



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγετικό στυλ των διευθυντών σε σχολικές μονάδες
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας».

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΜΑΡΙΑ ΖΜΑ
(mariazma@pre.uth.gr)

ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΠΑΠΑΛΟΗ

ΒΟΛΟΣ 2018

Τίτλος της εργασίας : Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγετικό στυλ των διευθυντών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας

Όνομα και Επίθετο: Μαρία Ζμα

Επαγγελματική θέση και email : Φιλολόγος (ΠΕ02), mariazma@gmail.com

Επεβλέπουσα : Ευαγγελία Παπαλόη

Συνεπιβλέπουσες: Μαίρη Λουμάκου, Διαμάντω Φιλιππάτου

Περίληψη

Το σχολείο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2005) και συμβάλλει σημαντικά στη μόρφωση της νέας γενιάς (Ψαρρού, 2005). Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να έχει ως στόχο να αναπτύξει δημοκρατικές και δίκαιες μορφές διαχείρισης της σχολικής του μονάδας (Day, 2004) διαθέτοντας συναισθηματική νοημοσύνη. Η τελευταία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα αισθήματα και συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα διαχωρίζει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί κατάλληλα αυτή την πληροφορία (Salovey και Mayer, 1990). Η ηγεσία αποτελεί τη διαδικασία όπου ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν και η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του στυλ ηγεσίας. Η παρούσα μελέτη καλείται να απαντήσει σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας και ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές. Επίσης ανιχνεύει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και του επιλεγμένου στυλ ηγεσίας και σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική μελέτη στα Λύκεια του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου όπου συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί.. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση 2 δομημένων ερωτηματολογίων κλειστών ερωτήσεων Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη

μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης. και χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Nicola S. Schutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar που είναι βασισμένη στην Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Salovey and Mayer's (1990). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων και χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, Avolio and Bass, 2004). Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS 20.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών είναι μέτριο. Το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται είναι το μετασχηματιστικό, καθώς διαπιστώθηκε ότι και οι 3 διαστάσεις του έλαβαν υψηλή βαθμολογία. Επιπλέον βρέθηκε ότι υπάρχει σύνδεση στατιστικά σημαντική μεταξύ χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, και της έκβασης της ηγεσίας, η οποία υπολογίστηκε με την ικανοποίηση από την εργασία, την αποτελεσματικότητα και την επιπλέον προσπάθεια. Η αύξηση της βαθμολογίας στις κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ήταν αντίστοιχη με την αύξηση των τριών στοιχείων της έκβασης. Η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίστηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Παρουσιάστηκε αύξηση της βαθμολογίας στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναλογική με την αύξηση της βαθμολογίας στις κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Αναδείχθηκε λοιπόν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και το μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά:

διευθυντής, εκπαιδευτικός, ηγεσία, μετασχηματιστική, συναισθηματική νοημοσύνη, σχολείο.

Title of dissertation: Emotional Intelligence and Leadership Style in Secondary Schools in prefecture of Magnesia

Name and surname: Maria Zma

Professional position and e-mail: Philologist– mariazma@gmail.com

Supervising Professor: Papaloi Evaggelia

Abstract

The school is a factor of social development (Xohellis, 2005) and contributes significantly to the education of the new generation (Psarrou, 2005). The school principal should aim to develop democratic and fair forms of school management (Day, 2004) with emotional intelligence. The last one relates to the individual's ability to monitor the feelings and feelings of one's own and others, to separate them from one another and to use this information appropriately (Salovey and Mayer, 1990). Leadership is the process where a person influences the group towards achieving their desired goals using specific leadership styles.

The purpose of this study is to measure the level of emotional intelligence that the school principals of secondary school may have, to explore the leadership styles they apply in their school unit, and to search for correlations between emotional intelligence and leadership style. This study is supposed to answer to what extent Emotional Intelligence skills have been developed by school managers in the secondary education of the prefecture of Magnesia and what is the leadership style chosen by the directors. It also detects whether there is a correlation between emotional intelligence skills of school managers and the chosen leadership style, and to what extent do teachers appreciate that emotional intelligence helps in the smooth functioning of the schools.

A quantitative study was carried out in the Lyceums of the Volos urban complex where 124 teachers participated. The survey was carried out using 2 structured questionnaires of closed questions. The first questionnaire concerned the measurement of the level of emotional intelligence with the Emotional Intelligence Scale of Salovey and Mayer's (1990) which was used by Nicola S. Schutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar, based on the Emotional Intelligence

Scale. The second questionnaire related to the exploration of the leadership style of school managers and the Multifactor Leadership Questionnaire, Avolio and Bass, 2004. The SPSS 20 software was used to process the data.

The findings of the study showed that managers' level of emotional intelligence is modest. The leadership style applied is the transformative, as it was determined that all 4 dimensions were highly rated. It was also found that there was a statistically significant link between transformational leadership characteristics and the leadership outcome, which was calculated with satisfaction from work, efficiency and extra effort. Increasing the score on the scales of transformational leadership was equivalent to an increase in the three elements of the outcome. Emotional intelligence appeared to relate statistically significantly to the transformative leadership style. There was an increase in scores in the levels of emotional intelligence, proportional to the increase in scores on the scales of transformational leadership.

Thus, the transformative leadership style and the moderate level of emotional intelligence of the directors of the secondary schools in the prefecture of Magnesia emerged according to the results of this paper.

Key-words

Emotional intelligence, leadership, principle, school, teacher, transformational.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iv
Περιεχόμενα	vi
Εισαγωγή	1
1. Οριοθέτηση προβλήματος	1
2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι εργασίας	3
3. Χρησιμότητα έρευνας	3
4. Δομή εργασίας	4
1ο Κεφάλαιο: Συναισθηματική νοημοσύνη	5
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και εξέλιξη σκέψης για τη νοημοσύνη	5
1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη	7
1.3. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	8
1.3.1. Θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey	9
1.3.2. Θεωρητικό μοντέλο Bar-on	10
1.3.3. Θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman	10
1.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας	13
1.5. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης	14
1.6. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης	17
2ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική ηγεσία	20
2.1. Ορισμός	20
2.2 Σχέση διεύθυνσης και ηγεσίας	24

2.3. Σύγχρονα στυλ ηγεσίας	27
2.3.1. Γενετική θεωρία	28
2.3.2. Θεωρίες βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών του ηγέτη	28
2.3.3. Θεωρίες βάσει της συμπεριφοράς του ηγέτη	29
2.3.4. Θεωρίες βάσει περιβαλλοντικών συνθηκών και εξάρτησης	30
2.3.5. Θεωρίες βασισμένες σε νέες προοπτικές	31
2.4. Μοντέλα και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής ηγεσίας	32
3ο Κεφάλαιο: Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	37
3.1 Ιδιαιτερότητες σχολικού πλαισίου και η αναγκαιότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης	37
3.2 Ηγεσία και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή	39
3.3. Ερευνητικά δεδομένα	42
3.3.1. Έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε επιχειρήσεις και οργανισμούς	42
3.3.2. Έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης	43
Κριτική θεώρηση Θεωρητικού Μέρους	47
4ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	49
4.1 Σκοπός	49
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.3 Μεθοδολογία	49
4.4 Εργαλεία μελέτης	50
4.5 Περιορισμοί της έρευνας	53
5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	54

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	54
5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη	55
5.2.1. Βαθμός ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών	56
5.3 Ερωτηματολόγιο ηγεσίας	58
5.3.1. Στυλ ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας	58
5.4 Συσχετίσεις	60
5.4.1 Συσχέτιση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και επιλεγμένου στυλ ηγεσίας	60
5.4.2. Συμβολή συναισθηματικής νοημοσύνης στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας	61
5.4.3. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος	63
5.4.4. Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και δημογραφικών στοιχείων δείγματος	64
5.4.5. Συσχέτιση φύλου διευθυντή με μεταβλητές έκβασης ηγεσίας	65
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	69
6.1 Βασικές αποτιμήσεις	69
6.1.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών	69
6.1.2. Επιλογή στυλ ηγεσίας διευθυντών	71
6.1.3 Συσχέτιση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στυλ ηγεσίας	72
6.1.4. Συσχέτιση φύλου διευθυντή με μεταβλητές έκβασης ηγεσίας	73
6.1.5. Συμβολή συναισθηματικής νοημοσύνης στην εύρυθμη λειτουργία σχολικής μονάδας	73
6.1.6. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος	74
6.1.7. Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και δημογραφικών στοιχείων δείγματος	75

6.2 Συμπεράσματα	75
6.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	76
Βιβλιογραφικές αναφορές	77
Παραρτήματα	89

Εισαγωγή

1. Οριοθέτηση προβλήματος

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το σχολείο αποτελεί έναν αρκετά σύνθετο οργανισμό, όπου ο διευθυντής του καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο καθηκόντων. Το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό ο οποίος δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη, αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή μάθηση (Κωνσταντίνου, 1994), γεγονός που καθιστά το σχολείο τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες (Ξωχέλλης, 1981). Το σχολείο αποτελεί τον κοινωνικό θεσμό ο οποίος είναι επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση της γνώσης και έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων (Φραγκουδάκη, 1985), ένας αναγκαίος θεσμός για την παροχή οργανωμένης παιδείας ύστερα από την εμφάνιση των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης και πείρας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Με άλλα λόγια, το σχολείο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2005) και εκλαμβάνεται ως θεσμοθετημένη και ορθολογικά οργανωμένη αγωγή, ως σύστημα (Καζαμιάς, 1986), που διαθέτει συγκεκριμένους σκοπούς, μέσα και μεθόδους. Είναι, δηλαδή, παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει σημαντικά στη μόρφωση της νέας γενιάς και στην κοινωνικοποίηση των πολιτών (Ψαρρού, 2005).

Καθήκον του σχολικού διευθυντή είναι να αναπτύξει δημοκρατικές και δίκαιες μορφές διαχείρισης της σχολικής του μονάδας (Day, 2004). Σε μια τέτοια περίπτωση αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας περαιτέρω στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και σταδιοδρομία. Οι Smigla και 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 συναισθηματικής νοημοσύνης. 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).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αναγνωρισθεί διεθνώς ως μία πολύ σημαντική δεξιότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών, ανεξαρτήτως πεδίου εφαρμογής των διοικητικών καθηκόντων (Παιδεία, Υγεία, Εμπόριο κλπ.). Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί υποομάδα της κοινωνικής νοημοσύνης την οποία ανέπτυξε ο Thorndike (1920). Οι Salovey και Mayer (1990) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα κάποιου να παρακολουθεί τα αισθήματα και συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα διαχωρίζει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία ως οδηγό της σκέψης και των πράξεών του. Στο εννοιολογικό μοντέλο που ανέπτυξαν, αρχικά το άτομο εκτιμά και εκφράζει τα συναισθήματά του λεκτικά και μη λεκτικά. Αναφορικά με τους άλλους το άτομο αξιολογεί τα συναισθήματά τους με τη χρήση της ενσυναίσθησης. Όταν καταφέρει να ελέγξει τα συναισθήματά του όπως και αυτά των άλλων, στη συνέχεια μπορεί να τα χρησιμοποιήσει στα πλαίσια ενός ευέλικτου σχεδιασμού, της δημιουργικής σκέψης, μιας ανακατεύθυνσης της προσοχής καθώς και της παρακίνησης.

Η ηγεσία αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της ομάδας. Τα στυλ ηγεσίας υποδηλώνουν τη χρήση μηχανισμών συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Επιμεριστική θεωρία η ηγεσία δεν ασκείται από μεμονωμένα άτομα ούτε βασίζεται στις παραδοσιακές αρχές της ιεραρχίας, αλλά συνδέεται με μια νέα μορφή καταμερισμού εργασίας στους οργανισμούς. Η Συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μια σχέση συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενων του. Ο Burns (1978) όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που προωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Πασιαρδής 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες έπειτα από μελέτες έχει εντοπιστεί σύνδεση ανάμεσα στην μετασχηματιστική ηγεσία και την αποτελεσματικότητα (Leithwood, & Jantzi, 2000). Όπως υποστηρίζει η Green (2001), για να αναπτυχθεί επιτυχημένη ηγεσία, πρέπει να συνεργαστούν πολλά μυαλά και όχι μόνο ένα. Όταν ο σχολικός ηγέτης έχει καταφέρει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στην ηγεσία, τότε δίνεται η ευκαιρία σε άλλους ανθρώπους να συνεισφέρουν και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, προετοιμάζονται οι μελλοντικοί ηγέτες, μειώνεται το άγχος των διευθυντών και τους δίνεται η ευκαιρία να επικεντρωθούν στις βασικότερες δραστηριότητες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες, τις αλλαγές που εισάγει στο σχολείο,

την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την δημιουργία αξιολογής κουλτούρας, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι εργασίας

Έχοντας υπόψη τον προαναφερθέντα προβληματισμό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας καθώς και η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζεται από τους διευθυντές τους. Επίσης, θα διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επιλογής του στυλ ηγεσίας και κυρίως του μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης. Εάν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, οι διευθυντές οι οποίοι έχουν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης εφαρμόζουν ένα περισσότερο συμμετοχικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό στυλ) συγκριτικά με τους διευθυντές με χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Για τη μέτρηση τόσο του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας θα χρησιμοποιηθούν δομημένα ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων του δείγματος θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο διερεύνησης του στυλ ηγεσίας καθώς και ερωτηματολόγιο στο οποίο θα τους ζητηθεί να εκτιμήσουν το βαθμό και τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή τους. Η διαμόρφωση των ερωτηματολογίων θα στηριχθεί σε σχετικά εργαλεία τα οποία θα προσαρμοστούν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

3. Χρησιμότητα έρευνας

Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται ο διευθυντής τους και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002). Η συναισθηματική νοημοσύνη και κυρίως 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 κρίνεται θεμελιώδης ικανότητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς (Goleman, Boyatzis, 2000).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε, προκύπτει ότι η συσχέτιση ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Μαγνησίας. Η επισήμανση αυτή προβάλλει τη σπουδαιότητα της ερευνητικής προσέγγισης του θέματος, καθώς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, ευελπιστούμε να συνεισφέρουν γενικότερα στην κατανόηση των ερευνητικών υποθέσεων και της σπουδαιότητας να διαθέτει ο Ηγέτης συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να βελτιώνεται και να λειτουργεί ομαλότερα ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

4. Δομή εργασίας

Η διπλωματική εργασία θα αναπτυχθεί σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση του εννοιολογικού μοντέλου της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και της επίδρασής της στην αποτελεσματική ηγεσία σε διάφορους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Θα αναλυθούν τα δομικά στοιχεία που τη συνθέτουν και θα διερευνηθεί η επίδρασή τους τόσο στο άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη όσο και στους υφισταμένους του.

Το δεύτερο κεφάλαιο θα επικεντρωθεί στην περιγραφή διαφόρων στυλ ηγεσίας και θα κατανοηθεί πληρέστερα η σχέση μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας. Θα γίνει μία αναδρομή στη βιβλιογραφία και θα παρουσιαστεί η ανάπτυξη θεωριών στυλ διοίκησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτουν κάθε φορά οι ηγέτες και η επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στους εργαζομένους και στον οργανισμό γενικότερα (ικανοποίηση από την εργασία, αύξηση παραγωγής κλπ.)

Στο τρίτο κεφάλαιο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα επιχειρηθεί αρχικά ο ορισμός της έννοιας της ηγεσίας και η σύνδεση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας. Επίσης, θα γίνει αναφορά σε συναφείς έρευνες (ελληνικές-διεθνείς)

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ο σχεδιασμός, οι άξονες και τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους βασικούς άξονες της έρευνας. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η συζήτηση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων ευρημάτων.

