζώα το συναίσθημα αμβλύνεται ή απουσιάζει. Τα δάκρυα, ένα συγκινησιακό σήμα μοναδικό στους ανθρώπους, διεγείρονται κυρίως από την αμυγδαλή (Le Doux, 1993). Ο Le Doux ήταν ο πρώτος που σύμφωνα με τον Goleman (1995) ανακάλυψε τον ουσιώδη ρόλο της αμυγδαλής στα συναισθήματα. Ο Le Doux (1993) υποστηρίζει ότι κάθε συναίσθημα ίσως απασχολεί ξεχωριστές εγκεφαλικές περιοχές. Υπάρχουν νευροψυχολόγοι (Καραπέτσας, 1988; Luria 1976), που υποστηρίζουν ότι αν συντελεστεί πλήρης χαρτογράφηση των συναισθημάτων κάθε μείζον συναίσθημα θα έχει τη δική του τοπογραφία στον εγκέφαλό μας.

Η δύναμη των συναισθημάτων στη διανοητική μας ζωή είναι τεράστια. Σε κάθε παρορμητικό συναίσθημα συμμετέχει η αμυγδαλή. Αν για παράδειγμα υπάρξει έντονο το συναίσθημα του φόβου, η αμυγδαλή στέλνει επείγοντα μηνύματα σε κάθε σημαντικό για την επικείμενη αντίδραση μέρος του εγκεφάλου. (Changeux, et. al. (1986). Προκαλεί απελευθέρωση ορμονών, στέλνει μηνύματα δράσης στα κινητικά εγκεφαλικά κέντρα, ενεργοποιεί το γαστρεντερικό σωλήνα και το καρδιαγγειακό σύστημα (Kagan, 1994). Καθώς και οι ενδοκρινείς αδένες σχετίζονται με έντονα συναισθήματα σε καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης, διαπιστώνεται έκκριση αδρεναλίνης και νορεπινεφρίνης στο αίμα. Κατά τη διάρκεια μιας συναισθηματικής έκτακτης ανάγκης, κατάστασης, καθοδηγείται ακόμη και ο λογικός εγκέφαλος (Goleman, 1995, 1998). Επομένως μπορούμε να αναλογιστούμε πόσο η συναισθηματική μας ζωή επηρεάζει τη συμπεριφορά μας και ότι τα συναισθήματα ξεκινούν από τον εγκέφαλο, ο οποίος δεν είναι μόνο το κέντρο της λογικής.

Σύμφωνα με τις έρευνές του, ο Le Doux (1993) ανέτρεψε τη συμβατική άποψη της νευρολογίας, σύμφωνα με την οποία τα αισθητήρια όργανα μεταβιβάζουν σήματα στο θάλαμο του εγκεφάλου και από εκεί σε περιοχές του νεοφλοιού. Εκεί επεξεργάζονται τα ερεθίσματα, τα σήματα συνδυάζονται και σχηματίζουν τα αντικείμενα όπως τα αντιλαμβανόμαστε. Η παλαιότερη θεωρία υποστήριζε, ότι τα σήματα από το νεοφλοιό μεταβιβάζονται στον μεταιχμιακό εγκέφαλο και από εκεί στέλνονταν οι αντιδράσεις στο υπόλοιπο σώμα. Ο Le Doux όμως ανακάλυψε ένα μικρότερο πλέγμα από νευρώνες που οδηγούν κατευθείαν από το θάλαμο στην αμυγδαλή, εκτός από αυτούς που οδεύουν από ένα «φαρδύτερο» μονοπάτι προς το νεοφλοιό. Αυτή η μικρότερη διαδρομή, που είναι ουσιαστικά σαν παράκαμψη, επιτρέπει στην αμυγδαλή να συλλάβει κάποια άμεσα δεδομένα από τις

αισθήσεις και να αρχίσει να αντιδρά (πριν αυτά καταγραφούν από το νεοφλοιό). Αυτή η ανακάλυψη, ανατρέπει την ιδέα ότι η αμυγδαλή πρέπει να εξαρτάται ολοκληρωτικά από το νεοφλοιό για να αντιδράσει. Η αμυγδαλή μπορεί να προκαλέσει μια συναισθηματική αντίδραση διά μέσου αυτής της επείγουσας διαδρομής, επομένως μπορεί να μας κάνει να δράσουμε ακαριαία, ενώ ο κάπως πιο αργός, αλλά πολύ καλύτερα πληροφορημένος νεοφλοιός (ο σκεπτόμενος εγκέφαλος) ξεδιπλώνει το πιο εκλεπτυσμένο σχέδιο δράσης του. Η διασύνδεση της αμυγδαλής και του νεοφλοιού δημιουργεί ένα κύκλωμα στον εγκέφαλο που εξηγεί γιατί το συναίσθημα έχει τόση σημασία για την αποτελεσματική σκέψη, τόσο για να μας βοηθά να παίρνουμε ορθές αποφάσεις και να σκεφτόμαστε καθαρά (Damasio,1994). Τα σήματα των ισχυρών ερεθισμάτων όπως το άγχος και ο θυμός μπορούν να δημιουργήσουν νευρική στασιμότητα, γι' αυτό όταν είμαστε συναισθηματικά αναστατωμένοι υποστηρίζουμε ότι δεν μπορούμε να σκεφτούμε σωστά (Goleman, 1995).

Ο Damasio (1994) έκανε πολύ προσεκτικές μελέτες σε ασθενείς με βλάβη στο κύκλωμα προμετωπιαίου - αμυγδαλής. Χωρίς να περιορίζεται το νοητικό τους πηλίκιο, καθώς παραμένει ανέπαφη η νοημοσύνη τους, κάνουν καταστροφικές επιλογές στη δουλειά και την προσωπική τους ζωή και δυσκολεύονται ακόμη και μια απλή απόφαση να πάρουν. Ισχυρίζεται ότι οι αποφάσεις τους είναι τόσο άστοχες, επειδή έχουν χάσει την πρόσβαση στη συναισθηματική μάθηση. Όντες αποκομμένοι από τη συναισθηματική μνήμη, ότι και αν ανασύρει ο νεοφλοιός δεν μπορεί να προκαλέσει τις αντιδράσεις που έχουν ταυτιστεί με το παρελθόν και όλα γίνονται γκρίζα και ουδέτερα. Υποστηρίζει λοιπόν ότι τα συναισθήματα είναι τυπικά απαραίτητα στη λήψη λογικών αποφάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουμε υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη νοημοσύνης, η λογική και τη συναισθηματική. Ο νους δεν μπορεί να λειτουργήσει στην εντέλεια χωρίς τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Υπάρχουν λοιπόν, σύμφωνα με τους επιστήμονες που ασχολούνται με τη μελέτη της λειτουργίας του εγκεφάλου (Damasio,1994; Le Doux,1993; Luria,1973), διάφοροι μηχανισμοί νευροφυσιολογικής φύσεως που σχετίζονται με τα συναισθήματα, η ανάλυση και η επεξεργασία των οποίων μας βοηθά να εξάγουμε πολύτιμα συμπεράσματα. Γνωρίζουμε ότι όταν ο άνθρωπος αντιληφθεί κάτι δυσάρεστο η κόρη του ματιού του συστέλλεται για να προσλάβει όσο το δυνατόν λιγότερα μηνύματα από τη δυσάρεστη εικόνα, ενώ όταν αντιληφθεί κάτι ευχάριστο η κόρη του ματιού του διαστέλλεται. (Goleman 1995). Όταν φοβόμαστε, ανησυχούμε ή αγχωθούμε οι σφυγμοί της καρδιάς μας ανεβαίνουν, αυξάνεται η αρτηριακή πίεση και το αίμα μεταφέρεται στο κεφάλι και στα άκρα του σώματος. Σε περίπτωση που ο άνθρωπος νιώσει ντροπή ή θυμό διαστέλλονται τα αιμοφόρα του προσώπου

και το πρόσωπο κοκκινίζει. Ο φόβος όμως συστέλλει τα αιμοφόρα αγγεία και το πρόσωπο αποκτά χλωμή όψη. Τα συναισθήματα προκαλούν διάφορες αλλαγές στο σώμα και επηρεάζουν την αναπνοή, αλλά και τους αδένες. Εισπνέοντας το άτομο υποδηλώνει σθένος και εκπνέοντας υποδηλώνει απελπισία (Πιπερόπουλος 1999; Arsenio, 2003).

Η συμπληρωματικότητα του μεταιχμιακού συστήματος, του νεοφλοιού, της αμυγδαλής και των προμετωπιαίων λοβών, σημαίνει ότι το καθένα είναι το έτερον ήμισυ του άλλου στη διανοητική μας ζωή (Goleman, 1995, 1998). Σύμφωνα με τα παραπάνω η παλαιότερη άποψη περί λογικής και συναισθήματος ανατρέπεται, καθώς τα παλαιά πρότυπα θεωρούσαν ιδανική τη λογική που ήταν απελευθερωμένη από τον κλοιό του συναισθήματος (Spielberger, 2004). Το σύγχρονο πρότυπο μας προτρέπει να εναρμονίσουμε το μυαλό και την καρδιά μας (Damasio, 1994)

Ανακεφαλαιώνοντας και σύμφωνα με τις απόψεις του Le Doux (1993) το συγκινησιακό μας σύστημα μπορεί να αντιδράσει ανεξάρτητα από το νεοφλοιό. Τα συναισθήματά μας λοιπόν σύμφωνα με τον Goleman (1995) έχουν «το δικό τους μυαλό, ένα μυαλό που μπορεί να συγκρατήσει απόψεις εντελώς ανεξάρτητες από το λογικό εγκέφαλο».

γ. Συναισθηματικό στο χώρο εργασίας

Είναι γεγονός πως εξωτερικά ερεθίσματα από το χώρο της εργασίας, από τις ανθρώπινες σχέσεις, τις οικογενειακές σχέσεις διαμορφώνουν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, καθώς επιδρούν καθοριστικά σε αυτόν. Ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος αντιδρά στις συνθήκες που δημιουργούνται γύρω του (Καφέτσιος, 2003), τον χαρακτηρίζει και συνθέτει τη συμπεριφορά του. Η δόμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς το άτομο ανήκει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, το οποίο, όχι μόνο το επηρεάζει, αλλά επηρεάζεται και από αυτό (Cheng et al, 2003; Josien et al, 2005). Τα συναισθήματα αποτελούν μορφή αντίδρασης και μπορούν να θεωρηθούν ως μορφή συμπεριφοράς (Kafetsios 2004; Epstein, 1999).

Καθώς λοιπόν τα άτομα μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, μπορούν να ελέγξουν και τα συναισθήματά τους. Η έννοια που μελετούμε, η συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων και όπως πρόκειται και στη συνέχεια να αναφέρουμε και να αναλύσουμε, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ψυχικό τους κόσμο και προσαρμόζονται ευκολότερα στις καταστάσεις. Σύμφωνα με τους Van Maanen & Kunda (1989), τα συναισθήματα θεωρούνται

ως η αυτοαξιολόγηση του ατόμου αναφορικά με τις επιδόσεις του στο κοινωνικό του περιβάλλον και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Είναι γεγονός άτομα που γνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τα εκφράζουν επακριβώς, γίνονται αντιληπτά από άτομα του οικογενειακού και του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος

Η ιδέα ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά έχει ερευνηθεί εκτενώς τα τελευταία χρόνια (Hedlund et al, 2000). Παρακολουθούμε συχνά ο ένας τον άλλο προσπαθώντας να προβλέψουμε ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου, για να έχουμε τη δυνατότητα να προσαρμόσουμε κατάλληλα τις αντιδράσεις μας. Στην περίπτωση που δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την πηγή των συναισθημάτων του άλλου, μπορούμε συνήθως να ξέρουμε πότε νιώθει έντονα συναισθήματα, ακόμη και όταν προσπαθεί να τα κρύψει. Όταν δεν επικοινωνούμε λεκτικά με τον άλλο, μπορούμε σε κάποιο βαθμό να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των ατόμων που βρίσκονται γύρω μας (Lewis et al, 2000). Αυτό είναι πολύ αληθινό όταν μιλάμε για τους ηγέτες μας και ιδιαίτερα για τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Μπορούμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματά τους, καθώς συνήθως τους παρατηρούμε πολύ προσεκτικά.(Boyiatzis, 1982).

Το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους, αναδύεται από τις προσδοκίες των εργαζομένων, την ψυχοσύνθεσή τους και από τις απαιτήσεις της εργασίας τους (Brief & Robinson, 1988). Οι Cooper και Sawaf (1997) υποστηρίζουν πως οι εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται, ρυθμίζουν το συναίσθημά τους και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αντιλαμβάνονται δηλαδή τα συναισθήματα των άλλων, έχουν υψηλότερους δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης και μεγαλύτερης απόδοσης. Αν σκεφτούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην επιτυχία στο χώρο της εργασίας (Grewal & Salovey, 2005) μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντική είναι η αντίληψη, η διαχείριση και η ρύθμιση του συναίσθηματος στο χώρο της εργασίας. Οι Wong & Law (2000) όχι μόνο συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, αλλά επισημαίνουν ότι η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των προϊσταμένων με τους υφισταμένους τους.

Ένα από τα βασικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της εργασίας τους είναι το επαγγελματικό άγχος. Συγκεκριμένες αιτίες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν άγχος στην εργασία σύμφωνα με τον Fontana (1996) είναι:

- Όταν ο ρόλος μας δεν έχει με σαφήνεια προσδιοριστεί. Ο ασαφής προσδιορισμός της εργασίας μας κάνει ευάλωτους και μας δυσκολεύει να ιεραρχήσουμε τα διάφορα καθήκοντά μας και να αφιερώσουμε τον κατάλληλο χρόνο στον καθένα.

- Η σύγκρουση ρόλων.
- Οι εξωπραγματικά υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό μας (τελειοθηρία). Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι υψηλές προσδοκίες είναι μία από τις κύριες αιτίες υπερβολικού stress. Η τελειοθηρία συνδέεται συχνά με τον ασαφή προσδιορισμό του ρόλου και τη σύγκρουση ρόλων (Ashforth & Humphrey,1995)
- Η έλλειψη δυνατότητας επιρροής στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με έρευνες, τα αναποφάσιστα και αγχώδη άτομα προτιμούν συχνά να έχουν ευέλικτους ανώτερους, καθώς και κανονισμούς που διέπουν τη ζωή τους, αποφεύγοντας την ανάγκη για λήψη αποφάσεων(Anderson & West,1998).
- Οι συχνές συγκρούσεις με τους ανωτέρους. Οι κακές σχέσεις με τους ανώτερους είναι πηγή στρες, αφού οι διευθυντές επηρεάζουν τη ζωή των εργαζομένων, καθορίζοντας τα καθήκοντα και τις συνθήκες εργασίας, αυξάνοντας ή μειώνοντας το κύρος τους στα μάτια των συναδέλφων. Ο διευθυντής που αρνείται συστηματικά στον εργαζόμενο την αναγνώριση που πιστεύει ότι αξίζει, του δημιουργεί την αίσθηση της υποτίμησης, καταστρέφει την ικανοποίηση από την εργασία, μειώνει τα κίνητρα για τη βελτίωση της απόδοσης και αναμφισβήτητα προκαλεί έντονο άγχος στον εργαζόμενο. Άγχος επίσης δημιουργεί και ο διευθυντής που κριτικάρει και γκρινιάζει συνεχώς, που δεν κάνει σωστό καταμερισμό της εργασίας που είναι παρεμβατικός εμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και τη δημιουργικότητα του εργαζομένου.(Αθανασούλα –Ρέππα 2001)
- Η απομόνωση από τους συναδέλφους. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, λόγω της φύσης του επαγγέλματός τους αφιερώνουν λίγο χρόνο στους συναδέλφους τους. Οι ευκαιρίες να συζητήσουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα, να ανακουφιστούν, αντιλαμβανόμενοι ότι και οι συνάδελφοί τους αντιμετωπίζουν περίπου τις ίδιες δυσκολίες περιορίζονται σημαντικά.(Lord et al., 2002) Καθώς δεν συνυπάρχουν για αρκετή ώρα στον ίδιο χώρο με τους συναδέλφους τους στερούνται τα σχόλια ή τους επαίνους που θα τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν την εργασία τους.
- Η κακή επικοινωνία. Όταν τα κανάλια επικοινωνίας υπολειτουργούν όσο και αν προσπαθούν οι άνθρωποι να συνεργαστούν, το άγχος θα τους κυριεύσει.
- Η διοικητική ανεπάρκεια-κακή εποπτεία. Η ανεπαρκής όμως, η χωρίς κύρος διοίκηση που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των υφισταμένων, δημιουργεί ένα κενό εξουσίας. Τα κενά εξουσίας προκαλούν δυσάρεστες καταστάσεις όπως συγκρούσεις

για απόκτηση δύναμης μεταξύ συναδέλφων του ίδιου βαθμού ή προσπάθεια πίεσης του ίδιου του διευθυντή να πάρει το μέρος μιας ομάδας. Όταν υπάρχουν κενά εξουσίας, είναι συχνά αδύνατον να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις ή να υπάρξει υποστήριξη του τμήματος από το διευθυντή σε περιπτώσεις σύγκρουσής του με άλλες ομάδες ή άτομα. Εφόσον ο διευθυντής έχει και εκπαιδευτικό ρόλο, η καθοδήγηση νέων εργαζομένων είναι επόμενο να χωλαίνει, εφόσον δεν έχει μετεκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης..

Σύμφωνα με τον Καφέτσιο (2003) και την Τικταπανίδου (2002) οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορεί να οφείλονται είτε σε ενδογενείς παράγοντες (χαρακτηριστικά ατόμου, προσδοκίες ατόμων από την εργασία) είτε σε εξωγενείς πιέσεις (συνθήκες εργασίας, έλλειψη συνεργασίας, στιλ ηγεσίας, υπερβολική δουλειά, έλλειψη απασχόλησης).

Το άγχος των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει τους ερευνητές. (Παππά, 2006, Travers & Cooper, 1996). Τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον της εργασίας τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το εργασιακό τους περιβάλλον και γενικότερα τη συμπεριφορά τους στο οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον. Έχει διαπιστωθεί ότι το υψηλό αρνητικό συναίσθημα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Κάντας, 1996; Brief & Weiss, 2002) και ότι μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Sy et al, 2006). Όταν το επαγγελματικό άγχος είναι χρόνιο και σε συνδυασμό πάντα με ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες, οι εργαζόμενοι και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός αποδυναμώνεται και αισθάνεται, ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και στις απαιτήσεις της δουλειάς τους (επαγγελματική εξουθένωση). Ο Hughes (2001) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να θεωρηθεί αμυντική στάση η οποία εκδηλώνεται με συναισθηματική αποστασιοποίηση, με απάθεια, ακόμη και με αλαζονεία. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αυτοπεποίθηση, δεν έχει αίσθηση του χιούμορ, διακατέχεται από αίσθημα ανικανοποίητου, νιώθει ατονία, διάφορα σωματικά ενοχλήματα, έλλειψη ενθουσιασμού (McGee-Cooper et al, 1990).

Σύμφωνα με πολλές μελέτες, τα συναισθήματα μπορούν να συνδεθούν με αντιδράσεις της στιγμής ή με μακροχρόνιες στάσεις, επομένως επηρεάζουν την κρίση του ατόμου και τη συμπεριφορά του (Forgas, 2002). Ο Sheehan (1999) και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι όταν ο άνθρωπος δέχεται προσβλητικές φράσεις, ιδίως από τον άμεσα προϊστάμενό του, ο εγκέφαλός του δείχνει την ίδια ηλεκτρική ενεργοποίηση όπως όταν βιώνει πολύ αρνητικά συναισθήματα, όπως η θλίψη, ο πόνος και η απέχθεια. Αν οι ηγέτες εμπνέουν ενθουσιασμό και είναι γεμάτοι ελπίδες, οι εργαζόμενοι αισθάνονται

αναζωογονημένοι και ότι διαθέτουν κίνητρα, έχουν περισσότερη ενέργεια και μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με πιο δημιουργικό τρόπο. Οι ηγέτες που είναι ανυπόμονοι, απογοητευμένοι ή φοβούνται την αποτυχία, μεταδίδουν αρνητικά συναισθήματα στους υφισταμένους τους. Οι υφιστάμενοι τηρούν αμυντική στάση στους εξουσιαστικούς ηγέτες και κάνουν ό,τι μπορούν για να απομακρυνθούν από την πηγή της θλίψης τους (Βογιατζής κ. άλ., 2008) .Με αυτό τον τρόπο αρχίζει να δημιουργείται ένα κλίμα δυσαρμονίας που είναι ιδιαίτερα καταστροφικό για το πλαίσιο του σχολείου.

2. Η Νοημοσύνη και οι προεκτάσεις της

Όλοι μας αντιλαμβανόμαστε τη σημασία του όρου νοημοσύνη σε γενικές γραμμές. Σύμφωνα με τους Τομασίδη (1982), Hayes (1998), η νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον. Οι περισσότεροι από τους ανθρώπους, μπορούν να διακρίνουν αυτούς που υπερέχουν και αυτούς που υστερούν σε νοημοσύνη. Ως νοημοσύνη ορίζεται «η βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα πολιτισμικό χώρο, ώστε να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα τα οποία έχουν αξία σε μια κουλτούρα» (Goleman ,1998b)

Στοιχεία που την χαρακτηρίζουν είναι:

- Η διανόηση, αφού αφορά στην ψυχική διεργασία του νου και όχι στην φυσική λειτουργία.
- Η μάθηση, όπου μέσω της νοημοσύνης υπάρχει ανεπτυγμένη ικανότητα για μάθηση.
- Η συγκέντρωση, αφού η αφοσίωση και η προσοχή σε προβλήματα και λεπτομέρειες, αποτελούν παράγοντες για την ανεύρεση λύσεων και επιθυμητών αποτελεσμάτων.
- Η προσαρμογή σε νέες άγνωστες καταστάσεις και σε πρωτότυπες συνθέσεις γνωστών στοιχείων, που ήδη κατέχει το άτομο.
- Η ικανότητα αφηρημένης σκέψης, μέσω της οποίας το άτομο είναι σε θέση να αποκρυπτογραφεί στοιχεία και να αναλύει συνθέσεις.

Ένα είδος νοημοσύνης για να γίνει αποδεκτό και να ενταχθεί στα μέχρι τώρα γνωστά είδη νοημοσύνης θα πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια κατατάσσονται σε τρεις ομάδες. Στα κριτήρια που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των θεμελιωδών αρχών της νοημοσύνης (Conceptual criteria), στην ομάδα των συσχετιζόμενων κριτηρίων (Correlational criteria), και στην «εξελιξιμη» ομάδα κριτηρίων (Development criteria). Έτσι, η

προτεινόμενη νοημοσύνη (στην συγκεκριμένη περίπτωση η συναισθηματική νοημοσύνη που εξετάζεται στην παρούσα εργασία) με βάση την πρώτη ομάδα κριτηρίων θα πρέπει να διακατέχεται από συγκεκριμένα πνευματικά χαρακτηριστικά, με βάση την δεύτερη ομάδα κριτηρίων θα πρέπει να υπάρχει σύγκριση με εμπειρικά δεδομένα και τέλος με βάση την τρίτη ομάδα κριτηρίων να είναι αναπτυσσόμενη.

α. Μορφές νοημοσύνης

• Γνωστική νοημοσύνη

Θεωρείται το πιο γνωστό είδος νοημοσύνης. Για την εξέταση της γνωστικής νοημοσύνης κατασκευάστηκαν ειδικές κλίμακες εξέτασης, τα γνωστά IQ. Η ανθρώπινη κοινωνία εδώ και πολλά χρόνια θεωρούσε τη γνωστική νοημοσύνη, ως το πιο σημαντικό κριτήριο για τη διαβάθμιση των ανθρώπινων ικανοτήτων στο πλαίσιο της ευφυΐας. Οι ψυχικές λειτουργίες του ατόμου, ο συναισθηματικός κόσμος του και ο τρόπος που αυτά συνθέτουν την ανθρώπινη οντότητα, δεν αποτελούσαν στοιχεία ευφυΐας (Goleman, 1998a). Το πρώτο IQ test κατασκευάστηκε από τον Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet και χρησιμοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Lewis Terman το παρουσίασε αρχικά το 1916 με τον τίτλο Stanford-Binet και παρουσιάστηκε με διάφορες τροποποιήσεις το 1937 και το 1960 (Terman, 1916, 1937 στο Hayes, 1998). Η σύγχρονη μορφή του test Stanford-Binet ελέγχει ικανότητες στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας, ικανότητα της αριθμητικής πράξης και ικανότητες σύνθεσης εικόνων και σχεδίων. Το 1939 ο David Wechsler παρουσίασε IQ test, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία δύο διαφορετικών test νοημοσύνης, το WISC (Wechsler Intelligence Scale For Children) που αφορούσαν τα παιδιά, ενώ το δεύτερο προσαρμοσμένο για ενήλικες ονομαζόταν WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale).

Έχει παρατηρηθεί πως ο δείκτης νοημοσύνης παραμένει σχετικά σταθερός στη διάρκεια της ζωής. Σε παλαιότερες έρευνες Sontag and others, (1958) βρέθηκε πως τα παιδιά που είναι πιο εξερευνητικά στο περιβάλλον τους και δέχονται πολυποίκιλα ερεθίσματα, είναι περισσότερο συναισθηματικά και ανεξάρτητα, με αποτέλεσμα να αυξάνουν το δείκτη νοημοσύνη τους στη διάρκεια της ζωής τους. Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν πως η γνωστική νοημοσύνη αυξάνεται σε συνδυασμό με την ανάγκη του ανθρώπου για επιτυχία.

- **Συναισθηματική νοημοσύνη EQ (Emotional Intelligence)**

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια άλλη μορφή νοημοσύνης. Έννοιες όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η αυτοενεργοποίηση, η ενσυναίσθηση, η κοινωνική προσαρμοστικότητα, αποτελούν μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Καθώς αποτελεί την κεντρική έρευνα της παρούσας εργασίας-έρευνα αναλύεται διεξοδικότερα στα κεφάλαια που ακολουθούν.

- **Πνευματική νοημοσύνη S.Q (Spiritual Intelligence)**

Οι Zohar & Marshall το 2000, όρισαν ως πνευματική νοημοσύνη, τη νοημοσύνη που βοηθά το άτομο να επιλύσει προβλήματα, να διατηρεί ισορροπία τόσο στον ψυχισμό του, όσο και στον εργασιακό του χώρο. Η πνευματική νοημοσύνη ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το άτομο και που τον βοηθά να συνειδητοποιήσει, πόσο σωστές ή λανθασμένες είναι οι αποφάσεις που παίρνει. Ο άνθρωπος με πνευματική νοημοσύνη, αντιλαμβάνεται καλύτερα τον ανθρώπινο πόνο και τη διάστασή του και με αυτό τον τρόπο μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες του αλτρουϊσμού και της προσαρμοστικότητας στον εργασιακό χώρο. Επίσης διαθέτει κίνητρα, τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν και άλλα άτομα.

- **Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά**

Σύμφωνα με τον Steiner (2006) υπάρχει και άλλη μια μορφή συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά, η οποία είναι πηγή προσωπικής δύναμης που είναι απαραίτητη για επιτυχία στο σύγχρονο κόσμο. Συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις απόψεις του ως εξής:

- Η συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά, είναι συναισθηματική νοημοσύνη εστιασμένη στην αγάπη.
- Το να αγαπά κάποιος τον εαυτό του και τους άλλους και να αγαπιέται από τον εαυτό του και τους άλλους είναι ουσιαστική προϋπόθεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με καρδιά.
- Η μοναδική δεξιότητα, του να αγαπά κάποιος και να αποδέχεται τους άλλους, μπορεί να ανακτηθεί και να διδαχθεί σχετικά εύκολα.

- Εκτός από τη βελτίωση της δεξιότητας της αγάπης, ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει και άλλες τρεις βασικές δεξιότητες: την ικανότητα να μιλά για τα συναισθήματά του και γι' αυτό που τα προκαλεί, την ανάπτυξη της διαισθητικής και της ενσυναισθηματικής ικανότητας, την ικανότητα να ζητά συγγνώμη για τη βλάβη που προκλήθηκε από τα συναισθηματικά του λάθη και την ικανότητα να συγχωρεί αυτούς που τον πόνεσαν.

Ο Steiner (2006), υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη θα έπρεπε να βοηθά τον άνθρωπο να ξεφύγει από το στείο ορθολογισμό και να απελευθερώνει τα συναισθήματα. Σύμφωνα με την άποψή του, δεν μπορεί να είναι συνώνυμο της «ωριμότητας» και της «σκληρής δουλειάς» με τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι επιχειρήσεις, οι οποίες προσπαθούν να αυξήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των υπαλλήλων τους με διάφορα σεμινάρια για να αυξηθεί παράλληλα και η παραγωγή, ενώ δεν πρέπει να επιβάλεται η ανάπτυξή της στους εργαζομένους με μόνο σκοπό την αύξηση της παραγωγής. Από την άλλη πλευρά όμως, στα σχολεία της Αμερικής όπου εφαρμόζονταν προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, παρατηρήθηκε η μείωση της επιθετικότητας (Gross, 1998).

3. Σχέση Συναισθηματικής νοημοσύνης-Ακαδημαϊκής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Goleman, (1995) η ακαδημαϊκή ευφυΐα δεν έχει και πολλή σχέση με τη συναισθηματική ζωή. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χειρίζονται εντυπωσιακά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Υποστηρίζει πως ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει κατά 20% στους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία στη ζωή, γεγονός που αφήνει ένα 80% σε άλλες δυνάμεις. Υπάρχουν ερευνητές όπως οι Herrnstein & Murray (1994), που αν και δίνουν πρωταρχική σημασία στο δείκτη νοημοσύνης δέχονται πως οι βαθμολογίες των φοιτητών στα test δεν προδιαγράφουν την επαγγελματική του επιτυχία και την προκοπή στη ζωή τους. Υπάρχουν και άλλες ικανότητες απαραίτητες για την προσωπική επιτυχία και επίτευξη όπως το να βρίσκει κάποιος κίνητρα για τον εαυτό του, να αντέχει στις απογοητεύσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Σε αντίθεση με το δείκτη νοημοσύνης που έχει γνωρίσει κοντά στα εκατό χρόνια έρευνας, πάνω σε εκατοντάδες χιλιάδες ανθρώπους, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια νέα έννοια.