1^ο Κεφάλαιο: Συναισθηματική νοημοσύνη

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και εξέλιξη σκέψης για τη νοημοσύνη

Η προσωπικότητα κάθε ατόμου είναι σύνθετη και μοναδική. Η ικανότητα του καθενός να κατανοεί την πολυπλοκότητα των θεμάτων, να προσαρμόζεται πλήρως στο περιβάλλον, να ωριμάζει από τις εμπειρίες που αποκτά στη ζωή του, να χρησιμοποιεί την λογική και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που παρουσιάζονται τον διαφοροποιεί από τους υπολοίπους. Οι περισσότερες θεωρίες νοημοσύνης είναι απόπειρες αποσαφήνισης των παραπάνω ατομικών διαφορών.

Ο καθένας έχει τη δική του θεωρία για τη νοημοσύνη, την οποία και χρησιμοποιεί σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Οι θεωρίες αυτές αναγνωρίζουν ότι η νοημοσύνη ορίζεται διαφορετικά σε διαφορετικά περιβαλλοντικά πλαίσια. Οι θεωρίες νοημοσύνης μπορεί να διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα. Ο τρόπος αξιολόγησης της νοημοσύνης μπορεί να αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου, εντός του ίδιου πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Η λέξη «νοημοσύνη» πρωτοεμφανίζεται στην αγγλική γλώσσα το 12^ο περίπου αιώνα. Γενικά, θα λέγαμε ότι, η νοημοσύνη ορίζεται ως μια γενική έφεση για μάθηση, μια ικανότητα απόκτησης και χρήσης γνώσεων ή δεξιοτήτων, μια κατευθυνόμενη προς συγκεκριμένο στόχο προσαρμοστική συμπεριφορά (Sternberg & Salter, 1982) ή ως μια ικανότητα χειρισμού αφηρημένων εννοιών και επίλυσης προβλημάτων και μάθησης (Snyderman & Rothman, 1987).

Ο Edward Thorndike όρισε πρώτη φορά το 1920 την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τους άλλους και να δρα σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι Salovey και Mayer (1990), υποστηρίζουν ότι ο Edward Thorndike, πιστεύει ότι η κοινωνική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την ψυχική κατάσταση, τα κίνητρα και τις στάσεις τις δικές του αλλά και των άλλων και να αναπτύσσει την αρμόζουσα συμπεριφορά με βάση τα στοιχεία που έχει συλλέξει.

Ο Gardner (1983), ως ο εμπνευστής της θεωρίας της *πολλαπλής νοημοσύνης*¹, διατυπώνει μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη ότι γεννιόμαστε με μία μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν

¹ Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών), η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε οκτώ μορφές (γλωσσική, μαθηματική, λογική,

έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε. Υποστηρίζεται, λοιπόν ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά, αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Όσο περισσότερο χρόνο ξοδεύει ο άνθρωπος στη χρήση και ενίσχυση της νοημοσύνης και όσο καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης. Ο Gardner, λοιπόν, τονίζει το ρόλο του πολιτισμού στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτόν, κύριος «ένοχος» για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη θεωρείται το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών - γλωσσικής και λογικομαθηματικής - αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες (μουσική ευφυΐα, ευφυΐα του χώρου, ενδοπροσωπική ευφυΐα, διαπροσωπική ευφυΐα, φυσιογνωστική ευφυΐα, σωματική - κιναισθητική ευφυΐα και υπαρξιακή ευφυΐα).

Ο Robert Sternberg παρουσίασε το 1985 την *τριαρχική νοημοσύνη* δηλαδή τρεις ξεχωριστές πλευρές της ανθρώπινης νοημοσύνης, οι οποίες συνδυάζονται για να παράγουν αυτό που ονομάζουμε «ευφυή συμπεριφορά» ή «ευφυή πράξη». Η θεωρία αποτελείται από τρεις ξεχωριστές υποθεωρίες: την αναλυτική νοημοσύνη, τη δημιουργική ή συνθετική νοημοσύνη, και την πρακτική νοημοσύνη. Η αναλυτική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα αντίστοιχα με αυτά των παραδοσιακών τεστ νοημοσύνης όπου κάθε πρόβλημα έχει μία μόνο λύση. Η δημιουργική ή συνθετική νοημοσύνη θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει, να δημιουργεί και να εφευρίσκει νέες ιδέες και προϊόντα προσεγγίζοντας γεγονότα και καταστάσεις από μια διαφορετική οπτική γωνία. Τέλος αναφέρει την πρακτική νοημοσύνη που αφορά την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου στην καθημερινή ζωή χρησιμοποιώντας υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες.

Προπομπός της συναισθηματικής νοημοσύνης υπήρξε η κοινωνική νοημοσύνη του Edward Thorndike το 1920 που αναφέρεται σε άτομα με κοινωνικές δεξιότητες. Το 1940 ο David Wechsler έχοντας επιρροές από τον Edward Thorndike ασχολείται με την επίδραση

οπτικοχωρική, μουσική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική), οι οποίες έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας. Είναι εξίσου σημαντικές, όχι όμως και το ίδιο αναπτυγμένες σε κάθε άτομο. Οι οκτώ αυτές μορφές της νοημοσύνης προέκυψαν μετά από έρευνα του εγκεφάλου, της ανθρώπινης ανάπτυξης, της εξέλιξης και μετά από διαπολιτισμικές συγκρίσεις.

συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών παραγόντων και γενικά με τα μη διανοητικά στοιχεία. Η κυρίως του θέση είναι ότι τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη ζωή. Μια δεκαετία αργότερα ο Abraham Maslow ανθρωπιστικός ψυχολόγος, μιλάει για την συναισθηματική δύναμη που μπορεί να αντλήσει κάποιος από τις συναισθηματικές ικανότητες. Η χρήση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» αρχικά γίνεται στη λογοτεχνία το 1961 και στην ψυχιατρική το 1966 (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) και δύο δεκαετίες αργότερα, το 1985, ο Payne τον ανέφερε στη διδακτορική του διατριβή αλλά δεν δημοσιεύτηκε (Πλατσίδου, 2004, σ. 27). Όπως έχουμε αναφέρει, ο Edward Thorndike (1920) πρώτος ανέφερε την συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης.

1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Ο όρος, συναισθηματική νοημοσύνη πρωτοεμφανίζεται το 1985 στον τίτλο της διδακτορικής διατριβής του Wayne Leon Payne. Εν συνεχεία το 1990, οι John Mayer και Peter Salovey, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία μιας επιστημονικής μέτρησης για τις ποικίλες συναισθηματικές ικανότητες των ανθρώπων μίλησαν για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ωστόσο ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη, καθιερώθηκε από τον Daniel Goleman που τον χρησιμοποίησε ευρέως στα βιβλία του έπειτα από άδεια που εξασφάλισε από τους Mayer και Salovey, σύμφωνα με τη συγγραφέα Annie Murphy Paul (Hein, 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει στην επίδραση των συναισθημάτων στην προσωπικότητα του ανθρώπου (Salovey & Mayer, 1990) και αφορά την ικανότητα ενός ατόμου αναγνώρισης και διαχείρισης της συναισθηματικής κατάστασης του ίδιου και των άλλων με σκοπό να ελέγξει τη συμπεριφορά του και να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του. Οι Mayer και Salovey (1997, 1990) συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνική άποψη του Gardner για την προσωπική νοημοσύνη. Υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα και προσεγγίζουμε τους άλλους ανθρώπους.

Το άτομο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνεται και τιθασει τα συναισθήματά του ώστε να μην καθορίζουν τις αποφάσεις του, ελέγχει την διάθεσή του, θέτει στόχους και βρίσκει κίνητρα για να τους υλοποιήσει. Ταυτόχρονα, διαθέτει ενσυναίσθηση ώστε να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο για να είναι ένας άνθρωπος έξυπνος (O'Neil, 1996).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη πιο σημαντική από τη αντιληπτική νοημοσύνη για την απόκτηση μιας επιτυχημένης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Akers & Porter, 2017). Σύμφωνα με τον Cherniss (2004) η γνωστική ικανότητα, όπως αυτή υπολογίζεται μέσα από τα κλασικά τεστ νοημοσύνης (IQ tests) δείχνει ότι συμβάλλει συνήθως κατά 10% στα αποτελέσματα επιδόσεων, ενώ ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή ευφυΐα συμβάλλει μόνο κατά 20% στην επιτυχημένη ζωή ενός ανθρώπου ενώ το υπόλοιπο 80% εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες. Η γνωστική νοημοσύνη, που προσεγγίζεται ως δείγμα ευφυΐας, δεν αρκεί για να οδηγήσει στην επιτυχία καθώς δρα ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Vezhavan & Sivasubramanian (2013) η συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης των ανθρώπινων σχέσεων. Μπορεί να καθοδηγήσει το άτομο στην έξυπνη διαχείριση των συναισθημάτων του για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τον εαυτό του και τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο στην ευτυχία του ατόμου (Δαλακούρα, 2011).

Πολλοί μελετητές ισχυρίζονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι γενετικά προκαθορισμένη αλλά είναι επίκτητη δεξιότητα που μπορεί να αποκτηθεί σε κάθε ηλικία και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της ωριμότητας (Bradberry & Greaves, 2006· Smigla & Pastoria, 2000· Goleman, 1998· Goleman, 1995). Οι Mayer et al. (1999) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, ενώ ο Goleman (1995, 1998) θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να βελτιωθεί στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και μάλιστα οι υψηλότερες επιδόσεις σε αυτό το είδος νοημοσύνης επιτυγχάνονται με την ωριμότητα.

1.3. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Κατά την προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μελέτης των αποτελεσμάτων της στο άτομο διαμορφώθηκαν ορισμένα μοντέλα για τον προσδιορισμό της έννοιας της και αντίστοιχα εργαλεία για την μέτρησή της. Στην εποχή μας έχουν επικρατήσει τρία κυρίως μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Spielberger, 2004): α) το μοντέλο των

Mayer και Salovey (1997), β) το μοντέλο του Bar-On (1997) και γ) το μοντέλο του Goleman(1995).

1.3.1. Θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey

Οι Salovey και Mayer (1993) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας που βασίζεται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη και δίνει την δύναμη να καταλαβαίνει τα προσωπικά συναισθήματα του ατόμου αλλά και των γύρω του, να μπορεί να τα διαχωρίσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση που αντλεί από την παραπάνω δυνατότητα ώστε να σκέφτεται και να πράττει με τον πιο συμφέροντα τρόπο.

Το θεωρητικό μοντέλο που διαμορφώθηκε από τους Mayer και Salovey (Mayer & Salovey, 1997) έχει κυρίως γνωστική προσέγγιση και εισάγει τέσσερις ομάδες συναισθηματικό - γνωστικών ικανοτήτων: α) της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων στον εαυτό του και στους άλλους, β) της αφομοίωσης των συναισθημάτων στη σκέψη και λήψη αποφάσεων, γ) της ταυτοποίησης και διάκρισης συναισθημάτων και δ) του χειρισμού των συναισθημάτων για επίτευξη ενός κοινωνικού σκοπού.

Ειδικότερα, αναφορικά με την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων στον εαυτό του και στους άλλους το άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, όπως αυτά εκφράζονται στη μη λεκτική επικοινωνία με τις εκφράσεις του προσώπου και τον τόνο της φωνής του. Σχετικά με την αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη και λήψη αποφάσεων το άτομο επιλέγει τα κατάλληλα συναισθήματα στη διαδικασία της σκέψης. Επομένως, μία συναισθηματική πληροφορία (π.χ. σήμερα είμαι ευδιάθετη) μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική κατάσταση του ατόμου (π.χ. είμαι αποδοτικότερη στην εργασία μου) και στη συνέχεια να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης αλλά και τη δράση του. Ως προς την ταυτοποίηση και διάκριση συναισθημάτων το άτομο έχει την ικανότητα να κατανοεί και να αναλύει τα συναισθήματα, όπως επίσης και να αντιλαμβάνεται τις συνέπειές τους. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα συναισθήματα μεταξύ τους ως μία αλυσιδωτή αντίδραση, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το συναίσθημα προκαλεί συναίσθημα. Για να προκύψει αυτό, το άτομο εμπλέκεται σε μία γνωστικής φύσεως διεργασία των συναισθημάτων, η οποία διευκολύνει ιδιαίτερα την κατανόηση των σχέσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο. Τέλος η ταυτοποίηση και διάκριση συναισθημάτων και του χειρισμού των συναισθημάτων για επίτευξη ενός κοινωνικού σκοπού αναφέρεται στην

ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αντίληψη του τι μπορεί να υπάρξει πίσω από ένα συναίσθημα. Κατά συνέπεια μία τέτοια ικανότητα οδηγεί στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων, όπως είναι ο φόβος ή η ανησυχία. Επιπλέον, η διαχείρισή τους εμπεριέχει στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου όπως είναι οι προσωπικοί στόχοι, η αυτογνωσία και η κοινωνική επίγνωση.

1.3.2. Θεωρητικό μοντέλο Bar-on (1997)

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις τους περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με την θεωρία του Bar-on η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζει συγγενικά συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που ρυθμίζουν το βαθμό που κατανοούμε τους εαυτούς μας και τους άλλους, συγχρωτιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Το επίθετο συναισθηματική διαχωρίζει την νοημοσύνη από την γνωστική (Bar-on, 2006).

Το μοντέλο αποτελείται από πέντε κατηγορίες:

1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες: σχετίζονται με την συναισθηματική αντίληψη, τον αυτοσεβασμό, την διαπίστωση της προσωπικής δύναμης και την ανεξαρτησία.
2. Διαπροσωπικές ικανότητες: αφορούν την συναισθηματική ταύτιση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ευθύνη.
3. Διαχείριση άγχους: αφορά την αντοχή στο άγχος, στην γρήγορη επίλυση των προβλημάτων και στην διαλλακτικότητα.
4. Προσαρμοστικότητα: αναφέρεται στην ευελιξία και στον έλεγχο των παρορμήσεων
5. Γενική διάθεση: περιλαμβάνει την αισιοδοξία και την ευτυχία.

1.3.3. Θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman (1997)

Ο Daniel Goleman (1998, 2000) όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να

χρησιμοποιεί τη λογική, να παραμένει ήρεμο και αισιόδοξο όταν έρχεται αντιμέτωπο με τις αντιξοότητες της ζωής και να μπορεί να ακούει με προσοχή τους άλλους.

Ο Daniel Goleman (1998, 2000) προχώρησε και κατάφερε να εξελίξει ένα περισσότερο αναπτυξιακό μοντέλο συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μοντέλο του επικεντρώνεται κυρίως στην απόδοση και έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στον χώρο των επιχειρήσεων καθώς δημιουργήθηκε για τον εργασιακό χώρο και καταδεικνύει την σχέση της αποτελεσματικής ηγεσίας με την επιτυχία του οργανισμού (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002· Goleman, 1998). Κατέληξε, λοιπόν, σε ένα μοντέλο με τέσσερις τομείς: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων. Οι παραπάνω τομείς περιλαμβάνουν δεκαοχτώ δεξιότητες. Η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση συγκαταλέγονται στις προσωπικές ικανότητες και η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων στις κοινωνικές ικανότητες.

Η συναισθηματική αυτοεπίγνωση είναι η κατανόηση που διαθέτει ένα άτομο όσον αφορά τα συναισθήματά του, τις δεξιότητές του, τις δυνατότητες, τα όρια, τις αξίες και τα κίνητρά του. Το άτομο με αυτοεπίγνωση διακατέχεται από ρεαλισμό και θέτει υλοποιήσιμους στόχους. Βασικό γνώρισμα είναι η τάση αυτοστοχασμού και περισυλλογής εφόσον γνωρίζει με ακρίβεια τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της προσωπικότητάς του με αποτέλεσμα να αποκτά αυτοπεποίθηση καθώς έχει πραγματική αίσθηση της αξίας του και των δυνατοτήτων του.