Ο δείκτης νοημοσύνης δεν μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά από την εμπειρία και την αγωγή, αντίθετα οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί μια μετα-ικανότητα που καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να χειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε (Goleman, 1995). Παρόλο που ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν εγγυάται ευδαιμονία και ευτυχία στη ζωή, τα σχολεία μας και η παιδεία του κράτους μας γενικότερα, συνεχίζει να εστιάζει προσοχή στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Ο Sternberg (1996) υποστηρίζει στις έρευνες που έχει πραγματοποιήσει, ότι ο δείκτης νοημοσύνης - που για εκατό και πλέον χρόνια κυριαρχούσε στις ζωές των μαθητών και των οικογενειών τους - τους κατηγοριοποιούσε και κατά κάποιο τρόπο προδιέγραφε την πορεία της ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τα αποτελέσματα των test ανέπτυσαν αρκετές φορές αρνητικές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών με αποτέλεσμα να δημιουργείται ο φαύλος κύκλος της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Ματσαγγούρας, 1998). Μιλά για τη νοημοσύνη της επιτυχίας και πιστεύει ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας αψηφούν τις αρνητικές προσδοκίες ακόμη και όταν οι προσδοκίες αυτές προκύπτουν από τις χαμηλές επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης ή άλλα παρόμοια τεστ. Δεν επιτρέπουν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι στις αξιολογήσεις των άλλων να τους εμποδίσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Αναζητούν πρότυπα συμπεριφοράς με ενεργητικό τρόπο. Δεν προσκολλώνται σε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο, αλλά μάλλον αναπτύσσουν δική τους διακριτή ταυτότητα. Παρατηρούν τους ανθρώπους που αποτυγχάνουν και λαμβάνουν υπόψη τους λόγους της αποτυχίας, ώστε να δράσουν διαφορετικά και να μην αποτύχουν και οι ίδιοι.

Οι Herrnstein & Murray (1994) έχουν κάνει μια σειρά ερευνών και συμφωνούν με τις απόψεις του Sternberg (1985; 1996) και συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί σε ελάχιστο βαθμό να προβλέψει τα ύστερα αποτελέσματα όπως και την εξέλιξη της ζωής ενός ανθρώπου. Θεωρούν ότι όλη η ιδέα της συσχέτισης του δείκτη νοημοσύνης με την επιτυχία στη ζωή είναι λανθασμένη, διότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί αναξιόπιστο μέσο της πρόγνωσης της επιτυχίας. Υποστηρίζουν ότι τα test SAT (Scholastic Assessment Test) και τα ACT (American College Test) που είναι αντίστοιχα test Σχολικών Ικανοτήτων και test εισαγωγής στα αμερικάνικα κολέγια έχουν αμφισβητούμενη εγκυρότητα και δεν μπορούν να προδιαγράψουν ούτε την πορεία σπουδών, ούτε την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική επιτυχία και ευστοχία των ατόμων, καθώς τα test αυτά «δεν ξέρουν ακριβώς τι μετρούν».

Ο Sternberg (1996) θεωρεί ότι τα test νοημοσύνης μετρούν ένα μικρό τμήμα της νοημοσύνης και όχι το μεγαλύτερο μέρος της ή το σύνολό της, γιατί εστιάζονται στην αδρανή ακαδημαϊκή και όχι στην ενεργητική νοημοσύνη της επιτυχίας. Δεν μετρούν τα test νοημοσύνης δημιουργικές ή πρακτικές ικανότητες και σίγουρα η νοημοσύνη δεν είναι θέμα ποσότητας, αλλά ισορροπίας. Πρέπει δηλαδή να γνωρίζει κανείς πότε και πώς να χρησιμοποιεί τις αναλυτικές, τις δημιουργικές και τις πρακτικές ικανότητες. Η νοημοσύνη παίζει βασικό ρόλο όταν αποβλέπει κανείς στην επίτευξη οποιουδήποτε στόχου. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η νοημοσύνη της επιτυχίας παίζει βασικό ρόλο όταν αποβλέπει κανείς τη βέλτιστη ισορροπία για την επίτευξη των στόχων του. Καθώς τα test νοημοσύνης δεν μετρούν δημιουργικές ή πρακτικές ικανότητες, αυτές έχουν μικρές ή αμελητέες συσχετίσεις με τα συμβατικά τεστ, είναι απαραίτητο να μετράμε και άλλες πτυχές της νοημοσύνης.

Ο Gardner (1983) ίσως είναι από τους πρώτους ψυχολόγους ερευνητές, που αντιλήφθηκε πόσο παλιός είναι ο τρόπος σκέψης γύρω από τη νοημοσύνη. Εξέφρασε τους προβληματισμούς για τα test νοημοσύνης, τα οποία μας δίνουν πληροφορίες για πόσο κάποιος άνθρωπος γεννήθηκε έξυπνος ή όχι. Δεν μπορούν να ανιχνεύσουν τις διαφορετικές ικανότητες ή τα ταλέντα που κάποιος άνθρωπος μπορεί να διαθέτει, ενώ τα test SAT που θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στα κολέγια, βασίζονται στην ίδια γνώση ενός μοναδικού είδους ικανότητας που καθορίζει το μέλλον του. Ενώ υπάρχουν πολλοί τρόποι επιτυχίας και πολλές διαφορετικές ικανότητες που μπορούν να βοηθήσουν τον άνθρωπο να τις προσεγγίσει, ο δείκτης νοημοσύνης τον περιορίζει στα στενά και αμετάβλητά του όρια. Το βιβλίο του τα Όρια του Νου (1983) ήταν ένα μανιφέστο που σύμφωνα με τον Goleman (1995) απέρριπτε τη θεωρία του δείκτη νοημοσύνης. Υποστήριζε ότι δεν υπήρχε ένα μονολιθικό είδος νοημοσύνης, σημαντικό για την επιτυχία στη ζωή, αλλά ένα ευρύ φάσμα με επτά παραλλαγές. Ο Gardner (1983) μιλά για προσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Αναγνωρίζει ότι τα επτά είδη της πολλαπλής νοημοσύνης που προτείνει είναι ένας αυθαίρετος αριθμός, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτος αριθμός που να περικλείει την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων. Η θεωρία του εξελίχτηκε το 1993 και έδωσε τους ορισμούς για τα δύο είδη προσωπικής νοημοσύνης:

Διαπροσωπική νοημοσύνη: Είναι η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους, τι τους παρακινεί, πώς εργάζονται και πώς εμείς θα εργαστούμε σε αγαστή σύμπνοια μαζί τους. Πετυχημένοι πολιτικοί, θρησκευτικοί ηγέτες, πωλητές, δάσκαλοι, γιατροί κ.λπ. είναι άτομα με υψηλό βαθμό διαπροσωπικής νοημοσύνης.

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Είναι μια συσχετική ικανότητα που στρέφεται προς τα μέσα. Είναι η ικανότητα να σχηματίσουμε ένα ακριβές, γνήσιο πρότυπο του εαυτού μας και να

μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτό το πρότυπο για να λειτουργούμε αποτελεσματικά στη ζωή μας. Όπως βλέπουμε στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη που ορίζει ο Gardner, περιλαμβάνεται η έννοια της αυτοεπίγνωσης. Η άποψή του για τα είδη της νοημοσύνης δίνει έμφαση στο γνωστικό τομέα (Goleman, 1995) και δεν μελέτησε μαζί με τους συνεργάτες του το ρόλο των συναισθημάτων σ' αυτά τα είδη της νοημοσύνης, αντίθετα εστίασαν το ενδιαφέρον τους κυρίως σε γνώσεις σχετικές με τα συναισθήματα. Έτσι έπρεπε να διερευνηθεί η ιδέα του αν υπάρχει νοημοσύνη μέσα στα συναισθήματα και αν η νοημοσύνη μπορεί να ενταχθεί στα συναισθήματα (Goleman, 1995).

Οι Salovey & Mayer (1990) χαρτογράφησαν με μεγάλη λεπτομέρεια τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να προσδώσουμε νοημοσύνη στα συναισθήματά μας. Βέβαια δεν ήταν μόνο οι Salovey & Mayer και ο Gardner που ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα και τη νοημοσύνη. Ο Thorndike στη δεκαετία του 1930 υποστήριξε ότι εκτός της γνωστικής-διανοητικής νοημοσύνης (IQ) υπάρχει η κοινωνική νοημοσύνη, την οποία περιέγραφε ως ικανότητα να ακούμε τους άλλους και να δρούμε σωστά στις ανθρώπινες σχέσεις. Όπως ήταν φυσικό, εκείνη την εποχή η άποψη για την κοινωνική νοημοσύνη δεν είχε υποστηρικτές, αντίθετα αρκετοί ήταν αυτοί που αποκαλούσαν την κοινωνική νοημοσύνη «άχρηστη έννοια» (Goleman, 1995). Ο Sternberg (1985) με τις έρευνες που έκανε οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική νοημοσύνη είναι ένα κομμάτι των διανοητικών ικανοτήτων και ένα ενδεικτικό στοιχείο, που μας βοηθά να καταλάβουμε τι βοηθά τους ανθρώπους να τα πηγαίνουν καλά στην πρακτική πλευρά της ζωής.

Τα τελευταία χρόνια μια ομάδα ψυχολόγων που μεγαλώνει συνέχεια σε αριθμό, κατέληξε σε συμπεράσματα που συμφωνούν με τον Gardner. Οι παλαιότερες αντιλήψεις σχετικά με το δείκτη νοημοσύνης αφορούσαν μια περιορισμένη κλίμακα γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων και η επιτυχία στα συγκεκριμένα test νοημοσύνης ήταν ένας άμεσος δείκτης επιτυχίας στα σχολικά μαθήματα. Σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά, καθώς υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα (Hayes, 1998) ότι το υψηλό iq δεν μπορεί να καθορίσει ούτε να προδιαγράψει την επιτυχία, την εξέλιξη και την προσωπική ευτυχία του ανθρώπου.

4. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτέλεσε και αποτελεί αφορμή την τελευταία δεκαπενταετία πολλών συζητήσεων, κυρίως ως προς το αν συνιστά μία ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης ή ένα συνδυασμό από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Woodruffe, 2001

στο Slaski & Cartwright, 2003). Αναδύθηκε σε αντιπαράθεση με την επικρατούσα και ευρύτατα γνωστή έννοια της διανοητικής ή γενικής νοημοσύνης, η οποία για μία εκατονταετία και πλέον έχει να επιδείξει αρκετά διαγνωστικά κριτήρια, αναφορικά με την ικανότητά της να λειτουργεί ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες ατομικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας (Ree&Earles,1992).

Ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης προέκυψε από την ανάγκη εύρεσης μετρήσιμων τάσεων και ικανοτήτων, οι οποίες σε συνεργασία με τον δείκτη διανοητικής νοημοσύνης (IQ) θα αποτελούσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής και προσωπικής επιτυχίας.

Η συγκεκριμένη έννοια τα τελευταία χρόνια, έχει προκαλέσει το ζωνρό ενδιαφέρον τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Κάποιοι επιστήμονες και ερευνητές του γενικότερου επιστημονικού πεδίου της επιστήμης της Ψυχολογίας και ιδιαίτερα της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, θεωρούν ότι η έννοια αυτή μπορεί να προσφέρει μια ικανοποιητική εξήγηση, ως προς το τι ευθύνεται για τη χαμηλή απόδοση των ατόμων, είτε πρόκειται για σχολικές επιδόσεις ή για επαγγελματικές επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν οι γνωστικές τους ικανότητες είναι ικανοποιητικές (Caruso & Wolfe, 2001). Υπάρχουν όμως και ερευνητές που προβάλουν αντιρρήσεις (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) ή επιφυλάξεις (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001; 2003) αναφορικά με την αυθυπαρξία της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ασκηθεί και κάποιες αρνητικές κριτικές. Ο Locke (2005) επιτίθεται στην συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρητική έννοια, υποστηρίζοντας ότι δεν έχει οριστεί επακριβώς και δεν έχει τύχει μιας ικανοποιητικής πρακτικής εφαρμογής. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι τίποτα άλλο, παρά ένας επαναορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης (social intelligence) καθώς και ότι δεν υπάρχουν σημαντικές ικανότητες που να συνδέονται με το συναίσθημα (Mayer & Salovey, 1993). Αναρωτιούνται αν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αν αποτελεί πράγματι ένα άλλο είδος νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε οι υποστηρικτές της συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της (Πλατσίδου,2004; Spector, 2005). Αυτό που θεωρείται αδιαμφισβήτητο είναι, ότι η Σ.Ν. είναι μία επιστημονική έννοια που χρησιμοποιεί την επιστημονική ερευνητική μεθοδολογία και η οποία μπορεί να εξηγήσει φαινόμενα που μέχρι τώρα δεν είχαν απαντηθεί επαρκώς. (Cherniss, 2000b)

Ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και την ένταξη της θεωρίας του στην κατηγορία του μοντέλου των δεξιοτήτων ή του μικτού μοντέλου για τη ΣΝ. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν, ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα θα μας απασχολήσουν οι ορισμοί που δίνουν οι Salovey & Mayer, ο Bar-On και ο Goleman.

Για τους Salovey & Mayer (1997), όπως προαναφέραμε η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) παριστάνει την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η ΣΝ είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.» (Mayer & Salovey, 1997). Με άλλα λόγια η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και στη χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Στο μοντέλο των Mayer & Salovey η ΣΝ διακρίνεται σε τέσσερις κλάδους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002) : (1) Αναγνώριση & Έκφραση των Συναισθημάτων (2) Αφομοίωση των Συναισθημάτων στη Σκέψη- Συναισθηματική Διαχείριση της Σκέψης (3) Κατανόηση και Ανάλυση των Συναισθημάτων (4) Συναισθηματική Διαχείριση.

Ο Reuven Bar-On θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα και την γνωστική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες έννοιες, γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες (Bar-On, 1997), και ορίζει τη συναισθηματική –κοινωνική νοημοσύνη: «...ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

Ο Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα, η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και

χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. Γενικά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρώθησης... «...Όλες αυτές οι δεξιότητες συνοψίζονται από μια λέξη ίσως κάπως «παλιομοδίτικη»: το χαρακτήρα.» (Goleman,1995). Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998, 2002) συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα:

«- να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσεις σε αυτά τον έλεγχο και αποτελέσεις έρμαιό τους
- να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου, ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου
- να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους»

Ένας ακόμα ερευνητής που οριοθετεί την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο E. Orioli (Teng et al.,2002) τη θεωρεί «ως ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους». Ο Martinez (2000) διατύπωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του». Ο T. Sparrow (Teng et al.,2002) πιστεύει για τον συγκεκριμένο όρο ότι είναι «η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου όταν είναι να πάρεις αποφάσεις» .

Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Το μικρό παρελθόν των ερευνητών με θέματα σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία διαμόρφωσης ενός μοντέλου που να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη. Ωστόσο αρκετοί ερευνητές αναπτύσσοντας διάφορες θεωρίες προσπαθούν να διαμορφώσουν την δική τους οπτική γωνία για την συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιπτώσεις της. Στο σημείο αυτό αναπτύσσονται οι θεωρίες που κατά καιρούς

διαμορφώθηκαν και οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την έννοια αυτή.

Θεωρία Goleman, 1995

Ένας από τους κύριους ερευνητές της έννοια αυτής υπήρξε ο Daniel Goleman, διδάκτορας του πανεπιστημίου του Harvard ο οποίος θεωρούσε ως βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης τις παρακάτω δεξιότητες

Αυτοεπίγνωση (Self –Awareness)

Συναισθηματική διαχείριση (Emotional Management)

Αυτοπαρακίνηση (Self Motivation)

Ενσυναίσθηση (Empathy)

Διαπροσωπικές σχέσεις (Relationships)

Επικοινωνία (Communication)

Προσωπικό στυλ (Personal Style)

Πρόκειται για χαρακτηριστικά που αφορούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι η αυτό-επίγνωση, η αυτό-παρακίνηση και το προσωπικό στυλ αφορούν την οντότητα του ατόμου ως μεμονωμένη ύπαρξη, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία σχετίζονται με τις κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου.

Θεωρία Goleman .1998

Το μοντέλο που ανέπτυξε στη συνέχεια ο Goleman, απευθύνεται κυρίως σε επιχειρήσεις και ενσωματώνει τις συναισθηματικές δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες έχουν ως εξής:

Αυτοεπίγνωση (Self –Awareness)

Αυτοέλεγχος (Self Regulation)

Παρακίνηση (Motivation)

Ενσυναίσθηση (Empathy)

Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)

Το άτομο που διαθέτει σε υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό της αυτοεπίγνωσης ,είναι σε θέση να αναγνωρίζει ανά πάσα στιγμή τα συναισθήματά του και να τα χρησιμοποιεί για την ορθή λήψη αποφάσεων. Έχει πλήρη γνώση των δυνατοτήτων του, γνωρίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις εξαλείψει. Διαθέτει αυτοπεποίθηση και οποιαδήποτε κριτική την δέχεται καλοπροαίρετα, με απώτερο σκοπό την βελτίωση του. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. Ο τόνος της φωνής των ανθρώπων, οι κινήσεις των σωμάτων τους, οι αντιδράσεις τους, αποτελούν στοιχεία τα οποία

αποκωδικοποιούνται από τα άτομα που διαθέτουν ενσυναίσθηση. Έτσι εξάγουν πολύτιμα συμπεράσματα για αυτούς με τους οποίους συναναστρέφονται, 'ακτινογραφούν' προσωπικότητες και είναι σε θέση να διαμορφώσουν σχέσεις ακόμα και με άτομα διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με το χειρισμό των συναισθημάτων του ατόμου στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Άτομα που διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό, μπορούν να διαμορφώνουν την συμπεριφορά τους, για την υλοποίηση των στόχων τους σε επαγγελματικό κυρίως επίπεδο, αλλά και να μεταχειρίζονται ορθά τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο αυτοέλεγχος αποτρέπει την ανάπτυξη κάθε είδους παρόρμησης. Βοηθά το άτομο να ελέγχει τα συναισθήματά του και ειδικά του θυμού και της ανασφάλειας. Η επικράτηση της λογικής και η εγκράτεια οριοθετούν την έννοια του αυτοελέγχου. Τέλος η παρακίνηση αποτελεί παράγοντα κινητοποίησης προκειμένου το άτομο να υλοποιεί τους στόχους που θέτει.

Θεωρία Goleman-Boyatzis-Rhee.1998

Το 1998 ο Goleman σε συνεργασία με τους Boyatzis και Rhee διαμόρφωσε μια θεωρία βασισμένη στην προηγούμενη μελέτη του η οποία ονομάστηκε «θεωρία της απόδοσης». Στο νέο πλέον μοντέλο οι πέντε συναισθηματικές δεξιότητες ενσωματώθηκαν σε τέσσερις. Συγκεκριμένα οι τέσσερις συναισθηματικές δεξιότητες έχουν ως εξής: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι δύο θεωρίες που ανέπτυξε ο Goleman δεν διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η δεύτερη θεωρία επικεντρώνεται περισσότερο στους υποπαράγοντες των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Κατά τον Goleman (1998a) κάθε εργαζόμενος οφείλει να διαθέτει το χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης, αφού πρόκειται για χαρακτηριστικό που προσδιορίζει τους χαρισματικούς υπαλλήλους και οδηγεί στην ολοκλήρωσή τους. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες η επιχειρησιακή επίγνωση θεωρείται απαραίτητη για τον επιχειρηματία που έχει όραμα, στόχους και αποζητά την συνεχή βελτίωση. Η επιρροή, χαρακτηριστικό που διακρίνει και τους ηγέτες, στοχεύει στον έλεγχο των υφισταμένων, ενώ προτρέπει τον εκάστοτε ηγέτη να σχεδιάζει από πριν τις κινήσεις του προκειμένου το εργατικό δυναμικό να εναρμονίζεται με το όραμα του. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συντείνει στην διατήρηση καλού εργασιακού κλίματος και στην ανάδειξη του διαλόγου ως μέσο για την διευθέτηση των διαφορών. Τέλος η ομαδικότητα προωθεί την συνεργασία και την ανάπτυξη συναισθημάτων συναδελφικότητας.

Θεωρία Salovey και Mayer.1990.1997

Αρχικά οι θεωρίες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζονταν στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων. Το συγκεκριμένο μοντέλο του 1990 εστιάζεται σε τρεις κατηγορίες συναισθηματικών δεξιοτήτων: στην αποτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων (Appraisal and expression of emotion), στη διαχείριση αυτών (Regulation of emotion), και στη χρήση των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων (Utilization of emotions in solving problems).

Στο νέο μοντέλο που εισήγαγαν το 1997 θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τέσσερις δεξιότητες: την διαίσθηση, αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος (Perception, appraisal and expression of emotion), την συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη (Emotional facilitation of thinking), την συνειδητοποίηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής γνώσης (Understanding, analyzing and employing emotional knowledge), καθώς και τη διαχείριση των συναισθημάτων για την περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη (Reflective regulation of emotions to further and intellectual growth). Η πρώτη δεξιότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να αποκωδικοποιεί τα συναισθήματα που διαμορφώνονται. Η δεύτερη δεξιότητα βοηθά το άτομο να επικεντρώνεται συναισθηματικά και πνευματικά στους στόχους που θέτει, να αντλεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κρίνει με ωριμότητα τις καταστάσεις γύρω του, απομακρύνοντας τις σκέψεις που αποτελούν εμπόδια για την εξέλιξή του. Η τρίτη δεξιότητα συμβάλει στον έλεγχο των εντάσεων και στην αποφυγή των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της ανασφάλειας. Τέλος η τέταρτη δεξιότητα βοηθά το άτομο να ανατρέχει σε παρόμοιες συμπεριφορές που έχει χρησιμοποιήσει, σε αρνητικά και θετικά γεγονότα που τον στιγμάτισαν, προκειμένου να διαμορφώνει την κατάλληλη συμπεριφορά.

Θεωρία CARES

Στο μοντέλο αυτό, ο M. Bagshaw το 2000, χρησιμοποιώντας τα αρχικά γράμματα της λέξης cares υποδηλώνει τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι το C δηλώνει τον παράγοντα Creative tension (Δημιουργική τάση), το A αναφέρεται στον παράγοντα Active choice (Ενεργό επιλογή), το R δηλώνει τον παράγοντα Resilience under pressure (την ελαστικότητα κάτω από συνθήκες πίεσης), το E αναφέρεται στον παράγοντα Empathic relationships (Συναισθηματικές διαπροσωπικές σχέσεις) και το S δηλώνει τους παράγοντες Self awareness και Self control (Αυτοεπίγνωση και Αυτοέλεγχος). Η πρώτη

δεξιότητα, χαρακτηρίζει ανθρώπους με όραμα, με τάσεις για εξέλιξη και με διακαείς πόθους για επιτυχημένη επαγγελματική και όχι μόνο πορεία. Η δεύτερη δεξιότητα, εστιάζεται στο αν κάποιο άτομο μπορεί να υποστεί τις συνέπειες μιας όχι πετυχημένης επιλογής. Η τρίτη δεξιότητα, διακρίνει άτομα που σε δύσκολες καταστάσεις διατηρούν την ψυχραιμία τους, ελέγχουν την κατάσταση, προσπαθούν για την εξεύρεση λύσεων και εμπυχώνουν τους άλλους. Η τέταρτη δεξιότητα θεωρείται απαραίτητη για τους ανθρώπους που επιδιώκουν σχέσεις εμπιστοσύνης σε διαπροσωπικό και σε εργασιακό επίπεδο. Τέλος οι δύο τελευταίες δεξιότητες συνθέτουν την εικόνα του ατόμου που αποζητά ισορροπία σε όλες τις εκφάνσεις του.

Θεωρία Cooper-Sawaf, 1997

Οι Cooper-Sawaf (1997) εισήγαγαν τις δικές τους προτάσεις για την συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρούν ότι απαρτίζεται από την συναισθηματική γνώση (Emotional literacy), την συναισθηματική υγεία (Emotional fitness), την συναισθηματική ένταση (Emotional intensity) και την συναισθηματική αλχημεία (Emotional alchemy).

Θεωρία Bar-On, 1997, 2001

Κατά τον Bar-On (1997, 2000) η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις και να μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι είναι η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει τον εαυτό του, να μπορεί να συνειδητοποιεί τα συναισθήματα των άλλων, προκειμένου να συνάπτει ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις. Παράλληλα πιστεύει ότι σχετίζεται με τον έλεγχο των παρορμήσεων καθώς και με την δυνατότητα προσαρμογής στα δεδομένα που προκύπτουν.

Συναισθηματικές ικανότητες

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), για να μπορέσουν τα άτομα να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματά τους έξυπνα και να συμπεριφερθούν με «συναισθηματικά νοήμονα» τρόπο, πρέπει να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ικανότητες αυτές κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, την προσωπική ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα. Η προσωπική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται και να ρυθμίζει τις εσωτερικές συναισθηματικές του διαδικασίες. Το άτομο

αυτό δεν επιτρέπει στα συναισθήματά του να επηρεάζουν την ορθολογική του σκέψη (Kunpanatt, 2004). Η προσωπική ικανότητα αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες:

1. Αυτοεπίγνωση. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις του και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την διαίσθησή του. Πιο συγκεκριμένα, πάνω στην αυτοεπίγνωση βασίζονται τρεις συναισθηματικές ικανότητες:

α) Επίγνωση των συναισθημάτων. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα επηρεάζουν την επίδοσή τους, έχουν επίγνωση των στόχων και των συναισθημάτων τους και αναγνωρίζουν την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα συναισθήματά τους και σε αυτά που πράττουν ή λένε.

β) Ακριβής αυτοαξιολόγηση. Τα άτομα αυτά γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους, προάγουν την συνεχή μάθηση και την ανάπτυξη του εαυτού τους και αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με χιούμορ και κριτικό πνεύμα.

γ) Αυτοπεποίθηση. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα, έχουν το θάρρος να εκφράσουν μη δημοφιλείς απόψεις και την δύναμη να λάβουν σοβαρές αποφάσεις, κάτω από αβέβαιες και πιεστικές συνθήκες. Βέβαια, για να έχει η αυτοπεποίθηση θετική επίδραση να πρέπει να είναι σε αρμονία με την πραγματικότητα και να μην καταλήγει σε ακραίες εκφράσεις της, όπως είναι η αλαζονεία ή η απελπισία.

2. Αυτορύθμιση. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά την εσωτερική του κατάσταση, τις διαθέσεις και τις παρορμήσεις του. Η αυτορύθμιση σχετίζεται με πέντε συναισθηματικές ικανότητες:

α) Αυτοέλεγχος. Τα άτομα αυτά χειρίζονται αποτελεσματικά διασπαστικά και παρορμητικά συναισθήματα, διατηρούν τη ψυχραιμία τους και έχουν καθαρή σκέψη ακόμα και κάτω από δύσκολες και πιεστικές συνθήκες. Τα άτομα αυτά είναι λιγότερο πιθανό να θυμώσουν ή να πάθουν κατάθλιψη, όταν έρχονται αντιμέτωπα με συγκρούσεις στον χώρο εργασίας τους, ενώ αντίθετα τα άτομα με μειωμένο αυτοέλεγχο εμφανίζουν αυξημένη την πιθανότητα παραίτησης τους (Rahim & Psenicka, 1996 στον Goleman, 1998).

β) Αξιοπιστία. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα διακρίνονται για την ακεραιότητα και την τιμιότητά τους και για αυτό έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τους άλλους, αν αντιληφθούν ότι οι τελευταίοι προέβησαν σε μη ηθικές ενέργειες. Υποστηρίζουν τις απόψεις τους ακόμα και όταν δεν είναι δημοφιλείς, προκειμένου να προάγουν την ηθική.

γ) Ευσυνειδησία. Τα άτομα αυτά αναλαμβάνουν πλήρως την ευθύνη των πράξεών τους, προσπαθούν συνεχώς να εκπληρώσουν τις δεσμεύσεις τους και διακρίνονται από προσοχή και οργάνωση στον χώρο εργασίας τους.

δ) Προσαρμοστικότητα. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα χειρίζονται τις αλλαγές με ευέλικτο τρόπο λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές προοπτικές σε μια δεδομένη κατάσταση και προσαρμόζονται εύκολα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Παραμένουν ήρεμα ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν απροσδόκητες καταστάσεις.

ε) Καινοτομία. Τα άτομα αυτά αναζητούν συνεχώς καινούριες λύσεις και ιδέες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και είναι δεκτικά σε κάθε πρωτοποριακή προσπάθεια ακόμα και αν αυτή ενέχει κάποιο ποσοστό διακινδύνευσης.

3. Κίνητρα συμπεριφοράς. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναζητά συνεχώς τρόπους για την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των στόχων του με συνέπεια να αποκτά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Σύμφωνα με τον Goleman (2000), υπάρχουν τέσσερις ικανότητες δημιουργίας κινήτρων:

α) Τάση προς επίτευξη. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα είναι προσανατολισμένα προς το αποτέλεσμα, θέτουν στόχους με ρίσκο και αναζητούν συνεχώς πληροφορίες από το περιβάλλον τους, για να μειώσουν την αβεβαιότητα και να αυξήσουν την πιθανότητα επίτευξης των στόχων τους.

β) Δέσμευση. Τα άτομα αυτά είναι διατεθειμένα να θυσιάσουν προσωπικούς στόχους για την επίτευξη του ευρύτερου στόχου του οργανισμού, δηλαδή ευθυγραμμίζουν την συμπεριφορά τους με την αποστολή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Επίσης, αναζητούν συνεχώς τρόπους για την αποτελεσματικότερη εκπλήρωση των στόχων αυτών, χρησιμοποιώντας πάντα τις βασικές αξίες της ομάδας τους.

γ) Πρωτοβουλία. Τα άτομα αυτά είναι πάντα σε ετοιμότητα να εκμεταλλευτούν κάθε εμφανιζόμενη ευκαιρία για να εκπληρώσουν τους στόχους τους, οι οποίοι συνήθως είναι πιο περίπλοκοι και δύσκολοι από αυτούς που απαιτούνται από αυτά. Επίσης, έχουν την δυνατότητα να ενεργοποιούν και να παρακινούν τους άλλους με ασυνήθιστες και καινοτόμες παρεμβάσεις.

δ) Αισιοδοξία. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα δείχνουν επιμονή για την επίτευξη των στόχων τους παρά τα όποια εμπόδια και τις δυσκολίες. Δεν φοβούνται την αποτυχία, ενώ η ελπίδες τους για επιτυχία είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Μπορούν να αξιολογήσουν πιο ρεαλιστικά μια αποτυχία και να παραδεχθούν το μερίδιο της δικής τους ευθύνης.

Η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων προκειμένου να αναπτύξει τις επιθυμητές διαπροσωπικές σχέσεις. (Kunnnanatt, 2004). Οι κατηγορίες που απαρτίζουν τη κοινωνική ικανότητα καθορίζουν την ποιότητα χειρισμού των σχέσεων από την πλευρά του ατόμου. Οι κατηγορίες –δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με τον Goleman (2000), είναι:

1.Ατομικές δεξιότητες : α) Ενσυναίσθηση. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να χρησιμοποιεί αυτή την γνώση προς όφελος των διαπροσωπικών και επαγγελματικών του σχέσεων. Αντιπροσωπεύει τη θεμελιώδη δεξιότητα από όλες τις κοινωνικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την εργασία. Σε ανώτερο επίπεδο, η ενσυναίσθηση σημαίνει να καταλαβαίνει κανείς τις ανησυχίες και τις σκέψεις των άλλων, πριν αυτές εκφραστούν από τους τελευταίους.

β) Κατανόηση των άλλων. Τα άτομα αυτά επιδιώκουν να λαμβάνουν τα συναισθηματικά σήματα των άλλων και να κατανοούν τη θέση τους. Μέσα από αυτή τη γνώση που αποκτούν, προσπαθούν να βοηθήσουν τους άλλους, με βάση τις ανάγκες και τις ανησυχίες των τελευταίων. Με άλλα λόγια, δείχνουν μια διαρκή ευαισθησία απέναντι στις σκέψεις και τις απόψεις των συνανθρώπων τους, έτοιμοι να προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια, όταν αυτοί την χρειαστούν.

γ) Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών. Τα άτομα αυτά με αυτήν την ικανότητα προβλέπουν και κατανοούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των πελατών τους, εναρμονίζοντας τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους με αυτές. Προσπαθούν διαρκώς να μουν στη θέση του πελάτη τους και να δουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Στον σύγχρονο οργανισμό ο όρος «πελάτης» έχει μια ευρύτερη έννοια και αναφέρεται και σε κάθε υπάλληλο που έχει ανάγκη τη βοήθειά μας ή τη συμβουλή μας.

δ) Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων. Τα άτομα αυτά προάγουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των άλλων, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τα επιτεύγματα και τα προσόντα τους. Προσφέρουν την απαραίτητη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με την ανάπτυξη των άλλων, βασιζόμενοι πάντα στις ανάγκες τους. Μάλιστα είναι διατεθειμένα να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους άλλους, ακόμα και να τους εκπαιδεύσουν αν πιστεύουν ότι κατέχουν γνώσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων των άλλων. Αυτή η καθοδήγηση βοηθά τα άτομα να αποδίδουν καλύτερα, αυξάνει την αφοσίωσή τους στην εργασία και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από αυτήν και μειώνει το ενδεχόμενο αντικατάστασής τους (Boyatzis, 1982; Goleman, 2000; Goleman et al.,2002).

ε) Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα σέβονται και δίνουν ευκαιρίες σε ανθρώπους με διαφορετική φυλετική, πολιτισμική, κοινωνική ή μορφωτική προέλευση. Είναι σε θέση να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων και απόψεων και είναι ευαίσθητα στη προστασία αυτών των ομάδων. Δημιουργούν ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου μπορούν να δράσουν και να

αναπτυχθούν διάφορες κατηγορίες ανθρώπων, εμποδίζοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Σύμφωνα με τον Steele (Steele, 1997 στον Goleman, 1998), τα αρνητικά στερεότυπα μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην εργασιακή επίδοση. Προκειμένου το άτομο να είναι επιτυχημένο στην εργασία του, θα πρέπει να αισθάνεται ότι ανήκει εκεί, ότι είναι αποδεκτό και χρήσιμο, ότι έχει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες. Τα αρνητικά στερεότυπα λειτουργούν ανασχετικά σε αυτές τις πεποιθήσεις και κατά συνέπεια στην επίδοση του ατόμου.

στ) Πολιτική αντίληψη. Τα άτομα αυτά με αυτήν την ικανότητα, γνωρίζουν τις σχέσεις εξουσίας και τα κοινωνικά δίκτυα, που επικρατούν μέσα στον οργανισμό ή υπηρεσία. Καταλαβαίνουν τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται και κατά συνέπεια καταλαβαίνουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι απόψεις και οι κινήσεις των πελατών ή των ανταγωνιστών.

2. Κοινωνικές δεξιότητες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επιδέξια τα συναισθήματα των άλλων, έτσι ώστε να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που επιθυμεί, και το αντίθετο. Αυτή η συναισθηματική ανταλλαγή αποτελεί μια μορφή αδιόρατης διαπροσωπικής οικονομίας και αποτελεί μέρος κάθε ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Αν και η οικονομία αυτή είναι συνήθως αδιόρατη και αθέατη, μπορεί να έχει τεράστια οφέλη για μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για οκτώ επιμέρους ικανότητες:

α) Επιρροή. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα χρησιμοποιούν αποτελεσματικές και κατάλληλες μεθόδους για να πείθουν. Παρουσιάζουν με τέτοιο τρόπο τις απόψεις τους, έτσι ώστε αυτές να φαίνονται ελκυστικές προς τους άλλους. Βέβαια, το πρώτο βήμα για την άσκηση επιρροής είναι η δημιουργία σχέσης, για αυτό και άτομα με μειωμένη ικανότητα στην κατανόηση των συναισθηματικών σημάτων και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι ιδιαίτερα ανεπαρκή σε θέματα επιρροής. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην θετική έννοια της επιρροής, η οποία λαμβάνει υπόψη της τους άλλους ανθρώπους, ευθυγραμμίζεται με το συλλογικό στόχο και δεν επιδιώκεται μέσω αυτής κάποιο ατομικό όφελος.

β) Επικοινωνία. Τα άτομα αυτά είναι αποτελεσματικά στην διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ευθυγραμμίζοντας τα συναισθηματικά σήματα που λαμβάνουν, με το μήνυμα που στέλνουν. Είναι καλοί ακροατές και είναι πρόθυμα να μοιραστούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους με τους άλλους. Ενθαρρύνουν συνεχώς την αποτελεσματική επικοινωνία και δέχονται με

κατανόηση τόσο τα καλά, όσο και τα άσχημα νέα. Η δημιουργία άνετης ατμόσφαιρας και δημιουργικής επικοινωνίας είναι μια πολύ σημαντική κίνηση για κάθε οργανισμό.

γ) Ηγεσία. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα εμπνέουν και δημιουργούν στους άλλους ενθουσιασμό για ένα κοινό όραμα και μια κοινή αποστολή. Προσπαθούν να παραδειγματίσουν και να καθοδηγήσουν τους άλλους με τις πράξεις και τις απόψεις τους. Δίνουν στους άλλους εργασίες με ευθύνη, βοηθώντας τους ταυτόχρονα για την επίτευξη μιας καλής επίδοσης. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμπεριφέρονται ως ηγέτες, ακόμα και αν δεν κατέχουν την ανάλογη θέση στην ιεραρχία του οργανισμού.

δ) Καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα, αναγνωρίζουν και κατανοούν έγκαιρα την ανάγκη για αλλαγή και κατά συνέπεια προετοιμάζουν τις συνθήκες για την ασφαλή και αποτελεσματική προσαρμογή σε αυτήν. Σε πολλές περιπτώσεις, είναι αυτά που προωθούν και προκαλούν την αλλαγή, αφού γνωρίζουν και έχουν μελετήσει τα θετικά αποτελέσματα που θα επιφέρει αυτή στους άλλους και στον ίδιο τον οργανισμό. Τα ίδια είναι οι πρώτοι που αποδέχονται την αλλαγή και που προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε αυτή, παρακινώντας ταυτόχρονα τους άλλους να ενστερνιστούν τη συμπεριφορά αυτή.

ε) Χειρισμός διαφωνιών/συγκρούσεων. Τα άτομα αυτά μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά δύσκολους ή απαιτητικούς ανθρώπους. Είναι ικανά να αποφορτίζουν καταστάσεις έντασης, μέσω της προώθησης του διαλόγου, μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Ακόμα καλύτερα, είναι πολλές φορές σε θέση να αντιλαμβάνονται την ένταση πριν αυτή δημιουργηθεί και να υιοθετούν συμπεριφορές, που θα λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εμφάνισή της. Οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης επιτυχημένων λύσεων είναι ιδιαίτερα αυξημένες στα συγκεκριμένα άτομα, γεγονός που τα καθιστά απαραίτητα για κάθε οργανισμό.

στ) Καλλιέργεια δεσμών. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα καλλιεργούν λειτουργικές διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους συνεργάτες τους δεν λειτουργούν μόνο στο επαγγελματικό επίπεδο, αλλά αποκτούν και προσωπική χροιά. Γνωρίζουν ότι η βάση μιας υγιούς σχέσης δεν είναι η φυσική εγγύτητα, αλλά η ψυχολογική. Η εμπιστοσύνη και η συμπάθεια είναι κύριες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών.

ζ) Σύμπραξη, συνεργασία και ομαδική εργασία. Τα άτομα αυτά προωθούν ένα κλίμα ανταλλαγής και συνεργασίας μέσα στον οργανισμό. Μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και συναισθημάτων προωθούν την ανάπτυξη ενός φιλικού κλίματος

συνεργασίας και ομαδικής εργασίας. Εντοπίζουν τις ευκαιρίες για συνεργασία και προσπαθούν να τις εκμεταλλευτούν με τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο.

η) Ομαδικές ικανότητες. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα καλλιεργούν ένα αίσθημα ταυτότητας και δέσμευσης μέσα στον οργανισμό. Δείχνουν σεβασμό, πρόθεση για παροχή βοήθειας και διάθεση συνεργασίας. Είναι πρόθυμα να μοιραστούν τους επαίνους και τα θετικά σχόλια, αφού θεωρούν ότι τα καλά αποτελέσματα είναι σχεδόν πάντα προϊόν ομαδικής εργασίας και προσπάθειας.

Όλες αυτές οι συναισθηματικές ικανότητες λειτουργούν ως οδηγός για την κατανόηση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με αυτό τον διαχωρισμό, ο Goleman θέλησε να καταδείξει την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας αυτής, αλλά και να τονίσει την σπουδαιότητα που έχει η ανάπτυξή της για τον εργαζόμενο και την επιχείρηση ή την υπηρεσία που υπηρετεί..

Ερωτηματολόγια συναισθηματικής νοημοσύνης

Το πιο γνωστό ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτό που ανέπτυξαν οι Mayer, Salovey και Caruso (MSCEIT), το οποίο μετράει τέσσερις κύριες συναισθηματικές ικανότητες, την αντίληψη συναισθήματος, τη διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση των συναισθημάτων και τον χειρισμό αυτών (Mayer, Salovey & Caruso, 2002 στο Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin & Salovey, 2004). Τα αποτελέσματα αυτού του ερωτηματολογίου διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: 1) συνολική βαθμολογία για ένα γενικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, 2) βαθμολογία σε δύο τομείς, στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού αυτών και 3) βαθμολογία πάνω στις τέσσερις κύριες συναισθηματικές ικανότητες.

Σημαντικό εργαλείο για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί και το Emotional Intelligence Inventory, το οποίο αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες και επικεντρώνεται κυρίως στην εκτίμηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000a.).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το Bar-On Emotional Quotient Inventory, το οποίο αποτελείται από 133 και 15 διαφορετικούς άξονες. Μερικοί από αυτούς είναι η ανεξαρτησία, η εμπάθεια, οι ενδοπροσωπικές σχέσεις, η αυτοεπίγνωση, η κοινωνική ευθύνη, η ευελιξία και η αισιοδοξία (Bar-On, 1996 στους Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998).

Τι καταφέρνουν οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι;

Έχει διαπιστωθεί από σειρά ερευνών ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την κοινωνική αλληλόδραση. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι αντιλαμβάνονται γρηγορότερα και ουσιαστικότερα τα συναισθήματά τους, τα διαχειρίζονται και τα ρυθμίζουν με δημιουργικότερο τρόπο, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση (Goleman, 1998b). Μπορεί να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 2000b) και σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998b) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία και μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για το 80% της επιτυχίας στη ζωή. Ο Goleman επίσης (1995, 1998b) υποστηρίζει πως η Σ.Ν. περιλαμβάνει ατομικά χαρακτηριστικά όπως ζεστασιά, προσήνεια, αισιοδοξία, διάθεση προσαρμογής στις καταστάσεις.

Οι Wong & Law (2002) συμφωνούν ότι άτομα με υψηλές συναισθηματικές ικανότητες μπορούν εύκολα και αποτελεσματικά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν με αυτό τον τρόπο το πνευματικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Αντίθετα άτομα που δυσκολεύονται να αντιληφθούν το συναίσθημά τους, να το διαχειριστούν και συναισθανθούν τα συναισθήματα των άλλων έχουν πιο αργή συναισθηματική ανάπτυξη. Οι Salovey & Mayer (1990) και ο Salovey με τους συνεργάτες του (1999), τόνισαν ότι τα άτομα που έχουν ενσυναίσθηση, έχουν καλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη, παρουσιάζουν επαγγελματική εξέλιξη και μπορούν να διοικούν ανθρώπους. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, να μη μπλοκάρονται από αυτές, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν καταστρεπτικές καταστάσεις (Wasielowski, 1985).

Τα άτομα αυτά, καθώς αλληλεπιδρούν θετικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον και ανήκουν σε ένα διαρκές διευρυνόμενο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων (Kunnnanatt, 2004). Δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και υιοθετούν ηθική στάση απέναντι στην εργασία τους (Deshpande & Shu, 2005). Έχουν την ικανότητα να καλλιεργούν την επιμονή, να παρακινούν τον εαυτό τους και τους άλλους στις δύσκολες καταστάσεις και να αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. (Johnson & Indwik, 1999).

Οι Smigla & Pastoria (2000) υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν στην επιτυχία. Όσο πιο περίπλοκη είναι η εργασία, τόσο πιο μεγάλη σημασία έχει η ύπαρξη Σ.Ν. Τα άτομα που μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματά τους μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις τους με ακρίβεια και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στις συνθήκες που μεταβάλλονται. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι

έχουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση, γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία, παρουσιάζουν καινοτόμο συμπεριφορά, διακρίνονται από διάθεση αισιοδοξίας, μπορούν περισσότερο να ελίσσονται και να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους. (Goleman et al., 2002). Τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγονται μια πληθώρα αρνητικά συναισθημάτων όπως εχθρικότητα, φόβο και θυμό, ανασφάλεια (Scott-Ladd & Chan, 2004). Σχετίζονται με μειωμένη διάθεση για συνεργασία, μειωμένη ενέργεια, με κοινωνική απομόνωση. (Bagshaw, 2000). Υπάρχουν έρευνες που έχουν συμπεράνει ότι η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με υψηλά επίπεδα κατανάλωσης αλκοόλ και καπνίσματος. (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος (Tsaousis & Nikolaou, 2005), γεγονός που μας οδηγεί στη σκέψη ότι τα άτομα αυτά μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός τους. Υπάρχει επίσης θετική συσχέτιση ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ψυχολογική υγεία. Άτομα με υψηλά επίπεδα Σ.Ν. αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις απαιτήσεις της καθημερινότητά τους (προσωπική ή επαγγελματική) χωρίς να καταβάλλονται από το άγχος. Είναι περισσότερα ψυχολογικά και σωματικά υγιή από τα άτομα με χαμηλή Σ.Ν. (Day, Therrien, & Carroll, 2005).

Στην ιδανική του μορφή ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος διακρίνεται από υψηλή αυτογνωσία. Γνωρίζει τα όρια, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες τους, διαθέτει αυτοσεβασμό και κυρίως αυτοεκτίμηση. Μπορεί να εξισοροπήσει τον ορθολογισμό με το ρεαλισμό και δεν ακολουθεί άκριτα κανονισμούς, όταν νιώσει ότι παραβιάζονται οι αξίες του. Θέτει υψηλούς στόχους, είναι φιλόδοξος και ενθουσιάζεται. Πιστεύει ότι με τον αγώνα μπορεί να επιτύχει και όταν αποτυγχάνει, διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από αυτή. Έχει διορατικότητα και καταβάλλει προσπάθεια να καταλάβει τις απόψεις, να νιώσει τα συναισθήματα των άλλων, να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία.

Το συναίσθημα το χρησιμοποιεί ως ραντάρ, για να οξύνει τη διαίσθηση και την ενσυναίσθηση. Επιθυμεί το διάλογο και την κριτική και δεν αμύνεται όταν του απευθύνονται επικριτικά σχόλια. Προσπαθεί να ξεπεράσει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και παγιωμένες απόψεις και προσπαθεί αντικειμενικά να κρίνει και να εκτιμήσει τις ικανότητες, αλλά και τις αδυναμίες των άλλων. Ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος μπορεί να γίνει ένας καλός ηγέτης, αφού οι ικανότητες που προαναφέρθηκαν τον βοηθούν να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και του προσφέρουν τη δυνατότητα να συσπειρώσει την ομάδα και να

δραστηριοποιεί τους συνεργάτες του και όσους βρίσκονται γύρω του για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος ή στόχου.(Μπουραντάς, 2007; Μπρίνια, 2008)

Η σχέση με της Σ.Ν. με τη γνωστική νοημοσύνη, την επίδοση στο σχολείο, με την ηλικία και με το φύλο

Όπως έχουμε επισημάνει, η έννοια της γνωστικής νοημοσύνης είναι μια ευρύτατα γνωστή έννοια, με χρόνια ερευνών και αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους παράγοντες πρόβλεψης ακαδημαϊκής και επαγγελματική επιτυχίας ενός ατόμου (Ree and Earles, 1992). Βέβαια τα τελευταία 20 χρόνια μια σημαντική ομάδα ερευνητών άρχισε να αμφισβητεί την ικανότητα πρόβλεψης που έχει αποδοθεί στη γνωστική νοημοσύνη και θεωρώντας την ανεπαρκή για την πρόβλεψη κάποιων παραμέτρων της ανθρώπινης δραστηριότητας και ζωής που οδηγούν στην ευτυχία και στην επαγγελματική επιτυχία, αναζήτησαν εναλλακτικούς τρόπους για να κατανοήσουν ολόπλευρα τη νοημοσύνη του ανθρώπου (Hunter & Hunter, 1984; Salovey & Mayer, 1990; Goleman 1995; Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997).

Εφόσον η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται από πολλούς ένα άλλο είδος νοημοσύνης έχει διερευνηθεί η σχέση της με τη γνωστική νοημοσύνη. Αν και έγιναν αρκετές έρευνες τα σχετικά ευρήματα δε ανέδειξαν ότι υπάρχει συστηματική σχέση μεταξύ τους και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Σε ορισμένες έρευνες βρέθηκε ότι υπάρχουν μέτριες συσχετίσεις της γνωστικής με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Derksen, Kramer, & Katzko, 2002; Lam & Kirby, 2002; Mayer et al 2000b; Schutte et al, 1998). Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι υπάρχουν χαμηλές συσχετίσεις (Davies, Stankov & Roberts, 1998) και ορισμένα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν μη σημαντικές συσχετίσεις (Ciarrochi, Chan, Caputi 2000; Newsome, Day & Catano, 2000).

Η σχέση της Σ.Ν. με την επίδοση στο σχολείο βρέθηκε να κυμαίνεται από αρκετά σημαντική (Schutte et al, 1998, Coleman, 2002) ,έως μετρίως σημαντική (Van der Zee et al, 2002) ή καθόλου σημαντική (Newsome, Day & Catano, 2000).

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998; Mayer et al, 1999; Saarni, 2000; Zeidner, et al, 2003). Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται κυρίως στην ενήλικη ζωή. Οι Mayer et al (1999), συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων έως 15 ετών με ενήλικες έως 65 ετών και διέκριναν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της Σ.Ν. παρατηρείται μεταξύ 20-28 ετών.

Δεν μελετήθηκε όμως η μεταβολή της Σ.Ν. κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Σε μια έρευνα που έγινε από την Πλατσίδου (2005), διερευνήθηκε η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε ότι χωρίς να διαφοροποιούνται οι τρεις ομάδες που επιλέχθηκαν ως προς την ηλικία ότι οι έφηβοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν κυρίως κορίτσια και είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση.

Η ικανότητα της Σ.Ν. δεν είναι εγγενής, αλλά όπως προείπαμε σχετίζεται με την αύξηση της ηλικίας, μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η προσωπική και η επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Goleman, 1998). Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2002) έδειξαν ότι η Σ.Ν. αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία και μπορεί να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που αναπτύσσεται φυσικά, παρά ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Οι Petrides & Furnham, (2000) διατύπωσαν την άποψη ότι παρόλο που οι συναισθηματικές ικανότητες αρχίζουν να χτίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αυτές με την εμπειρία και την εξάσκηση μέσω της διδασκαλίας τους μπορούν να αναπτυχθούν και να αλλάξουν.

Σε σχέση με το φύλο δεν έχουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γενικευμένες και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ γυναικών και αντρών παρά μερικές διαφορές σε κάποιες από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer et al (1999, 2000b) που εξέτασαν την αντικειμενική Σ.Ν. διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους στην κοινωνική προσαρμογή. Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο αυτοαναφορών οι γυναίκες φάνηκε να έχουν καλύτερη διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997), κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi et al, 2000) και καλύτερη γενική Σ.Ν. (Schutte et al, 1998) ενώ οι άντρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Επίσης, οι άντρες φαίνονται πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. (Mayer et al, 1999-2000b, Bar-On, 2000).

Σε κάποιες από τις έρευνές τους οι Schutte et al, (1998) και οι Petrides & Furnham, (2000, 2006) έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική Σ.Ν. από ό,τι οι άντρες. Οι ερευνητές απέδωσαν τα ευρήματά τους στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι επιστήμονες που ερευνούν της Σ.Ν. θεωρούν ότι αυξάνεται με την ηλικία και σχετίζεται με την ωριμότητα. Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τεχνικές εκπαίδευσης (Goleman, 1998, Emmerling and Goleman, 2003). Ο Kunnanatt (2004) μας μιλά για ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της Σ.Ν. που ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι:

1. Χαρτογράφηση συναισθημάτων Τα άτομα στο στάδιο αυτό αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και βοηθούνται, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους.
2. Συνειδητή αντίληψη συναισθημάτων Τα άτομα προσπαθούν να καταλάβουν τις επιπτώσεις που έχουν τα συναισθήματά τους στον εαυτό τους και στους άλλους. Οι αποφάσεις που λαμβάνονταν σε ασυνείδητο επίπεδο, τώρα γίνονται αντιληπτές και οδηγούν σε λογικές και αποτελεσματικές για το άτομο επιλογές.
3. Συναισθηματική καθοδήγηση Τα άτομα μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ανεμπόδιστα για να μπορέσουν να προβούν στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων.
4. Εγκαθίδρυση ενσυναίσθησης Τα άτομα μαθαίνουν να μπαίνουν στο συναισθηματικό ρόλο των άλλων, να νιώθουν τα συναισθήματά του.
5. Αύξηση επιρροής Τα άτομα στο στάδιο αυτό μέσω της Σ.Ν. μαθαίνουν να ασκούν επιρροή στο περιβάλλον τους. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους προς όφελος του εαυτού τους και των άλλων.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι αυξάνεται με την ηλικία και σχετίζεται με την ωριμότητα. Μάλιστα πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσα από τεχνικές εκπαίδευσης (Goleman, 1998). Έρευνες που έχουν γίνει σε ζώα δείχνουν ότι ο προμετωπιαίος λοβός, η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος, τα οποία σχετίζονται με την αντίληψη, την χρήση και τον χειρισμό των συναισθημάτων, είναι μέρη που επιδέχονται αλλαγές και βελτιώσεις μέσα από τη μάθηση και την εμπειρία (Emmerling & Goleman, 2003, Diggins, 2004). Τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης κατά ένα ακολουθιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτογνωσίας, μέσω της οποίας μπορούν να αναγνωρίζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τα

συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες προς όφελος των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Dulewicz & Diggins, 1999; Diggins 2004).

Ο προβληματισμός που προκύπτει είναι σε ποιο στάδιο της ζωής του ατόμου είναι περισσότερο αποτελεσματική η εκπαίδευση για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Mayer & Salovey (1997) καλλιεργείται νωρίς στη ζωή του ατόμου από την οικογένειά του και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά το επίπεδό της μπορεί να βελτιωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι ικανότητες της Σ.Ν. μπορούν να θεωρηθούν εύπλαστες και επομένως επιδέχονται βελτιώσεις και αλλαγές (Fineman, 1997 στο Dulewicz & Higgs, 2000). Συγκρίσεις που έχουν γίνει ανάμεσα σε άτομα που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και σε άτομα που δεν συμμετείχαν στη συγκεκριμένη εκπαίδευση, δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί με επιτυχία (Cottman, 2000). Έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε θέματα ηγεσίας, διοίκησης και μόρφωσης δείχνουν ότι η εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε σημαντικές αλλαγές στην απόδοση και στην επίδοση του ατόμου. (Dulewicz & Higgs, 1999)

Σύμφωνα με τον Goleman, *«τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν στους ανθρώπους μια ευκαιρία να εξασκήσουν την επιθυμητή ικανότητα μέσω καλά επικεντρωμένων παιχνιδιών, role-playing και άλλων μεθόδων, αλλά πρέπει να χρησιμοποιούνται σε συνεργασία με ανατροφοδότηση, ενίσχυση και πρακτική εξάσκηση»* (Goleman, 1998). Αυτό για το οποίο δημιουργείται θέμα είναι σε ποιο στάδιο της ζωής του ανθρώπου είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση πάνω στην συναισθηματική νοημοσύνη. Αν και θεωρείται ότι κατά την παιδική ηλικία εκπαιδεύεται το άτομο πιο αποτελεσματικά πάνω στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτές θεωρούνται εύπλαστες και κατά συνέπεια επιδέχονται βελτίωσης και αλλαγών (Fineman, 1997 στο Dulewicz & Higgs, 2000).

Επίδραση συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία

Η ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του σχετίζεται θετικά με τις ικανότητές της συναισθηματικής νοημοσύνης και αρκετές φορές θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στο χώρο της εργασίας (Grandey, 2000). Άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά (Cooper & Sawaf, 1997). Οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι βιώνουν θετικά συναισθήματα που φανερώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης

και απόδοσης σε σύγκριση με ανθρώπους που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμός, κατάθλιψη και απογοήτευση, καθώς μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γενικής ικανοποίησης και εκπλήρωσης των στόχων τους.(Kafetsios & Loumakou, 2006). Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα των ερευνών για τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανοποίηση από την εργασία. Κάποιοι μελετητές αναφέρουν μέτρια συσχέτιση (Vacola, Tsaousis & Nikolaou, 2003, Kafetsios & Loumakou, 2007), ο Lopes et al. (2004) αναφέρει ισχυρή συσχέτιση, ενώ ο Sy (2006) αναφέρει θετική συσχέτιση. Ο Sy επίσης και οι συνεργάτες του (2006) υπέθεσαν ότι όσο πιο υψηλή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία. Διατύπωσαν επίσης την άποψη ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους, οπότε η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην ικανοποίηση από την εργασία και στην απόδοση βοηθώντας τους στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και κυρίως στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων. Αντίθετα, οι υφιστάμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επειδή έχουν ικανοποίηση, αυτοεπίγνωση και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, η επιπλέον συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών μπορεί να περιορίσει την ικανοποίηση από την εργασία. Επομένως ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί τις συναισθηματικές ικανότητες των εργαζομένων και κυρίως των διευθυντών και να παρεμβαίνει ανάλογα.

Το αίσθημα ικανοποίησης στη δουλειά μπορεί να σηματοδοτεί μια εργασία πολύ καλά διεκπεραιωμένη. Τα συναισθήματα κρύβουν σημαντικές πληροφορίες τις οποίες χρειάζεται κάποιος για να είναι αποτελεσματικός στη δουλειά του. Αναμφισβήτητα η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι το μοναδικό κριτήριο πρόβλεψης της επαγγελματικής επιτυχίας, της ικανοποίησης από την εργασία ή της αποτελεσματικής ηγεσίας, διότι η γνωστική νοημοσύνη είναι εξίσου απαραίτητη γι' αυτό. Σύμφωνα με τον Caruso (1999) η συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με τις γνωστικές ικανότητες βοηθά το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του αλλά και να διοικήσει αποτελεσματικότερα. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία υπάρχει μια σειρά από τρόπους οι οποίοι είναι πολύ αποτελεσματικοί όπως:

Αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα Πρέπει να είμαστε γνώστες των συναισθημάτων μας, ώστε να μην τυφλωνόμαστε από αυτά. Γνωρίζοντας τα συναισθήματα των άλλων, μπορούμε να δουλεύουμε επιτυχημένα.

Χρησιμοποιώντας τα συναισθήματα Οι δημιουργικές ιδέες μπορούν να προκληθούν από την ικανότητα να δημιουργεί κάποιος τα κατάλληλα συναισθήματα. Η ενσυναίσθηση μπορεί να προέλθει από την ικανότητα που έχει κάποιος να τροφοδοτεί ένα συναίσθημα που νιώθουν οι άλλοι.

Κατανοώντας τα συναισθήματα Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να γνωρίζουμε τι παρακινεί τους ανθρώπους να κατανοήσουμε τις θέσεις και τις απόψεις των άλλων.

Διαχειρίζοντας τα συναισθήματα Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι ικανότητές μας να γνωρίζουμε τα συναισθήματά μας, τα οποία έχουν πολύτιμες πληροφορίες και να τα χρησιμοποιούμε για επίλυση προβλημάτων.

Τα συναισθήματα εξαπλώνονται σαν τους ιούς (Goleman, 1995; Καφέτσιος, 2005), αλλά δεν μεταδίδονται όλα με την ίδια ευκολία. Σύμφωνα με τους Barsade & Gibson (1998) σε έναν εργασιακό χώρο το κέφι και η ζεστασιά εξαπλώνονται πιο εύκολα, ο εκνευρισμός είναι λιγότερο μεταδοτικός, μα δυστυχώς μεταδίδεται. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οι ευχάριστες διαθέσεις επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο εργασίας, καθώς ενισχύουν τη συνεργατικότητα, την ειλικρίνεια και την αποδοτικότητα. Ιδιαίτερα το χαμόγελο και το γέλιο είναι ιδιαίτερα μεταδοτικά και έχουν τη δύναμη να κάνουν τους άλλους να ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο. Από νευροβιολογική άποψη το γέλιο αντιπροσωπεύει τη μικρότερη απόσταση μεταξύ δύο ανθρώπων καθώς συγχρονίζει τα μεταχιακά συστήματα του εγκεφάλου τους (Γεώργας, 1995; Θεοδωράτος, 1999).

Το γέλιο απαιτεί την όσο το δυνατόν πιο άμεση επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων και μπορεί να καταδείξει ότι στα μέλη της ομάδας υπάρχει καλό κλίμα. Οι ηγέτες που είναι αισιόδοξοι, πιο ενθουσιώδεις, που γελούν περισσότερο δεν απωθούν τους συναδέλφους, αντίθετα τους προσελκύουν, γίνονται δηλαδή συναισθηματικοί μαγνήτες (Goleman, 2002; McGrae, 2000). Οι ηγέτες που προκαλούν άγχος και εκνευρισμό έχουν προηγουμένως εστιάσει στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων και μπορούν να προκαλέσουν κακή διάθεση στο πλαίσιο της οποίας εκκρίνονται οι ορμόνες του στρες που χρειάζονται αρκετό διάστημα να απορροφηθούν από το ανθρώπινο σώμα. Μια δυσάρεστη σχέση με το διευθυντή/ντρια μπορεί να κρατήσει το άτομο αιχμάλωτο στο άγχος και στη δυσαρέσκεια με το μυαλό μπλοκαρισμένο και το σώμα ανίκανο να βρει τη γαλήνη του. Έτσι λοιπόν οι άνθρωποι έχουν την τάση να συγχρωτίζονται με ανθρώπους που είναι συναισθηματικά θετοί και να αποδίδουν περισσότερο με διευθυντές/ντριες συναισθηματικά νοήμονες και θετικούς (Wood et al, 2001).