Η αυτοδιαχείριση αφορά την ικανότητα ενός ατόμου για αυτοέλεγχο και προέρχεται από την αυτοεπίγνωση. Το άτομο γνωρίζοντας τα συναισθήματά του, μπορεί να τα εκφράσει ή να τα συγκρατήσει σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Ο αυτοέλεγχος σχετίζεται με την ικανότητα διατήρησης της ψυχραιμίας και του ενθουσιασμού και παράλληλα με την καταστολή των βίαιων και αρνητικών συναισθημάτων. Η διαφάνεια σχετίζεται με την αξιοπιστία, την τιμιότητα και την ακεραιότητα του ατόμου. Η προσαρμοστικότητα εξαρτάται από το βαθμό προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ή στην αντιμετώπιση των εμποδίων. Η επίτευξη προβάλλει το εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση της απόδοσης του ατόμου. Η πρωτοβουλία την ετοιμότητα για δράση και για αξιοποίηση των ευκαιριών και η αισιόδοξία την ικανότητα να προβάλλουμε την θετική σκοπιά των πραγμάτων.

Η κοινωνική επίγνωση - ενσυναίσθηση είναι το χάρισμα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να τα κατανοεί και να ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς

τους. Η δεξιότητα της οργανωτικής επίγνωσης είναι η ετοιμότητα για αντίληψη των ζητημάτων που προκύπτουν και της αντίληψης των δικτύων κέντρων λήψης αποφάσεων και των στρατηγικών ενός οργανισμού. Η δεξιότητα της εξυπηρέτησης είναι η ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει και να ικανοποιεί τις ανάγκες υφισταμένων και πελατών.

Η διαχείριση σχέσεων – έμπνευση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εμπνέει και να καθοδηγεί τους υπολοίπους προς συγκεκριμένο όραμα. Η δεξιότητα της επιρροής είναι η δυνατότητα ενός ατόμου να πείθει τους υπολοίπους. Η ανάπτυξη των άλλων είναι ικανότητα για ανάπτυξη και ενίσχυση των δυνατών στοιχείων των άλλων. Ο καταλύτης αλλαγών είναι η ικανότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και καθοδήγηση προς νέες κατευθύνσεις. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι η ικανότητα για επίλυση συγκρούσεων με ομαλό τρόπο. Η οικοδόμηση δεσμών είναι η ικανότητα για καλλιέργεια και συντήρηση ενός δικτύου σχέσεων. Τέλος σημαντική κρίνεται και η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και η ομαδική εργασία των ατόμων (ομαδικότητα).

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες των Bar-On, Goleman και Mayer and Salovey η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται όσον αφορά την εννοιολογική της διάκριση είτε με τις δεξιότητες του ατόμου είτε με τις γνωστικές -συναισθηματικές του ικανότητες που προβάλλονται μέσω της προσωπικότητάς του. Το μοντέλο του Goleman, εστιάζει σε ατομικές διαφορές στην διαχείριση των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Mayer and Salovey συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη σχέση και την επιρροή γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων του ατόμου. Μπορούμε λοιπόν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι και τα τρία μοντέλα εξετάζουν το συναίσθημα σε συνάρτηση με τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο. Το συναίσθημα συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να το αντιλαμβάνεται και να το διαχειρίζεται ώστε να το αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην καθημερινότητά του.

Μελετώντας τα παραπάνω μοντέλα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η διαφορετική θεώρηση των ορισμών και των μοντέλων δεν οφείλεται σε ουσιαστικές διαφορές αλλά σε διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας, στην εστίαση σε διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πιο συγκεκριμένα, οι Mayer & Salovey επιχειρούν σε μια γνωστική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ ο Bar-On την προσεγγίζει ως θεωρία προσωπικότητας. Τέλος ο Goleman εξετάζει την συμβολή των δεξιοτήτων στην βελτίωση της παραγωγικότητας και

προσεγγίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρία απόδοσης. (Goleman, 2001· Δελλατόλας, 2010· Πλατσίδου, 2010).

1.4. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας

Σήμερα που η οικονομική κρίση έχει επιφέρει δυσάρεστες αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες, η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να έχει μεγάλη σπουδαιότητα και ποικίλες εφαρμογές στο χώρο εργασίας.

Ο Daniel Goleman (2000) υποστηρίζει πως ένα νέο κριτήριο έρχεται να επηρεάσει την επιλογή των εργοδοτών για τους εργαζόμενους όσον αφορά την πρόσληψη, την διατήρηση της θέσης τους και την προαγωγή τους. Η επιλογή του ατόμου για μια θέση εργασίας κατά κύριο λόγο στηρίζεται σε στοιχεία της προσωπικότητάς του και σε μικρότερο βαθμό στις ακαδημαϊκές του γνώσεις καθώς ένα πλούσιο βιογραφικό μπορεί να υπερνικηθεί από την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η επιτυχία έγκειται σε μια διαφορετική έκφραση ή εκδήλωση της ευφυίας του ατόμου. Η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί σε μεγάλο βαθμό την αιτία της απόρριψης ενός υποψηφίου από μια εργασία. Οι εργοδότες αναζητούν άτομα που μπορούν να είναι διορατικά, να κατανοούν άμεσα τη φιλοσοφία της επιχείρησης ώστε να μπορούν να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά της, να αντιλαμβάνονται επίσης τις πτυχές του χαρακτήρα των συνεργατών τους ώστε να μπορούν να συνεργάζονται άριστα μαζί τους και να ελίσσονται ανάλογα. Ο εργαζόμενος με συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι διαθέτει υπομονή, αποφασιστικότητα, σταθερότητα, προσαρμοστικότητα, ψυχραιμία, ευχέρεια στις δημόσιες σχέσεις, καθοριστικά συναισθήματα για την επίλυση προβλημάτων.

Χρόνιες μελέτες των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών του ατόμου κατέληξαν στην περιγραφή τους ως «συναισθηματική νοημοσύνη». Το νέο αυτό κριτήριο σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις προσωπικές δεξιότητες του ατόμου, σχετικά με την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση, την προσωπικότητα και την πειθώ. Σύμφωνα με έρευνες ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει σε ποσοστό μικρότερο από το 20% στην ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και επιτυχημένα στον εργασιακό του χώρο, ενώ οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν σε ποσοστό 80% καθώς οι ηγέτες που τις διαθέτουν μπορούν να χειριστούν με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις (Goleman 1996). Άλλη έρευνα του πανεπιστημίου UCLA κατέδειξε ότι το 7% της επιτυχίας των ηγετών αποδίδεται στον ορθολογισμό ενώ το υπόλοιπο

93% εστιάζει σε δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η εμπιστοσύνη και η ακεραιότητα (Αγγελοπούλου, 2012). Μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι, στο μέλλον, τα συναισθήματα των εργαζομένων θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο χώρο της εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η μετάδοση των συναισθημάτων είναι τρόπος επικοινωνίας καθώς το άτομο προβάλλει την συναισθηματική του κατάσταση για να προκαλέσει την προσοχή και την ανάλογη αντίδραση των ανθρώπων του περιβάλλοντός του (Goleman, 1998). Στο χώρο της εργασίας τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά και είναι αυτά που οδηγούν τον εργαζόμενο να συγκεντρωθεί στο αντικείμενό του και να πράξει ανάλογα με τις περιστάσεις (Boyatzis και Osten, 2002). Η επικοινωνιακή επαφή μεταξύ των εργαζομένων συμβάλλει στην ελάττωση του χρόνου των συνεδριάσεων και των συνομιλιών καθώς καταφθάνουν γρηγορότερα στη λήψη των αποφάσεων. Κρίνεται απαραίτητο το άτομο να είναι σε θέση να ελέγχει τη συναισθηματική του κατάσταση και να διακατέχεται από αυτοέλεγχο, αισιόδοξη διάθεση, ψυχραιμία ώστε να μπορεί να ζει μια ευτυχισμένη προσωπική ζωή αλλά παράλληλα στο χώρο εργασίας να είναι σε θέση να αποδώσει ευθύνες ή εύσημα σε εκείνον που ευθύνεται για τον συναισθηματικό του φόρτο, την σωστή στιγμή, ύστερα από το φιλτράρισμα της σκέψης. Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης εξασφαλίζει όχι μόνο επαγγελματική επιτυχία αλλά και μία καλύτερη και πιο ουσιαστική σχέση με τον εαυτό μας, καθώς και προσωπική ικανοποίηση και ολοκλήρωση που σταδιακά μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην επιτυχία.

Τα προηγούμενα χρόνια θεωρούνταν ότι στον εργασιακό χώρο η λογική αποτελούσε τον παράγοντα επιτυχίας καθώς υπερτερούσε του συναισθήματος. Ωστόσο αργότερα η έρευνα στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης απέδειξε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη έχουν θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα αλλά και την ικανοποίηση από την εργασία (Coetzee & Schaar, 2005). Άλλη έρευνα σε επίπεδο θέσεων ευθύνης κατέδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και στην επιβίωση στον εργασιακό χώρο (Μπρίνια, 2008).

1.5. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης

Η γνώση και εφαρμογή των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως καταδεικνύεται από τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί θεωρείται απαραίτητη για την ποιοτικότερη ζωή του ατόμου

σε επίπεδο προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και εργασιακό. Στις επιχειρήσεις τις τελευταίες δεκαετίες η ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνεται απαραίτητη δεξιότητα κυρίως για τα υψηλόβαθμα στελέχη.

Στον χώρο της εκπαίδευσης επίσης εισέρχεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να ασκούν επιρροή ο ένας στον άλλο και τον εκπαιδευτικό να επιτελεί ρόλο προσφοράς μέσω της διδακτικής του προσέγγισης στην μάθηση (Anderson, 2004). Η παρουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς η εργασία του σχολικού οργανισμού προέρχεται αποκλειστικά από ανθρώπους με αποτέλεσμα οι σχέσεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην βέλτιστη απόδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, ο Goleman (1995) πρότεινε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional intelligence-EI) είναι περισσότερο σημαντική από τον δείκτη νοημοσύνης (IQ) αναφορικά με την πρόβλεψη της επιτυχίας στη ζωή αλλά και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θέμα μάθησης και κατ' επέκταση μπορεί να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία, εξασφαλίζει να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με έρευνες η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς, συμβαδίζει με την άντληση μεγαλύτερης ικανοποίησης από την εργασία τους και την ελάττωση του επαγγελματικού άγχους (Platsidou, 2010). Επομένως η εργασία στον σχολικό οργανισμό και η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων αμβλύνεται με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Brackett et al (2011) υποστηρίζουν ότι σε εργασιακό επίπεδο, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη νοιώθουν παράλληλα και επαγγελματική ικανοποίηση και έχουν λιγότερες πιθανότητες να εξουθενωθούν επαγγελματικά, και επιπλέον αναπτύσσουν θετικό συναισθήματα για τον σχολικό οργανισμό καθώς έχουν την αμέριστη υποστήριξη του διευθυντή τους. Αντίστοιχα φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς όσοι διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εκδηλώνουν συμπεριφορές που ελαχιστοποιούν την ανάπτυξη προβληματικών καταστάσεων για τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς τους. Όπως αναφέρει ο Moore (2009) η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο δημιουργεί ένα βελτιωμένο σχολικό περιβάλλον και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και προτείνει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών να περιλαμβάνει και την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη στους ηγέτες αποτελεί μεγάλο προσόν καθώς καλλιεργεί τη θετική στάση των εργαζομένων σε αλλαγές οι οποίοι αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα (Goleman et. al., 2002). Ο ηγέτης παίζει συναισθηματικά ουσιώδη ρόλο καθώς εκδηλώνει τον ενθουσιασμό και την ενέργειά του, μεταδίδει τα συναισθήματά του στους υφισταμένους του ενώ αντίθετα ο ηγέτης που διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα μεταδίδει στον οργανισμό τον αρνητισμό του (George, 2000, στο Καραμπέτσου 2015: 38). Επομένως σύμφωνα με τα παραπάνω, σε κάθε περίπτωση συμπαρασύρει συναισθηματικά τον οργανισμό (Μαγουλιανίτης, 2011: 47-49). Ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης είναι συναισθηματικά ευφυής, καθώς μέσα από την αυτογνωσία του μπορεί να διακρίνει το πότε να είναι οραματιστής, συνεργατικός, καλός ακροατής ή εντολοδόχος. Δημιουργεί ισορροπίες εντός του οργανισμού, καλλιεργεί κλίμα ευελιξίας και ενθουσιασμού με συνέπεια την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Καθοδηγεί τα άτομα του οργανισμού με την διαπροσωπική του επικοινωνία και τους μεταδίδει την ειλικρίνεια και τον αυθορμητισμό του. Μοιράζεται τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του με συναδέλφους και καλλιεργεί μια κουλτούρα ποιότητας στον οργανισμό, κερδίζοντας την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη της ομάδας. Παρέχει στα άτομα του οργανισμού τη δυνατότητα να αναπτυχθούν, παροτρύνοντάς τα να θέσουν υψηλότερους στόχους, αξιοποιώντας έτσι στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους (Ryback, 1998).

Στη σύγχρονη κοινωνία, η διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως το πλέον σημαντικό και απαιτητικό επάγγελμα. Ο σύνθετος και ζωτικής σημασίας ρόλος του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη μάθηση, όχι μόνο με την απλή μετάδοση γνώσεων αλλά και με τη σχολική επιτυχία, δίχως ωστόσο να αποκλείεται η συμβολή του στην καλλιέργεια κοινωνικής συμπεριφοράς και διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών. Επίσης, η διδασκαλία είναι υπόθεση και «συναισθηματικού μόχθου», ενώ ποικίλες έρευνες αναφέρουν τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική δυσαρέσκεια, όπως επίσης και προβλήματα ψυχικής υγείας. Ωστόσο, η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών αποτελεί το αναγκαίο συστατικό για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας γενικότερα. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η προσφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης ισχυροποιείται, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο αποτελεσματικοί καθώς έχουν την ικανότητα διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία και να αντιμετωπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν, έχουν λιγότερο

άγχος, δημιουργούν θετικό κλίμα στη σχολική τάξη και χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικοί. Επίσης, διακρίνονται από τη διάθεση για αυτοβελτίωση και αποδοτικότητα. Η άμεση ή έμμεση επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί ίσως τον πυρήνα τόσο για την αποτελεσματική μάθηση αλλά και την ευημερία των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτρέπονται καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης ή και εγκατάλειψης της εργασίας τους.

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και οι ίδιοι χρησιμοποιούν με θετικό τρόπο στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων επιδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης ικανοποίησης από την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι οι δύο διαστάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να προβλέψουν τη θετική ή αρνητική επίδραση της εργασίας, ενώ η αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του. Αυτό σημαίνει ότι, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση και η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία και στη ζωή του γενικότερα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και έναν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013· Ignat & Clipa, 2011· Kafetsios & Zampetakis, 2007).

1.6. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ταυτόχρονα σχεδόν με την δημιουργία των μοντέλων σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη, αναπτύχθηκαν και εργαλεία μέτρησής της. Η μελέτη για τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έγκειται μεταξύ άλλων στους πρωτοπόρους της ψυχομέτρησης όπως οι Binet, Thorndike και Weschler (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Ανάλογα με τα κριτήρια στα οποία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) χωρίζουν τα διάφορα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης σε δυο ομάδες: τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μεικτά μοντέλα καθώς διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο μέτρησης που χρησιμοποιούν.