5. Ηγέτης-ηγετικές ικανότητες

Σε κάθε ομάδα τυπική ή άτυπη σε κάθε υπηρεσία και οργανισμό η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, η οποία καθορίζει την εξέλιξη, τη λειτουργία και την κουλτούρα της. Το ζήτημα της ηγεσίας έχει ερευνηθεί και θεωρητικά αναλυθεί όσο οποιοδήποτε άλλο και έχει απασχολήσει μια σειρά επιστημών (Μπουραντάς, 2007 ; Conger,1991). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας που συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται. Ο Carnal (1990 στο Μπουραντάς 2007), σημειώνει πως η ηγεσία είναι μια απροσδιόριστη έννοια και παρόλα αυτά ο Bennis συμπεραίνει ότι «η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα» (Bennis, 1989 στο Μπουραντάς, 2007). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2003, 2005) ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο ηγέτη με τέτοιο τρόπο, ώστε πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την υλοποίηση των στόχων της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή, την πρόοδο και το καλύτερο μέλλον των οργανισμών, υπηρεσιών όπως και των ατόμων.

Οι Μπουραντάς (2002, 2007; Goleman, 1998, 2000; Goleman και συνεργάτες, 2002; Βογιατζής 2008) τονίζουν ότι ο ηγέτης είναι εκείνος που πραγματικά νοιάζεται για τους ανθρώπους του και τους το δείχνει. Νοιάζεται για τις αγωνίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες τους. Είναι κοντά τους όχι μόνο γιατί το απαιτεί ο διοικητικός ρόλος του, αλλά και διότι του αρέσει. Το να έχει κανείς όμως ευαισθησία για τους ανθρώπους συνεργάτες του δεν είναι μόνο ζήτημα καρδιάς και χαρακτήρα, αλλά και μυαλού (Handy,1993). Για να δώσουν κάποιοι την καρδιά τους, για να εργαστούν δημιουργικά, για να ακολουθήσουν το όραμα του διευθυντή-ηγέτη τους πρέπει πρώτα να νοιάζεται γι' αυτούς.

Ο Μπουραντάς (2007) θεωρεί ότι ο ηγέτης αναδεικνύεται, χρησιμοποιώντας την προσωπική του δύναμη, κερδίζει την εμπιστοσύνη της ομάδας, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματά τους. Έχει τη δύναμη να κάνει αλλαγές, να καινοτομήσει και ανοίγοντας ορίζοντες, επηρεάζει τους ανθρώπους, ώστε να τον ακολουθήσουν εθελοντικά και πρόθυμα. Με βάση τα αποτελέσματα των πιο γνωστών και επιστημονικά τεκμηριωμένων ερευνητικών εργασιών, τα θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά (Μπουραντάς, 2007; Παπαλεξανδρή και άλλοι 2003) είναι ουσιαστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου που επιθυμεί να ηγηθεί. Την ηγεσία, προτιμούν άτομα που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και αυτά είναι:

- Ανάγκη για όραμα για την επίτευξη των στόχων και ιδανικών. Το άτομο αισθάνεται ότι έχει μια αποστολή, δεσμεύεται και αγωνίζεται με πάθος για να τη φτάσει. Παίρνει πρωτοβουλίες, αναλαμβάνει ρίσκο, εργάζεται σκληρά για να υλοποιήσει τους στόχους του.
- Ανάγκη για αναγνώριση-αυτοεκτίμηση. Το άτομο επιδιώκει την επαγγελματική εξέλιξη, τη διάκριση, την επιτυχία και αντλεί ευχαρίστηση από την προσφορά του σε μικρές ή μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες.
- Πίστη σε δέσμευση και αξίες. Τα άτομα που γίνονται κοινωνικοί μακρο-ηγέτες ή ηγέτες σε επιτυχημένες επιχειρήσεις και Οργανισμούς, χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο δομημένων αξιών. Οι αξίες αποτελούν ένα ιδεολογικό υπόβαθρο που προσδίδει στον ηγέτη αξιοπιστία και γνησιότητα.
- Ανάγκη για δύναμη και επιρροή. Η ανάγκη αυτή συνδέεται με την ευχαρίστηση που πηγάζει από την αυτονομία και την άσκηση επιρροής σε άλλους με τελικό σκοπό την επίτευξη ευρύτερων σκοπών.
- Αυτοπεποίθηση και θάρρος. Ηγεσία αρκετές φορές σημαίνει αντιμετώπιση αβέβαιων αντιφατικών καταστάσεων, αντιμετώπιση κρίσεων και αποτυχιών. Το άτομο που έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά παίρνει δύσκολες αποφάσεις και μπορεί να θυσιάσει τη σιγουριά του σήμερα για ένα καλύτερο μέλλον. Έχει αυτογνωσία, δέχεται δημοσίως τα λάθη του και μπορεί να ζητήσει συγνώμη γι' αυτά, όπως και να αναλάβει τις ευθύνες του (Handy, 1993).
- Επιμονή-πειθαρχία. Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από επιμονή, από πειθαρχημένη και συνεχή προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων (Collins& Porras, 2001)

Οι ηγετικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένα άτομο για να ασκήσει ηγεσία σύμφωνα με τους Μπουραντά 2002, ; Kotter, 1996,; Goleman et al 2002, είναι:

- Η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Συστημική σκέψη. Πρόκειται ουσιαστικά για την αναλυτική και συνθετική σκέψη που βοηθά το άτομο να βλέπει τα φαινόμενα και τις οντότητες αποτελούμενα από μέρη που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ταυτόχρονα ως ολότητες.
- Ικανότητα επικοινωνίας. Όπως γνωρίζουμε η επικοινωνία είναι ουσιαστικά ένα εργαλείο του ηγέτη και σημαίνει αποτελεσματική ακοή και αποτελεσματική μετάδοση μηνυμάτων όπως και διάθεση για θετική, ειλικρινή επαφή με άλλους ανθρώπους.

- Συναισθηματική νοημοσύνη. Καθώς είναι πολύ ευρεία έννοια και έχει αναλυθεί αρκετά σε προηγούμενα κεφάλαια, θα σταθούμε στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, που σύμφωνα με τους Μπουραντά 2002, 2005 και Goleman και συνεργάτες πρέπει να θεωρούνται ταυτόχρονα και ηγετικές ικανότητες και χαρακτηριστικά:
- Η αυτοεπίγνωση. Είναι η ικανότητα που μας βοηθά να κατανοούμε τα συναισθήματά μας και ιδιαίτερα τα έντονα και να έχουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενική αυτοαντίληψη τόσο για τα ισχυρά, όσο για τα αδύνατά μας σημεία. Η αυτοεπίγνωση θεωρείται από τους ερευνητές απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του ατόμου.
- Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα του να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, για να τον κατανοήσει και όχι για να συμφωνήσει ή διαφωνήσει μαζί του. Σύμφωνα με τους Μπουραντά (2005) και Goleman, Boyatzis (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θεμελιώδης ικανότητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς. Είναι απαραίτητη για αναπτυχθούν η παρακίνηση, η δημιουργική ανάπτυξη των ομάδων, η επικοινωνία, η ανάπτυξη κουλτούρας, η ανάπτυξη της συνεργασίας και η προώθηση των αλλαγών που μπορούν να οδηγήσουν την επιχείρηση ή τον Οργανισμό σε ένα καλύτερο μέλλον.
Σύμφωνα με τους Boal & Hooijberg (2000) υπάρχουν τέσσερις υπευθυνότητες που πρέπει να έχει ένας ηγέτης σε όλα τα επίπεδα της οργάνωσης.
 - Να αναπτύξει ατομική δραστηριότητα και ικανότητα.
 - Να δημιουργεί συνθήκες στον εργασιακό χώρο, που προκαλούν κάθε άτομο να μαθαίνει διαρκώς και τον ίδιο του τον εαυτό.
 - Να μεταφέρει την ευθύνη και την επιτυχία που απορρέει από τη δουλειά στους ανθρώπους που ασχολούνται με τη συγκεκριμένη εργασία.
 - Να δημιουργεί ένα περιβάλλον που κάθε άτομο θα είναι υπεύθυνο για την επίδοσή του.

Εκπαιδευτική ηγεσία

Η κατ' εξοχήν απαιτούμενη σύγχρονη επαγγελματική δεξιότητα, η οποία συνεγείρει πλήθος άλλων είναι η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership), που δύσκολα ορίζεται, καθώς υπάρχει πλήθος μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όπως και με τη γενικότερη έννοια

της ηγεσίας, απουσιάζει μια ενοποιημένη θεωρία, η οποία λαμβάνει υπόψη τη συμπλοκότητα του φαινομένου «εκπαιδευτική ηγεσία» (Πασιαρδής, 2004; Fullan, 2001). Μια ανάλυση των ποικίλων προσεγγίσεων του φαινομένου της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Morris et al, 2004) μας βοηθά στο να προσδιορίσουμε σε ένα γενικότερο πλαίσιο τις γνώσεις, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης για να διοικεί δημιουργικά και αποτελεσματικά. (Bush,1995 ; Everal & Morris 1999).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται μελέτες πάνω στη σχολική ηγεσία που δίνουν έμφαση κυρίως στις αξίες (Sergiovanni, 1998;) και τις δυνατότητες των ηγετών να κάνουν κάτι το διαφορετικό, να εισάγουν κάτι διαφορετικό μέσα από την ικανότητά τους για μετασχηματισμό (Sergiovanni, 1998; Hoy et al, 2001; Woods, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του 21^{ου} αιώνα οφείλουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνία, και την αλληλεξάρτηση (Johnson, 1990; Σαΐτης, 2007). Έτσι, η φύση της σχολικής ηγεσίας αλλάζει και γίνεται πιο πολύπλοκη, λιγότερο προβλέψιμη, λιγότερο δομημένη και περισσότερο επιφορτισμένη με πολλές αρμοδιότητες

Είναι από όλους γενικά παραδεκτό ότι η σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία της εκπαίδευσης.(Drucker, 1998). Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003) και τον Ιορδανίδη (2006), η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αφορά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά το συντονισμό όλων των δυναμικών που λαμβάνουν χώρα σε αυτή την επωμίζεται ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής/ντρια ενός σχολείου κατέχει την ανώτερη διοικητική θέση στο σχολείο του, αλλά η κατοχή της διευθυντικής θέσης δεν ταυτίζεται με την έννοια του ηγέτη και της ηγεσίας. Ο Ackerman με τους συνεργάτες του (2006), ο Fullan (2001) και ο Γεωργογιάννης (2005), υποστηρίζουν πως ο ηγέτης διορίζεται ή αναδύεται από μια ομάδα ανθρώπων και μπορεί να επηρεάσει τους άλλους να παράγουν έργο, χωρίς να κάνει χρήση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Η ηγεσία είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή διευθυντικών λειτουργιών. Ο διευθυντής του σημερινού ελληνικού δημόσιου σχολείου, ο οποίος τοποθετείται και δεν αναδύεται από την ομάδα – σύλλογο διδασκόντων, πρέπει οπωσδήποτε να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη και να αναγνωρίζεται ως επαρκής και από το σύλλογο διδασκόντων, όπως συμβαίνει και στην επιλογή υποδιευθυντών/ντριων ,για να είναι ο πραγματικός ηγέτης.(Γεωργογιάννης, 2005)

Για τον Cleveland (1986 στον Σαΐτη 2007)), τα αποτελεσματικά ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης έχουν μια περιέργεια για το τι γίνεται στο εργασιακό τους περιβάλλον και ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα

με τον Θεοφιλίδη (2000) και τους συνεργάτες του τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι:

- Το όραμα που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για τη σχολική μονάδα.
- Η ικανότητα μετασχηματισμού και ανατροφοδότησης, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να αλλάζει τους στόχους.
- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την κινητοποίηση της πρωτοβουλίας και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων.
- Η ευαισθησία που εκφράζεται μέσα από την ικανότητά του να κατανοεί τα συναισθήματα και τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Η δημιουργικότητα

Η επαγγελματική πληρότητα, η ικανότητα δηλαδή του διευθυντή να επηρεάζει τη διοικητική και διδακτική εργασία του σχολείου.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρούμε ότι οι θεωρίες αποτελεσματικής ηγεσίας επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο του ηγέτη, παρά στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία για να λειτουργήσει. Βέβαια η κατοχή ορισμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων δεν εγγυάται από μόνη της την επιτυχημένη ηγεσία, οι διευθυντές όμως με ενσυναίσθηση, που έχουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες, να γίνουν αποδεκτοί ως ηγέτες από διευθυντές που δεν έχουν την ικανότητα αυτή (Σαΐτης, 2005). Ο Johnson (1990) και ο Woods (2006) αναφέρουν ότι: «πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός σχολικού ηγέτη που δημιουργεί ή προσπαθεί να δημιουργήσει ένα αμερόληπτο, δίκαιο και πετυχημένο σχολείο είναι ότι αυτό το πρόσωπο έχει αναπτύξει ένα δυνατό και χρηστό πυρήνα εστιασμένο στην ισότητα και την τελειότητα ως την ορθότερη επιλογή για ένα σχολείο με δημοκρατικό περιβάλλον. Για έναν τέτοιο διευθυντή/ντρια αυτό είναι το «ακατανίκητο πιστεύω του, το ακατανίκητο καθήκον και χρέος του».

Σύμφωνα με τον Drucker, (1998) οι ηγέτες που ήταν προσανατολισμένοι στο στόχο τους, ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί, όταν ανέθεταν στους υφισταμένους τους μία αγγογόνα και δύσκολη αποστολή, προκαλώντας όμως στους εργαζόμενους αρκετά παράπονα και δυσαρέσκειες. Οι ηγέτες που ήταν προσανατολισμένοι στον άνθρωπο ήταν πιο κατάλληλοι για αποστολές πιο σαφείς και καθημερινές, αλλά η ηγεσία τους σχετίζεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση και λιγότερες απουσίες εργαζομένων (Χυτήρης, 2004). Οι Πασιαρδή (2001) και Immegart (1988) κατέδειξαν τη σχέση ανάμεσα στην συμπεριφορά του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, υποστηρίζοντας πως οι διευθυντές των σχολείων με τα μη λεκτικά μηνύματά τους με τα λόγια τους, τις αντιδράσεις τους, διαμορφώνουν το κλίμα του

σχολείου, επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές με τον τρόπο ηγεσίας και συμπεριφοράς τους μπορούν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και να προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συναδελφικότητα (Πασιαρδής, 2004; Τομασίδης, 2002).

Ο διευθυντής επίσης που δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν ηγείται στην πραγματικότητα (Μπουραντάς, 2007). Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι το στιλ ηγεσίας επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ικανοποίηση των εργαζομένων (Καφέτσιος, 2003). Το στιλ της ηγεσίας καθορίζεται ανάλογα με το αν η ηγεσία βασίζεται περισσότερο στην επιβολή ή στις σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής με τους συναδέλφους του, τους μαθητές, τους γονείς τους κ.λπ.

Ως προς την επιβολή υπάρχουν τουλάχιστον τρία ήδη ηγεσίας: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο (Lazarus, 1991; Μπουραντάς, 2007). Αναμφισβήτητα θετική εικόνα-αύρα σε ένα σχολείο μπορούν να επιφέρουν οι διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί που νοιάζονται για τους μαθητές, οι διευθυντές που σέβονται και νοιάζονται για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, όπως και οι εκπαιδευτικοί που σέβονται το διευθυντή τους και παρακινούνται από αυτόν για την επίτευξη στόχων (Χατζηπαντελή, 1999; Lord et al, 2002). Ο διευθυντής που επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση ενός κλίματος επικοινωνίας, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, αμβλύνει τις αντιθέσεις, παρακινεί για καινοτόμες δραστηριότητες, συνεργάζεται ισότιμα με όλους, παρέχει θετικά κίνητρα, εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του (Σαΐτης, 2005). Η Πασιαρδή (2001) επισημαίνει ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή της, με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η επίλυση διαφορών και συγκρούσεων απασχολεί αρκετά το διευθυντή της σχολικής μονάδας και συνήθως είναι δυσκολότερα τα προβλήματα συγκρούσεων και διαφορών που δημιουργούνται σε επίπεδο σχέσεων παρά σε θέματα εργασίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο διευθυντής λοιπόν καλείται να χειριστεί με τέτοιο τρόπο τις καταστάσεις και να χρησιμοποιήσει τέτοιους τρόπους επικοινωνίας, ώστε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να εξομαλυνθεί η σύγκρουση (Ανδρέου κ.ά., 2001; Καφετζόπουλος, 1995). Για να επιλυθεί μια σύγκρουση αρχικά πρέπει να διερευνηθούν οι αιτίες που την προκάλεσαν και να αρθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να αρθούν η συμμετοχή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αποδοχής λύσεων, τις οποίες θα δεσμευτούν να ακολουθήσουν (Καλημέρη και Κατσαλής, 2004, Χατζηπαντελή, 1999). Για να είναι επιτυχημένη η προσπάθεια επίλυσης των συγκρούσεων πρέπει να υπάρχει κοινό κίνητρο (Χατζηπαντελή, 1999,) να δημιουργηθούν κυρίως από το

διευθυντή οι συνθήκες που ευνοούν την ευθύτητα και την ειλικρίνεια, να κρατηθούν οι εντάσεις σε χαμηλά επίπεδα (Everald & Morris, 1999) να προωθείται ο ανοιχτός διάλογος και επίλυση των πραγματικών ζητημάτων που τους απασχολούν. Όταν ασκείται κριτική από το διεθυντή-ντρια να είναι αποτελεσματική η κριτική ο διεθυντής πρέπει να χρησιμοποιεί κύρια την ενσυναίσθηση (Pescosolido, 2000), η οποία θεωρείται μία από τις βασικότερες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

6. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

Αναμφισβήτητα η Συναισθηματική Νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σχετικά με το θέμα της ηγεσίας. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η ευελιξία, η καινοτομία, η προσαρμοστικότητα, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η αντικειμενική αυτοκριτική και η διαχείριση των συγκρούσεων και των κρίσεων (George, 2000; Barsade, et al., 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι η αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην εμφάνιση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος καθώς και στην δημιουργία θετικής στάσης των υπαλλήλων απέναντι στην αλλαγή (Ferrer & Connell, 2004)

Σύμφωνα με τον Evans (1999) οι ηγέτες που θέλουν να καινοτομούν και να οδηγούν τον οργανισμό τους στην αλλαγή και τους υφισταμένους τους στην επιτυχία, πρέπει να είναι συναισθηματικά έξυπνοι και έξυπνοι συναισθηματικά. Ομάδες εργαζομένων με ψηλά κατά μέσο όρο επίπεδου Σ.Ν. που τις διευθύνουν συναισθηματικά νοήμονες ηγέτες, εμφάνισαν πολύ ψηλές αποδόσεις (Daus & Ashkanasy, 2002). Ο διεθυντής ή ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας με αποτέλεσμα η ομάδα του να αποδίδει περισσότερο και να υπάρχει θετικό και δημιουργικό κλίμα (Goleman, Boyatzis, Mckee, 2002).

Οι Bennis και Chan θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 85% – 90% για την επιτυχία των ηγετών (Connell & Travaglione, 2004). Για αυτό τον λόγο, οι οργανώσεις θεωρούν πολύτιμα τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης για την πρόσληψη, προαγωγή και ανάπτυξη των ηγετών τους.

Τα στοιχεία που κάνουν ένα άτομο ηγέτη είναι στοιχεία που δεν έχουν προσδιοριστεί ακριβώς και γι' αυτό υπάρχουν εκατοντάδες απόψεις για το θέμα αυτό, όπως και αρκετές διαφωνίες, αλλά κατά τον Bennis,(1989) όλοι οι ηγέτες έχουν κοινά χαρακτηριστικά.

- Έχουν όραμα ή σκοπό που ακολουθούν.
- Έχουν πάθος, ενθουσιασμό και ικανότητα να μεταδίδουν το πάθος τους στους άλλους.
- Έχουν ακεραιότητα που περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: την αυτογνωσία, την ωριμότητα, την ειλικρίνεια.
- Έχουν περιέργεια.
- Τολμούν, ένας ηγέτης πρέπει να θέλει να μαθαίνει και να τολμά πάντα.

Ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης, σύμφωνα με τον Ryback (1998) εκδηλώνει δέκα βασικές συμπεριφορές που μπορεί να τον διαφοροποιήσουν από τους συναδέλφους τους ή από άλλους ηγέτες που δεν διαθέτουν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

- Η στάση απέναντι στους συναδέλφους του δεν είναι επικριτική. Η αυστηρή κριτική καταρρακώνει την αυτοεκτίμηση του υφισταμένου του, ενώ η διακριτική κριτική που συνοδεύεται από εποικοδομητικά σχόλια αναμφισβήτητα μπορεί να τον οδηγήσει στη βελτίωση και στην αίσθηση ότι ο διευθυντής του τον εκτιμά και ότι ενδιαφέρεται για εκείνον.
- Διαθέτει κατανόηση για τους άλλους και τα συναισθήματά τους. Προσπαθεί να τους στηρίξει και να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους.
- Είναι αυθεντικός, ειλικρινής, εκφράζει με ευθύτητα τα συναισθήματα και τις προθέσεις του. Αποτελέσματα σειράς ερευνών δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη στον ηγέτη μπορεί να δημιουργήσει ένα γόνιμο εργασιακό κλίμα που ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.
- Είναι ανοιχτός στην κριτική, έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του, πάντα παρών και αποφεύγει να κρατά αμυντική στάση όταν τα πράγματα δυσκολεύουν. Αποφασίζει αφού έχει δώσει την ευκαιρία σε όλους τους άμεσα ενδιαφερόμενους να εκφράσουν τη γνώμη τους.
- Επικεντρώνεται στο σύνολο, στη μεγαλύτερη εικόνα, δίνει σημασία στη λεπτομέρεια χωρίς να χάνεται μέσα σ' αυτή.
- Δίνει πολύ μεγάλη σημασία στην επικοινωνία με τους συναδέλφους του. Μοιράζεται τα συναισθήματά του επιλέγοντας το σωστό χρόνο και τρόπο. Με αυτό τον τρόπο ο ηγέτης ισχυροποιεί την ομάδα, τονίζει ότι είναι αναπόσπαστο μέλος της και κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό της.
- Επιλύει αποφασιστικά τις συγκρούσεις, πριν γίνουν ανεξέλεγκτες παίρνοντας μεγάλες διαστάσεις.

- Υποστηρίζει πολύ τους εργαζομένους και τους κάνει να αισθάνονται πολύτιμο και ότι συμβάλλουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Το κυνήγι της επιτυχίας δεν του γίνεται βραχνάς, δεν θεωρεί ότι πρέπει να αποδείξει ότι είναι πετυχημένος σε κάποιους. Νιώθει ευθύνη απέναντι στον εαυτό του, στους υφισταμένους και στον οργανισμό που διοικεί.
- Νιώθοντας αυτοπεποίθηση αφήνει τους γύρω του να αναπνεύσουν και να αναπτυχθούν, τους βοηθά να θέσουν υψηλότερους στόχους, αξιοποιώντας σε μέγιστο βαθμό το ταλέντο και τις δυνατότητές τους.

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & McKee (2002) ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης μπορεί να αποκτήσει ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες στους τομείς της αυτοεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων. Στη συνέχεια αναφέρουμε διεξοδικότερα τους συγκεκριμένους τομείς, διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία.

- Αυτοεπίγνωση

Ο ηγέτης με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης αναγνωρίζει τα συναισθήματά του επηρεάζουν τον ίδιο και την απόδοσή του στην εργασία. Είναι αυθεντικός και μπορεί να μιλά ανοιχτά για τα συναισθήματά του και να πείθει τους άλλους για τα οράματά του. Γνωρίζει συνήθως τις δυνατότητες και τα όριά του. Θεωρεί ευπρόσδεκτη την εποικοδομητική κριτική και ανατροφοδότηση. Η ακριβής αυτοαξιολόγηση βοηθά τον ηγέτη να βελτιωθεί. Γνωρίζοντας τις δυνατότητές του είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί τα θετικά του στοιχεία. Έχει συναίσθηση της παρουσίας του και αυτοπεποίθηση, κάτι που τον κάνει να ξεχωρίζει σε μια ομάδα.

- Αυτοδιαχείριση

Ο ηγέτης με αυτοέλεγχο βρίσκει τρόπους να διαχειρίζεται τα ενοχλητικά συναισθήματα, διακρίνεται για την ψυχραιμία του σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις. Παραδέχεται ανοιχτά τα λάθη και τα ελαττώματά του, δρα με διαφάνεια και αντιμάχεται την αντιδεοντολογική συμπεριφορά των άλλων. Διαθέτει προσαρμοστικότητα, είναι ευέλικτος μπροστά στις νέες προκλήσεις, ευπροσάρμοστος στις αλλαγές και αντιδρά με ευστροφία απέναντι σε νέα δεδομένα ή άγνωστες καταστάσεις. Χαρακτηρίζεται από διάθεση συνεχούς βελτίωσης της αποδοτικότητάς του, όσο και των ανθρώπων που καθοδηγεί. Έχει υψηλότατα

προσωπικά κριτήρια και διακρίνεται για την πρωτοβουλία του. Αξιοποιεί τις ευκαιρίες, δεν διστάζει να τα βάλει με τη γραφειοκρατία, όταν αισθάνεται ότι μπορεί να δημιουργήσει καλύτερες προοπτικές για το μέλλον. Διακατέχεται από αισθήματα αισιοδοξίας, κρίνει τους άλλους θετικά και προσδοκά ότι από τις δυσκολίες θα προκύψει κάτι καλύτερο.

- Κοινωνική επίγνωση

Ο ηγέτης διαθέτει ενσυναίσθηση και να αισθάνεται τα πραγματικά, αν και μη εκφρασμένα με λόγια συναισθήματα ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Είναι σε θέση να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο οι υφιστάμενοί του βλέπουν τα πράγματα. Μπορεί να αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις με ανθρώπους που έχουν εντελώς διαφορετικό υπόβαθρο. Ο ηγέτης με οργανωτική επίγνωση διακατέχεται από διπλωματικότητα και μπορεί να κατανοήσει τους άρρηκτους κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Ενθαρρύνει την εξυπηρέτηση των ανθρώπων-πελατών του οργανισμού-μονάδας που διοικεί. Θέτει και ο ίδιος τον εαυτό του στην εξυπηρέτηση διάθεση των άλλων.

- Διαχείριση των σχέσεων

Τις περισσότερες φορές ο συγκεκριμένος ηγέτης ενσαρκώνει ο ίδιος αυτά που ζητεί από τους άλλους. Καλλιεργεί την αίσθηση του κοινού σκοπού και εμπνέει τους άλλους. Είναι πειστικός, ιδιαίτερα μεταδοτικός, δημιουργεί ένα δίκτυο συνεργατών, που θα τον υποστηρίξουν στις νέες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει. Καταφέρνει κοντολογής να επηρεάζει τους άλλους. Μπορεί να προσφέρει έγκαιρη και εποικοδομητική αντατροφοδότηση και να βοηθήσει τους άλλους να αναπτυχθούν κατανοώντας τους στόχους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Συνηγορεί υπέρ μιας αναγκαίας αλλαγής και όταν αντιμετωπίσει αντιδράσεις χρησιμοποιεί ισχυρά επιχειρήματα για να την υποστηρίξει. Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, είναι ικανός να κατανοήσει τις διαφορετικές πρακτικές και οπτικές και να βρει τη χρυσή τομή που ικανοποιεί τους πάντες. Δημιουργεί μια ατμόσφαιρα φιλικής συναδελφικότητας, ο ίδιος δείχνει διάθεση για συνεργατικότητα και προσπαθεί να επιδείξουν και οι άλλοι διάθεση για συνεργατικότητα. Αφιερώνει χρόνο, καλλιεργώντας και ενισχύοντας στενές σχέσεις που ξεπερνούν τις τυπικές εργασιακές υποχρεώσεις.

Οι Williams (1994) & McClelland (1998) σε έρευνες που πραγματοποίησαν σε ανώτατα διευθυντικά στελέχη αμερικανικών ασφαλιστικών εταιρειών και σε διευθυντές πολυεθνικών εταιρειών αντίστοιχα συμπέραναν ότι οι διευθυντές που κατεδείκνυαν μεγάλο ποσοστό ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης επιτύγχαναν καλύτερες

χρηματοοικονομικές αποδόσεις όπως και τους επιχειρησιακούς στόχους τους με διαφορά 15-20% καλύτερα απ' ότι οι διευθυντές με λιγότερες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Fernandez-Araoz (2001) σε δείγμα 500 περίπου ανώτατων διευθυντών από διάφορες αναπτυγμένες χώρες βρήκε ότι οι αποτυχημένοι και επιτυχημένοι διευθυντές παρουσίαζαν διαφορετικά προφίλ στα παρακάτω στοιχεία: στη γνωστική νοημοσύνη, στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην προϋπηρεσία και στην προηγούμενη εμπειρία. Τόνισε ότι η αποτυχημένη διοίκηση αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού η γνωστική εννοείται ότι υπάρχει για να καταλάβει κάποιος ανώτερη ή ανώτατη διοικητική θέση.

Σύμφωνα με τους Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη ως εργαλείο μπορεί να βοηθήσει σε τέσσερις τομείς της επιχειρησιακής οργάνωσης με τους εξής τρόπους:

- -Ανάπτυξη καριέρας Στα επαγγέλματα που ανήκουν σ' αυτό το πεδίο οι άνθρωποι που έχουν ενσυναίσθηση εξέχουν.
- -Ανάπτυξη διοίκησης Τα άτομα που διοικούν κατανοώντας το συναίσθημα το δικό τους και των άλλων και με τη σωστή διαχείρισή του μπορούν να αναπλάσουν και να εξασκήσουν διοικούν, είναι απλά επικεφαλής).

-Ομαδική αποτελεσματικότητα Η δυναμική της ομάδας εξαρτάται από τις δυναμικές των μελών της και από της μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνενώσει μια ομάδα, μπορεί να την οδηγήσει στην αρμονική συνύπαρξη, δράση και στην επίτευξη των στόχων της.

-Επιλογή και πρόσληψη Οι αποφάσεις των ανθρώπων που επιλέγουν και προσλαμβάνουν προσωπικό, εφόσον εμποτίζονταν από μια ανάλυση κάθε ατόμου βάση μιας μέτρησης ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης θα ήταν αναμφισβήτητα περισσότερο ορθές.

Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική καριέρα. Μερικές δουλειές δεν απαιτούν πολύ συναισθηματική νοημοσύνη. Υπάρχουν όμως εργασίες όπως αυτή του εκπαιδευτικού ή του/της διευθυντού/ντριας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2007) η ευαισθησία για τους ανθρώπους είναι εξαιρετικά σημαντική για να αναπτυχθεί η σχέση επιρροής μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Η ευαισθησία που δείχνει ο ηγέτης για τους ανθρώπους αξιολογείται όχι μόνο σαν προσωπικό του συναίσθημα, αλλά και σαν συμπεριφορά. Πολύ σημαντικό γεγονός είναι αυτή η συμπεριφορά να γίνεται αντιληπτή και από τους συναδέλφους του. Στην πράξη η ευαισθησία για τους ανθρώπους που μας περιβάλλουν στο εργασιακό μας πλαίσιο

εκφράζεται με την εφαρμογή των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, συγκεκριμένα εκφράζεται με το ενδιαφέρον του ηγέτη να τους γνωρίσει πραγματικά, να τους κατανοήσει μπαίνοντας στη θέση τους, να έχει τη δυνατότητα να είναι διαθέσιμος και προσιτός όταν οι υφιστάμενοί του τον χρειάζονται, να τους ακούει όχι μόνο με τα αυτιά του σώματος, αλλά και με τα αυτιά της ψυχής, να μπορεί να τους προσέχει, να τους βοηθά όταν έχουν την ανάγκη του να σέβεται την διαφορετικότητα του χαρακτήρα τους.

Ο Goleman και οι συνεργάτες του (2002) υποστηρίζουν πως οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το όχημα της γνήσιας ηγεσίας. Θεωρούν πως οι γνήσιοι ηγέτες, αυτοί που βγαίνουν από τα σπλάχνα της ομάδας, αλλά και όσοι τοποθετούνται κατόπιν επιλογής, κινητοποιούν. Ξυπνούν στα μέλη της ομάδας το πάθος και ενεργοποιούν τον καλύτερό τους εαυτό. Οι γνήσιοι ηγέτες μιλούν στο συναίσθημα των υφισταμένων και των συνεργατών τους. Σύμφωνα με τον Spencer, (2001) τον Goleman και τους συνεργάτες του (2002), η κατανόηση του ισχυρού ρόλου των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο διακρίνει τους άριστους ηγέτες από τους υπόλοιπους. Το συναισθηματικό καθήκον του ηγέτη αποτελεί ταυτόχρονα το πρωταρχικό, αλλά και το κυριότερο χαρακτηριστικό στοιχείο της ηγεσίας. Αναμφισβήτητα αν στραφούμε στους μεγάλους ηγέτες της ανθρωπότητας, διαπιστώνουμε ότι ο ηγέτης συμπαρέσυρε συναισθηματικά τους άλλους και δρα σαν συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας. Σε κάθε ανθρώπινη ομάδα ο ηγέτης της και μιλώντας για την ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ο διευθυντής-ηγέτης της μπορεί να «ταρακουνήσει» τα συναισθήματα των άλλων. Η αποδοτικότητα της ομάδας αυξάνεται αν το συναίσθημα της ομάδας είναι ο ενθουσιασμός, αν επικρατούν το άγχος και η πικρία η ομάδα κινδυνεύει να απορρυθμιστεί.

Τα μέλη της ομάδας επιζητούν ενσυναίσθηση και όταν οι ηγέτες καθοδηγούν τα συναισθήματα προς θετική κατεύθυνση βοηθούν τους άλλους να εξωτερικεύσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Όταν όμως οδηγούν τα συναισθήματα προς την αρνητική κατεύθυνση προκαλούν δυσαρμονία και μπλοκάρουν κάθε πιθανότητα προόδου και εξέλιξης της ομάδας. Αναμφισβήτητα η συναισθηματική μας σταθερότητα εξαρτάται από τις σχέσεις μας με τους άλλους και από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους μας. Σύμφωνα με τον Lewis (2000) και τους συνεργάτες του, κάθε άτομο εκπέμπει συναισθηματικά σήματα μπορούν να αλλάξουν τα επίπεδα των ορμονών, τη μυοκαρδιακή λειτουργία ακόμη και το ανοσοποιητικό σύστημα στο σώμα κάποιου ανθρώπου

Σύμφωνα με τους Kellert και τους συνεργάτες του (2002) οι άνθρωποι που εργάζονται σε ομάδες αναπόφευκτα συλλαμβάνουν συναισθήματα ο ένας από τον άλλο και μοιράζονται και αρνητικά και θετικά συναισθήματα. Όσο πιο μεγάλη είναι η συνοχή της ομάδας τόσο πιο

έντονα τα μέλη της μοιράζονται τις διαθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, αφού γνωρίζονται αρκετά καλά. Υπάρχουν έρευνες που έχουν καταλήξει ότι μετά από κάποιες ώρες σύσκεψης οι ομάδες των εργαζομένων αναπτύσσουν κοινά συναισθήματα και μοιράζονται την ίδια διάθεση (McGee-Cooper et al, 1990; Mayer et al., 2001). Στο πλαίσιο αυτός της συναισθηματικής συνδιαλλαγής ο ηγέτης είναι αυτός που παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό κοινών συναισθημάτων (καθώς ο τρόπος που βλέπει και ερμηνεύει τα πράγματα έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για την ομάδα) (Gardner, 1995; Pescosolido, 2000) . Στις έρευνές του ο Pescosolido (2000) διαπίστωσε, ότι ακόμη και όταν ο ηγέτης δεν μιλούσε καθόλου βρισκόταν στο επίκεντρο της παρατήρησης περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο. Τα μέλη της ομάδας γενικά θεωρούν πιο αξιόλογες τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ηγέτη και εναρμονίζουν τις δικές τους με αυτές ειδικά σε καταστάσεις άγχους και αμφιλεγόμενων συνθηκών. Κατά μία έννοια λοιπόν ο ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να καθορίσει τις συναισθηματικές προδιαγραφές (Mayer & Sitarenios, 2001).

Βέβαια οι συναισθηματικοί ηγέτες, όπως χαρακτηριστικά τους αναφέρουν ο Goleman και οι συνεργάτες του (2002), δεν είναι αυτοί που ιεραρχικά ή τυπικά ηγούνται μιας ομάδας . Δεν σημαίνει λοιπόν ότι ο διευθυντής ή η διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητα και ο συναισθηματικός ηγέτης-ηγέτιδα. Γνωρίζοντας πως οι διευθυντές/ντριες στα ελληνικά δημόσια σχολεία τοποθετούνται από τα Περιφερειακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση (τοπικά ΠΥΣΔΕ) με την απλή επικύρωση της Περιφέρειας, με κριτήριο κατά κύριο λόγο την αρχαιότητα (βαθμός Α΄) και όχι τα προσόντα και πόσο μάλλον τις ικανότητές της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο δύσκολο είναι να είναι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και κατά πόσο οι συναισθηματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες του σχολείου τους

Πραγματικά είναι δύσκολο ο διευθυντής-ντρια- εκπαιδευτικός ηγέτης-τιδα που ορίζεται άνωθεν να είναι και συναισθηματικός ηγέτης. Κάποιοι αναμφισβήτητα το καταφέρνουν. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό τα μέλη της ομάδας και εν προκειμένω ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορούν να στραφούν για συναισθηματική καθοδήγηση σε κάποιο άλλο που σέβονται και εμπιστεύονται (Nicholson, 1989 ;Γεωργογιάννης 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αναμφισβήτητα ένας καθοριστικός παράγοντας της άριστης ηγεσίας, αλλά και η δυνατότητα σκέψης παίζει σημαντικό ρόλο. Είναι περισσότερο από σαφές ότι όσοι κατέχουν ηγετικές θέσεις σε επιχειρήσεις ή σε σχολικές μονάδες καθώς έχουν υψηλές ή υψηλότερες ακαδημαϊκές γνώσεις θεωρούνται έξυπνοι και ικανοί για να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί στους οποίους ανήκουν. Οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση κατοχής

ηγετικού ρόλου (Goleman, 1995, Βογιατζής κ.ά. 2008, Goleman et al, 2002). Αυτό όμως που σύμφωνα με τον Βογιατζή (2008) κάνει τη διαφορά είναι ο τρόπος που το στέλεχος της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τις γνώσεις του και όχι το τι ακριβώς γνωρίζει. Σ' αυτό το σημείο υπεισέρχεται η συναισθηματική ενσυναίσθηση.

Σ' αυτή την αβέβαιη εποχή και με τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει εκπαίδευση σαν θεσμός και το ελληνικό σχολείο σαν οργανισμός το στρες είναι σύμφυτο με την ηγεσία, επομένως οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να θεωρηθούν κυριολεκτικά σωτήριες.

Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας

Το 2000, ο Goleman σε άρθρο του στο Harvard Business Review, παρουσίασε έξι τύπους ηγεσίας που συνδέονται άμεσα με τις υποκλίμακες-διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν διαφορετικές επιδράσεις και στο κλίμα του οργανισμού και στην εργασιακή απόδοση. Οι τύποι αυτοί της ηγεσίας είναι: α) ο καταπιεστικός β) ο οραματιστικός γ) ο ανθρωπιστικός δ) ο δημοκρατικός ε) ο καθοδηγητικός και στ) ο συμβουλευτικός.

Οι καταπιεστικοί διευθυντές-ηγέτες διακρίνονται από έλλειψη ενσυναίσθησης, στηρίζονται πολύ στη δύναμη της εξουσίας και απαιτούν άμεση υπακοή. Το οργανωσιακό κλίμα είναι αναμφισβήτητα αρνητικό.

Οι οραματιστικοί ηγέτες διακρίνονται από ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχουν ενσυναίσθηση και κινητοποιούν τα άτομα προς ένα κοινό όραμα. Οι επιπτώσεις μιας τέτοιας ηγεσίας στο οργανωσιακό κλίμα είναι θετικές.

Οι ανθρωπιστικοί ηγέτες έχουν πολύ μεγάλη συναισθηματική νοημοσύνη και προωθούν την αρμονία και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών στα μέλη της ομάδας. Αυτού του τύπου η ηγεσία θεωρείται απαραίτητη για να εμψυχωθούν τα μέλη της ομάδας σε περιόδους κρίσης ή για να ενδυναμωθεί η συνοχή της ομάδας.

Οι δημοκρατικοί ηγέτες διακρίνονται από τις συναισθηματικές ικανότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Ζητούν πάντα τη γνώμη των άλλων και η επίδραση μιας τέτοιου τύπου ηγεσίας είναι θετική.

Οι καθοδηγητικοί ηγέτες διακρίνονται από τις συναισθηματικές ικανότητες της ενσυνειδησίας και της πρωτοβουλίας και θέτουν υψηλά κριτήρια απόδοσης. Καταπιέζεται

όμως αρκετά συχνά η δημιουργικότητα των μελών της ομάδας και το οργανωσιακό κλίμα μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά.

Οι συμβουλευτικοί ηγέτες διακρίνονται από τις ικανότητες της αυτοεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης και δίνουν μεγάλη έμφαση στην περαιτέρω ανάπτυξη των εργαζομένων. Αυτός ο τύπος της ηγεσίας βοηθά τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Σύμφωνα με τους Cherniss & Goleman (2001) οι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι ηγέτες δεν προτιμούν ένα στιλ διοίκησης και ηγεσίας, αλλά εναλλάσσουν στιλ, ανάλογα με τις ανάγκες του οργανισμού και τις επικρατούσες συνθήκες. Θεωρεί επίσης ότι οι ηγέτες που επιδεικνύουν το συμβουλευτικό, ανθρωπιστικό, οραματιστικό και δημοκρατικό στιλ ηγεσίας επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις των εργαζομένων και δημιουργούν καλύτερο οργανωσιακό κλίμα.

Συναισθηματικές ικανότητες που οδηγούν στη γνήσια ηγεσία

- Η αυτοεπίγνωση

Σύμφωνα με τον Goleman και τους συνεργάτες του (2002), αυτοεπίγνωση ονομάζουμε τη βαθιά κατανόηση που έχει το άτομο για τα συναισθήματά του, αλλά και για τα όρια και τις δυνατότητές του. Οι άνθρωποι που έχουν καλή αυτοεπίγνωση δεν είναι ούτε υπερβολικά αισιόδοξοι, ούτε υπερβολικά αυτοκριτικοί. Αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και είναι τίμιοι σε σχέση με τον εαυτό τους, καθώς δεν αναπτύσσουν αμυντική στάση προσπαθώντας να τον ξεγελάσουν. Οι ηγέτες πάλι με αυτοεπίγνωση κατανοούν τις αξίες, τις αρχές και κυρίως τους στόχους τους. Λαμβάνουν αποφάσεις, σύμφωνα με τις προσωπικές τους αρχές και μ' αυτό τον τρόπο έχουν πάρα πολλές πιθανότητες να απολαμβάνουν την εργασία τους (Boyatzis). Διακρίνονται από την τάση τους για αυτοστοχασμό, βρίσκουν πάντα το χρόνο που χρειάζονται για να σκεφτούν, να ανασυνταχθούν και να μην αντιδράσουν παρορμητικά. Ο ηγέτης με αυτοεπίγνωση ενεργεί με αυθεντικότητα και συμβάλλει στην επίτευξη της αρμονίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του. Ο Damasio (1994) υποστηρίζει πως η αυτοεπίγνωση, όπως και η προσοχή εδρεύουν στην προμετωπιαία περιοχή του εγκεφάλου, η οποία προάγει τα αισθήματα που μας κινητοποιούν ή μας αποθαρρύνουν. Είναι ακριβώς αυτό που διαφοροποιεί τον άνθρωπο, που δεν αναγνωρίζει τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του, ο οποίος πνίγεται στα λάθη του και χάνει τις αξίες του, από τον άνθρωπο που έχει αυτογνωσία, γνωρίζει τις δυνάμεις του και θέτει στόχους. Κάθε φορά που δυσκολεύεται έχει κατά νου πόση ικανοποίηση θα νιώσει όταν επιτύχει το στόχο του.

- Η αυτοδιαχείριση

Από την αυτοεπίγνωση σύμφωνα με τον Goleman και τους συνεργάτες του (2002) και τους πηγάζει η αυτοδιαχείριση που οι ηγέτες χρειάζονται αρκετά για να πραγματώσουν τους στόχους τους. Πρέπει όπως προείπαμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας για να μπορέσουμε να τα διαχειριστούμε. Αρνητικά συναισθήματα όπως η ματαιώση, ο πανικός, η οργή και το άγχος όταν κυριεύσουν τον ηγέτη μόνο δυσεπίλυτα προβλήματα μπορούν να δημιουργήσουν. Σύμφωνα με τον Damasio (1994) η ξαφνική εφόρμηση αρνητικών συναισθημάτων αποδυναμώνει την ικανότητα του σκεπτόμενου εγκεφάλου να εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο έργο, καθώς η εξέταση του εγκεφάλου ενός ανθρώπου που είναι ταραγμένος ή ανήσυχος δείχνει αυξημένη δραστηριότητα της δεξιάς πλευράς της προμετωπιαίας περιοχής του εγκεφάλου όπως και αυξημένη δραστηριότητα των αμυγδαλών.

Οι ερευνητές Lieberman (2000) και η Knowlton με τους συνεργάτες της (1996) ,στον Goleman (1995), υποστηρίζουν το εγκεφαλικό κύκλωμα που παράγει τις καλές διαθέσεις βρίσκεται στην αριστερή προμετωπιαία περιοχή και παρεμποδίζει τη δράση της αμυγδαλής και των περιοχών που παράγουν αρνητικά συναισθήματα. Αυτό το κύκλωμα (Καραπέτσας, 1988) βοηθά τον ηγέτη να καταστείλει τα βίαια συναισθήματα και να διατηρήσει την ψυχραιμία του. Η αυτοδιαχείριση που μοιάζει ουσιαστικά με αδιάλειπτη εσωτερική συζήτηση είναι το ουσιαστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο μας βοηθά να μη γινόμαστε έρμαιο των συναισθημάτων.

Καθώς όπως έχουμε προηγούμενα τονίσει τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά, το πρώτο, ίσως και βασικότερο, καθήκον του ηγέτη είναι η εξισορρόπησή τους. Ο εγκέφαλος και εδώ παίζει σημαντικό ρόλο καθώς κάθε φορά που δύο άνθρωποι συναντιούνται αρχίζει ένας χορός ανάμεσα στην αμυγδαλή του καθενός, σ' αυτή τη «νευρική διεκυστίδα» όποιος καταφέρνει να διαχειριστεί καλύτερα τα συναισθήματά του παίρνει συνήθως τα ηνία της σχέσης. Παρατηρήθηκε ότι όταν ένας άνθρωπος που λειτουργεί περισσότερο με την αριστερή προμετωπιαία περιοχή του εγκεφάλου του συνομιλεί με κάποιον που είναι γνωστός για τις αντιπαραθέσεις και τον εκνευρισμό του στο τέλος καταφέρνει να του φτιάχνει τη διάθεση και να κατευνάζει το θυμό του (Damasio,1994; Goleman,2000b). Το ίδιο συμβαίνει και με τους ηγέτες, αν μπορούν να παραμείνουν αισιόδοξοι ακόμη και υπό έντονη πίεση εκπέμπουν θετικά συναισθήματα που δημιουργούν αρμονία. Διατηρώντας τον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεών τους δημιουργούν ένα περιβάλλον ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης και άνεσης. Οι ηγέτες που ελέγχουν απόλυτα τα συναισθήματά τους μπορούν

να δεχθούν καλύτερα αλλαγές και να βοηθήσουν τον οργανισμό που διοικούν να προσαρμοστεί.

Η αυτοδιαχείριση διευκολύνει σύμφωνα με τους Goleman et al (2002)& Boyatzis, (1982, 2000b, 2008) την αξιοπιστία και την ακεραιότητα του ηγέτη. Ο ηγέτης που διαθέτει αξιοπιστία και ακεραιότητα, οι οποίες πηγάζουν από την αυτοδιαχείριση, χειρίζεται ικανοποιητικά την εσωτερική του αναστάτωση και εξωτερικεύει τα θετικά του συναισθήματα, δημιουργώντας την αίσθηση σαν μέλη της ομάδας, ότι έχουν να κάνουν με ένα γνήσιο άνθρωπο που δεν υποκρίνεται κάτι που δεν είναι. Τέλος, η πιο σημαντική ικανότητα του ηγέτη στο πλαίσιο τα για της αυτοδιαχείρισης είναι η διατήρηση της ψυχραιμίας του. Μάλιστα για τη συγκεκριμένη ικανότητα η ελληνική λέξη ψυχραιμία (ψυχρός+αίμα) υποδηλώνει επακριβώς αυτόν που ελέγχει τα συναισθήματά του και που βρίσκεται σε μια ψυχική κατάσταση που επιτρέπει την ήρεμη αντιμετώπιση των πραγμάτων.

- Ενσυναίσθηση-Κοινωνική επίγνωση

Με την αυτοεπίγνωση και τη συναισθηματική αυτοδιαχείριση ο γνήσιος ηγέτης χρειάζεται την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Eslinger (1998) στον Goleman (1998), η ικανότητά μας να διαβάζουμε στο πρόσωπο του άλλου τα συναισθήματά του πηγάζει από νευρώνες της προμετωπιαίας περιοχής, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους όπως και με, την αμυγδαλή. Κρατώντας μας ενήμερους για τις αντιδράσεις του ανθρώπου που είναι κοντά μας η αμυγδαλή θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν σταθμός «αναμετάδοσης συναισθημάτων στο ανοιχτό διαπροσωπικό κύκλωμα» (Goleman et al,2002). Ο Lewis (2000) περιγράφει τη σύγκλιση των συναισθημάτων των ανθρώπων που επικοινωνούν ακόμη και χωρίς να υπάρχει λεκτική επικοινωνία ως μεταίχμιακή εναρμόνιση, δηλαδή «μία συμφωνία αμοιβαίας ανταλλαγής και εσωτερικής προσαρμογής».

Οπότε έχουμε μία γνήσια επαφή με κάποιον είτε πρόκειται για μια ευχάριστη στιγμή, είτε για μια στιγμή κοινής θλίψης βιώνουμε αυτό το αμοιβαίο δέσιμο των εγκεφάλων μας. Η αρμονία αυτή εμφανίζεται σε κάθε καλή ανθρώπινη επαφή μεταξύ γονέων-παιδιών, μεταξύ φίλων, μεταξύ συνεργατών που δουλεύουν και ταυτόχρονα γελούν μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο μεταδίδονται τα συναισθήματα σε μια ομάδα ή σε ένα πλήθος ανθρώπων είτε πρόκειται για ενθουσιασμό, όταν η ποδοσφαιρική τους ομάδα κερδίζει, είτε για τη θλίψη σε μια κηδεία, είτε για την έξαρση σε μια πολιτική διαδήλωση(Καφέτσιος,2005).

Η ενσυναίσθηση αντιπροσωπεύει ένα από τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικά ευφυούς ηγέτη. Ο ηγέτης αυτός σκορπά γύρω του θετικά συναισθήματα: εγείρει αισιοδοξία, διάθεση για σύμπραξη, κινητοποιεί τους άλλους με σκοπό τη δημιουργία ενός καλύτερου

μέλλοντος (Goleman et al, 2002). Η ενσυναίσθηση είναι εξαιρετικά σημαντική για την επίτευξη της αρμονίας μέσα στην ομάδα (Kotter, 1996). Όταν ο ηγέτης είναι συντονισμένος με αυτό που νιώθουν οι άλλοι τη συγκεκριμένη στιγμή μπορεί και να πράξει ό, τι είναι κατάλληλο: να μετριάσει το φόβο, να συμμετάσχει σε ένα αστείο, να διαλύσει την οργή. Ο συντονισμός κάνει τον ηγέτη να συναισθάνεται τα προβλήματα, τις αξίες και τις προτεραιότητες της ομάδας του. Ο ηγέτης που δεν διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη είναι μονίμως ασυντόνιστος. Οι πράξεις, τα λόγια του γεννούν αρκετά συχνά αρνητικές αντιδράσεις. Η ενσυναίσθηση δεν σημαίνει ότι υιοθετούμε τα συναισθήματα των άλλων (Boyiatzis, 2000a), σημαίνει την προσεκτική εξέταση των συναισθημάτων τους και τη λήψη ευφρών αποφάσεων που επιτρέπουν τη θετική ανταπόκριση. Βασίζεται στην αυτοδιαχείριση και απαιτεί άνετη έκφραση συναισθημάτων χωρίς δυσκαμψία.

Επομένως οι ηγέτες που είναι ικανοί να συλλάβουν τα συναισθήματα και την οπτική των άλλων αποκτούν πρόσβαση σε ένα σύστημα συναισθηματικής καθοδήγησης που τους επιτρέπει να είναι συντονισμένοι με την ομάδα τους. Οι άνθρωποι με ενσυναίσθηση ακούν με την προσοχή, συλλαμβάνουν ό,τι πραγματικά απασχολεί το συνομιλητή τους και ανταποκρίνονται κατάλληλα. Είναι ευπροσήγοροι και επιζητούν να ακούσουν εκείνο που οι άλλοι θέλουν να πουν. Σε μια όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και ιδιαίτερο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κρίσιμη δεξιότητα τόσο για να τα πάμε καλά με πολλούς και διαφορετικούς συναδέλφους, όσο και για να επικοινωνήσουμε δημιουργικά με μαθητές άλλης εθνικότητας

- Η διαχείριση των σχέσεων - Η χρήση του συναισθήματος

Η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση και η ενσυναίσθηση οδηγούν σύμφωνα με τον (Goleman, 1998b, 2000) στην τέταρτη ικανότητα συναισθηματικής ικανότητας, τη διαχείριση των σχέσεων. Η διαχείριση των σχέσεων χρησιμοποιώντας το συναίσθημα είναι από τα πιο ορατά εργαλεία της ηγεσίας, διότι αναφέρεται στις πολύτιμες ικανότητες: συνεργατικότητα, χειρισμό των συγκρούσεων και πειθώ. Η επιδέξια διαχείριση των σχέσεων προϋποθέτει και την αυτογνωσία και κυρίως την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τους Goleman (1998a) και τον Βογιατζή (2008), η τέχνη της καλής διαχείρισης των σχέσεων προαπαιτεί αυθεντικότητα και ειλικρίνεια. Η διαχείριση των σχέσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση (Spencer, 2001; Goleman et al, 2002; Johnson & Indwik, 1999). Δεν έχει να κάνει με τη φιλικότητα, αν και σπάνια είναι κακόβουλοι όσοι έχουν κοινωνικές δεξιότητες. Η διαχείριση σχέσεων είναι μάλλον η φιλικότητα που έχει σκοπό να κινητοποιήσει τους ανθρώπους προς την σωστή κατεύθυνση και μάλιστα προς την οικοδόμηση των σχέσεων. Επομένως η ικανότητα έμπνευσης και

υποκίνησης των ανθρώπων για την υλοποίηση ενός προγράμματος ή κάποιου οράματος έχει κυρίαρχη θέση.

Η μελέτη των ηγετικών ικανοτήτων σε σχέση με τις συναισθηματικές δεξιότητες έχει σχετικά μακριά ιστορία και σύμφωνα με την άποψή μας ουσιαστικά ξεκινά το 1973 στην εργασία του David McClelland «Testing For Competence Rather Than Intelligence». Εδώ ο McClelland αναφέρεται στις προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες του ηγέτη που τον διαφοροποιούν από τον μέτριο ηγέτη. Τις απόψεις του εμπλούτισαν και επέκτειναν αρκετοί ερευνητές-μελετητές της συναισθηματικής ευφυΐας σε σχέση με την ηγεσία (D. Goleman, L. Spencer, R. Boyatzis, An. Mc Kee, C. Cherniss κ.ά.) των οποίων τις απόψεις-συμπεράσματα θα παραθέσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας. Σύμφωνα με τον Βογιατζή και τους συνεργάτες του (2000a) και τον Brackett και τους συνεργάτες του (2004), η συναισθηματική ευφυΐα περιλαμβάνει τέσσερα πεδία: την αυτοεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων.

Τα δύο πρώτα πεδία αφορούν την προσωπική ικανότητα και καθορίζουν πόσο καλά καταλαβαίνουμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας. Τα δύο άλλα πεδία αφορούν την κοινωνική ικανότητα και υπαγορεύουν πόσο καλά αναγνωρίζουμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, πώς δημιουργούμε σχέσεις και πώς εργαζόμαστε συνυπάρχοντας δημιουργικά με άλλους.

Ηγετικές ικανότητες του συναισθηματικά έξυπνου ηγέτη

Σύμφωνα με τους (Boyatzis, 1982; Goleman et al, 2002; Boyatzis & Mc Kee, 2002), η αρμονία δεν πηγάζει μόνο από την καλή διάθεση ή την ικανότητα του ηγέτη να λείει το σωστό. Πηγάζει κυρίως από συγκεκριμένες δραστηριότητες και ικανότητες που συγκροτούν συγκεκριμένα στιλ ηγεσίας. Τα στιλ ηγεσίας που έχουν καταγράψει είναι: α) ηγεσία βασισμένη στο όραμα, β) στη δημιουργία σχέσεων γ) στην υποστήριξη δ)στη δημοκρατική διοίκηση. Οι παραπάνω ερευνητές πιστεύουν πως αυτά τα στιλ ηγεσίας δημιουργούν αρμονία που αυξάνει την απόδοση. Ο Goleman και οι συνεργάτες του (2002) στο βιβλίο τους «Ο νέος ηγέτης» αναφέρονται σε πολλές έρευνες με διεθνή δείγματα και τα δεδομένα τους επιβεβαιώνουν τις απόψεις του για τα στιλ ηγεσίας. Αντίθετα τα δύο άλλα στιλ: α) ηγεσία βασισμένη στους στόχους β) ηγεσία βασισμένη στις διαταγές πρέπει να εφαρμόζονται σπάνια και με προσοχή. Τυπικά οι άριστοι, οι πιο αποτελεσματικοί ενεργούν σύμφωνα με μία

ή περισσότερες διακριτές προσεγγίσεις στις τις οποίες εναλλάσσουν επιδέξια ανάλογα με την περίπτωση (Goleman, 2000; Goleman et al, 2002).

- Οραματιστής ηγέτης

Χρησιμοποιώντας την έμπνευση μαζί με την αυτοπεποίθηση, την αυτοεπίγνωση ο ηγέτης με όραμα διατυπώνει ένα σκοπό αληθινό για τον ίδιο τον οποίο εναρμονίζουν με τις κοινές αξίες της ομάδας τους. Και καθώς πιστεύουν ειλικρινά στο όραμά τους, μπορούν να οδηγήσουν και τους άλλους σ' αυτό με σταθερότητα.

- Ο ηγέτης υποστηρικτής

Αυτού του είδους ο ηγέτης βρίσκει χρόνο να συζητήσει και να γνωρίσει καλύτερα τους υφισταμένους-συνεργάτες του. Οι προσωπικές συζητήσεις που κάνει μαζί τους τον βοηθούν να εδραιώσει σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης (Goleman et al, 2002). Σύμφωνα με τη L. Spencer (2001), το υποστηρικτικό στιλ ηγεσίας καθιερώνει ένα διαρκή αμοιβαίο διάλογο, ο οποίος επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να δέχονται πιο εύκολα ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους και να αντιμετωπίζουν το έργο που επιτελούν σα να ταυτίζεται και με τις δικές τους προσδοκίες και όχι μόνο με τις προσδοκίες του ηγέτη τους. Το υποστηρικτικό στιλ ηγεσίας διευκολύνει τον καταμερισμό ευθυνών και εδραιώνει τη συνεργατικότητα (Collins & Porras, 1994). Ο θετικός αντίκτυπος του υποστηρικτικού στιλ πηγάζει κυρίως από την ενσυναίσθηση και από τη στενή σχέση ανάμεσα στο διευθυντή ηγέτη και τον υφιστάμενό του (Goleman et al, 2002).

- Ο συνεργατικός ηγέτης

Σύμφωνα με τον Goleman και τους συνεργάτες του (2002) τον Βογιατζή (1982 και 2008) και τον McClelland (1998), το ανοιχτό μίρασμα των συναισθημάτων αποτελεί το ορόσημο ενός ατόμου, που υιοθετεί ένα συνεργατικό στιλ ηγεσίας και που βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων και τη συνεργατικότητα. Το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας δημιουργεί θετικό κλίμα και είναι πολύ κατάλληλο κάθε φορά που ο συντονισμός της ομάδας θεωρείται απαραίτητος. Όταν οι ηγέτες εφαρμόζουν το συνεργατικό στιλ τείνουν να εκτιμούν τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους: δίνουν μικρότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και στην επίτευξη των στόχων και μεγαλύτερη στις συναισθηματικές ανάγκες των υπαλλήλων τους. Αυτό που επιδιώκουν είναι να κρατούν ευχαριστημένους και ευτυχημένους τους υφισταμένους τους. Αυτή η επιδίωξη οδηγεί στην ενσυναίσθηση που αποτελεί άλλη μια θεμελιώδη δεξιότητα του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας. Η ενσυναίσθηση βοηθά τον ηγέτη να ευχαριστεί τους εργαζόμενους, δείχνοντάς του ότι δεν νοιάζεται μόνο για τη δουλειά, αλλά και για τους ίδιους ως άτομα (Goleman et al, 2002). Παρά τα θετικά του

οφέλη όμως το συνεργατικό στιλ δεν πρέπει να εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα, οι ηγέτες που χρησιμοποιούν υπερβολικά αυτό το στιλ αμελούν να προσφέρουν την ανατροφοδότηση που μπορεί να βοηθήσει τους υπαλλήλους και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Νοιάζονται περισσότερο να είναι αρεστοί στους άλλους συχνά σε βάρος της δουλειάς. Έχει βρεθεί ότι ο «αγχώδης» τύπος ηγέτη που εφαρμόζει το συνεργατικό στιλ διοίκησης, καταλήγει να επιδεινώνει αντί να βελτιώνει το εργασιακό κλίμα (McClelland, 1998) .

Δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διοίκησης εστιάζεται κατά κύριο λόγο στον έπαινο, είναι δυνατόν να παραβλεφθεί η κακή απόδοση και οι εργαζόμενοι να σκεφθούν ότι ο οργανισμός, η επιχείρηση που εργάζονται ανέχεται τη μετριότητα (Goleman et al, 2002).