Τα μοντέλα ικανότητας ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που σχετίζεται με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες. Οι Mayer, Salovey και Caruso εντάσσουν το δικό τους μοντέλο στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Στον αντίποδα της παραπάνω κατηγορίας βρίσκονται τα μεικτά μοντέλα που ερμηνεύουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως τον συνδυασμό των ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Στα μεικτά μοντέλα ανήκουν τα μοντέλα του Bar-On (1997), του Goleman (1995, 1998) και των Petrides και Furnham (2001). Οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) τα ονόμασαν μεικτά γιατί όπως υποστηρίζουν δεν περιλαμβάνουν μόνο ιδιότητες σχετικές με τα συναισθήματα όπως η συναισθηματική αυτοενημερότητα και η ενσυναίσθηση, αλλά και άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως αυτοεκτίμηση, προσαρμοστικότητα και κοινωνικές δεξιότητες.

Οι θεωρητικοί των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν ενδιαφέρον και για τη μέτρησή της δημιουργώντας σχετικές κλίμακες και ερωτηματολόγια. Σε γενικές γραμμές, τα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο ή και τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο που χρησιμοποιούν για να υπολογίσουν το κατά πόσο ο εξεταζόμενος είναι συναισθηματικά νοήμων.

Οι τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρεις: οι αυτοαναφορές, οι ετεροαναφορές και η αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων (Πλατσίδου 2010· Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Τις μεθόδους των αυτοαναφορών και των ετεροαναφορών τις προτιμούν τα μεικτά μοντέλα. Πρόκειται για ερωτηματολόγια που περιέχουν μια σειρά προτάσεων- δηλώσεων που εξετάζουν ικανότητες, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά, και για τις όποιες το άτομο πρέπει να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του ως προς το τι ισχύει για το ίδιο το άτομο².

Από την άλλη, η αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων χρησιμοποιείται ως τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης από τα μοντέλα ικανότητας. Πρόκειται για τεστ που περιέχουν προβλήματα και ερωτήσεις, τα οποία όμως έχουν μόνο μία σωστή λύση ή απάντηση. Το άτομο βαθμολογείται σε αυτή την περίπτωση κατά αναλογία των τεστ που μετράνε γνωστικές ικανότητες, δηλαδή με βάση αντικειμενικά, προκαθορισμένα κριτήρια.

² Η διαφορά της μεθόδου των αυτοαναφορών και των ετεροαναφορών είναι ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών τα συμπληρώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, ενώ τις ετεροαναφορές τις συμπληρώνουν άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του για το συγκεκριμένο άτομο, όπως οι δάσκαλοι ή οι συνάδελφοί του.

Στο πλαίσιο της όλης συζήτησης ο Bar-On ανέπτυξε το Emotional Quotient Inventory (the EQ-i) (Bar-On, 1997) για τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης που αποτελείται από 133 στοιχεία, οργανωμένα σε βασικές κλίμακες (οι κλίμακες των ενδο-προσωπικών ικανοτήτων, των δια-προσωπικών ικανοτήτων, της προσαρμοστικότητας της διαχείρισης και της γενικής διάθεσης) οι οποίες με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε 15 υποκλίμακες. Το ερωτηματολόγιο είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο, καθώς έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 γλώσσες. Αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη του ατόμου για τις σχέσεις του με τους άλλους, το βαθμό ενσυναίσθησης που διαθέτει, την καλή διάθεση κτλ.

Ο Goleman, με τη σειρά του, για τη μέτρηση του δικού του μοντέλου, ανέπτυξε με τους Boyatzis και Rhee το Emotional Competence Inventory 360 (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το ερωτηματολόγιο μετρά τις διαστάσεις Αυτογνωσία, Αυτοδιαχείριση, Κοινωνική ενημερότητα και τις Κοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται 20 ικανότητες. Επίσης, στο τεστ καλούνται τρίτα πρόσωπα (γονείς, προϊστάμενοι, δάσκαλοι) να αξιολογήσουν τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάποιου άλλου ατόμου.

Επίσης, οι Mayer, Salovey και Caruso, πρωτοπόροι της συστηματικής μελέτης της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, εμπνεύστηκαν το MSCEIT, από τα αρχικά των ονομάτων τους, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2002). Το MSCEIT αποτελείται από 8 μέρη, 2 για την μέτρηση κάθε μία από τις 4 διαστάσεις του μοντέλου. Οι διαστάσεις αφορούν την ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, την ικανότητα αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (συναισθηματική διαχείριση σκέψης), την ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης των συναισθημάτων και, τέλος, την ικανότητα διαχείρισής τους. Οι παραπάνω τέσσερις διαστάσεις μπορούν να ενσωματωθούν σε δυο μεγαλύτερες υποομάδες: α) τη βιωματική (αναγνώριση συναισθημάτων και αφομοίωση συναισθημάτων) και β) τη στρατηγική (κατανόηση συναισθημάτων και διαχείριση συναισθημάτων). Οι προαναφερθείσες ικανότητες έχουν ιεραρχική διάταξη που αποδίδεται με μορφή πυραμίδας και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο. Στα κατώτερα στρώματα της πυραμίδας βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση θεμελιωδών διακριτών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ σε περισσότερο σύνθετα επίπεδα βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν προς την επίτευξη προσωπικών στόχων και αυτοδιαχείρισης. Έτσι στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς

με ακρίβεια τα συναισθήματα τα δικά του και των γύρω του, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να τα διαχειρίζεται κατάλληλα.

2^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική ηγεσία

2.1. Ορισμός

Ο όρος «ηγεσία» έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, καθώς διαφέρουν οι απόψεις σχετικά με το θέμα της ηγεσίας. Αν και κρίνεται από κοινού σοβαρός ο ρόλος της, η έννοια της ηγεσίας εξακολουθεί να είναι ασαφής. Ο Bennis (1999) συνέκρινε την ηγεσία με την ομορφιά. καθώς είναι δύσκολο να την ορίσει κανείς, αλλά μπορεί να την διακρίνει όταν την συναντά. Η ηγεσία είναι παράγωγο του ρήματος «ηγούμαι» που σημαίνει καθοδηγώ, έχω πρωτεύοντα ρόλο, προτείνω. Πρόκειται, επομένως, για την ικανότητα ενός ατόμου να καθοδηγεί και να ελέγχει μια ομάδα ανθρώπων προς το σημείο που ο ίδιος επιθυμεί, αποσκοπώντας στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της ομάδας. Γενικότερα ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να επηρεάζει και να κατευθύνει την συμπεριφορά τρίτων. Επομένως, ένα στοιχείο της ηγεσίας είναι η ύπαρξη επιρροής. Πρόκειται για την τέχνη κινητοποίησης των άλλων προκειμένου να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες (Kouzes & Posner, 1995: 30).

Ένας ηγέτης οφείλει με την προσωπικότητά του να προδιαθέτει την ομάδα του να τον ακολουθήσει εθελοντικά ώστε να υλοποιηθεί ο επιθυμητός σκοπός τους. Ο χαρακτήρας του ατόμου είναι εκ φύσεως πλασμένος να έχει την ανάγκη της ύπαρξης ενός καθοδηγητή με διοικητικές ικανότητες. Η ηγεσία αποτελεί ένα κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο καθώς αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής δύο ή περισσότερων ατόμων και στην περίπτωση ειδικά μιας ομάδας, μεταξύ του ηγέτη και των μελών της. Το σημαντικότερο ίσως άτομο, μετά τα ίδια τα μέλη της ομάδας, είναι ο ηγέτης της. Ηγέτης δεν είναι ο τυπικός επαγγελματίας που ενεργεί γραφειοκρατικά και αυτόνομα, αλλά αυτός που λαμβάνει υπόψη του και ενεργεί σύμφωνα με τους ανθρώπους που έχει γύρω του.

Οι Kootz και O' Donnel θεωρούν ότι ηγεσία είναι το να επηρεάζει κάποιος ανθρώπους να τον ακολουθούν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Kootz & O' Donnel, 1959). Ο Terry διατυπώνει ότι ηγεσία είναι η ενέργεια ενός ατόμου να παρακινήσει τους υφισταμένους του να εργάζονται με τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους

της οργάνωσης (Terry, 1960). Οι Katz και Kahn πιστεύουν ότι ηγεσία είναι η μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις απαιτήσεις της οργάνωσης, η οποία συνεχώς εντείνεται και επηρεάζεται από τις οδηγίες και τους κανόνες που επιβάλλει η οργάνωση. Η επιτυχία του συστήματος αυτού εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να αποσπάσει από τους υφισταμένους του τη μεγαλύτερη δυνατή προσφορά έργου (Katz & Kahn, 1966). Ο Fiedler πιστεύει ότι ηγέτης είναι το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το οργανωτικό έργο (Fiedler, 1967: 8). Οι Boles και Davenport υποστηρίζουν ότι ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο παίρνει πρωτοβουλίες με σκοπό να βοηθήσει την ομάδα να κινηθεί προς παραγωγικούς στόχους, που είναι από αυτή αποδεκτοί, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή της ομάδας (Boles & Davenport, 1959). Σύμφωνα με τον Μπουράντα (2005: 15), ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο και ένα καλύτερο μέλλον. Ηγέτης είναι εκείνο το άτομο που με την επιρροή του κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά, κερδίζει τον ενθουσιασμό, την όρεξη, την αφοσίωση, την εμπιστοσύνη και την καρδιά των ανθρώπων και τους ωθεί να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για την επίτευξη στόχων (Μπουραντάς, 2005: 128).

Η ηγεσία πρέπει να υλοποιείται καθημερινά και να αποτελεί μία διαρκή διαδικασία. Δεν αποτελεί ευθύνη των λίγων ούτε είναι μία ευκαιρία ή ένα σπάνιο γεγονός. Πρόκειται για έναν συνδυασμό βαθυστόχαστης γνώσης και ικανότητας για κινητοποίηση των ανθρώπων. Καθημερινά οι διεθνείς οργανισμοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις προσαρμογής σε νέα επαγγελματικά και επιστημονικά δεδομένα, απέναντι στις οποίες τα μέλη του οργανισμού καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τη διαχείρισή τους, ανεξάρτητα από τη θέση της ιεραρχίας που κατέχουν. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ηγεσία προϋποθέτει μια στρατηγική μάθησης. Ο ηγέτης, ανεξάρτητα από το βαθμό εξουσίας που κατέχει, οφείλει να συστρατεύσει τους εργαζομένους, οι οποίοι καλούνται να αναπροσαρμόσουν τις αξίες τους, τις απόψεις τους και να υιοθετήσουν νέες συνήθειες, καθοδηγώντας με όραμα, προκειμένου η αλλαγή αυτή να μη φανεί απλά και μόνο ως ένα μίγμα ευχάριστων και δυσάρεστων ειδήσεων (Heifetz & Laurie,

2003). Ο Νικολό Μακιαβέλι υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης που επιθυμεί υπακοή πρέπει να γνωρίζει και πως να διατάζει. Είναι απαραίτητο να προξενεί αισθήματα αγάπης και φόβου συνάμα. Αν δε μπορεί και τα δύο, τουλάχιστον φόβου. Όσον αφορά τους αντιπάλους ή πρέπει να τους παίρνει με το μέρος του ή να τους εξοντώνει.

Ο οργανισμός του σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ηγεσία. Στη σύγχρονη εποχή ο εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική ηγεσία να έχει πρωταρχικό ρόλο στην κατανόηση και βελτίωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998β: 62-63· Hoy & Miskel, 2005: 375· Halliger & Heck, 2003: 229).

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής στηριζόμενη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευση των ενδιαφερόμενων μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον. Αναμφίβολα, έργο της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι άξιο αναφοράς, επίσης, ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά.

Οι Hoy και Miskel (2005: 377) πιστεύουν ότι η ηγεσία είναι τόσο ατομική ιδιότητα όσο και διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα ή περισσότερα μέλη μιας ομάδας επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων, την επιλογή των στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό, με τη χρήση τόσο της λογικής όσο και των συναισθημάτων. Ο Clemers (1997: 1) υποστηρίζει ότι ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει την βοήθεια των άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό. Ο Σαΐτης (2005: 240) αναφέρει ότι η ηγεσία με την πλατιά έννοια μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον ώστε να εξασφαλίσει την θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Οι ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας την συνδέουν είτε με όρους διαδικασιών είτε με όρους προσωπικών

ιδιοτήτων (Μιχόπουλος, 1998:63) και συγκλίνουν ως προς τον στόχο της, που είναι η επιρροή της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας.

Κατά τον Sergiovanni (2001: 40) πέντε είναι οι ερμηνείες της ηγεσίας οι οποίες σχετίζονται αρχικά με την άσκηση επιρροής στους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές με στόχο να ακολουθούν το όραμα του ηγέτη και στη συνέχεια με την άσκηση επιρροής ώστε να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Επίσης, αντιμετωπίζει την ηγεσία όχι μόνο ως τη θέσπιση στόχων που να μην εστιάζουν αποκλειστικά στις ανάγκες των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και να τους αναγάγουν σε ένα ανώτερο ηθικό επίπεδο. Επιπλέον την ερμηνεύει και ως την ενίσχυση της έννοιας της εμπειρίας που οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι μαθητές αποκτούν όταν συγκλίνουν οι ιδέες και τα ιδανικά. Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να είναι πρακτικός και να επιλέγει τρόπους για την επίτευξη των στόχων του, οι οποίοι εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά των σχολείων.

Ο ηγέτης είναι το άτομο που χρησιμοποιεί διαπροσωπικές ικανότητες, με σκοπό να επηρεάσει άλλα άτομα να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους και ασκεί επιρροή μέσα από ευέλικτες στρατηγικές και προσωπικές στάσεις. Επίσης, προωθεί τη δημιουργία συνεκτικών κρίκων μεταξύ των μελών του οργανισμού με κοινό στόχο την υψηλή απόδοση και το ποιοτικό αποτέλεσμα. Οι ηγέτες εμπνέουν τον ενθουσιασμό στο προσωπικό τους, κινητοποιούν, κατανοούν τις ανάγκες των άλλων, αναγνωρίζουν και σέβονται την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα της προσωπικότητας και προσεγγίζουν εξατομικευμένα το προσωπικό. Επιπλέον, διακρίνονται για την ικανότητά τους να κερδίζουν και να διατηρούν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Zaleznik, 2003).

Επίσης, η ηγεσία προβάλλει την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών για επιτεύγματα, για αναγνώριση, για ηθική ικανοποίηση, για αυτοεκτίμηση και για την ικανότητα να επιτυγχάνουν τα άτομα τα ιδανικά τους, δημιουργώντας έτσι ένα πλέγμα θετικής ενίσχυσης και συναισθημάτων από τα οποία προκύπτει μία βαθιά ανταπόκριση προς την αντιμετώπιση της αλλαγής (Kotter, 2003 Kotter, 1990). Στην πραγματικότητα, η ηγεσία ασχολείται με τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας εστιάζοντας στη σημασία που έχουν τα γεγονότα και οι αποφάσεις για τους συμμετέχοντες (Zaleznik, 2003). Σύμφωνα με τον Maxwell (2000: 46), η ηγεσία είναι επιρροή. Ηγέτης είναι αυτός που αναγνωρίζεται πρόθυμα και εθελοντικά από τους υφισταμένους του ότι άξια κατέχει τη θέση αυτή, για να επηρεάζει την εργασιακή συμπεριφορά

τους, και τους πείθει να πράττουν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Sergionanni, 1984: 4-6· Πετρίδου, 2001: 244). Ηγέτης είναι το άτομο που διαθέτει την ικανότητα μέσα από ένα πλέγμα συμπεριφορών να επηρεάζει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει (Πασιαρδής, 2004: 209), καθώς και την επιδεξιότητα να καθοδηγεί ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα (Cohen, 1990: 215). Ηγέτης, λοιπόν, μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Αν το αποτέλεσμα είναι θετικό, δηλαδή η ομάδα ανταποκρίνεται θετικά στην καθοδήγηση του ατόμου-ηγέτη, τότε μπορούμε να μιλάμε για επιτυχημένο ηγέτη (Κουτούζης, 1999: 140).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι γενικά η ηγεσία είναι κυρίως ομαδικό φαινόμενο, καθώς ο ηγέτης είναι αναπόσπαστο μέλος της ομάδας, σχετίζεται με τις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης και αποσκοπεί στην αποτελεσματική επίτευξη των σκοπών που έχουν οριστεί. Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού ο ηγέτης –διευθυντής οφείλει να συνεργαστεί αρμονικά με την εκπαιδευτική κοινότητα για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από τα μέλη της της σχολικής μονάδας. Έχοντας όραμα, μεταδίδοντας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τις αξίες του σχολείου, θέτοντας τους μαθητές στο επίκεντρο της διοίκησης, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των εκάστοτε εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας, ενισχύοντας ηθικά και ψυχολογικά τους συναδέλφους σε τυχόν δυσκολίες ή όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα διαχείρισης της τάξης, επιβραβεύοντας εκπαιδευτικές δράσεις ή εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και δημιουργώντας στενούς δεσμούς μεταξύ των συναδέλφων και κυρίως διαθέτοντας προσωπικό πάθος και ενθουσιασμό για το διοικητικό του έργο ο ηγέτης –διευθυντής με τη βοήθεια των συναδέλφων του αλλά και των μαθητών μπορεί να απογειώσει την σχολική ομάδα που διευθύνει (Peters & Austin, 1986).

2.2. Σχέση διεύθυνσης και ηγεσίας

Η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διεύθυνση απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα στον βαθμό της εφαρμογής της στη σχολική μονάδα και ειδικότερα στο πρόσωπο του διευθυντή. Πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση και ταύτιση μεταξύ των δύο όρων, διεύθυνσης και ηγεσίας, ωστόσο πρόκειται για δύο διαφορετικά και συμπληρωματικά συστήματα δράσης. Αρκετοί προσδίδουν στην ηγεσία μία χαρισματική διάσταση, την οποία ελάχιστα άτομα

διαθέτουν. Συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τους παραπάνω όρους σε οργανισμούς για να χαρακτηρίσουν, με βάση την ιεραρχία, τα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα ως «ηγέτες» και τους υφισταμένους ως «διοίκηση». Καταρχήν είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως άλλωστε και κάθε διοικητικό στέλεχος, δεν είναι εξ ορισμού ηγέτης, επειδή έχει δύναμη και εξουσία που πηγάζουν από τη θέση που κατέχει (Πετρίδου, 2001: 244· Σαΐτης, 2002: 107). Ο «διευθυντής» μέσω της τοποθέτησής του κατέχει εξουσία στη σχολική μονάδα ενώ ο «ηγέτης» έχει την δυνατότητα να επιδράσει στον σχολικό οργανισμό. Ηγεσία και διεύθυνση διαφέρουν καθώς η καθεμιά έχει τη δική της λειτουργία. Ωστόσο και οι δυο κρίνονται απαραίτητες για την επιτυχία στο σύγχρονο περιβάλλον των οργανισμών (Kotter, 2003).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο γραφειοκρατικός και συμπεριλαμβάνει τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων, με σκοπό τη διαχείριση της πολυπλοκότητας, την κατάρτιση του προϋπολογισμού και την μέτρηση της αποδοτικότητας, οι οποίες βοηθούν τον οργανισμό, σε καθημερινή βάση, να παράγει προϊόντα με την ίδια συνέπεια και ποιότητα και τα άτομα να ολοκληρώνουν με επιτυχία τα συνήθη εργασιακά τους καθήκοντα. Ο διευθυντής εστιάζει το ενδιαφέρον του στο συντονισμό και την αξιοποίηση πόρων, με τις διαπροσωπικές δεξιότητες να κατέχουν μεν σημαντικό ρόλο, ωστόσο ο ίδιος χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και εξουσία, η οποία ορίζεται από τον οργανισμό. Οι επιδιώξεις των διευθυντών διακρίνονται στην εκτόνωση συγκρούσεων ανάμεσα στα άτομα ή σε τμήματα, καθησυχάζοντας τις δύο πλευρές και διασφαλίζοντας την αποτελεσματική και ομαλή καθημερινή λειτουργία του οργανισμού. Ο διευθυντής εστιάζει την προσοχή του στο τρόπο υλοποίησης ορισμένων πράγματων και στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Από την άλλη πλευρά, ο ηγέτης υιοθετεί προσωπική και ενεργό στάση απέναντι σε στόχους. Αναζητά τις ευκαιρίες, εμπνέει τους υφισταμένους και πυροδοτεί τη δημιουργική διαδικασία με την ενεργητικότητά τους. Η ηγεσία σχετίζεται με τη συμπεριφορά, το όραμα, την έμπνευση, τη δημιουργία ευκαιριών, την παρακίνηση και την ενθάρρυνση των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία, με σκοπό να συμμετέχουν στη διαδικασία της εποικοδομητικής αλλαγής, η οποία θα οδηγήσει τον οργανισμό με επιτυχία στην εκπλήρωση των απαιτήσεων του μέλλοντος (Kotter, 2013).

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν το ανθρώπινο δυναμικό. Ο διευθυντής λόγω θέσης καθοδηγεί τη συμπεριφορά των υφισταμένων του είτε εκούσια είτε ακούσια ενώ ο ηγέτης εμπνέοντας εμπιστοσύνη πείθει την ομάδα του (Μιχόπουλος, 1997). Αυτές οι διαφορετικές λειτουργίες συνθέτουν και τις χαρακτηριστικές ιδιότητες του διευθυντή και της ηγεσίας. Και τα δύο συστήματα δράσης εμπεριέχουν κοινές λειτουργίες, όπως είναι η λήψη αποφάσεων ή η διασφάλιση ότι τα εμπλεκόμενα άτομα θα πράξουν εκείνο που πραγματικά κρίνεται σκόπιμο και αναγκαίο (Kotter, 2003).

Ο Σαϊτής (2000) αναφέρει ότι ένας ηγέτης επιβάλλεται να διαθέτει τεχνικές δεξιότητες όπως είναι οι μέθοδοι και οι τεχνικές για τον επιτυχή χειρισμό ενός έργου, οι ανθρώπινες δεξιότητες όπως η συνεργασία, οι νοητικές δεξιότητες όπως η σύλληψη ενός οργανισμού ως σύνολο. Άλλες δεξιότητες είναι οι γνωστικές δεξιότητες, δηλαδή οι ικανότητες του ηγέτη να διαθέτει την απαιτούμενη γνώση ώστε να αντιλαμβάνεται το σύστημα το οποίο διαχειρίζεται (Deming, 1986). Ωστόσο ο διευθυντής στη σχολική εκπαίδευση δεν μπορεί τις περισσότερες φορές να επιτελεί ηγετικό ρόλο καθώς τα χαρακτηριστικά της θέσης του σχετίζονται περισσότερο με την διοίκηση και λιγότερο με την ηγεσία. Στη σχολική πραγματικότητα η σχέση μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης εντοπίζεται στην συνειδητοποιημένη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού, καθώς απαιτείται από τον διευθυντή κατά κύριο λόγο να μεριμνά καθημερινά για το σχολείο καθώς ο ρόλος του επικεντρώνεται περισσότερο στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, την ανάπτυξη του προσωπικού, τον σχεδιασμό, τη φροντίδα για τη δομή και την οργάνωση της τάξης, την πειθαρχία, την εμπλοκή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας, τη στελέχωση και την επίλυση των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Δηλαδή, με άλλα λόγια, το έργο του περιστρέφεται γύρω από τις βασικές έννοιες του μάνατζμεντ χωρίς να υπάρχουν περιθώρια οραματισμού για μια πιο αποτελεσματική μελλοντική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008: 76). Χαρακτηριστικά, όπως είναι ο προσανατολισμός των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προς ένα όραμα ή η κινητοποίηση και η έμπνευση, διακρίνουν τον διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος ουσιαστικά αποβλέπει στην επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Παπαϊωάννου, 2003- Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σύμφωνα με την παραπάνω θέση φαίνεται πως η διεύθυνση σε συνάρτηση με την ηγεσία αφορούν τη ρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των υφισταμένων και του διευθυντή, με αποτέλεσμα η διοίκηση να αποκτά διαπροσωπική διάσταση στην εκπαίδευση με τον ανθρώπινο παράγοντα να συντελεί καθοριστικό ρόλο στη σχέση διεύθυνσης και ηγεσίας. Ο διευθυντής έχοντας ηγετικό ρόλο θα πρέπει να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του, αλλά και ταυτόχρονα να λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης, να μεσολαβεί για την δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος, με στόχο την επίτευξη της βέλτιστης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο διευθυντής θα πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων καθώς και για τη διατήρηση ενός θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008).

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας συντελεί σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σύμφωνα με έρευνες (Chapman & Harris, 2004· Stoll, Murilo & De Jong, 2005). Ο διευθυντής οφείλει με την προσωπική του καθοδήγηση και με το προσωπικό του έργο να επηρεάσει την στάση των εκπαιδευτικών με στόχο την υλοποίηση των στόχων της σχολικής ομάδας. Καταλαβαίνει κανείς, λοιπόν, πως τα διοικητικά καθήκοντα με τα ηγετικά προσόντα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένα ώστε να αντιμετωπίζονται επιτυχώς διοικητικά και επικοινωνιακά θέματα του σχολικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι ερευνητές (Πασιαρδής, 2004· Μπουραντάς, 2005) επισημαίνουν ότι η σχέση διευθυντή- μάνατζερ και διευθυντή- ηγέτη δεν αποτελεί μια αντιθετική σχέση. Οι δύο έννοιες, του μάνατζμεντ και της ηγεσίας δεν ταυτίζονται, ωστόσο αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν καθώς μάνατζερ και ηγέτες είναι δύο πολύ διαφορετικοί ανθρώπινοι χαρακτήρες. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η διοίκηση αποτελεί μέρος της σχολικής καθημερινότητας ενώ η ηγεσία δεν μπορεί να ευδοκιμήσει χωρίς την ύπαρξη σωστής διοίκησης. Ένας καλός διευθυντής -ηγέτης επιβάλλεται αρχικά να έχει ασχοληθεί με τον τομέα της διοίκησης. Στην αντίθετη περίπτωση διαμορφώνεται είτε ένας διευθυντής διαχειριστής - διεκπεραιωτής είτε ένας διευθυντής οραματιστής (Μπουραντάς, 2005).

Συμπερασματικά, οι δύο αυτές έννοιες, του διευθυντή και του ηγέτη είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους. Κάποιος μπορεί να είναι καλός διευθυντής χωρίς να έχει ηγετικές

ικανότητες όπως επίσης κάποιος που είναι καλός ηγέτης μπορεί να μην είναι καλός διευθυντής. Η θέληση και παιδεία μπορεί να οδηγήσει στην ορθή επιτέλεση των δυο ρόλων.

2.3. Σύγχρονα στυλ ηγεσίας

Κάθε ηγέτης χρησιμοποιεί διαφορετική μέθοδο για να πείσει τους υφισταμένους του. Ο συνδυασμός παραγόντων ή συμπεριφορών που επιλέγει ο κάθε ηγέτης στη διοίκησή του διαμορφώνει το ηγετικό του στυλ. Οι επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες προσπαθούν θεωρητικά να προσεγγίσουν την φύση της ηγεσίας προσδιορίζοντας κυρίως τα στοιχεία και τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη. Κάθε μία θεωρητική προσέγγιση περιγράφει την έννοια της ηγεσίας και την παρουσιάζει από διαφορετική σκοπιά. Ειδικότερα, αναφέρουμε πέντε κύριες προσεγγίσεις –θεωρίες ηγεσίας: α) Γενετική θεωρία, β) Θεωρίες βασισμένες στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, γ) Θεωρίες βασισμένες στην συμπεριφορά του ηγέτη, δ) Θεωρίες βασισμένες στις περιβαλλοντικές συνθήκες και ε) Θεωρίες βασισμένες σε νέες προοπτικές.

2.3.1. Γενετική θεωρία

Πρόκειται για την πιο παλιά θεωρία ηγεσίας η οποία υποστηρίζει ότι η ικανότητα της ηγεσίας είναι κληρονομική (Montana & Charnov, 1993). Η γενετική θεωρία επικράτησε μέχρι τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο.

2.3.2. Θεωρίες βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών του ηγέτη

Η συγκεκριμένη θεωρία σχετίζεται με την γενετική θεωρία καθώς εστιάζει στα γνωρίσματα του ηγέτη και στα έμφυτα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών που τους διακρίνουν από τους αποτυχημένους και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι έμφυτα στους ανθρώπους (Kanji & Mouya, 2001). Ο ηγέτης γεννιέται, δε γίνεται. Ο Bass (1990) ανέπτυξε ένα προφίλ χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του επιτυχημένου ηγέτη και τα διέκρινε σε τρεις κατηγορίες: ευφυία, προσωπικότητα και ικανότητες. Υπάρχουν αρκετοί ενδιασμοί όσον αφορά την ομοιομορφία των χαρακτηριστικών όλων των ηγετών όπως επίσης και το γεγονός ότι με την

παραπάνω θεωρία αγνοείται ο υφιστάμενος. Ο Stogdill το 1948 (στο Μιχόπουλος, 1998β: 72) σε μια επισκόπηση των ερευνών χώρισε τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε έξι κατηγορίες χαρακτηριστικών και πιο συγκεκριμένα:

- 1) Σωματικά (ηλικία, εμφάνιση, βάρος, ύψος),
- 2) Ευφυίας (ευφυία, κρίση, αποφασιστικότητα, ευφράδεια λόγου, γνώσεις, ικανότητες),
- 3) Προσωπικότητας (επιθετικότητα, ενεργητικότητα, επιβλητικότητα, εξωτερικευση, ενθουσιασμός, ανεξαρτησία, δημιουργικότητα, προσωπική ακεραιότητα, αυτοπεποίθηση),
- 4) Σχετικά με καθήκοντα (επιτυχία, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, επιμονή, ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθυνών, επιμονή, προσαρμοστικότητα στο έργο),
- 5) Κοινωνικά (διοικητική ικανότητα, ελκυστικότητα, συνεργασία, δημοτικότητα, γόητρο, κοινωνικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, ευγένεια, διπλωματία) και
- 6) Κοινωνικό υπόβαθρο (μόρφωση, κοινωνική θέση).

2.3.3. Θεωρίες βάσει της συμπεριφοράς του ηγέτη

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οι ηγέτες χρησιμοποιούν ένα ιδιαίτερο τρόπο διοίκησης ατόμων και ομάδων με στόχο να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Τα ατομικά τους χαρακτηριστικά αποτελούν τον πυρήνα της συμπεριφοράς τους αλλά ο πραγματικός ηγέτης δημιουργείται μέσω της εκπαίδευσης και των εμπειριών της ζωής υιοθετώντας αρκετές φορές ένα μοντέλο επίκτητης συμπεριφοράς. Εξετάζεται, λοιπόν, η αλληλεξάρτηση και συσχέτιση των ηγετών και των ομάδων της οργάνωσης. Αρχικά διατυπώθηκαν τρία μοντέλα ή στυλ ηγεσίας (Lewin & Lippit, 1938· Lewin, Lippit & White, 1939):

- *Αυταρχικό ηγετικό στυλ (autocratic leadership)*: Ο αυταρχικός ηγέτης επιλύει τα θέματα που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο με αυταρχικό τρόπο χωρίς να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα των εργαζομένων και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η παραπάνω συμπεριφορά εμποδίζει την αποδοτικότητα. Ο αυταρχικός διευθυντής είναι απαιτητικός και πειστικός στον εαυτό του και τους εργαζομένους τιμωρεί και καθοδηγεί με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς καθώς ενδιαφέρεται μόνο για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Lippit & White, 1960).