ο Ο δημοκρατικός ηγέτης

Η δημοκρατική προσέγγιση είναι άριστη λύση ειδικά σε περιπτώσεις που ο ηγέτης δεν είναι αρκετά σίγουρος για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που χρειάζεται να ακολουθήσει και χρειάζεται τις ιδέες των άλλων (Goleman et al, 2002; Σαΐτης 2007). Ακόμη και όταν ο ηγέτης έχει ξεκάθαρο και συγκεκριμένο όραμα, το δημοκρατικό στιλ φέρνει στην επιφάνεια τρόπους και ιδέες για την πραγματοποίησή του. Το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας δομείται πάνω σε τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: ομαδικότητα-συνεργατικότητα-διαχείριση των συγκρούσεων και επιρροή. Η δύναμη του δημοκρατικού ηγέτη είναι να ξέρει να ακούει, πιστεύει στη συνεργατικότητα και λειτουργεί περισσότερο ως μέλος της ομάδας παρά ως αφ' υψηλού διευθύνοντας (Σαΐτης, 2007). Ξέρει πώς να εξομαλύνει τις διαφωνίες και να επιφέρει την αρμονία (Goleman 2002).

Αυτό το στιλ ηγεσίας έχει και τα μειονεκτήματά του. Όταν εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα οι συσκέψεις μπορεί να κρατούν ώρες, οι ιδέες να αναμασώνται και η συναίνεση να παραμείνει ανέφικτη. Οι ηγέτες που αναβάλλουν τις αποφάσεις τους προκειμένου να επιτύχουν την πλήρη ομοφωνία, διατρέχουν τον κίνδυνο να πελαγοδρομήσουν και να καθυστερήσουν την πορεία των οργανισμών (Σαΐτης, 2007) Υπάρχει κίνδυνο σε στιγμές κρίσης, όπου απαιτούνται άμεσες αποφάσεις και ταχύτατη δράση, η επιδίωξη συναίνεσης να οδηγήσει σε κλιμάκωση των συγκρούσεων (Πασιαρδής 2004; Σαΐτης, 2007). Τα στιλ ηγεσίας που προαναφέραμε αποτελούν σίγουρες μεθόδους για την εδραίωση της αρμονίας. Το καθένα έχει το δικό του ισχυρό θετικό αντίκτυπο στο συναισθηματικό κλίμα της επιχείρησης (Πασιαρδή, 2001) και όπως προείπαμε χρησιμοποιείται εναλλάξ ανάλογα με την κατάσταση.

Τα άλλα δύο που πρόκειται να εξετάσουμε παρακάτω (κατευθυντική ηγεσία, καταπιεστική ηγεσία είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται με επιδεξιότητα, μεγάλη

προσοχή και φειδώ για να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα. Η υπερβολική και η αδέξια χρήση τους θα επιφέρει μεγάλη δυσαρμονία στον εργασιακό χώρο (Goleman,1998,2002; Μπρίνια,2008).

◦ Ο κατευθυντικός ηγέτης

Σύμφωνα με τους το κατευθυντικό στιλ ηγεσίας έχει νόημα μόνο σε κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις και πρέπει να χρησιμοποιείται με φειδώ και μόνο σε περιβάλλον που είμαστε σίγουροι ότι θα αποδώσει. Ο κατευθυντικός ηγέτης αντιλαμβάνεται αμέσως όσους έχουν χαμηλή απόδοση και ζητά περισσότερα. Οι υφιστάμενοι ενδέχεται υπερβολικά πιεσμένοι από τις δίχως τέλος απαιτήσεις του ηγέτη τους. Περισσότερα προβλήματα δημιουργεί το γεγονός ότι αυτού του τύπου ο ηγέτης δείχνει να είναι τόσο επικεντρωμένος στους στόχους ώστε να μην ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους με τελικό αποτέλεσμα τη δυσαρμονία (Μπρίνια,2008) Οι εκ συστήματος βασισμένοι στους στόχους κατευθυντικοί ηγέτες δεν διαθέτουν την ικανότητα της ομαδικής συνεργασίας ή της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Υπάρχει έλλειψη συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης που εκδηλώνεται είτε με τη μορφή της εμμονής στον έλεγχο είτε με τη μορφή της ανυπομονησίας και της επιθετικότητας (Σαϊτης,2005,2007).

◦ Ο ηγέτης που προστάζει

Οι ηγέτες αυτού του στιλ απαιτούν ακόμη άμεση συμμόρφωση στις διαταγές τους χωρίς να εξηγήσουν τους λόγους. Καταφεύγουν στις απειλές, δεν αναθέτουν αρμοδιότητες, ελέγχουν και παρακολουθούν στενά τα πάντα (Goleman,2002;Βογιατζής, 2008)) Η ανατροφοδότηση που παρέχουν είναι ελάχιστη και εστιάζεται στα λάθη των ανθρώπων και ποτέ στις επιτυχίες τους. Σύμφωνα με έρευνες (Μπρίνια,2008; Βογιατζής, 2008;George&Jones,2000) αυτό το στιλ ηγεσίας είναι το λιγότερο αποτελεσματικό. Με δεδομένο ότι τα συναισθήματα μεταδίδονται πολύ γρήγορα, ένας ψυχρός και καταπιεστικός ηγέτης θα δημιουργήσει προβλήματα και θα κάμψει το ηθικό των εργαζομένων. Στερούν από τους συναδέλφους τους την ικανοποίηση που θα έπρεπε να αντλούν από την εργασία τους (Lazarus,1991& Lazorthes,1991) και το μόνο που καταφέρνουν είναι να τους απομακρύνουν από τη δουλειά τους, ωθώντας τους να αναρωτιούνται αν αυτό που κάνουν έχει καμιά σημασία (Πασιαρδής,2004; Conger,1989). Παρόλα τα αρνητικά αυτού του στιλ διοίκησης, ο αριθμός των καταπιεστικών ηγετών ανά τον κόσμο είναι υπερβολικά μεγάλος, ένα κληροδότημα των ιεραρχικών συστημάτων διοίκησης που χαρακτηρίζουν τις δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις πολλών κρατών συμπεριλαμβανόμενης και της χώρας μας.

Οι γνήσιοι ηγέτες δεν χρησιμοποιούν μια μηχανιστική διαδικασία, η οποία υπαγορεύει ποιο στυλ διοίκησης θεωρείται περισσότερο αποτελεσματικό σε κάθε περίπτωση. Είναι πολύ πιο ευέλικτοι, αναλύουν προσεκτικά τους ανθρώπους και εντός και εκτός μονάδας και προσαρμόζουν ανάλογα η συμπεριφορά τους. Έχουν την ικανότητα όχι μόνο να χρησιμοποιούν τα τέσσερα θετικά στυλ που προαναφέραμε, αλλά και το προστακτικό ή κατευθυντικό στυλ, αξιοποιώντας με μεγάλη αυτοπειθαρχία στοιχεία τους που θεωρούν απαραίτητα. (Μπουραντάς,2007; Handy,1993).

7. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός μας είναι να μελετήσουμε ερευνητικά, αν η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριων και των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας ,καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης.

8. Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συναισθηματικών ικανοτήτων των Wong&Law (2002). Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαναφοράς- αυτοαξιολόγησης που αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις και που είναι σύμφωνη με τον ορισμό των Mayer & Salovey (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις, τέσσερις για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Περισσότερο αναλυτικά οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι :

Αντίληψης Συναισθημάτων Εαυτού: Αξιολογείται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα ίδια του τα συναισθήματα (επίγνωση συναισθήματος- αυτοαξιολόγηση) Στη διάσταση αυτή αναφέρονται οι προτάσεις 1,9,5,13. Ενδεικτική πρόταση: “Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου”.

Κατανόησης των Συναισθημάτων των Άλλων : Αξιολογείται η τάση του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση). Στη διάσταση αυτή αναφέρονται οι προτάσεις 2,6,10,14. Ενδεικτική πρόταση: «Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι από τη συμπεριφορά τους».

Χρήσης των Συναισθημάτων : Αφορά τη αυτοαξιολογούμενη ικανότητα του ανθρώπου να κινητοποιεί τον εαυτό του, ώστε να επιτυγχάνει καλύτερη επίδοση και απόδοση. Στη διάσταση αυτή αναφέρονται οι προτάσεις 3,7,15,11. Ενδεικτική πρόταση : « Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο».

Ρύθμισης των Συναισθημάτων : Αφορά την αυτοαξιολογούμενη τάση των ατόμων να ρυθμίζουν τα ίδια τα συναισθήματά τους. Στη διάσταση αυτή αναφέρονται οι προτάσεις 4,8,12,16. Ενδεικτική πρόταση : «Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου».

Σημειώνουμε ότι σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, επαρκή εσωτερική συνοχή και επομένως καλή αξιοπιστία έχουμε εφόσον ο δείκτης alpha του Cronbach είναι πάνω από 0,65 (Howwittk & Cramer 2007, Χάλκος 2005).

Ο δείκτης αξιοπιστίας των συγκεκριμένων υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Αντίληψη Συναισθημάτων Εαυτού, Κατανόηση Συναισθημάτων των Άλλων, Χρήση Συναισθημάτων, Ρύθμιση Συναισθημάτων, που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, κυμαίνονταν από 0,75 έως 0,85 (Wong & Law, 2002).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν πολύ ικανοποιητικός. Συγκεκριμένα, ο δείκτης ήταν: για την Αντίληψη Συναισθημάτων Εαυτού $\alpha=0,794$, για την Κατανόηση Συναισθημάτων των Άλλων $\alpha=0,753$, για τη Χρήση Συναισθημάτων $\alpha=0,760$ και για τη Ρύθμιση Συναισθημάτων $\alpha=0,784$.

Οι λόγοι τους οποίους επιλέξαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι:

- Θεωρείται ένα από τα πλέον διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία που αφορούν τις τέσσερις γνωστότερες και αποδεκτότερες, διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Wong & Law,2002)
- Θεωρείται ως η πιο απλή και η πιο εύχρηστη όσον αφορά την κατανόηση και τη συμπλήρωσή της.
- Δεδομένου ότι τα άτομα στα οποία αποφασίσαμε να απευθυνθούμε ήταν Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, οι οποίοι θα έπρεπε να αφιερώνουν κάποιο χρόνο από τη δουλειά τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αυτό που θα επιλέγαμε θα έπρεπε να ήταν όσο το δυνατόν πιο κατανοητό, πιο απλό και πιο εύκολο στη συμπλήρωση (Παπαστάμου 2001).

Σύμφωνα με την άποψή μας η κλίμακα των (Wong and Law) εκπλήρωσε τις απαιτήσεις και γι' αυτό επιλέχθηκε .

Τα υποκείμενα λοιπόν, κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό που ταιριάζει στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο σκέψης τους, διαβάζοντας και κυκλώνοντας μια τιμή σε

κάθε μια από τις 16 προτάσεις επτάβαθμης κλίμακας τύπου Lickert. Στην κλίμακα το 1 σημαίνει διαφωνώ απόλυτα και το 7 διαφωνώ απόλυτα.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές και διευθύντριες από 58 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των τύπων (Γυμνάσια, Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολεία Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), από το νομό Μαγνησίας και από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, επί συνόλου 68 δημοσίων σχολείων (ποσοστό 85,5 %). Σημειώνουμε ότι τα δύο ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Βόλου, αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, όπως και οι διευθυντές τριών δημοσίων σχολείων.

Συμμετείχαν επίσης και 116 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 58 άνδρες, 58 γυναίκες, δυο από κάθε σχολική μονάδα που πήρε μέρος στην έρευνα. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Εκπαιδευτικοί		Διευθυντές/ Διευθύντριες		Συνολικό Δείγμα	
	N	%	N	%	N	%
Φύλο						
Άντρες	56	48%	39	67,2%	95	54,6%
Γυναίκες	60	52%	19	32,8%	79	45,4%
Οικογ. κατάσταση						
Άγαμοι	26	22,4%	1	1,7%	27	15,5%
Έγγαμοι	82	70,7%	49	84,5%	131	75,3%
Διαζευγμένοι/ες -Χήρου/ες	8	6,9%	8	13,8%	16	9,2%
Ύπαρξη παιδιών						
Ναι	78	68,4%	53	93%	133	77%
Όχι	36	31,6%	4	7%	40	23,4%

Έτη υπηρεσίας						
Μέχρι 10 έτη	39	33,6%	2	3,5%	39	22,4%
Από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας	40	34,5%	14	24,1%	61	35,1%
Από 21 έως 30 έτη υπηρεσίας	31	26,7%	35	60,3%	65	37,3%
Από 30 και άνω	6	5,2%	7	12,1%	9	5,2%
Ειδικότητα						
Φιλολόγος	40	35,1%	18	31%	58	33,7%
Μαθηματικός	11	9,6%	10	17,2%	21	12,2%
Φυσικός	19	16,7%	6	10,3%	25	14,5%
Καθηγητές Ξένων Γλωσσών	9	7,9%	3	5,2%	12	7%
Τεχνολόγοι/Μηχανολόγοι	9	7,9%	7	12,1%	16	9,3%
Γεωπόνοι/Οικονομολόγοι	4	3,5%	1	1,7%	5	2,9%
Γυμναστές	3	2,6%	7	12,1%	10	5,8%
Θεολόγοι	4	3,5%	4	6,9%	8	4,7%
Τεχνολόγοι	15	13,2%	2	3,4%	17	9,9%
Σπουδές						
Πτυχιούχοι ΑΕΙ εσωτ.	98	84,5%	48	82,8%	146	83,9%
Πτυχιούχοι ΑΕΙ εξωτ.	3	2,6%	3	5,2%	6	3,4%
ΑΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	12	10,3%	7	12,1%	19	10,9%
Άλλες	3	2,6%	0	0,0%	3	1,7%
Πρόσθετες σπουδές						
Πτυχία άλλων ΑΕΙ, ΑΤΕΙ	5	4,3%	6	10,3%	11	6,3%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα Εξειδίκευσης	8	6,9%	7	12,1%	15	8,6%
Διδακτορικό δίπλωμα Εξειδίκευσης	1	0,9%	4	6,9%	5	2,9%

Συνολικά συμμετείχαν 174 εκπαιδευτικοί, που αποτελούν ποσοστό περίπου 10% του αντίστοιχου πληθυσμού. Από αυτούς 95 ήταν άνδρες και 79 γυναίκες. Από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα οι άνδρες ήταν 39 (67,2%) και οι γυναίκες 19 (32,8%). Αναφορικά με τους Διευθυντές –ντριες του νομού Μαγνησίας τα αποτελέσματα αναφέρονται σε όλο το πληθυσμό των Διευθυντών –ντριών.

Σχετικά με τις ηλικίες, αυτές κυμαίνονταν από 30 έως 66 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 45,45 έτη (ΤΑ 7,55) και των Διευθυντών/ντριων ήταν 53,28 (ΤΑ 5,57).

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών υπήρχαν 27 άγαμοι, 131 έγγαμοι, 15 διαζευγμένοι και μία χήρα. Από τους εκπαιδευτικούς 133 είχαν παιδιά (77%) και 40 δεν είχαν (23%).

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (το 1/3) ήταν Φιλολόγοι και 25 από αυτούς της ειδικότητας ΠΕ04 (14,4%), 21 ήταν Μαθηματικοί (12,1%), 12 Καθηγητές Ξένων Γλωσσών (6,9%), 16 Τεχνολόγοι και Μηχανολόγοι (9,2%), 5 Γεωπόνοι και οικονομολόγοι (2,9%), 10 Γυμναστές (5,7%), 8 Θεολόγοι (4,6%) και 17 (9,8%) άλλων ειδικοτήτων

Οι ειδικοί της Διευθυντών/ντριων ήταν: 4 Θεολόγοι (6,9%), 18 Φιλολόγοι (31%), 10 Μαθηματικοί (17,2%), 6 Φυσικοί (10,3%), 3 Ξένων Γλωσσών (5,2%), 7 Γυμναστές (12,1%), 7 Τεχνολόγοι – Μηχανολόγοι (12,1%), 1 Γεωπόνος (1,7%) και 2 Τεχνολόγοι (3,4%). Σημειώνουμε ότι το 58,5% των Διευθυντών/ντριων είναι ειδικοτήτων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04, ενώ το 12,1% των Διευθυντών/ντριων είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (συνολικό ποσοστό των τεσσάρων ειδικοτήτων 70,6%).

Σχετικά με τις βασικές σπουδές το 83,9% του δείγματος ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ και το 3,4% ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ του εξωτερικού, 19 εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι ΑΤΕΙ και 3 δήλωσαν άλλες σπουδές (Καθηγητές Καλλιτεχνικών, Μουσικής).

Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν επιπλέον προσόντα ως εξής: 11 (6,3%) από αυτούς είχε πτυχίο και άλλου ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ, 15 (8,6%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, 5 (2,9%) ήταν κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος, 82 (47,1%) είχαν συμμετάσχει σε Σεμινάρια ΠΕΚ, 66 (37,9%) είχαν Πιστοποίηση Επάρκειας σε ξένη γλώσσα και 96 (55,2%) είχαν πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του συνολικού δείγματος, το 22,4% είχε μέχρι 10 έτη υπηρεσίας, το 35,1% από 11 έως 25 έτη υπηρεσίας το 37,3% από 21 έως 30 χρόνια και το 5,1% από 30 χρόνια και άνω. Μέσος όρος ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τα 15,22 χρόνια και των Διευθυντών/ντριων 24,62 χρόνια.

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας που ο εκπαιδευτικός υπηρετεί, οι 87 (50%) υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο, οι 48 (27,6%) σε Γενικό Λύκειο, οι 24 (13,8%) σε Επαγγελματικό Λύκειο, οι 6 (3,4%) σε Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑΣ), οι 6 (3,4%) σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και 3 (1,7%) σε ΣΕΚ.

Το 17,2% των Σχολείων είχε από 15 έως 100 μαθητές, το 29,4% είχε από 100 έως 200 μαθητές και το 53,4% από 201 έως 446 μαθητές.

Το 50 % των εκπαιδευτικών είχε από 1 έως και 3 έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που τη συγκεκριμένη στιγμή υπηρετούσε, το 20,1% είχε από 4 έως 9 έτη, το 20,1% είχε από 10 έως 16 έτη και το 9,8% είχε από 17 έως 35 έτη.

Αναφορικά με τον τύπο σχολικής μονάδας, όπως και με τη περιοχή που αυτό βρίσκεται, από τις 19 γυναίκες Διευθύντριες οι 4 υπηρετούσαν σε Γενικό Λύκειο μη αστικών περιοχών (τρεις σε ημιαστική περιοχή και μία σε αγροτική περιοχή) και 13 σε Γυμνάσιο (πέντε σε αγροτική περιοχή, δύο σε ημιαστική και έξι σε αστική). Δεν βρέθηκε καμία Διευθύντρια σε ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ ή ΣΕΚ. Από τους 39 άνδρες Διευθυντές, οι 27 (69,2% επί των ανδρών και 81,8% επί του συνόλου των Διευθυντών/ντριων) βρίσκονται σε σχολεία αστικών περιοχών. Είναι χαρακτηριστικό ότι, γυναίκες Διευθύντριες βρίσκονται στο 28,8% των σχολείων αστικών περιοχών, ποσοστό που ανεβαίνει στο 35,3% σε σχολεία των ημιαστικών περιοχών και καταλήγει σε ποσοστό 85,7% στα σχολεία των αγροτικών περιοχών του δείγματος.

Από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (85,3% των σχολείων Δευτεροβάθμιας του Ν. Μαγνησίας) 102 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας (58,6%), 51 υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (29,3%) και 21 υπηρετούσαν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (12,1%).

Το 63% των εκπαιδευτικών του δείγματος (111 εκπαιδευτικοί) δεν έχει υπηρετήσει ποτέ σε θέση Διευθυντή/ντριας και το 70,7% (123 εκπαιδευτικοί) σε θέση Υποδιευθυντή/ντριας. Ένα ποσοστό 4% επί των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και 12% επί των υπηρετούντων σήμερα Διευθυντών/ντριων έχει θητεία σε θέση Διεύθυνσης σχολικής μονάδας, άνω των 10 ετών.

Το 75% των υπηρετούντων Διευθυντών/ντριων βρίσκεται ηλικιακά από τα 50 έως τα 65 έτη. Ο μέσος όρος χρόνων γενικής προϋπηρεσίας για ένα Διευθυντή/ντρια είναι τα 24,62 έτη, με κυρίαρχο χρονικό διάστημα τα 23 έως 26 έτη. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 15,22 έτη.

Το 84% των Διευθυντών/ντριων είναι έγγαμοι, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι 70,7%. Από το σύνολο των Διευθυντών/ντριων μόνο ένας ήταν άγαμος.

Το 12% των Διευθυντών/ντριων έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έναντι του 6,9% των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Το 6,9% των Διευθυντών/ντριων είναι Διδάκτορες έναντι του 0,9% των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Οι Διευθυντές/ντριες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, υστερούν στη συμμετοχή σε σεμινάρια ΠΕΚ (41% έναντι 52%), ενώ βρίσκονται περίπου στο ίδιο επίπεδο στην πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα (39,7% οι Διευθυντές/ντριες και 37,1% οι εκπαιδευτικοί). Το 67,2% των Διευθυντών/ντριων έχει πιστοποίηση στη γνώση χειρισμού Η/Υ, ενώ αντίστοιχα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν πιστοποιηθεί σε ποσοστό 49,1%.

Διαδικασία συλλογής υλικού

Η έρευνα διεξήχθη από το Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2008 σε Διευθυντές/ντριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, όπως και σε εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων που υπηρετούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία. Αρχικά ενημερώθηκε εγγράφως ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για τη διαδικασία και τους στόχους της έρευνας, ο οποίος έδωσε την έγκρισή του.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, εκτός από την κλίμακα των Wong&Law (2002) που χρησιμοποιήθηκε, για τους λόγους που προαναφέραμε, περιλάμβανε και ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Συνοδευόταν από δύο επιστολές, μία για τους Διευθυντές/ντριες και μια που απευθύνονταν στους λοιπούς εκπαιδευτικούς. Στις συγκεκριμένες επιστολές η ερευνήτρια ενθάρρυνε όλους να συμμετέχουν στην έρευνα, διαβεβαιώνοντας ότι τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και υπάρχει δυνατότητα να τους κοινοποιηθούν εφόσον το επιθυμούν. Γι' αυτό το λόγο στις επιστολές υπήρχαν όλα τα στοιχεία επικοινωνίας με την μεταπτυχιακή φοιτήτρια – ερευνήτρια, όπως και του επιβλέποντα Καθηγητή.

Με τους Διευθυντές/ντριες προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία μέσα από την οποία η ερευνήτρια - μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ενημέρωσε αρχικά ότι είναι και η ίδια Διευθύντρια σχολικής μονάδας, έγινε διασαφήνιση των στόχων της έρευνας, η οποία γινόταν στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν οι Διευθυντές/ντριες για την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς πρόκειται για σχετικά καινούργια έννοια. Η ερευνήτρια τους γνωστοποίησε ότι το ερωτηματολόγιο είναι εύληπτο και σύντομο

στη συμπλήρωσή του και πως θα αποσταλούν 3 συνολικά ερωτηματολόγια (ένα για τον Διευθυντή/ντρια και δύο για συμπλήρωση από εκπαιδευτικούς με τυχαία επιλογή, αλλά διαφορετικού φύλου). Ενημερώθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια θα τα παρελάμβαναν είτε μέσω της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Ν. Μαγνησίας στο πλαίσιο παραλαβής της σχολικής αλληλογραφίας (διαδικασία που τηρήθηκε για τα σχολεία νησιών ή πιο απομακρυσμένων περιοχών, όπου ήταν πιο δύσκολη η άμεση προσωπική επαφή και επίσκεψη), είτε ταχυδρομικά ή με προσωπική επίσκεψη. Τελικά αποφασίστηκε στην πλειονότητα να επιδοθούν προσωπικά για να εξασφαλίσουμε τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή στην έρευνα.

Γεγονός αξιοσημείωτο είναι ότι οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων του Νομού μας, έδειξαν ενδιαφέρον για την έρευνα, ιδιαίτερη συναδελφικότητα και είχαν πολύ θετική ανταπόκριση. Μάλιστα κάποιοι επέστρεψαν ταχυδρομικά τα ερωτηματολόγια τους, χωρίς να τους έχει προηγουμένως ζητηθεί και μάλιστα με ίδια δαπάνη. Κάποια ερωτηματολόγια επιστράφηκαν μέσω της σχολικής αλληλογραφίας και κάποιοι επικοινωνήσαν με την ερευνήτρια - μεταπτυχιακή φοιτήτρια για να την ενημερώσουν για τη συμπλήρωση και την εξεύρεση βέλτιστου τρόπου για την ταχύτερη επιστροφή τους.

Δεν γνωρίζουμε βέβαια αν οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα θα ανταποκρίνονταν με την ίδια ζέση αν την έρευνα πραγματοποιούσε κάποιος άλλος ή άλλη – φοιτητής/τρια, - που δεν κατείχε διοικητική θέση.

9. Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

1 .Συγκρίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ Διευθυντών και Εκπαιδευτικών

	Ομάδα	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Αυτο-επίγνωση	Διευθυντής/τρια	58	6,01	,77	0,10
	Εκπαιδευτικός	116	5,84	0,90	0,84
Ενσυναίσθηση	Διευθυντής/τρια	58	5,71	0,93	0,13
	Εκπαιδευτικός	116	5,56	0,83	0,08
Χρήση συναισθημάτων	Διευθυντής/τρια	58	5,67	0,86	0,11
	Εκπαιδευτικός	116	5,38	1,01	0,09
Ρύθμιση συναισθημάτων	Διευθυντής/τρια	58	5,34	1,08	0,14
	Εκπαιδευτικός	116	5,09	1,02	0,09

2 Έλεγχος t - διαφορές μέσω των Διευθυντών - Εκπαιδευτικών

	Έλεγχος Levene			Έλεγχος Student's t		
	F	Σημαντικότητα	t	Βαθμοί ελευθερίας	Διπλευρη σημαντικότητα p	Διαφορά μέσω των όρων
Κλίμακες Συνασθηματικής Νοημοσύνης Αυτο-επίγνωση	1,86	0,17	1,24	172	0,22	0,17
	Άνισες διασπορές		1,31	130,61	0,19	0,17
Ενσυναίσθηση	0,12	0,73	1,03	172	0,31	0,14
	Άνισες διασπορές		,99	103,22	0,33	0,14
Χρήση συνασθημάτων	1,86	0,18	1,88	172	0,06	0,29
	Άνισες διασπορές		1,98	132,30	0,05	0,29
Ρύθμιση συνασθημάτων	0,24	0,62	1,52	172	0,13	0,25
	Άνισες διασπορές		1,49	108,69	0,14	0,25

Οι διαφορές είναι στατιστικά μη σημαντικές. Πάντως στη χρήση του συνασθημάτων υπάρχει μια τάση υπεροχής των Διευθυντών, που όμως δεν φτάνει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Σχέση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)

στους Διευθυντές με το Φύλο

Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι το t – test, συγκρίνοντας τους μέσους όρους, ανδρών-γυναικών. Υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των μέσων όρων ανδρών-Διευθυντών και γυναικών-Διευθυντριών, όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4 .Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών-ντριών κατά φύλο

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Αυτο-επίγνωση	ΑΝΔΡΑΣ	39	5,96	0,70	0,11
	ΓΥΝΑΙΚΑ	19	6,11	0,91	0,20
Ενσυναίσθηση	ΑΝΔΡΑΣ	39	5,55	0,98	0,15
	ΓΥΝΑΙΚΑ	19	6,02	0,71	0,16
Χρήση συναισθημάτων	ΑΝΔΡΑΣ	39	5,60	0,88	0,14
	ΓΥΝΑΙΚΑ	19	5,82	0,80	0,18
Ρύθμιση συναισθημάτων	ΑΝΔΡΑΣ	39	5,37	1,13	0,18
	ΓΥΝΑΙΚΑ	19	5,28	0,97	0,22

Στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση και χρήση συναισθήματος) ο μέσος όρος των Διευθυντριών είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των Διευθυντών. Αντίθετα, μόνο στην κατηγορία της Ρύθμισης Συναισθήματος οι Διευθυντές υπερέχουν έναντι του μέσου όρου των Διευθυντριών. Στο ερώτημα, αν οι μέσοι όροι και στις τέσσερις περιπτώσεις των υποκλιμάκων της ΣΝ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Μετά από τον έλεγχο Levene που έδειξε ισότητα των διακυμάνσεων σε όλες τις περιπτώσεις, οι έλεγχοι για την ισότητα των μέσων έδειξαν:

Για την Αυτοεπίγνωση: $t = -0,720$ $df = 56$ και $p = 0,475$

Για την Ενσυναίσθηση: $t = -1,847$ $df = 56$ και $p = 0,07$

Για τη Χρήση Συναισθημάτων: $t = -0,943$ $df = 56$ και $p = 0,35$

Για τη Ρύθμιση Συναισθήματος: $t = 0,270$ $df = 56$ και $p = 0,788$

Σχέση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)
στους Εκπαιδευτικούς με το Φύλο

Συγκρίνοντας αντίστοιχα τους μέσους όρους ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε ένα πλήθος $N_A=56$ και $N_{\Gamma}=60$, τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 5 .Συναισθηματική νοημοσύνη Εκπαιδευτικών κατά φύλο

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Αυτο-επίγνωση	ΑΝΔΡΑΣ	56	5,79	0,98	0,13
	ΓΥΝΑΙΚΑ	60	5,88	0,82	0,10
Ενσυναίσθηση	ΑΝΔΡΑΣ	56	5,34	0,90	0,12
	ΓΥΝΑΙΚΑ	60	5,77	0,69	0,08
Χρήση συναισθημάτων	ΑΝΔΡΑΣ	56	5,28	0,96	0,12
	ΓΥΝΑΙΚΑ	60	5,48	1,05	0,13
Ρύθμιση συναισθημάτων	ΑΝΔΡΑΣ	56	5,25	0,87	0,11
	ΓΥΝΑΙΚΑ	60	4,93	1,12	0,14

Στο ερώτημα, αν οι μέσοι όροι και στις τέσσερις περιπτώσεις των υποκλιμάκων της ΣΝ διαφέρουν σημαντικά, στις τρεις από αυτές (αυτοεπίγνωση, χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθήματος), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Συγκεκριμένα μόνο για την ενσυναίσθηση η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική:

Για την Αυτοεπίγνωση: $t = -0,527$ $df = 114$ και $p = 0,599$

Για την Ενσυναίσθηση: $t = -2,844$ $df = 103,345$ και $p = 0,005$

Για τη Χρήση Συναισθημάτων: $t = -1,029$ $df = 114$ και $p = 0,306$

Για τη Ρύθμιση Συναισθήματος: $t = 1,698$ $df = 110,39$ και $p = 0,092$

Για την ενσυναίσθηση ο μέσος όρος των ανδρών εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διασπορών, που αποτελεί προϋπόθεση της εγκυρότητας του t-test, έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την ενσυναίσθηση και τη ρύθμιση συναισθήματος, οπότε στα αντίστοιχα t-test εφαρμόστηκε η κατάλληλη διόρθωση.

Συσχέτιση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)
με την Ηλικία και τα Χρόνια Προϋπηρεσίας Διευθυντών – Διευθυντριών

Η συσχέτιση (συντελεστής συσχέτισης του Pearson) μεταξύ της μεταβλητής ηλικία με την αυτοεπίγνωση, την ενσυναίσθηση και τη χρήση συναισθημάτων είναι αρνητική, ενώ με τη ρύθμιση συναισθημάτων θετική. Πάντως με εξαίρεση τη συσχέτιση με τη χρήση συναισθημάτων που ήταν μεν χαμηλή, αλλά στατιστικά σημαντική ($P = 0,05$) οι υπόλοιπες ήταν εξαιρετικά ασθενείς και στατιστικά μη σημαντικές. ($P > 0,05$).

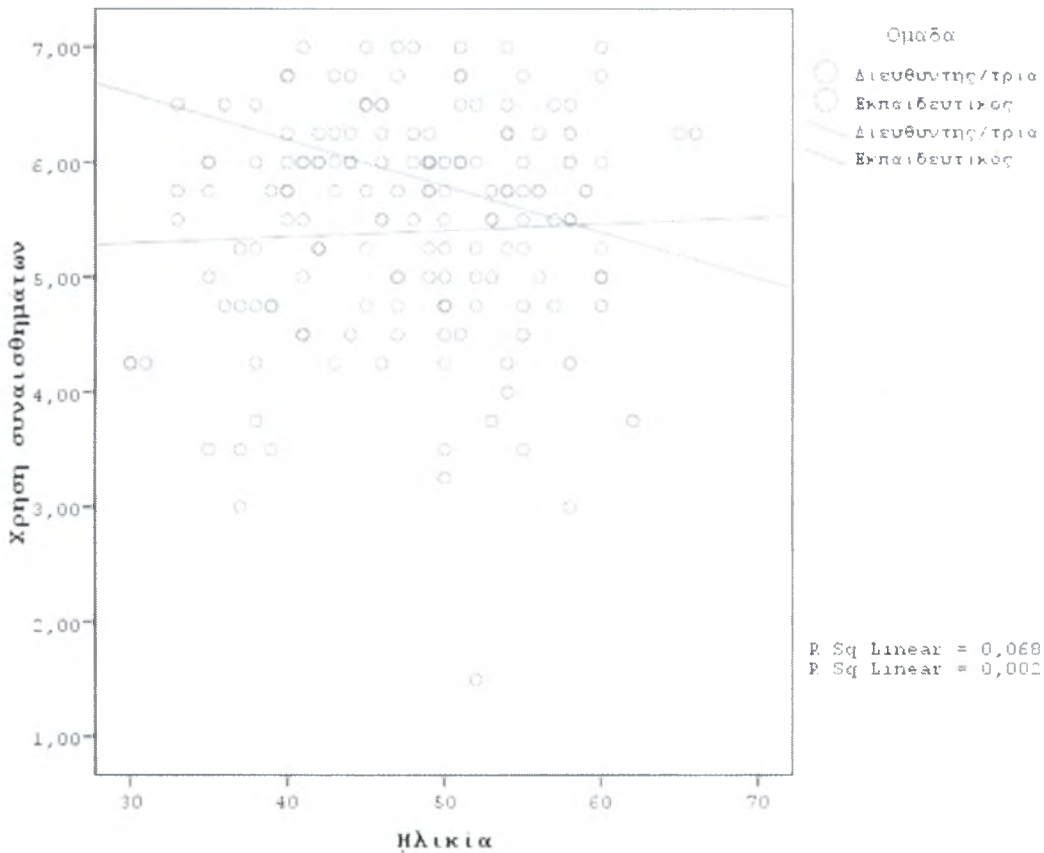
Στη συσχέτιση της αυτοεπίγνωσης, της ενσυναίσθησης, της χρήσης συναισθημάτων και της ρύθμισης συναισθημάτων σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, ο δείκτης Pearson εμφανίζει αρνητικές τιμές, αλλά πολύ χαμηλές και στατιστικά μη σημαντικές. Επομένως η προϋπηρεσία δεν σχετίζεται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις της ΣΝ με ηλικία και προϋπηρεσία στους Διευθυντές-ντριες

		Ηλικία	Χρόνια Προϋπηρεσίας
Αυτο-επίγνωση	Pearson Correlation	-0,14	-0,05
	Sig. (2-tailed)	0,30	0,72
	N	57	58
Ενσυναίσθηση	Pearson Correlation	-0,12	-0,08
	Sig. (2-tailed)	0,38	0,56
	N	57	58
Χρήση συναισθημάτων	Pearson Correlation	-0,26(*)	-0,12
	Sig. (2-tailed)	0,05	0,39
	N	57	58
Ρύθμιση συναισθημάτων	Pearson Correlation	0,04	-0,02
	Sig. (2-tailed)	0,75	0,86
	N	57	58

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). a Ομάδα = Διευθυντής/τρια

3 Διάγραμμα συσχέτισης της χρήσης συναισθημάτων με την ηλικία, για Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς



Στο παραπάνω διάγραμμα παρατηρείται μια σαφώς φθίνουσα (αρνητική) συσχέτιση της χρήσης των συναισθημάτων των Διευθυντών/ντριων σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας τους. Αντίθετα, η χρήση συναισθημάτων στους Εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται σταθερή, ανεξάρτητα από την αύξηση της ηλικίας τους.

Συσχέτιση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)
με την Ηλικία και τα Χρόνια Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών.

Οι αντίστοιχες συσχετίσεις στην ομάδα των εκπαιδευτικών δίνουν συντελεστές συσχέτισης (Pearson) πολύ χαμηλούς και τα επίπεδα σημαντικότητας είναι σε όλες τις περιπτώσεις $p > 0,05$. Επομένως, στους εκπαιδευτικούς η Συναισθηματική Νοημοσύνη δε βρέθηκε να συσχετίζεται με την ηλικία και την προϋπηρεσία.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις της ΣΝ με ηλικία και προϋπηρεσία στους εκπαιδευτικούς

		Ηλικία	Χρόνια Προϋπηρεσίας
Αυτο-επίγνωση	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,16	0,10
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,10	0,28
	N	115	116
Ενσυναίσθηση	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,02	-0,01
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,79	0,93
	N	115	116
Χρήση συναισθημάτων	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,04	-0,05
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,66	0,56
	N	115	116
Ρύθμιση συναισθημάτων	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,14	0,01
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,13	0,92
	N	115	116

a Ομάδα = Εκπαιδευτικός

Συσχέτιση των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (Διευθυντής/ντρια – Υποδιευθυντής/ντρια).

Οι συσχετίσεις (συντελεστής συσχέτισης Pearson), όπως παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα, μεταξύ της μεταβλητής «Χρόνια προϋπηρεσίας σαν Διευθυντής/ντρια – Υποδιευθυντής/ντρια» και των τεσσάρων υποκλιμάκων της ΣΝ, ήταν όλες εξαιρετικά χαμηλές και στατιστικά μη σημαντικές. Επομένως η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν σχετίζεται με την προϋπηρεσία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (Διευθυντής/ντρια – Υποδιευθυντής/ντρια

Πίνακας 8 Συσχέτιση ΣΝ με προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση

		Χρόνια προϋπηρεσίας σαν Διευθυντής/τρια ή Υποδιευθυντής/τρια
Αυτο-επίγνωση	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,09
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,48
	N	58
Ενσυναίσθηση	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,06
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,64
	N	58
Χρήση συναισθημάτων	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,02
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,89
	N	58
Ρύθμιση συναισθημάτων	Συντελεστής Συσχέτισης του Pearson	0,07
	Σημαντικότητα (δίπλευρη)	0,57
	N	58

10. Συζήτηση

Όπως έχουμε παρατηρήσει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μορφή νοημοσύνης που μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τόσο την προσωπική ζωή του ατόμου, όσο και την επαγγελματική του εξέλιξη και επιτυχία. Είναι φανερό λοιπόν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν εξαρτάται μεμονωμένα, ούτε από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, ούτε από τις γενικές διαπροσωπικές ικανότητες, αλλά προκύπτει ως συνισταμένη και των δύο αυτών παραγόντων, η οποία αναπτύσσεται μέσω του περιβάλλοντος και των εμπειριών του (Wong & Law, 2002; Kunnanat, 2004).

Αναμφισβήτητα, ότι συμβαίνει στο χώρο της εργασίας οδηγεί σε διάφορα συναισθήματα που μπορούν να πυροδοτήσουν ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν και την απόδοση, αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Weiss, 2002). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) και την Βοσνιαάδου (2001), υπάρχει μία άποψη ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν διάφορα συναισθήματα στο πλαίσιο της εργασίας τους, καθώς το επάγγελμά τους θεωρείται ένα από τα πλέον αγχογόνα (Καφέτσιος, 2003), δεν είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την εργασία τους .

Μπορούμε επομένως να αντιληφθούμε πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο και σε όλα τα συστήματα που το απαρτίζουν και συγκεκριμένα στους σχολικούς ηγέτες, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Έρευνες που έχουν γίνει πάνω στα θέματα της ηγεσίας, της διοίκησης της διδασκαλίας και της μόρφωσης δείχνουν ότι η εκπαίδευση στην συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε σημαντικές αλλαγές στην απόδοση και στην επίδοση του ατόμου (Dulewicz & Higgs, 1999).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος (Tsaousis & Nikolaou, 2005), γεγονός που μας οδηγεί στη σκέψη ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός τους. Υπάρχει επίσης θετική συσχέτιση ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ψυχολογική υγεία. Άτομα με υψηλά επίπεδα Σ.Ν. αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους (προσωπική ή επαγγελματική) χωρίς να καταβάλλονται από το άγχος. Είναι περισσότερο ψυχολογικά και σωματικά υγιή από τα άτομα με χαμηλή Σ.Ν. (Thilam & Kirby, 2002).

Η συναισθηματική αγωγή θεωρείται εξαιρετικά αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται στα παιδιά, όπως και στον περίγυρό τους (Gottman, 2000). Οι ενήλικες και τα παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στο σχολικό χώρο, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εκδηλώνουν, κυρίως τα παιδιά, περισσότερο επιθυμητές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα επιλύουν τα προβλήματα και τις διαφωνίες τους με αποτελεσματικότερες μεθόδους.

Οι Wong και Law (2002) υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι που μπορούν να εκφράσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, έχουν μεγαλύτερη απόδοση και απαιτούν λιγότερη μεσολάβηση από τη μεριά του/της προϊσταμένου. Επίσης οι παραπάνω εργαζόμενοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση από τη μεσολάβηση των προϊσταμένων τους, γεγονός που θα τους βοηθά να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, προσαρμοστικότητα και δημιουργικότητα. Η ρύθμιση των συναισθημάτων τους (emotion regulation) μπορεί να είναι συνειδητή ή ασυνείδητη, ελεγχόμενη ή αυτόματη (Gross, 1998). Οι άνθρωποι που συνηθίζουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, προσπαθώντας να ωφεληθούν παρά να ζημιωθούν από τη βίωση ή την εκδήλωσή τους, έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα. (Gross και John, 2003).

Οι Cooper και Sawaf (1996) υποστηρίζουν πως οι εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται, ρυθμίζουν την προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αντιλαμβάνονται δηλαδή τα συναισθήματα των άλλων, έχουν υψηλότερους δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Αν σκεφτούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην επιτυχία στο χώρο της εργασίας (Grandey, 2000) μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντική είναι η αντίληψη, η διαχείριση και η ρύθμιση του συναισθήματος στο χώρο της εργασίας και ιδιαίτερα στο σύγχρονο Ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Οι Smigla & Pastoria (2000) υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν στην επιτυχία. Όσο πιο περίπλοκη είναι η εργασία, τόσο πιο μεγάλη σημασία έχει η ύπαρξη Σ.Ν. Τα άτομα που μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματά τους μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις τους με ακρίβεια και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στις συνθήκες που μεταβάλλονται. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση, γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία, παρουσιάζουν καινοτόμο συμπεριφορά, διακρίνονται από διάθεση αισιοδοξίας, μπορούν περισσότερο να ελίσσονται και να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους (Goleman, 2002). Καθώς αλληλεπιδρούν θετικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον και ανήκουν σε ένα διαρκές διευρυνόμενο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων (Kunananatt, 2004), μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες τους να είναι

συναισθηματικά νοήμονες, ιδιαίτερα στις ημέρες μας που το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του αμφισβητείται, όχι μόνο από τους μαθητές, αλλά από τους γονείς και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γενικά οι αυξημένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου σχετίζονται θετικά με τη χρήση και τον έλεγχο των συναισθημάτων του και με την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ατόμων (Johnson & Indwik, 1999). Σύμφωνα με τους George (2000) και Jones (1990), οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται πιο εύκολα στις τυχόν αλλαγές του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Vakola, Tsaousis & Nikolaou, 2004) καθώς και αυξημένες ικανότητες προθυμίας, συνεργασίας και προσφοράς βοήθειας στους συναδέλφους τους (Johnson & Indwik, 1999; Deshpande & Shu, 2005). Αντιθέτως, η μειωμένη συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση έντονων αρνητικών συναισθημάτων στην εργασία, όπως ανασφάλειας, φόβου καθώς και μειωμένης διάθεσης για εργασία, για συνεργασία με συναδέλφους και για προσαρμογή σε νέες συνθήκες εργασίας. (Bagshaw, 2000; Scott-Ladd & Chan, 2004).

Στην ιδανική του μορφή ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος διακρίνεται από υψηλή αυτογνωσία. Ο εκπαιδευτικός με συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζει τα όρια, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του, διαθέτει αυτοσεβασμό και κυρίως αυτοεκτίμηση. Μπορεί να εξισορροπήσει τον ορθολογισμό με το ρεαλισμό και δεν ακολουθεί άκριτα κανονισμούς, όταν νιώσει ότι παραβιάζονται οι αξίες του. Θέτει υψηλούς στόχους, είναι φιλόδοξος, ενθουσιάζεται, πιστεύει ότι με τον αγώνα μπορεί να επιτύχει και όταν αποτυγχάνει, διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από αυτή. Έχει διορατικότητα και καταβάλλει προσπάθεια να καταλάβει τις απόψεις, να νιώσει τα συναισθήματα των άλλων, να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. (Payne & Cooper, 2001)

Το συναίσθημα το χρησιμοποιεί ως ραντάρ, για να οξύνει τη διαίσθηση και την ενσυναίσθηση. Επιθυμεί το διάλογο και την κριτική και δεν αμύνεται όταν του απευθύνονται επικριτικά σχόλια. Προσπαθεί να ξεπεράσει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και παγιωμένες απόψεις και προσπαθεί αντικειμενικά να κρίνει και να εκτιμήσει τις ικανότητες, αλλά και τις αδυναμίες των άλλων. Ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος μπορεί να γίνει ένας καλός ηγέτης, αφού οι ικανότητες που προαναφέρθηκαν τον βοηθούν να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και του προσφέρουν τη δυνατότητα να συσπειρώσει την ομάδα και να δραστηριοποιεί τους συνεργάτες του και όσους βρίσκονται γύρω του για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος ή στόχου (Boyatzis, 2008).

Ο Sy επίσης και οι συνεργάτες του (2006) υπέθεσαν ότι όσο πιο υψηλή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ικανοποίηση των

υφισταμένων από την εργασία. Διατύπωσαν επίσης την άποψη ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους, οπότε η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην ικανοποίηση από την εργασία, όπως και στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων. Αντίθετα, οι υφιστάμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επειδή έχουν ικανοποίηση, αυτοεπίγνωση και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, η επιπλέον συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών μπορεί να περιορίσει την ικανοποίηση από την εργασία. Επομένως ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί τις συναισθηματικές ικανότητες των εργαζομένων και κυρίως των εκπαιδευτικών και να παρεμβαίνει ανάλογα.

Οι ηγέτες που είναι αισιόδοξοι, πιο ενθουσιώδεις, που γελούν περισσότερο δεν απωθούν τους συναδέλφους, αντίθετα τους προσελκύουν, γίνονται δηλαδή συναισθηματικοί μαγνήτες (Goleman, 2002; George, 1995). Οι ηγέτες που προκαλούν άγχος και εκνευρισμό έχουν προηγουμένως εστιάσει στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων και μπορούν να προκαλέσουν κακή διάθεση στο πλαίσιο της οποίας εκκρίνονται οι ορμόνες του στρες που χρειάζονται αρκετό διάστημα να απορροφηθούν από το ανθρώπινο σώμα. Μια δυσάρεστη σχέση με το διευθυντή/ντρια μπορεί να κρατήσει το άτομο αιχμάλωτο στο άγχος και στη δυσαρέσκεια με το μυαλό μπλοκαρισμένο και το σώμα ανίκανο να βρει τη γαλήνη του. Έτσι λοιπόν οι άνθρωποι, έχουν την τάση να συγχρωτίζονται με ανθρώπους που είναι συναισθηματικά θετικοί και να αποδίδουν περισσότερο με διευθυντές/ντριες συναισθηματικά νοήμονες και θετικούς (Wood et al, 2001)

Οι Salovey & Mayer (1990) τόνισαν ότι τα άτομα που έχουν ενσυναίσθηση, έχουν καλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη, παρουσιάζουν επαγγελματική εξέλιξη και μπορούν να διοικούν ανθρώπους. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, να μη μπλοκάρονται από αυτές, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν καταστρεπτικές καταστάσεις (Wasielowski, 1985). Σύμφωνα επομένως με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διευθυντές-ντριες των ελληνικών δημόσιων σχολείων, αν αναπτύξουν ή ακόμη αν αυξήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με αποτελεσματικότερο και δημιουργικότερο τρόπο στα καθήκοντά τους, χωρίς να εγκλωβιστούν σε ένα διεκπεραιωτικό ρόλο.

Σύμφωνα με τον Caruso (1999) η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά σε τέσσερις τομείς της επιχειρησιακής οργάνωσης:

Στην ανάπτυξη καριέρας: Στα επαγγέλματα που ασχολούνται με αυτό το πεδίο, όπως και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όσοι έχουν ενσυναίσθηση που αντιλαμβάνονται δηλαδή τα δικά τους τα συναισθήματα όπως και των άλλων εξέχουν.

Στην ανάπτυξη διοίκησης: Οι διευθυντές που εστιάζουν στις τεχνικές δεξιότητες δεν διοικούν δημιουργικά, είναι απλά επικεφαλής, γι' αυτό είναι πάντα μέτριοι στην απόδοσή τους.

Στην ομαδική αποτελεσματικότητα: Η ομάδα είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μελών της. Η δυναμική της αποτελείται από τις δυναμικές των μελών της και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να δέσει την ομάδα και να συμβάλλει καθοριστικά στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της.

Στην επιλογή και πρόσληψη: Οι διευθυντές που έχουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο παραγωγικοί.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι κάποια επαγγέλματα δεν απαιτούν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο εκπαιδευτικός όμως που έχει πολυδιάστατο ρόλο και ιδιαίτερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όταν διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του για να εφαρμόσει τα σχέδιά του και να τα καλυτερεύσει με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα ο διευθυντής με συναισθηματική ευφυΐα μπορεί:

- Να αλλάξει τα σχέδιά του, ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες της στιγμής.
- Να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις
- Να σκέφτεται εναλλακτικά σχέδια.
- Να ελίσσεται και να ανατροφοδοτείται από τους γύρω του.
- Να ενθαρρύνει τους ανθρώπους ακόμη και όταν θέλουν να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους..

Οι περισσότερες λοιπόν έρευνες που έχουν γίνει έως τώρα συγκλίνουν στο γεγονός ότι υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας και της επαγγελματικής εμπειρίας ενός ατόμου, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφοροποιείται έντονα σε σχέση με το φύλο.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε προσπάθεια συσχέτισης των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή εμπειρία, των Διεθνών-ντριών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, όπως και ενός δείγματος εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και σύγκριση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στα στελέχη της εκπαίδευσης του συγκεκριμένου Νομού και του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντριών στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης - συγκεκριμένα στην αυτοεπίγνωση, στην ενσυναίσθηση και στη χρήση συναισθήματος - ο μέσος όρος είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των Διευθυντών. Αντίθετα, μόνο στην κατηγορία της Ρύθμισης Συναισθήματος οι Διευθυντές υπερέχουν έναντι του μέσου όρου των Διευθυντριών. Συγκεκριμένα σε κάποιες από τις έρευνές τους οι Shutte et al, (1998) και οι Petrides & Furnham, (2000, 2006) έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική Σ.Ν. από ό,τι οι άντρες. Οι ερευνητές απέδωσαν τα ευρήματά τους στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σε σχέση με το φύλο όμως γενικότερα δεν υπάρχουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γενικευμένες και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ γυναικών και αντρών παρά μερικές διαφορές σε κάποιες από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer et al (1999, 2000b; Filliozart,2001) που εξέτασαν την αντικειμενική Σ.Ν. διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους στην κοινωνική προσαρμογή. Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο αυτοαναφορών οι γυναίκες φάνηκε να έχουν καλύτερη διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997), κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi, et al, 2000) και καλύτερη γενική Σ.Ν. (Schutte et al, 1998), ενώ οι άντρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Επίσης, οι άντρες φαίνονται πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. (Mayer et al, 1997-2000b; Bar-On, 1997 στο Fatt & Howe, 2003; Bar-On, 2000).

Αναφορικά με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων στις τρεις από αυτές και συγκεκριμένα στην αυτοεπίγνωση, στη χρήση συναισθημάτων και στη ρύθμιση συναισθήματος, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για την ενσυναίσθηση, ο μέσος όρος των ανδρών εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός πως η μη λεκτική συμπεριφορά ανδρών και γυναικών, όπως πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει, είναι διαφορετική σε πολλά σημεία και αυτό οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες, στη μίμηση κοινωνικών προτύπων και στον κοινωνικό περίγυρο. Σύμφωνα με τον Riggio (1992), οι γυναίκες στο σύνολο τους κατέχουν περισσότερες μη λεκτικές δεξιότητες από τους άνδρες. Τα γυναικεία πρόσωπα είναι και μεταδίδουν σαφέστερα τις αυτόματες αντιδράσεις, καθώς οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες στην αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων των

άλλων. Αναφορικά με τις μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες περιλαμβάνονται η έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και η ικανότητα αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων των άλλων, από τις οποίες εξαρτάται και η κοινωνική επιτυχία (Philirpot & Feldman 1990), προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις παρουσιάζουν, όσοι κυρίως υστερούν στη δυσκολία αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων . Σύμφωνα με τους Richmond, Mc Groskey & Payne (1991),& Buch,1983 οι άνδρες περιορίζουν πολύ περισσότερο από ότι οι γυναίκες την εκδήλωση των συναισθημάτων τους. Αυτό πιθανόν συμβαίνει γιατί στη δυτική κοινωνία οι γυναίκες ενθαρρύνονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο να εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους, ενώ οι άνδρες αποθαρρύνονται για αυτή ακριβώς την ίδια συμπεριφορά . Γενικά οι γυναίκες είναι πιο εκδηλωτικές από ότι οι άνδρες (Fineman, 2004), έχουν περισσότερες και πλουσιότερες εκφράσεις στο πρόσωπό τους και χαμογελούν περισσότερο από τους άνδρες, είτε είναι χαρούμενες είτε όχι (Riggio & Friedman,1986). Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι Bradberry & Greaves (2006) ,οι γυναίκες κάποιες φορές επιδεικνύουν , χωρίς απαραίτητα να διαθέτουν περισσότερη δεξιότητα στο να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα προς όφελός τους. Δεν είναι μόνο πιο εκφραστικές, αλλά είναι και πολύ περισσότερο ευαίσθητες στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων (Archer & Costanzo,1998). Οι γυναίκες επίσης στέλνουν περισσότερα και ευκρινέστερα μηνύματα, για να βεβαιωθούν ότι ορισμένα τουλάχιστον από αυτά θα γίνουν αντιληπτά (Lyle, 1992). Ο μοναδικός τομέας της μη λεκτικής συμπεριφοράς στον οποίο οι άνδρες φαίνεται περισσότερο να υπερτερούν είναι ο έλεγχος και η ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων.(Πολεμικός & Κοντάκος, 2002) Η ικανότητα των ανδρών να ελέγχουν και αρκετές φορές να υποκρύπτουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, είναι μερικές φορές χρήσιμη σε κάποιες μορφές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Riggio 1996). Οι άνδρες όμως σύμφωνα πάλι με τον Riggio (1992,1996) ελέγχουν πολύ καλύτερα τις αυθόρμητες εκδηλώσεις των συναισθημάτων τους. Ο έλεγχος αυτός θεωρείται απαραίτητος σε έκτακτες καταστάσεις, σε καταστάσεις πανικού όπου η ψυχραιμία επιβάλλεται και ιδιαίτερα σε ορισμένες μορφές τυπικών και επαγγελματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα ευρήματά μας επομένως δεν διαφοροποιούνται από τα δεδομένα που καταδεικνύει η βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζουν διαφορές σχετικά με τη Σ.Ν., αλλά διαφοροποιήσεις σε κάποιες από τις ικανότητες που τη χαρακτηρίζουν. Οι διαφοροποιήσεις αυτές προφανώς αποδίδονται στην ιδιοσυγκρασία που προκύπτει από τη δυναμική και το ρόλο του φύλου τους.

Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών/ντριων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, δεν αυξάνεται με την ηλικία, ούτε με τα χρόνια υπηρεσίας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διαφοροποιούνται από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σύμφωνα με τα οποία ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης η θετική συσχέτιση της ηλικίας με την ωριμότητα του ατόμου (Goleman, 1998). Οι ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης όπως έχουμε προαναφέρει και όπως υποστηρίζουν ερευνητές του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου δεν είναι εγγενείς, αλλά σχετίζονται με την αύξηση της ηλικίας, μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η προσωπική και η επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Goleman, 1998b; Goleman, et al.,2002). Ο Mayer και οι συνεργάτες του (1997,2000b,2002) έδειξαν ότι η Σ.Ν. αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία και μπορεί να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που αναπτύσσεται φυσικά, παρά ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Οι Petrides & Furnham (2001, 2003)& Saarni (1991), διατύπωσαν την άποψη πως, παρότι οι συναισθηματικές ικανότητες αρχίζουν να χτίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αυτές με την εμπειρία και την εξάσκηση μέσω της διδασκαλίας τους μπορούν να αναπτυχθούν και να αλλάξουν, καθώς σχετίζονται θετικά με την ηλικία.

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2006) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998; Mayer et al, 1999; Saarni, 2000; Zeidner et al, 2003). Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε αρνητική συσχέτιση της χρήσης των συναισθημάτων των διευθυντών/ντριών σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας, ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων. Διαπιστώσαμε επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριων του δείγματός μας, δεν αυξάνεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση Διευθυντή- Υποδιευθυντή.

Τα δικά μας ερευνητικά αποτελέσματα, διαφοροποιούνται από τη βιβλιογραφία αναφορικά με την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηλικία και την προϋπηρεσία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ευαισθησία του ερευνητικού εργαλείου, που στην περίπτωση μας ενδέχεται να μην ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητο. Υπάρχει όμως περίπτωση το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα καθώς ο τρόπος της λειτουργίας και της διάρθρωσής του, να επηρεάζει το συναίσθημα και τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.

Όπως έχουμε προαναφέρει το εκπαιδευτικό μας σύστημα χαρακτηρίζεται κυρίως από μια κεντρική συγκεντρωτική δομή (Μπόμπας, 1995; Παπαστάμου& Προδρομίτης, 2003; Πουλής, 2006; Πασιαρδής, 2004) και συνακόλουθα από κεντρικό έλεγχο και ενιαίο σχεδιασμό συστήματος. Ο υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων που θεωρείται η ανώτατη αρχή και βρίσκεται στην κορυφή του πυραμιδοειδούς συστήματος διοίκησης του κεντρικού εκπαιδευτικού οργανισμού, δεν αναδεικνύεται, αλλά η επιλογή του είναι πράξη πολιτική, και η θέση του μετακλητή. Τοποθετείται και μέσω του ισχύοντος συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μηχανισμού, διοίκησης και λήψης αποφάσεων, δεν έχει την δυνατότητα να αφουγκρασθεί τις απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των περιφερειακών ή αποκεντρωμένων οργάνων διοίκησης, για θέματα πολύ ουσιαστικά για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης και της εκπαιδευτικής ζωής (Λαΐνας, 2000). Το ελληνικό σχολείο είναι ένας γραφειοκρατικός οργανισμός, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσουν. Η δομή αυτού του γραμμικού γραφειοκρατικού συστήματος βασίζεται στην ιεραρχία με την υπαγωγή κάθε εργαζομένου σε έναν ή μία προϊστάμενο/η (Ματθαίου,2002) Καθώς οι σημαντικότερες αποφάσεις για την Παιδεία λαμβάνονται κεντρικά, ενώ τα περιφερειακά επίπεδα αναλαμβάνουν την ευθύνη της πιστής εφαρμογής των κεντρικών αποφάσεων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, κεντρικό σύστημα με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Φαναριώτης, 2000; Σαΐτης, 1997, 2005; Πουλής, 2004). Όλα όσα προαναφέρθηκαν, αν συνδιαστούν με τη σαφή διαφοροποίηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στον τρόπο λειτουργίας, στην επικρατούσα λογική, στη νοοτροπία, πιθανόν να λειτουργούν ενισχυτικά στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και να δικαιολογούν την αντίστροφα επικρατούσα διεθνή λογική και ερευνητική συμπερασματολογία (Σεραφετινίδου,2003). Θα μπορούσαμε επομένως να υποθέσουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών-ντριων των σχολείων της έρευνάς μας δεν επηρεάζεται από την αύξηση της ηλικίας, λόγω της ταυτότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του καθαρά διεκπεραιωτικού τους ρόλου. Εξάλλου, το 80% περίπου των ερωτηθέντων στελεχών της εκπαίδευσης, απαντά θετικά σχετικά με το ρόλο του συναισθήματος στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Όπως γνωρίζουμε τα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής/ντρια και ο σύλλογος διδασκόντων, ως ένα στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Μιχόπουλος 1993; Τσιπλητάρης,2002). Όπως όμως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Λαΐνας (2000) και Υφαντή (2004), και τα δύο όργανα διοίκησης δεν έχουν μεγάλα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων σε ουσιαστικές τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι τα αναλυτικά

προγράμματα, η διδακτέα ύλη, τα σχολικά βιβλία. Η θέση του/της διευθυντού/ντριας μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, αλλά ο ρόλος του/της είναι εξαιρετικά σημαντικός για την οργάνωση, τη λειτουργία και τη διοίκησή της. Αναμφισβήτητα, η προσωπικότητα του διευθυντή/ντριας αντανακλάται στην οργάνωση και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού η διοίκησή της απαιτεί εκτός της επιστημονικής κατάρτισης και τη γνώση της εκπαιδευτικής διοίκησης, αφοσίωση, πνευματική διέγερση και όραμα (Μακρυγιωργάκης,2001). Ο διευθυντής εξάλλου συχνά εγκλωβίζεται σε ρόλους όπου θεωρείται απαραίτητη η διεκπεραίωση ή η εφαρμογή νόμων και εγκυκλίων και δεν έχει σαφώς τη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων τα στελέχη της εκπαίδευσης, δεν έχουν ούτε σε προπτυχιακό, αλλά ούτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο εκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Zavlanos,1981; Μπρούζος, 2003).