- *Δημοκρατικό ηγετικό στυλ (democratic leadership)*: Ο δημοκρατικός ηγέτης στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών εργασίας που αυξάνουν την δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και το ηθικό των υπαλλήλων. Τα άτομα παρακινούνται εσωτερικά καθώς ικανοποιείται η βασική τους ανάγκη για ανάμειξη στην παραγωγική εργασία και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Οι στόχοι καθορίζονται με την συμμετοχή όλης της ομάδας και επιτυγχάνονται με ομαδική εργασία.
- *Αδιάφορο - Ελεύθερο ηγετικό στυλ (laissez faire leadership)*: Ο αδιάφορος – ελεύθερος ηγέτης επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό τους άλλους. Δεν καθοδηγεί ούτε διευκολύνει και ενδιαφέρεται ελάχιστα για την παραγωγή και τα άτομα χωρίς να εμπλέκεται ουσιαστικά στην πραγματοποίηση των σκοπών της οργάνωσης. Τα άτομα παρακινούνται εσωτερικά αλλά έχουν έντονο το αίσθημα της ελευθερίας αναφορικά με την απόφαση ολοκλήρωσης του έργου τους.
- *Γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας (bureaucratic leadership)*: Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας οι εργαζόμενοι επηρεάζονται από εξωτερικές δυνάμεις (Jenkins & Henderson, 1984). Ο ηγέτης είναι καχύποπτος με το προσωπικό του, ο ίδιος δεν έχει αυτοπεποίθηση, με συνέπεια η λήψη αποφάσεων να βασίζεται στην πολιτική και τους κανονισμούς του οργανισμού. Δείχνει μικρό ενδιαφέρον για το καθήκον και τα άτομα, επικεντρώνεται στους κανόνες και επιθυμεί να ελέγχει τα άτομα.
Ο Stogdill στα τέσσερα προηγούμενα στυλ ηγεσίας προσθέτει και άλλα δυο το ανθρωπιστικό και το πειστικό (Stogdill, 1974).
- *Ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας*: Ο ηγέτης πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντικά τα συναισθήματα και οι θέσεις των ατόμων. Συντονίζει τις εργασιακές συνθήκες δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες των εργαζομένων. Δεν ασκεί πίεση στους εργαζομένους για περισσότερη εργασία, τους ενθαρρύνει, δημιουργεί φιλικές σχέσεις στην ομάδα και δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με την συμπεριφορά του, επιθυμώντας πάντοτε να είναι αρεστός στους υφισταμένους του. Οι εργαζόμενοι επιθυμούν να παράγουν περισσότερο αν και η επιθυμία τους δεν υλοποιείται εξαιτίας της χαλαρότητας που επικρατεί.
- *Πειστικό στυλ ηγεσίας*: Το συγκεκριμένο στυλ βρίσκεται ανάμεσα στα υπόλοιπα. Ο διευθυντής προσπαθεί να εντοπίσει τις καλύτερες λύσεις που θα ικανοποιήσουν και τους εργαζομένους αλλά και την παραγωγή. Στόχος του πειστικού στυλ ηγεσίας είναι να

εντοπιστεί η καλύτερη θέση που θα ικανοποιεί στον μεγαλύτερο βαθμό την παραγωγή και τους ανθρώπους (Blake, 1964).

2.3.4. Θεωρίες βάσει περιβαλλοντικών συνθηκών και εξάρτησης

Στις ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας η μορφή της εξουσίας σχετίζεται με το μορφή της συμπεριφοράς που επιλέγουν οι ηγέτες να υιοθετήσουν στην ομάδα ανάλογα με τα ενδεχόμενα ή τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Η κατάσταση, λοιπόν, υπολογίζεται ως ανεξάρτητη προσδιοριστική μεταβλητή της ηγετικής συμπεριφοράς. Ως επίκεντρο της συμπεριφοράς κρίνεται η ικανότητα προσαρμογής και αναπροσαρμογής στις μεταβολές του περιβάλλοντος (Lawrence & Lorsch, 1967· Burrell, 1996). Η συμπεριφορά του ηγέτη καθορίζεται από το είδος της κατάστασης που ο ηγέτης καλείται να διαχειριστεί. Ο τρόπος συμπεριφοράς επομένως, της ηγεσίας δεν προεπιλέγεται αλλά αποτελεί συνάρτηση των καταστάσεων και των συνθηκών που παρουσιάζονται στην οργάνωση και το περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται διάφορα μοντέλα ηγεσίας, όπως το μοντέλο Fiedler, η θεωρία της ηγεσίας κατά περίπτωση των Hersey, Blanchard και Johnson (2001), το μοντέλο Vroom και Yetton (1973) ή η Θεωρία διαδρομής-στόχου των House και Mitchell (1974):

2.3.5. Θεωρίες βασισμένες σε νέες προοπτικές

Οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι έχει μεγάλη σημασία για μια επιτυχή ηγεσία η συνεργασία και η ομαδική εργασία. Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας συνοψίζονται παρακάτω:

- **Χαρισματική ηγεσία (charismatic leadership):** Ο χαρισματικός ηγέτης χαρακτηρίζεται μέσω του ήθους του, του ηρωισμού και της ακεραιότητάς του ασκεί θετική επιρροή στην ομάδα του και κατορθώνει να της εμφυσήσει τα ιδανικά του, τις αξίες και τα οράματά του. Ο House (1977) διέκρινε την υπεροχή των χαρισματικών ηγετών από τους άλλους στο χάρισμά τους να κερδίζουν από τη μια τη συμπάθεια, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή τους από την ομάδα και από την άλλη την συναισθηματική τους ανάμειξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι Conger και Kanungo (1987) εντόπισαν τέσσερις στρατηγικές με τις οποίες ο ηγέτης προωθεί και διεκδικεί τους στόχους και αναφέρονται στη διαμόρφωση οράματος, την υλοποίησή του μέσω της παρακίνησης των ατόμων, την

ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την καθοδήγηση των ατόμων μέσα από τη συμπεριφορά-πρότυπο του ηγέτη.

- Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) (Bass et al., 2003· Bass, 1990· Yammarino, Spangler & Bass, 1993): Ο συναλλακτικός ηγέτης εστιάζει στην συνδιαλλαγή ή ανταλλαγή καθώς συμφωνεί με τους υφισταμένους του να επιτύχουν τους στόχους τους ώστε να αμειφθούν ή να επιβραβευτούν ανάλογα.
- Μετασχηματιστική Ηγεσία (transformational leadership): Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο ηγέτης χαρακτηρίζεται κατά τον Burns(1978) ως το άτομο, το οποίο εμπνέει τους οπαδούς του να παραμερίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow, και να προτάξουν τους ομαδικούς στόχους. Συνιστά την εννοιολογική ένωση του ρόλου του ηγέτη και του οπαδού και θεωρεί την ηγεσία ως μία διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ σύγκρουσης και εξουσίας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ο εμπνευστής που εξυψώνει το ηθικό και διανοητικό επίπεδο των οπαδών του.

Συνοψίζοντας, δεν υπάρχει κάποιο ηγετικό στυλ που να είναι αποτελεσματικό για όλους τους ηγέτες και για όλες τις περιστάσεις. Η επιλογή του ηγετικού στυλ εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο, η εμπειρία, οι ηθικές αξίες και η προσωπικότητα του ηγέτη, η γνώση του αντικειμένου, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των υφισταμένων και οι παράγοντες του χώρου εργασίας.

2.4. Μοντέλα και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές οι οποίοι διαχώρισαν τα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας έχοντας ως βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις, που υποστηρίζουν ότι μέσα στο σχολικό πλαίσιο, η συμπεριφορά του ηγέτη και η επίδρασή της, επιφέρει αποτελέσματα τριών κατηγοριών: Είτε *άμεσα*, τα οποία σχετίζονται με την επίδραση των πρακτικών του ηγέτη, πριν την επίτευξη των αποτελεσμάτων κυρίως αναφορικά με τους μαθητές, είτε *έμμεσα*, τα οποία σχετίζονται με τους ηγέτες που επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας με κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και λαμβάνοντας υπόψη οργανωσιακούς παράγοντες (π.χ. δέσμευση, πρακτικές καθοδήγησης, σχολική κουλτούρα), είτε *αμοιβαία*, τα οποία σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον ηγέτη και

τους εμπλεκόμενους φορείς στο σχολικό περιβάλλον (Pashiardis, 2014· Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Hallinger & Heck, 2011).

Σύμφωνα με τους Leithwood και Steinbach (στο Bush & Glover, 2003), η συστηματική μελέτη της σχολικής ηγεσίας μέσα από μία μεγάλη σειρά εμπειρικών μελετών, οι οποίες περιλαμβάνουν αναφορές σε 121 άρθρα τεσσάρων διεθνών περιοδικών, (Educational Administration Quaterly, Journal of School Leadership, Journal of Educational Administration, Educational Management and Adminostration), συνέβαλε στη δημιουργία του θεωρητικού πλαισίου οκτώ μοντέλων ηγεσίας ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης (Leithwood & Duke, 1998) ως εξής:

1. *Διδακτική-Μορφωτική Ηγεσία (Instructional Leadership)*: Σ' αυτό το μοντέλο ο ηγέτης στην εκπαίδευση επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές. Έτσι, τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση των μαθητών αποτελούν τους τομείς στους οποίους στρέφεται η επιρροή του ηγέτη δια μέσου των εκπαιδευτικών. Οι ηγέτες προσανατολίζονται στη δημιουργία ενός μαθησιακά εμπλουτισμένου σχολείου για εκπαιδευτικούς και για μαθητές. Ο καθοδηγητικός ηγέτης είναι για από τους Marks & Printy (2003) ο παιδαγωγικός ηγέτης του σχολείου ο οποίος θέτει στη βάση των ηγετικών του πρακτικών τις λειτουργίες εκείνες της σχολικής μονάδας που σχετίζονται άμεσα και καθοριστικά με την οργάνωση και βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών υλικών, προγραμμάτων πρακτικών και διαδικασιών (Hallinger, 2003·- Murphy, 1988 όπ. αναφ. στο Marks & Printy, 2003).
2. *Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)*: Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν για την επίτευξη των κοινών επιδιώξεων. Η υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για το κοινό όραμα εξασφαλίζει την καταβολή της μέγιστης προσπάθειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και επομένως αυξάνει την αποδοτικότητά τους. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις αλλαγές στην κουλτούρα και ασκεί εξουσία μαζί με τους εκπαιδευτικούς χωρίς να τους ελέγχει καθώς εμπλέκει τα μέλη, και καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης της σχολικής κουλτούρας, ενεργώντας ο ίδιος ως πρότυπο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που κρίνονται αναγκαία για την επιτυχία

εφαρμογή του και είναι τα εξής (Bass et al., 2003· Avolio, Waldman & Yammarino, 1991· Bass, 1990a): το χάρισμα, η εξατομικευμένη προσέγγιση, η πνευματική παρότρυνση και η έμπνευση³.

3. *Συναλλακτική ηγεσία* Ως συμπληρωματικό μοντέλο, το οποίο συχνά συγχέεται με εκείνο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναφέρεται στη βιβλιογραφία από τους μελετητές, το συναλλακτικό. Ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ανταμοιβή κρυφή ή φανερή μεταξύ τους, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ηγέτες και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ο διευθυντής ταυτόχρονα συμμετέχει, αλλά και εκτελεί και το ρόλο του διαμεσολαβητή. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και επιχειρεί να τους ικανοποιήσει, σε αντάλλαγμα τις εργασιακές τους απόδοσης (Bass, 1985; Leithwood, 1995; Ράπτης και Βιτιλάκη 2007). Εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris et al.,2003).
4. *Ηθική ηγεσία (Moral Leadership)*: Στην Ηθική Ηγεσία το επίκεντρο της εξουσίας είναι το ήθος και οι αξίες του ίδιου του ηγέτη και το όφελος των άλλων ακόμα και σε βάρος του προσωπικού συμφέροντος του ηγέτη. Το σχολείο λειτουργεί με βάση τι πιστεύεται και τι

³ Το χάρισμα (idealized influence or charisma): Αποτελεί το καθοριστικό χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη και σχετίζεται με την ικανότητά του να αφυπνίζει συναισθηματικά τους υφιστάμενους τους μέσω του σεβασμού και εστιάζοντας πρώτα στις δικές τους ανάγκες.. Καταβάλλεται κοινή προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου, δημιουργείται κλίμα σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης κυρίως όταν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα και οι εργαζόμενοι εμπνέονται και παρακινούνται ώστε να καταβάλουν μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια. Εξατομικευμένη προσέγγιση (individualized consideration): Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων για βελτίωση και προσωπική ανέλιξη, εκφράζει και εκδηλώνει εκτίμηση και εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο των εργαζομένων του με τη συμπεριφορά του και τους βοηθά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Πνευματική παρότρυνση (intellectually stimulating): Ο ηγέτης αποτελεί τον φορέα νέων ιδεών για τους εργαζόμενους, τους παρακινεί και τους προτρέπει στον αναστοχασμό του τρόπου σκέψης, της διαχείρισης και της διευθέτησης των προβλημάτων. Ταυτόχρονα, τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν τη λογική ώστε να αυτενεργούν στην επίλυση των προβλημάτων. Έμπνευση (inspirational motivation): Ο ηγέτης, μέσω της έμπνευσης γίνεται ο ίδιος παράδειγμα για τους εργαζομένους, μεταδίδει το όραμα, τον ενθουσιασμό και την θετική ενέργεια. Προσπαθεί να εισάγει την αλλαγή και την καινοτομία, θέτει ως στόχο τον περιορισμό των λαθών και χρησιμοποιεί τα λάθη όταν συμβαίνουν ως ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου.

θεωρείται ως καλό ή κακό για τον ηγέτη. Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από ισότητα, δικαιοσύνη, ομαδική εργασία, παραμένει σταθερός στις αξίες του, οι αποφάσεις του στηρίζονται στο ήθος του και είναι συνεπής στις αξίες και τις πρακτικές του. Σύμφωνα με τους Kanungo, Mendonca (1996, 1998) τρεις είναι οι βασικές διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας :το κίνητρο του ηγέτη, οι στρατηγικές επιρροής του ηγέτη και ο χαρακτήρας του ηγέτη. Η κάθε διάσταση παραπέμπει αντίστοιχα στην συναδελφικότητα, την δύναμη και την επίτευξη του στόχου (McClelland & Burnhom, 1995).

5. *Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)*: Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στην έννοια της ομαδικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στηρίζεται σε τρία κριτήρια: τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, τις δημοκρατικές διαδικασίες και την άσκηση της εξουσίας συλλογικά από τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται, δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης αναλαμβάνοντας συγχρόνως την ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τον ενθουσιασμό, την ανατροφοδότηση της γνώσης, την εμπειρία και τις ικανότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών, στοιχεία που εκμεταλλεύεται ο ηγέτης για τη δημιουργία μίας ισχυρής ομάδας, ικανής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Η διοίκηση του σχολείου αναδεικνύεται μέσα από τη συμμετοχή στην ηγεσία των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι δεσμεύονται προσωπικά για την επίτευξη των οργανωσιακών τους στόχων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ηγεσία, φαίνεται να οδηγεί στην αύξηση της απόδοσης και των αποτελεσμάτων μέσω της δέσμευσης όλων των εμπλεκόμενων για την εφαρμογή των κοινά συμφωνημένων αποφάσεων.
6. *Τεχνοκρατική-Διοικητική Ηγεσία (Managerial Leadership)*: Σ' αυτό το μοντέλο ο ηγέτης δίνοντας βάρος στη διευθέτηση των τεχνοκρατικών ζητημάτων που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και στην άρτια διεκπεραίωσή τους, διευκολύνει την εργασία των υπολοίπων. Ο ρόλος του συνδέεται με τα διοικητικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα ο ίδιος χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους του μάνατζμεντ, όπως είναι η επίβλεψη, η περιγραφή των θέσεων, ο έλεγχος των μαθητών ή η ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών ρουτίνας. Σύμφωνα με τα παραπάνω αυτό το μοντέλο

ταιριάζει περισσότερο στον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου που ασκεί τυπική μορφή σχολικής διοίκησης.