Πολλοί επιστήμονες της ψυχο-παιδαγωγικής επιστήμης, ερευνητές και μελετητές (Al Khalifa,1986; Χατζηγεωργίου,2004; Βεργόπουλος,1999) συμφωνούν στο σημείο ότι, η αυξημένη απαίτηση συγκεκριμένων, νέων, σύμπλοκων, επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των στελεχών της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν σε νέα, διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητούμενα, μας οδηγεί στην παραδοχή ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται πλέον να επιτελέσουν «ένα νέο επάγγελμα»!

Από την άλλη πλευρά το σχολείο, σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά, καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο και διευρυμένο έργο, προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές: γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς, όπως τον γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό και λοιπούς τομείς και να τους προετοιμάσει για την ομαλή ένταξή τους στον κόσμο των ενήλικων. Συντονιστής αυτής της προσπάθειας σε κάθε σχολείο είναι ο διευθυντής (Κάτσικας,1999). Η πολιτεία σ' αυτόν αναθέτει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του και την επιτυχή ανταπόκριση στο έργο του (Παπαγεωργίου, 2002; Σαΐτης, 1997; Καρατάσιος, 2005). Δεν είναι καθόλου εύκολο το έργο ενός διευθυντή/ντριας σύγχρονου σχολείου, ιδιαίτερα όταν αυτό είναι πολυδύναμο από πλευράς προσωπικού και πολυπληθές από πλευράς μαθητών. Απαιτεί από αυτόν ειδικές και γενικές γνώσεις, αυξημένες διοικητικές, οργανωτικές, οικονομικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δυνατότητες. Με άλλα λόγια απαιτεί συστηματική κατάρτιση και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, από ειδικούς, τόσο για το εκπαιδευτικό, όσο και για το διοικητικό έργο (Σιβροπούλου,2002). Στα προβλήματα αυτά ας προστεθούν και το ότι: οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων δεν έχουν ουσιαστική – πέραν της εμπειρικής - κατάρτιση για το έργο το οποίο καλούνται να αναλάβουν, ούτε καν πτυχιακές σπουδές στην Οργάνωση

και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Η επιλογή τους γίνεται από υπηρεσιακό συμβούλιο και επικυρώνεται από το ΥΠΕΠΘ. Είναι μετακλητή, με περιορισμένη θητεία, η οποία συνήθως, αλλάζει κάθε τετραετία με τις κυβερνητικές αλλαγές ή και αλλαγές εσωτερικές στην ίδια κυβέρνηση. Αντιλαμβανόμαστε ότι το έργο του διευθυντή ενός σχολείου γίνεται ακόμα πιο δύσκολο και οι προσδοκίες που μπορεί κανείς να έχει από αυτόν, στο σύνολό του τουλάχιστον, είναι περιορισμένες. Ο διεκπεραιωτικός ρόλος που ασκούν τα στελέχη οφείλει να υπερκεραστεί από το ρόλο αυτού που εμψυχώνει, υποστηρίζει, ενδυναμώνει το προσωπικό, αναπτύσσει και εξελίσσει περαιτέρω τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογής καινοτομιών (Αθανασούλα -Ρέππα, 2001, Everard & Morris, 1999, OECD, 2001; Λαΐνας, 1993). Σε άλλες χώρες, ιδιαίτερα σε αυτές με αγγλοσαξονικό υπόβαθρο (Montana et al, 2002), ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός. Έχει σημαντικές δικαιοδοσίες στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του. Παρακολουθεί διακριτικά το επιτελούμενο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο και έχει άμεσο λόγο στην πρόσληψη ή και απομάκρυνση εκπαιδευτικών από το σχολείο. Κατανέμει επιχορηγήσεις της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το έργο τους (Μπρίνια, 2008; Μυλωνάς, 2004). Είναι σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς και με παράγοντες από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο, για να αφουγκραστεί τις προσδοκίες της κοινωνίας, να κατανοήσει σε ποιους τομείς χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, ώστε οι μαθητές που θα αποφοιτήσουν από αυτό να έχουν εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και να είναι κοινωνικά χρήσιμοι. (Κόντης, 1994)

Ο Pashiardis (2001), παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά που θα διακρίνουν την εκπαιδευτική και διοικητική ηγεσία μέσα στο 21^ο αιώνα: α) Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας θα αναδειχθεί σε θέση καριέρας με απαιτήσεις. Η ηγετική ικανότητα, η κριτική ικανότητα, η αποφασιστικότητα και η ευαισθησία είναι μερικές μόνο από τις ικανότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του μέλλοντος. β) Η κοινωνία θα συνεχίσει να αυξάνει τις προσδοκίες της για υψηλότερη απόδοση της εκπαίδευσης, η οποία θα λογοδοτεί για τις αποφάσεις της, επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στελέχους θα συνεχίσει να αποκτά περισσότερο κύρος και σημασία. γ) Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη θα μεγαλώσει εξαιτίας της αλματώδους ανάπτυξης των πληροφοριών, συνεπώς θα μεγαλώσει και η ανάγκη για την απόκτηση διοικητικών ικανοτήτων από την πλευρά των στελεχών. δ) Η ζήτηση για μεγαλύτερες ικανότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως και η ικανότητα διαφορετικών μέσων μαζικής και άλλης επικοινωνίας από την πλευρά των στελεχών, θα αυξηθούν. ε) Το εύρος των ενδιαφερόντων και των εκπαιδευτικών αξιών των στελεχών θα αυξηθούν, καθώς και αυξάνει και η ανάγκη για μεγαλύτερη κατανόηση των διαδικασιών

αλλαγής της κοινωνίας. Με βάση αυτές τις νέες τάσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στελεχούς, όπως διαμορφώνεται σήμερα στη συνθετότητά του, μετασχηματίζεται από διαχειριστικός των εκπαιδευτικών παραμέτρων σε ηγετικό (Παπαναούμ, 1995).

Παράλληλα, με την κατάρτιση και την επιμόρφωση απαιτείται και μια αναθεώρηση του ρόλου και του τρόπου επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια, η μέθοδος και τα συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, η ασάφεια των αρμοδιοτήτων, ο ρόλος των κομμάτων και των συνδικαλιστικών παρατάξεων, όπως και η διεθνής εμπειρία είναι κάποια μόνο από τα θέματα που χρήζουν άμεσης έρευνας και μελέτης (Λαΐνας, 2003; Παπαστάμου, 2001). Από την άλλη πλευρά έρευνες που γίνονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια (Fullan, 1993, 1995, 1998), αποκαλύπτουν έναν εκπαιδευτικό απομονωμένο και εξαντλημένο που παλεύει με την ύλη που πρέπει να διδάξει σε μια τάξη που εκ προοιμίου αρκετές φορές τον έχει απορρίψει. Το σύγχρονο σχολείο (Fullan 1999) και κατά επέκταση το σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Πασιαρδής 2004; Κάτσικας 2002), επιθυμεί να δώσει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συναναστραφεί με τους συναδέλφους του και να έχει τη δυνατότητα να προγραμματίσει και να σχεδιάσει όχι μόνο το μάθημά του, αλλά και μέρος της πολιτικής της σχολικής του μονάδας. Ο Ιορδανίδης (2005) σημειώνει ότι αυτό που λείπει ιδιαίτερα στον Έλληνα εκπαιδευτικό, είναι ουσιαστική και κατάλληλη επιμόρφωση και ενημέρωση όπως και αυτονομία. Πολύ συχνά επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς να προβούν σε καινοτόμες δράσεις χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και τα στελέχη της εκπαίδευσης, θα πρέπει να υποστηρίζονται και από διαρκή προγράμματα επιμόρφωσης και ιδιαίτερα από προγράμματα εξέλιξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα εμπλοκής με τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Αυτή η διαδικασία θα έχει σαν συνέπεια την ενδυνάμωση της προσωπικής και επαγγελματικής αυτο-εκτίμησης και αυτο-πεποίθησής τους, γεγονός που θα αποτρέψει την ερμηνεία των καταστάσεων διδασκαλίας και συνδιαλλαγής με μαθητές/τριες, συναδέλφους/ισσες και γονείς ως στρεσογόνες και συνεπώς απειλητικές. Οι εκπαιδευτικοί όμως μπορούν να μάθουν και κυρίως μπορούν να εκπαιδευτούν, (Καζάζη, 2002; Χυτήρης, 2004) έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που θα τους βοηθήσουν καθοριστικά στην προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά και στη σχέση τους με τους συναδέλφους τους, με τους προϊσταμένους τους και με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν εθνική προτεραιότητα και συνεπώς η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να στοχεύει στη φροντίδα και ευημερία όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει τις σχολικές μονάδες (Sternberg, 2006; Γιαννακάκη, 1997; Χατζηχρήστου και συνεργάτες, 2004β).

Σύμφωνα λοιπόν με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί απαραίτητη η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Η άποψη μας είναι ότι, η επιπλέον επιμόρφωση των στελεχών στη διαχείριση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα μπορούσε ν' αποβεί ιδιαίτερα προσοδοφόρα και ανατροφοδοτική ως προς τους ίδιους, αλλά και ως προς το περιβάλλον τους. Αναμφισβήτητα ο τρόπος κρίσης και τοποθέτησης των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού σχολείου, θα πρέπει να αναθεωρηθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Καθώς έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες στον Ελληνικό χώρο, που να αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, πρέπει να συνεχιστούν οι ερευνητικές απόπειρες και σε τοπικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε εθνικό και στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, διότι όπως διαπιστώσαμε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία πολύ σημαντική για την ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη δεξιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ackerman, R., & Mackenzie, S., (2006). Uncovering teacher leadership. *Educational Leadership*, (63), pp: 66-70.

Al Khalifa, E. (1986). *Can education Management learn from Industry?* In the Hoyle, E. & McMahon, A. (eds.): *The Management of schools*. London, Kogan Page.

Anderson, N., & West, M. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behaviour*, 19, pp:235-58.

Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development*, 46, pp:97-103.

Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal, *Human Relations*, 48, pp:97-125.

Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence – training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32, pp:61-65.

Bar-On, z. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp:363-388, San Francisco, Jossey-Bass.

Barsade, S. & Gibson, P. (1998). GroupEmotion: A View from the Top and Bottom. In the *Research on Managing Groups and Teams*, D. Gruenfeld et al., JAI Press.

Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*, Addison-Wesley.

Boal, K. B., & Hoojberg, R. (2000). Strategic leadership research: moving on. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11 (4), pp: 515-550

Boyatzis R. (1982). *The Competent Manager: A model for Organizational Effectiveness*, New York, Willey – Interscience.

Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A model for effective performance*. In Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:433-440.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* pp:343-362. San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, pp:1387-1402.
- Bradberry, M. & Greaves, J. (2006). Το μικρό βιβλίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. (Μεταφρ. Χατζηπαντελή Π.), Αθήνα, Interbooks.
- Brief, A. P., & Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior:Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, pp:279-307.
- 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, pp:193-198.
- Buch, J. (1983). *Emotion and Nonverbal behavior: the communication of Affect*. New York, Guilford Press.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London, P. Chapman Publish.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behaviour and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18, (8), pp: 788-813.
- Caruso, D. (1999). *Applying the ability model to World of Work*. Warner Business Book
- Caruso, D. R. & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life*, New York, *Psychology Press*, pp: 150-167.
- Changeux, J.P. et. al. (1986). *Ο Νευρωνικός άνθρωπος* (Β. Μπρίκα, Μετάφ.) Αθήνα, Ράππα.
- Cheng, J & Hau, K.T.(2003). Are intelligence and personality changeable? Generality of Chinese students' beliefs across various personal attributes and age groups., *Personality and Individual Differences*, 34, pp:731-738.

- Cherniss, C. (2000b). Emotional intelligence: What it is and why it matters? *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.*
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations.* Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (2002). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.*
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, pp:539-561.
- Collins J. & Porras J. (2001). *Built to last.* Warner Business Book.
- Conger, J. (1991). *The dark side of leadership,* Organizational Dynamics.
- Connell, J. & Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change?. *Strategic Change, 13*, pp:55-59.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations.* New York, Putnam.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1996). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations.* A Perigee Book.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's Error.* New York, Putnam.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. In Van Der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*, pp:103-125.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(7), pp:989-1015.
- Day, A. C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μεταφρ. Βακάκη Αν.), Αθήνα, Δάρδανος.
- Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type A behaviour and daily hassles. *European Journal of Personality, 19*, pp:519-536.

- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, pp:37-48.
- Deshpande, S. P. & Shu, X. (2005). The impact of emotional intelligence on counterproductive behaviour in China. *Management Research News*, 28 , pp:75-85.
- Diggins, C. (2004). Emotional intelligence: the key to effective performance. *Human Resource Management*, 12, pp:33-35.
- Drucker, P. (1998). *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*, Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp:242-252.
- Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: issues and common misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, 1, pp:1-19.
- Epstein, R. (1999). The key to our emotions. *Psychology Today*, 32, 139.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*, London, Cassell.
- Everald K.B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Farber (2001). *Constitutional Law, themes for the Constitution's third century*. West Group.
- Fatt, J. P. T. & Howe, I. C. K. (2003). Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17, pp:345-365.
- Fernandez-Araoz, C. (2001). The challenge of hiring senior executives. In Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, pp:182-206.
- Ferres, N. & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13, pp:61-71.
- Filliozart, I. (2001). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*, Αθήνα, Εκδόσεις Ενάλιος.
- Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28 (1), pp:13-25.

- Fontana, D. (1996). Το άγχος και η αντιμετώπισή του - Τεχνικές καταπολέμησης του stress. (Τερζίδου Μ., Μετάφ.), Ελληνικά Γράμματα.
- Forgas, J. P. (2002). Feeling and doing affective influences on interpersonal behavior. *Psychology, 13*, pp:1-28.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behaviour, 10*, pp: 179-188.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London, The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). *Understand teacher development*. (Μετάφ. Χατζηπαντελή Π.). Αθήνα, Πατάκης.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century Breaking the Bonds of Dependency. *Educational Leadership, April 1998*, pp:6-10.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1998). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Open University Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: the sequel*. London, Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College. 3rd ed., Columbia University.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York Basic Books.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. In Ferres, N. & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change, 13*, pp:61-71.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligencies :The theory in Practice*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York, Basic Books.
- George, J. (1995). Leader Positive Mood and Group Performance:The case of Costumer Service. *Journal of Applied Psychology, 25*, pp:778-794.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations, 53*, pp:1027-1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη (Φ. Μεγαλούδη, Μετάφ.)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφ.)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998a). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November, December, pp:93-102.

Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. London, Bloomsbury.

Goleman, D. (1998c). *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90.

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mc Kee, A. (2002). *Ο Νέος ηγέτης, Η δύναμη της συναισθηματικής στη διοίκηση οργανισμών νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal Leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 14, pp:235-238.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, pp:55-66.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), pp: 95-110

Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: the science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, pp:330-339.

Gross, J. J. (1998). Antecedent – and response – focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp:224-237.

- 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, pp:348-362.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*, London, Penguin.
- Hargreaves, A. (1995a). Νοοτροπίες εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής, στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Πατάκης.
- Hayes-Roth, B., Ball, G., Lisetti, C., Stern, A. (1998). Panel on affect and emotion in the user interface. *3rd International conference on intelligence user interfaces*, San Francisco, pp:91-94.
- 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.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Glass Structure in American Life*. New York, Free Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice*, (6th edition), New York, McGraw – Hill.
- Howwit, D. & Cramer, D. (2007). Στατιστική με το SPSS 13, Αθήνα, Κλειδάριθμος
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Resource Management*, 12, pp:228-298.
- Hunter, J. E. & Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 76, pp:72-93.
- Immegart, G. (1998). Leadership and leader behaviour. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, (pp. 259-277), New York: Longman.
- Johnson, N. (1990). Personnel management and strategies for headteachers. *School Organisation*. (10), pp:57-64.
- Johnson, P. R. & Indwik, J. (1999). Organizational benefits of having emotional intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*, 11, pp:84-88.
- Jones, J.C., & Barlow, D.H. (1990). The etiology of posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 10, pp:299-328.

- Josien, M., Βαγιάτης, Γ., & Γιαννουλέας, Μ. (2005). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*, 2^η έκδοση. Ελληνικά γράμματα.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the lifecourse personality and Individual differences, 37, pp:124-145.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2006). Affect at work and job satisfaction: Effects of a trait emotional intelligence and emotion regulation. *Manuscript under review*.
- 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, pp:71-87.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual differences*. 3, pp:129-145.
- Kagan, J. (1994). Galen's Prophecy. New York, Basic Books.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership, *The Leadership Quarterly*, 13, pp: 523-544
- Kotter, J., (1996). Leading Change Boston. *Harvard Business School Press*.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15, pp:489-495.
- 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. *Journal of Social Psychology*, 142, pp:133-143.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:411-424.
- Lazarus, S. R. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46, 35.
- Lazorthes, G (1991). *Εγκέφαλος και πνεύμα* (Γ. Σακοράφας Μετάφ.). Αθήνα, Γκοβόσης.
- LeDoux, J. (1993). *Emotional Memory Systems in the Brain, Behavioral and Brain Research*. Στο: Η συναισθηματική νοημοσύνη του D. Goleman, 1995. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, pp:267-389.

- Lewis, T., Amini, F., & Lannon, R., (2000). *A General Theory of Love*. New York, Random House.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:425-431.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp:1018-1034.
- Lord, R. G., Klimoski, R. J., & Kanfer, R. (2002). *Emotions at Work*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Luria, A. (1976). *Higher Cortical Functions in man*. New York, Plenum.
- Luria, A. (1973). *The Working Brain*. An Introduction to Neuropsychology. Aylesbury, Bucks, Penguin.
- Lyle, J. (1992). *Body Language*. London, Hamlyn.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, pp:331-350.
- Matarazzo, J. D. (1972). *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence (5th ed.)*. New York, Oxford University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2005). Emotional Intelligence. An elusive ability? In Wilhelm, O. & Randal., E. (eds). *Handbook of understanding and measuring intelligence*. USA, Sage Publications.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, pp:433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, pp:197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Scott-Ladd, B. & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp:95-105.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp: 3-31. New York, Perseus Book Group.

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

Mayer J., Salovey P., & Caruso D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*, pp.396-420. New York, Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In Voola, R., Carlson, J. & West, A. (2004). Emotional intelligence and competitive advantage: examining the relationship from a resource-based view. *Strategic Change*, 13, pp:83-93.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as person-ality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelli-gence*, pp: 92-117. San Francisco, Wiley.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard Intelligence. *Emotion*, 1, pp:232-242.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, pp:131-137.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual. In Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp:1018-1034.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, pp:331-340.

McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas, Bowen & Rogers.

McGrae, R. R. (2000). *Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp:263-276. San Francisco, John Willey & Sons, Inc.

Montana & Chapnov (1997). *Management*. Αθήνα, Σάκκουλας.

Montana, P., J., Bruce, H. Charnov, (2002). *Management*. 3rd ed., London, Barron's.

Morris, G., Everalld B., Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. P. Chapman Educational Publishing.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, pp:1005-1016.
- Nicholson, R. (1989). *School Management: the role of headteacher*. London, Kogan Page.
- Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp:434-458. San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Pashiardis, P. (2001). Introduction: Educational Leadership in the 21st Century. In P. Pashiardis (Ed.). *International Perspectives on Educational Leadership*, pp: 1-13. Hong-Kong University: Center for Educational Leadership.
- Payne, R., & Cooper, C.L. (2001). *Emotions at Work: Theory, Research, and Applications for Management*. UK, Wiley, Chichester.
- Pescosolido, A. (2000). *Emotional Intensity in Groups*. Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, pp:449-461.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, pp:313-320.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp:425-448.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, pp:39-57.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp:552-569.
- Philippot P., & Feldman R. (1990). Age and social competence in preschooler's decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology*, 29, pp:43-54.
- Rahim, M. A., & Psenicka, C. (1996). *A structural equations model of stress, locus of control, social support, psychiatric symptoms and propensity to leave a job*. In Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Ree, M.J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, pp:86-94
- Richmont, V., McGroskey, J., & Payne, S. (1991). *Nonverbal Behaviour in Interpersonal Relations*. New Jersey, Prentice Hall.
- Riggio, R. (1992). Social interaction skills and nonverbal behavior. In R. Feldman (ed.), *Applications of Nonverbal Behavioral Theories and Research*, pp:3-31. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Riggio, R. (1996). Assessment of basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp: 649 – 660.
- Riggio, R., & Friedman H. (1996). Impression Formation: The role of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp: 421-427.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, pp:196-231.
- Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work. Successful leadership is more than IQ*. Butterworth-Heinemann.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, Guilford.
- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, pp: 68-91. San Francisco, Wiley.
- Salovey, P. (1996). What is emotional intelligence? In Schreier, L. S. (2002). *Emotional intelligence and mediation training*. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, pp:99-120.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). *Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type A behaviour and daily hassles*. *European Journal of Personality*, 19, pp:519-536.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp:185–211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. In Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005).

Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, pp:77-86.

Salovey, P. Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology* pp:159-171. New York, Oxford University Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, pp:167-177.

Scott-Ladd, B., & Chan, C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp:95-105.

Sergiovanni, T., & Starrat, R. (1998). *Supervision: a Redefinition (6th edition)*. Singapore, McGraw-Hill.

Sheehan, M. (1999). Workplace bullying: responding with some emotional intelligence. *International Journal of Manpower*, 20, pp:57-69.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, pp:63-68.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, pp:233-239.

Smigla, J. E., & Pastoria, G. (2000). Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70, pp:60-61.

Spector, P.E. (2005). Introduction: emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp:409-410.

Spencer, L. (2001). *The Economic Value of Emotional Intelligence Competencies*. In the *The Emotionally Intelligent Workplace*, Cary Cherniss and Daniel Goleman (eds.), San Francisco, Jossey-Bass.

Stearns, S.D. (1997). Ψυχολογική πίεση και προσπάθεια για αποφόρτιση: Ποιος στηρίζει τους επαγγελματίες; (Τ. Γιαννακού Μετάφ.). *Κοινωνική Εργασία*, 46.

Steele, M.S. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. In Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Steiner, C. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.* New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, Simon and Shuster.
- 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, pp:461-473.
- Thilam, L., & 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, pp:133-143.
- Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, pp:227-235.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London, Routledge.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, pp:77-86.
- Vacola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2003). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19, pp:88-110.
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, pp:103-125.
- Van Maanen, J., & Kunda, G. (1989). Real feelings: emotional expression and organizational culture. *Research in Organizational Behaviour*, 11, pp:43-103.
- Wasielewski, P. (1985). The emotional basis of charisma. *Symbolic Interaction*, 8, pp:207-222.
- Williams, D. (1994), *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*, Boston, Hay Group.
- 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, pp: 243-274.

Wong, C.S., Wong, P.M., & Law, S.K. (2002). The interaction effect of emotional intelligence and emotional labour on job satisfaction: A test of Holland's classification of occupations in Hong Kong. *Paper presented at the third international conference on Emotions and Organizational Life*. Gold Coast, Queensland, Australia.

Wood J., Matthews A., & Dalgleish T. (2001). Anxiety and Cognitive Inhibitions. *Emotion* 1, pp:166-181.

Woodruffe, C. (2001). Promotional intelligence. In Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, pp:233-239.

Woods, P., (2006). A democracy of all learners: ethical rationality and the effective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*, (26), pp: 326-337.

Zavlanos M. (1981). *Analysis of Perceptions of Leadership Behavior of Greek Secondary School Administration*. Vanderbilt University.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2001). *Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence*. *Emotion*, 1, pp:265-275.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, pp:69-96.

Zohar, D., & Marshall, In. (2000). *Spiritual Intelligence: the Ultimate Intelligence*. UK, Blommdbury.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Στ., & Μαυρογιώργος Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, σσ: 84-101 και σσ: 56, σσ: 58-85.

Ανδρέου, Α. κ. αλ. (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σύλλογο διδασκόντων. *Ενημέρωση, τεύχος 68*, σσ. 2-23.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2006). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Ι., & Μπεζεβέγκης, Η. *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Βογιατζής, Ε. Mc Kee., (2008). *Αρμονική Ηγεσία*. Αθήνα, Interbooks.
- Βοσνιάδου, Σ., (2001), *Εισαγωγή στην ψυχολογία : Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις. Γνωστική ψυχολογία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα, 4^η έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων*. Στα Πρακτικά του 2^{ου} πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με τίτλο : Διοίκηση της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα, 2/12/2005 έως 4/12/2005.
- Γεωργογιάννης, Π.(2007), *Διοίκηση της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος ΙΙ, Πρακτικά Συνεδρίου, Άρτα, Μάρτιος 2007.
- Γεωργόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχολογία*. Αθήνα, Σμπίλιας.
- Γιαννακάκη, Π. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής*. Αθήνα, Βασδέκης.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Σταμούλη.
- Ηλιού, Μ. (1992). Το φανταστικό σχολείο στην ελληνική νομοθεσία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 66, σσ:2-23.
- Θεοδωράτος, Ε.(1999). *Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα, Σταμούλης.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση στο βιβλίο: Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Επιμελ. Αχ. Καψάλη Εκδόσεις Παναπιστημίου Μακεδονίας.

- Καζάζη, Μ. (2002). *Ανθρώπινες σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα 2^η έκδοση, Έλλην.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Καλημέρη, Κ. & Κατσαλής, Α. (2004). *Ο Δύσκολος Προϊστάμενος*. Αθήνα, Περίπλους.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3, σσ:71-85.
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, σσ : 217-230. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραπέτσας, Α. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Αθήνα, Σμυρνιωτάκης.
- Καρατάσιος, Γ. και άλλοι. (2005). *Οι απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τεύχος 1, σσ:64-72, Πάτρα.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας Γ. (2000) *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας Γ. (2002) *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990-1997)*. Τεκμήρια: Εκπαίδευση 2000, Νόμος 2525, Έκθεση ΟΟΣΑ, Λευκό βιβλίο, Gutenberg.
- Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, Συνείδηση και Συμπεριφορά*. Αθήνα, Εξάντας.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, σσ:16-25.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Κόντης, Θ. (1994). *Διοικητική Ψυχολογία*. Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.
- Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ:254-294.

- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων. Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Επιμέλεια 2*. Θεσσαλονίκη, Παπαναούμ.
- Μακράκης, Β.(1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η ανθρώπινη πλευρά του Management*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Ματθαίου, Δ. (2002). *Η εκπαίδευση, απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αι*. Αθήνα, Λιβάνης.
- Ματσαγγούρας, Γ. (1998), *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Β. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα, Κλειδάριθμος.
- Μπόμπας, Λ. (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, σσ: 79-111.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2007). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Αθήνα. Κριτική.
- Μπρεγιάννης, Κ. (1983). Αυταρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, 13, σσ. 63-65.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Λύχνος.
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού. Αθήνα, Σαββάλα.
- Παπαδημητρίου, Β.(2004). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.

- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *Η κοινωνική ψυχολογία στο κατώφλι του 21ου αιώνα: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστάμου, Σ. & Προδρομίτης, Γ. (2003). *Τρομοκρατία και εξουσία: ο αντί-λογος της συνεκτικότητας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, σσ:135-142.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Θεσ/νίκη, Art of Text.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πιντέρης, Γ. (1984). *Το stress φίλος ή εχθρός*. Αθήνα, Θυμάρι.
- Πιντέρης, Γ. (1986). *Εσύ, τα δικαιώματά σου και οι άλλοι*. Αθήνα, Θυμάρι.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1999) *Ψυχολογία*, Εκδόσεις Art of text.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδου, Ε. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Επιμελ. Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ:27-39.
- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Ελληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.

- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας, τεύχος 127*, σσ:33-38.
- Σαΐτης, Χ., Φεγγάρι Μ., & Βούλγαρης Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 7*, σσ:87-108.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου. Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία, τεύχος 83*, σσ:66-67, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση, 3^η έκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σεραφετινίδου Μ. (2003). *Το φαινόμενο της Γραφειοκρατίας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σιβροπούλου – Καπλάνη, Ι. (2002). Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία, (104)*, σσ: 23-33
- Τικταπανίδου, Α. (2002). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες επαγγελματίες ψυχικής υγείας: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Ε.Π.Α.Ψ.Υ.
- Τομασίδης, Χ., (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). *Εκπαίδευση, Οικογένεια και Πολιτική Ψυχοπαθολογία : Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο*. Αθήνα, Ατραπός.
- Υφαντή, Α. (2004). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 113*, σσ: 57-63.
- Φαναριώτης, Π. (2000). *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα, Σταμούλη.
- Χάλκος, Γ.(2005).*Στατιστική: θεωρία, εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η-Υ.*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Χατζηγεωργίου Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα, Ατραπός.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004β). Προγράμματα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Υλικό για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή του προγράμματος, Τεύχη 1-7*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Χυτήρης, Λ. (2004) *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς & επιχειρήσεις*. Αθήνα, Interbooks.

11. Παράρτημα (ερωτηματολόγιο της έρευνας)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητές/οι συναδέλφισσες-οι

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αφορά μια έρευνα που γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής μεταπτυχιακής διατριβής. Σκοπός μας είναι να προσεγγίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συναίσθημα στο χώρο της εργασίας τους.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας γνώμη. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

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

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη διάθεσή σας να συνεργαστείτε μαζί μας.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Dr.Αντώνης Κουζής

Αντιπρύτανης μεταπτυχιακού προγράμματος
Κοσμήτορας Nebraska Waynestate College
ΗΠΑ

Ματούλα Νάνου

Φιλολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του
προγράμματος Οργάνωση και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης του Π.Θεσσαλίας
Τηλ.:2421054001.6944785824
Email:matoulan@yahoo.gr

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ: Άνδρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Αριθμός παιδιών:

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:...ΠΕ.....

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

1.Τμήμα ΑΕΙ

2.Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού

3.ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ

Άλλο:

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1.Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)

2.Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

3.Διδακτορικό Δίπλωμα

4.Σεμινάρια Π.Ε.Κ.

5.Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

6.Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ

7.Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στην εκπαίδευση:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

- 1. Γυμνάσιο
- 2. Γενικό Λύκειο
- 3.Επαγγελματικό Λύκειο
- 4.ΕΠΑΣ
- 5.ΣΕΚ
- 6.ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής
- 7.Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
- Άλλο (περιγράψτε).....

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:(αριθμός μαθητών)

Χρόνια υπηρεσίας στην σχολική μονάδα που υπηρετείτε τώρα

Σημειώστε κατά προσέγγιση τα έτη της υπηρεσίας σας με άνδρα διευθυντή

Σημειώστε κατά προσέγγιση τα έτη της υπηρεσίας σας με γυναίκα διευθύντρια:.....

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε τώρα υπηρετεί άνδρας ή γυναίκα διευθυντής-ντρια:.....

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- 1. Αστική
- 2. Ημιαστική
- 3. Αγροτική

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σάς, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Διαφωνώ λίγο
- 4 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- 5 Συμφωνώ λίγο
- 6 Συμφωνώ αρκετά
- 7 Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ ← | →

Συμφωνώ

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 την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1	2	3	4	5	6	7
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι καλός/ή παρατηρητής 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



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