7. *Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern Leadership)*: Πρόκειται για το πιο σύγχρονο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, το οποίο βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές, δίνοντας έμφαση στην ποικιλομορφία των σημερινών σχολείων. Σε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό, η «μεταμοντέρνα ηγεσία» στηρίζεται στην υποκειμενική εμπειρία των ηγετών και των εκπαιδευτικών καθώς και στις πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχονται τα γεγονότα.
8. *Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal Leadership)*: Στόχος αυτού του μοντέλου είναι η συνεχής ανάπτυξη και διατήρηση της σχέσης των ηγετών με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς).
9. *Ηγεσία κατά Περίπτωση (Contigent Leadership)*: Το μοντέλο αυτό προσφέρει την πιο εναλλακτική προσέγγιση στο θέμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση, σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα. Ο ηγέτης αντιμετωπίζει τα οργανωσιακά προβλήματα ή τις προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται σε συγκερασμό με τις συμπεριφορές, τις προσωπικές προτιμήσεις των συνεργατών αλλά και τις συνθήκες εργασίας. Ανάλογα δηλαδή με τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού εφαρμόζονται διαφορετικά ηγετικά μοντέλα. Ο ηγέτης εξετάζει το πρόβλημα του σχολικού οργανισμού και στη συνέχεια καταλήγει στην καλύτερο τρόπο αντιμετώπισής του. Η αποτελεσματικότητά της ηγεσίας προϋποθέτει τον συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων και της προσαρμογής των πρακτικών ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες του σχολικού οργανισμού.

Από τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας η πιο κυρίαρχη είναι η μετασχηματιστική ηγεσία που μπορεί ωστόσο να παρουσιάσει και στοιχεία από τις υπόλοιπες μορφές ηγεσίας, ενώ, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, η επιτυχημένη σχολική ηγεσία εμφανίζει επτά βασικά χαρακτηριστικά ως ακολούθως (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008·- Θεοφιλίδης, 2012):

1. Γνωρίζουν ότι η διδασκαλία στην τάξη προηγείται της σχολικής ηγεσίας όσον αφορά την επιρροή της στα μαθησιακά αποτελέσματα.
2. Ακολουθούν τις ίδιες βασικές πρακτικές ηγεσίας.
3. Εφαρμόζουν τις βασικές πρακτικές με τρόπο που να προβάλλει κυρίως την ανταπόκρισή τους στο περιεχόμενο, στο οποίο εργάζονται και όχι την υποταγή τους σε αυτό.

4. Επιδρούν βελτιώνοντας διακριτικά τις μεθόδους διδασκαλίας και τη μάθηση μέσω της παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της δέσμευσης και των συνθηκών εργασίας.
5. Κατανέμουν την ηγεσία του σχολικού οργανισμού.
6. Επιλέγουν ορισμένα αποτελεσματικά πρότυπα κατανομής ηγεσίας.
7. Διακρίνονται από ορισμένα προσωπικά γνωρίσματα που κρίνονται καθοριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Σε κάθε περίπτωση, οι πρακτικές ηγεσίας που θα χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Τα μοντέλα ηγεσίας, αν και παρουσιάστηκαν ως διαφορετικές κατηγορίες, ωστόσο υπάρχουν πτυχές στις οποίες συγκλίνουν και συναντώνται έμμεσα, καθώς το πεδίο της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σύνθετο.

3^ο Κεφάλαιο: Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

3.1. Ιδιαιτερότητες σχολικού πλαισίου και η αναγκαιότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνεται πολύ σημαντικός στο θέμα της ηγεσίας. Οι ηγέτες που επιθυμούν την αλλαγή και την καινοτομία και ενδιαφέρονται για την επιτυχία του οργανισμού επιβάλλεται να είναι συναισθηματικά έξυπνοι καθώς μέσω της ενσυναίσθησης που διαθέτουν, δημιουργούν κλίμα συνεργασίας το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την αποδοτικότητα και την δημιουργικότητα της ομάδας. (Goleman, Boyatzis, Mckee, 2002).

Η ευαισθησία που εκδηλώνει ο ηγέτης κυρίως ως συμπεριφορά και όχι απλά ως συναίσθημα για τους ανθρώπους επιδρά ιδιαίτερα στη σχέση που διαμορφώνει ο ίδιος με τους ανθρώπους του οργανισμού του (Μπουραντάς, 2007). Στον χώρο του σχολείου η ευαισθησία αυτή του διευθυντή γίνεται αντιληπτή από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς καθώς εκφράζεται με το ενδιαφέρον του ηγέτη διευθυντή να γνωρίσει πραγματικά τους συναδέλφους του και να είναι κοντά τους όταν τον χρειάζονται κατανοώντας και σεβόμενος τις ανάγκες τους και σεβόμενος την προσωπικότητά τους και τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα τους.

Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το κλειδί της γνήσιας ηγεσίας (Goleman κ.α., 2002). Οι γνήσιοι ηγέτες, που προκύπτουν από την ίδια την ομάδα, αλλά και όσοι επιλέγονται εγείρουν το πάθος στην ομάδα και την δραστηριοποιούν καθώς απευθύνονται στο συναίσθημα των υφισταμένων τους. Στην εκπαιδευτική κοινότητα ο ηγέτης –διευθυντής μπορεί να ξυπνήσει τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών όπως είναι ο ενθουσιασμός και να επιτύχει την βελτίωση της αποδοτικότητας της ομάδας. Όλες οι εργασιακές ομάδες αλλά πολύ περισσότερο ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει ανάγκη την ενσυναίσθηση και την καθοδήγηση του από τον διευθυντή του. Σε περίπτωση που επικρατούν στο σύλλογο διδασκόντων αρνητικά συναισθήματα δημιουργείται εχθρικό και τοξικό κλίμα που εμποδίζει την αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας και των μελών της. Η συναισθηματική ισορροπία επηρεάζεται από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και από την σχέση τους με τον διευθυντή τους. Οι άνθρωποι που εργάζονται κατά ομάδες ασυναίσθητα αντιλαμβάνονται και μοιράζονται τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα τους και αυτό γίνεται εντονότερο όταν υπάρχει οικειότητα

ανάμεσά τους (Kellet κ.α., 2002). Σύμφωνα με έρευνες 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). Αυτό εκδηλώνεται έντονα στον σχολικό οργανισμό μετά από συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων όπου οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της συνεδρίασης διακατέχονται από κοινά αισθήματα. Επομένως ο ηγέτης διευθυντής συντελεί καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία κοινών συναισθημάτων (Gardner, 1995·- Pescosolido, 2000). Ακόμη και όταν ένας ηγέτης διευθυντής δεν λαμβάνει μέρος σε μια συζήτηση εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής καθώς τα μέλη της ομάδας παρατηρούν την συναισθηματική του συμπεριφορά και προσαρμόζονται ανάλογα, με αποτέλεσμα αυτός να διαμορφώνει την συναισθηματική διάθεση της ομάδας (Mayer & Sitarenios, 2001). Στον χώρο του σχολείου ο διευθυντής μπορεί να κατευθύνει την στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ζήτημα που προκύπτει.

Οι συναισθηματικοί ηγέτες, δεν είναι αυτοί που ιεραρχικά ή τυπικά ηγούνται μιας ομάδας (Goleman κ.α., 2002). Επομένως, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν αποτελεί ταυτόχρονα και τον συναισθηματικό ηγέτη. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ορίζονται από την Περιφέρεια, με κριτήριο κατά κύριο λόγο τα τυπικά προσόντα. Η διαδικασία της συνέντευξης είναι τυπική χωρίς να εξετάζει ουσιαστικά τις ικανότητές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως χωρίς να είναι ακατόρθωτο, είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να διαθέτει τα τυπικά προσόντα και ταυτόχρονα να είναι συναισθηματικός ηγέτης καθώς ορίζεται από άνωθεν. Στις περιπτώσεις που ο διευθυντής δεν είναι συναισθηματικός ηγέτης ο Σύλλογος Διδασκόντων επιζητά τη συναισθηματική καθοδήγηση από έναν άλλο εκπαιδευτικό του συλλόγου που εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη (Nicholson, 1989·- Γεωργογιάννης, 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της άριστης ηγεσίας. Στις σχολικές μονάδες όσοι έχουν υψηλές ακαδημαϊκές γνώσεις θεωρούνται ευφυείς και ικανοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στον σχολικό οργανισμό. Οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση κατοχής ηγετικού ρόλου (Goleman, 1995·- Βογιατζής κ.ά., 2008·- Goleman et al, 2002). Ωστόσο ο τρόπος που ο διευθυντής αξιοποιεί τις γνώσεις του κρίνεται πιο σημαντικός από το τι γνωρίζει και για αυτό πρέπει να υπάρχει συναισθηματική ενσυναίσθηση (Βογιατζής, 2008). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, την εποχή της οικονομικής κρίσης, η ελληνική δημόσια εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα που έχουν

διογκωθεί και η ίδια η σχολική ηγεσία έχει να διαχειριστεί την ένταση και το άγχος εκπαιδευτικών και μαθητών. Επομένως γίνεται κατανοητό πόσο ζωτικής σημασίας είναι η ύπαρξη ενός συναισθηματικού ηγέτη.

3.2. Ηγεσία και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή

Οι συναισθηματικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη- διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας εντοπίζονται στην ύπαρξη ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης, και στους τομείς της προσαρμοστικότητας, της διαχείρισης στρες και της ψυχικής διάθεσης (Caruso, 2003, - Bar-on, 2006, - Ιορδάνογλου, 2006). Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι παραπάνω τομείς που συνδέονται με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία.

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη

Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα προσωπικά του συναισθήματα και επιθυμίες. Ο διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας που διαθέτει τον συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης διακρίνεται για την αυτοσυγκέντρωσή του, την υψηλή μεθοδικότητα στη σκέψη και την λογική, όπως επίσης και την κατανόηση διαφορετικών συναισθημάτων. Επίσης, διαθέτει αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση σε μεγάλο βαθμό που του επιτρέπει να είναι διεκδικητικός, να εκφράζει με άνεση και επιμονή την διαφωνία του καθώς έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και να αναπτύσσει την διεκδικητικότητά του ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του. Αισθάνεται σιγουριά για τον εαυτό του, τις δεξιότητες ,τις γνώσεις το χαρακτήρα του με αποτέλεσμα να καθίσταται ένας ανεξάρτητος, συναισθηματικά ευφυής διευθυντής, με χαρακτηριστικά ηγέτη που υποστηρίζει και προβάλλει τις ιδέες και αποφάσεις του. Ο διευθυντής σχολείου που διαθέτει συναισθηματική αυτοεπίγνωση, γνωρίζει ότι τα συναισθήματά του επηρεάζουν τον ίδιο και την απόδοσή του στην εργασία και μπορεί να τα ελέγξει χωρίς να παρασύρεται σε εσωτερικές συγκρούσεις που υπονομεύουν την καθαρή σκέψη. Επιπλέον εμφανίζει μια ευχέρεια στην έκφραση των συναισθημάτων του και καθώς γνωρίζει τι αισθάνεται μπορεί με άνεση να το εκφράσει και να πείσει τους συναδέλφους του να υλοποιήσουν από κοινού τα οράματά τους. Τέλος είναι θετικός στην εποικοδομητική κριτική και μέσω της αυτοαξιολόγησης βελτιώνεται και προάγει τα θετικά του στοιχεία.

Προσαρμοστικότητα

Η εύρεση προσωπικών κινήτρων, η αντοχή στις απογοητεύσεις, ο έλεγχος της παρορμητικότητας και της ανυπομονησίας αποτελούν μερικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο με προσαρμοστικότητα η ύπαρξη της οποίας προϋποθέτει τον έλεγχο της πραγματικότητας, την ευελιξία και την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων. Συγκεκριμένα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει τις καταστάσεις ρεαλιστικά έχοντας επίγνωση των γεγονότων που διαδραματίζονται γύρω του και δίνοντας στο κάθε θέμα τις πραγματικές του διαστάσεις. Επιπλέον διαθέτοντας ευελιξία μπορεί και προσαρμόζεται στις αλλαγές με ευκολία. Όσον αφορά την επίλυση των προβλημάτων ο διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας έχοντας εξετάσει σφαιρικά το πρόβλημα καταλήγει στην βέλτιστη επίλυσή του.

Διαχείριση στρες

Ο αυτοέλεγχος που επιβάλλεται να διαθέτει απέναντι σε καταστάσεις άγχους και στρες και η αντοχή στο στρες συμβάλλουν στην επιτυχή διαχείριση και αντιμετώπιση των καταστάσεων που ο εκπαιδευτικός διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας που διαθέτει αυτοέλεγχο καταφέρνει σε στρεσογόνες καταστάσεις να ελέγχει το θυμό του και να διακατέχεται από υπομονή, να επιδεικνύει αντοχή απέναντι στο στρες ανεξάρτητα από την πηγή της προέλευσής του. Οι αγχωτικές καταστάσεις αντιμετωπίζονται με ψυχραιμία και ηρεμία ώστε να μην επικρατεί ένταση στη σχολική κοινότητα και δεν αγχώνεται εύκολα.

Ψυχική διάθεση

Είναι πολύ σημαντικό για κάθε άνθρωπο να διατηρεί την ψυχραιμία του, να έχει θετικά συναισθήματα και να διακατέχεται από αισιοδοξία απέναντι στη ζωή. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας που επιδεικνύει γενικότερα θετική στάση και είναι σε γενικές γραμμές ευδιάθετος επιβραβεύει με τα σχόλιά του τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών του σχολείου του εστιάζοντας την προσοχή τους και το ενδιαφέρον του στην θετική πλευρά των πραγμάτων και εκφράζει θετικά για αυτούς.

Διαπροσωπική νοημοσύνη

Είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους, τους στόχους τους, τα κίνητρά τους, τα ενδιαφέροντά τους. ώστε να επιτύχει την αποτελεσματική συνεργασία μαζί τους. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με διαπροσωπική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση), κοινωνική υπευθυνότητα και επιτυχής διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Λέγοντας ενσυναίσθηση εννοούμε να αντιλαμβάνεται ο διευθυντής του σχολείου τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας χωρίς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τα εκφράζουν λεκτικά. Η ηθική του στάση τηρείται γνωρίζοντας την αίσθηση της ανάγκης ή της απόγνωσης που τυχόν βρίσκεται ο εκπαιδευτικός ώστε να εκδηλώνει την συμπόνια και το ενδιαφέρον για το πρόσωπό του και να είναι διαθέσιμος να εξυπηρετήσει όλους τους συναδέλφους του καθώς αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο οι συνάδελφοί του αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις. Λέγοντας κοινωνική υπευθυνότητα εννοούμε την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην βελτίωση της κοινωνίας. Ο κοινωνικά υπεύθυνος σχολικός διευθυντής βοηθά αποτελεσματικά τους συναδέλφους του, εστιάζει στα θετικά τους στοιχεία, τα ενισχύει και είναι συνεπής απέναντι στον νόμο καθώς έτσι εξασφαλίζει την ηθική τάξη και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά την επιτυχή διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να διακρίνει και να ανταποκριθεί με τον κατάλληλο τρόπο στις διαθέσεις, στα κίνητρα στις επιθυμίες και σε όλη την ψυχοσύνθεση των συναδέλφων του με αποτέλεσμα να δημιουργεί ένα κλίμα φιλικής συναδελφικότητας μέσα στο οποίο υποστηρίζεται ο τρόπος διοίκησής του καθώς αφιερώνει χρόνο στην καλλιέργεια στενών σχέσεων που δεν περιορίζονται μόνο στις εργασιακά καθήκοντα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη ενός κλίματος σχολικής αρμονίας και ισορροπίας. Οι διευθυντές που δεν διαθέτουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να νιώσουν άγχος και έλλειψη αποφασιστικότητας. Αντίθετα η συναισθηματική νοημοσύνη παρέχει την δυνατότητα να μετατρέψει το άγχος του διευθυντή σε δημιουργικό άγχος και να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη ευχέρεια τις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν καθώς ένας διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με τα καθημερινά προβλήματα και τις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα σε κάθε σύλλογο εκπαιδευτικών είναι συνηθισμένες οι συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων που μπορεί να προέρχονται από επουσιώδη ζητήματα αλλά δυσχεραίνουν τη ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και προξενούν ταραχή με την

επικράτηση αρνητικού κλίματος. Οι συναισθηματικές λοιπόν δεξιότητες του διευθυντή ηγέτη είναι αυτές που θα αποτελέσουν το στήριγμα και η βοήθειά του για την αποφυγή των εμποδίων και την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Η Gibbs (1995) υποστηρίζει ότι σε κανέναν άλλο χώρο δεν είναι τόσο αναγκαία η υποστήριξη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο στο σχολείο που προσπαθεί να θέσει στους νέους στόχους, οράματα και ευκαιρίες για στην μελλοντική τους είσοδο στην ευρύτερη κοινωνία. Αν λοιπόν η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης επιβάλλεται στο σχολικό περιβάλλον τότε οι διευθυντές είναι αυτοί που πρέπει να την καλλιεργήσουν πρώτοι. Έτσι λοιπόν οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολείων εστιάζοντας αρχικά στην ανάπτυξη της δικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορέσουν στη συνέχεια να επικεντρώσουν την προσοχή τους στη διατήρηση καλής επικοινωνίας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Επιπλέον η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού διευθυντή μπορεί να διασφαλίσει την επιτυχή και αρμονική συνεργασία του ίδιου με τους κηδεμόνες της μαθητικής κοινότητας.

3.3. Ερευνητικά δεδομένα

3.3.1. Έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε επιχειρήσεις και οργανισμούς

Η σημασία που έχει αναγνωριστεί στη συναισθηματική νοημοσύνη οδήγησε στην εκπόνηση προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής με σκοπό να μάθουν τα στελέχη και οι υφιστάμενοι να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα⁴.

⁴ Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς, μαζί και στην εκπαίδευση και ο αριθμός τους μεγαλώνει συνεχώς (Chemiss, 2000). Αρχικά αυτά τα προγράμματα βασίζονταν σε διαλέξεις, σε ομαδικές συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων. Στη συνέχεια άρχισαν να εφαρμόζονται πιο εξειδικευμένες μέθοδοι, οι οποίες ήταν εξατομικευμένες και στηρίζονταν στη βιωματική μάθηση, στην παρατήρηση του προτύπου, στην επανατροφοδότηση, στην ενίσχυση, στις γραπτές και προφορικές δραστηριότητες. Σημειώνεται ότι σε κάθε περίπτωση, απαιτείται συνεχής προσπάθεια και οι συμμετέχοντες πρέπει να διακατέχονται από τη διάθεση για βελτίωση, ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2007). Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να επιτευχθεί ώστε να εμπλουτίζονται τα συναισθήματα και να αναπτύσσεται η κοινωνική συμπεριφορά των μελών του. Στοχεύει στην πρόαψη, τη βελτίωση, την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας, καθώς και της κοινωνικής ευεξίας, συμβάλλοντας έτσι

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000, στο Βάσιου, 2008: 15) πρότειναν ότι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να έχουν συγκαταβατικές αντιδράσεις απέναντι στους συναδέλφους τους, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι συνάδελφοί τους, στο σχολείο και να αντιδρούν με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Οι Rachim et al (2002, στο Μαγουλιανίτης, 2011) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που εφαρμόζουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ενδυναμώσουν τους υφισταμένους τους προς τη στρατηγική επίλυσης του προβλήματος. Αυτή η αίσθηση συναισθηματικής ώθησης εκφράζεται ως σύνθετη θετική επίδραση και ως προς την ικανοποίηση από την εργασία. Αποτελεί, επομένως, πρόκληση και ζητούμενο συνάμα για τους σύγχρονους οργανισμούς η καλλιέργεια και επαύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και η σύνδεση τους με τις εκφάνσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

3.3.2. Έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι έρευνες κατέδειξαν τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των εργαζομένων για την εκπαιδευτική και την επαγγελματική επιτυχία, τη μείωση του επαγγελματικού άγχους, τη βελτίωση της ψυχικής υγείας, καθώς η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα επηρεάζει, περισσότερο από τη γνωστική ικανότητα, την προσωπική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή επιτυχία και επομένως είναι σημαντικό να βρίσκεται σε περίοπτη θέση με σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική μονάδα (Goleman, 1996).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνθέτουν ένα περιβάλλον συνεχούς και μεταβαλλόμενης αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως πρότυπο συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία μέσω της οποίας συντελείται η μάθηση (Anderson, 2004). Μεγάλος αριθμός ερευνών καταδεικνύει τις θετικές επιδράσεις που απορρέουν από την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Σε μία ιδιαίτερα εξελισσόμενη κοινωνία, είναι ίσως περισσότερο από ποτέ, επιτακτική η ανάγκη να προετοιμάζονται οι μαθητές, σε ένα περιβάλλον ιδιαίτερα ανταγωνιστικό, για την

στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της επικοινωνίας (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 23). Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, διαθέτουν ενσυναίσθηση (Ciarocchi et al., 2000, στο Βάσιου, 2008: 15). Αυτό τους κάνει ικανούς να αποδέχονται το αποτύπωμα του οργανισμού και να ενεργούν με τρόπο που μπορεί να προσδώσει στον οργανισμό οφέλη (Abraham, 1999, στο Βάσιου, 2008: 15)

αγορά εργασίας. Η επίδραση των γνωστικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά ή και οικονομικές μεταβλητές, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας από τη σχολική έως και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αυτή ίσως είναι και η κύρια αιτία, η οποία ώθησε την επιστημονική κοινότητα να ασχοληθεί εκτενέστερα με τον ρόλο που κατέχει και επιδρά η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θέμα μάθησης και κατ' επέκταση μπορεί να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία, εξακολουθεί να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Η κοινωνική συμπεριφορά και οι συναναστροφές με συνομηλίκους, σε συνδυασμό με τη σχολική διαρροή ή και την εγκατάλειψη του σχολείου, αποτελούν εξίσου σημαντικά πεδία εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Petrides et al. (2006), μαθητές με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, ενώ χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, ηγετικές ικανότητες και ομαδικό πνεύμα και έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν επιθετική και παραβατική συμπεριφορά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης από την πρωτοβάθμια έως και την ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και δραστηριοτήτων, οι οποίες εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης με στόχο την εκμάθηση της απόκτησης των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ενδυνάμωσή τους. Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επιτευχθεί με διαφορετικούς τρόπους. Οι Pellitteri et al. (2006), προτείνουν την εισαγωγή κατάλληλων προγραμμάτων εκμάθησης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος, β) σε επίπεδο τάξης, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων που εντάσσονται καθημερινά στο πρόγραμμα του σχολείου και γ) σε ατομικό επίπεδο, οι οποίες σχετίζονται με την προαγωγή της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων παρέμβασης αναφέρονται στις έρευνες των Qualter et al (2007), καθώς επίσης και των Vandervoort (2006) και Morris, Urbanski και Fuller (2005), σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτά απέκτησαν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ παρατηρήθηκε αύξηση της

γνωστικής τους επίδοσης. Εξίσου σημαντικά ευρήματα αναδείχθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), το οποίο μέσα από σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας αλλά και δραστηριότητες στο σπίτι, τα παιδιά βοηθήθηκαν στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, αυτεπίγνωση). Μετά το τέλος του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ειδικότερα βοηθήθηκαν στο να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται περισσότερο αποτελεσματικά τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και του άλλου. Επίσης, παρατηρήθηκε η βελτίωση του σχολικού κλίματος, το οποίο χαρακτηρίστηκε από σχέσεις εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας αλλά και ως περισσότερο συνεργατικό μεταξύ των μαθητών (Parker et al., 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνάδει με τη μετασχηματιστική ηγεσία και συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία και την βελτίωση του οργανισμού. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους στη Μεγάλη Βρετανία από την επιχείρηση Hay/ McBer (2000) κατέδειξε την θετική συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία. Υπάρχουν αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές (Brown and Moshavi, 2005,- Bass, 2002) αλλά και έρευνες (Barbuto & Burbach, 2006·- Barling, Slater & Kelloway, 2000· Mandell & Pherwani, 2003· Sosik & Megerian, 1999) που εξετάζουν και επιβεβαιώνουν την θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προτιμούν την μετασχηματιστική ηγεσία. Αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1997· 1998· 2002· Hunt & Conger, 1999· Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001· Kirkpatrick & Locke, 1996) και της συμβολής της στην βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού (Conger & Kanungo, 1988· House, 1977· Lowe et al., 1996). Επίσης, σύμφωνα με μελέτες η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, (Mandell & Pherwani, 2003· Ashkanasy & Tse, 2000· Sosik & Megerian, 1999). Πιο συγκεκριμένα έρευνα που διενεργήθηκε σε 43 διοικητικά στελέχη κατέδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την μετασχηματιστική ηγεσία καθώς οι αποτελεσματικοί ηγέτες ακολουθούσαν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. (Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2001).

Σε μελέτη της Ιορδάνογλου (2007), με ερωτώμενους 332 εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και θέμα τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, την υπευθυνότητα και την ικανοποίηση στην εργασία,

εμφανίστηκε θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγετική συμπεριφορά (Δελλατόλας, 2010: 69). Μια έρευνα πάνω στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας που πραγματοποιήθηκε σε μεταπτυχιακά προγράμματα MBA , σε πέντε χώρες (ΗΠΑ, Πορτογαλία, Ελλάδα, Νότια Κορέα & Μπαγκλαντές) κατέδειξε στενή συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας σε όλες τις παραπάνω χώρες εκτός της Πορτογαλίας (Rahim, Psenica, Polychroniou, Ferdausy & Dias, 2006). Στην Ελλάδα έρευνα που εξέταζε τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην οποία συμμετείχαν 267 στελέχη διαφόρων ιεραρχικών επιπέδων από διάφορους οργανισμούς κατέδειξε συσχετισμό των δυο εννοιών και θετική συμβολή στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Polychroniou, 2009). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω μελέτες οι διευθυντές- ηγέτες που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν και εφαρμόζουν σε μεγάλο ποσοστό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Κριτική θεώρηση Θεωρητικού Μέρους

Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο αντίληψης των καταστάσεων και προσέγγισης των άλλων ανθρώπων. Το γεγονός ότι οι γνωστικές ικανότητες σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπορούν να απογειώσουν στον επαγγελματικό στίβο το άτομο αν δεν συνδυάζονται με ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης καταδεικνύει τη σημασία της. Εξετάζοντας τα κυρίαρχα Θεωρητικά μοντέλα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει πολλές εκφάνσεις σε διάφορα επίπεδα Έτσι λοιπόν η συναισθηματική νοημοσύνη ως Γνωστική Ικανότητα σύμφωνα με το Μοντέλο των Mayer, Salovey, ως Κοινωνική Νοημοσύνη σύμφωνα με το Μοντέλο του Bar-On, ή τέλος ως Συναισθηματική Επάρκεια σύμφωνα με το Μοντέλο του Goleman προσφέρει δεξιότητες που εξυψώνουν την προσωπικότητα του ατόμου. Στη σύγχρονη εποχή η συναισθηματική νοημοσύνη απασχολεί και έχει εισβάλει δυναμικά ως θεωρία στον εργασιακό χώρο και ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η ηγεσία όπως φαίνεται και από τους ορισμούς που έχουν αναφερθεί έχει πολλές πτυχές και διαφορετικές προσεγγίσεις. Η εκπαιδευτική ηγεσία παρουσιάζει ανάλογη πολυπλοκότητα και εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Οι ηγετικές ικανότητες ενός διευθυντή επιδρούν και καθορίζουν τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του. Η παρουσίαση των επικρατέστερων στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες θεωρίες κατέδειξε την σύνθετη έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όπως διαπιστώσαμε δεν μπορούμε να ονομάσουμε ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ως το πιο αποτελεσματικό ή να το χαρακτηρίσουμε κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις. Ωστόσο το στυλ ηγεσίας που φαίνεται να ταιριάζει στο χώρο της εκπαίδευσης και να βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους είναι το μετασχηματιστικό. Αρκετές συνιστώσες επιδρούν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας όσον αφορά την επιλογή του ηγετικού του στυλ.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται σύμφωνα με τις έρευνες απαραίτητο εργαλείο για την αρμονική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Γνωρίζοντας η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να διδαχθεί ως ένα βαθμό κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργειά της στον εκπαιδευτικό κόσμο και πρωτίστως στους ηγέτες της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης από τους ηγέτες , και η παρουσία της προσαρμοστικότητας, της διαχείρισης στρες και της ψυχικής διάθεσης των

ίδιων επιδρούν στον τρόπο άσκησης της εξουσίας τους. Ο υψηλός βαθμός ύπαρξης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό διευθυντή συνδέεται με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι η μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επίσης, θα διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και της επιλογής του στυλ ηγεσίας.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι:

- Σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης οι διευθυντές;
- Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και του επιλεγμένου στυλ ηγεσίας;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

4.3. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική συγχρονική μελέτη με τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων κλειστών απαντήσεων. Το μελετώμενο πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των γενικών λυκείων σχολείων του Δήμου Βόλου του Νομού Μαγνησίας. Η διάρκεια της έρευνας ήταν από 13/12/2017 έως και 05/01/2018. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η βολική, λόγω των στενών χρονοδιαγραμμάτων που αφορούσαν τις διακοπές των Χριστουγέννων και συνεπώς την αδυναμία προσέγγισης του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διανομή των ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν

εκπαιδευτικοί από 15 Λύκεια του Δήμου Βόλου, (11 γενικά λύκεια, 3 επαγγελματικά λύκεια και το Μουσικό Σχολείο Βόλου). Η διανομή και παραλαβή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε για τις σχολικές μονάδες της πόλης του Βόλου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης καθώς στα συγκεκριμένες σχολικές μονάδες οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους γνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν αναπτύξει δεσμούς φιλίας και συνεργασίας.

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή αναφορικά με τα στοιχεία της ερευνήτριας, το σκοπό της μελέτης, το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στα πλαίσια του οποίου πραγματοποιείται η μελέτη, καθώς επίσης ο εθελοντικός και ανώνυμος χαρακτήρας της συμμετοχής στην έρευνα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκούσε από 10-15' και δεν υπήρχε καμία οικονομική επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική μονάδα. Ο ακριβής αριθμός των ερωτηματολογίων δεν μπορεί να υπολογιστεί καθώς μοιράστηκαν ηλεκτρονικά και προωθούνταν σε οικεία πρόσωπα του συλλόγου διδασκόντων. Επεστράφησαν συμπληρωμένα ηλεκτρονικά 126 ερωτηματολόγια (δυο ερωτηματολόγια αποκλείστηκαν από την έρευνα διότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε αγροτική περιοχή).

4.4. Εργαλεία μελέτης

Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ως μέθοδος συλλογής των τυποποιημένων πληροφοριών καθώς παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κωδικοποίησης και αξιοποίησης διαφορετικών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου,2011).

Εισαγωγικά, προηγούνται τα δημογραφικά στοιχεία. Αποτελούνται από 7 ερωτήσεις που αφορούν το φύλο του εκπαιδευτικού, την ηλικία, το επίπεδο των σπουδών, το καθεστώς εργασίας, τα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, την περιοχή λειτουργίας του σχολείου και το φύλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα κατάταξης ή τακτική (ordinal) (Creswell,2011).

- Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο πλαίσιό του χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Nicola S. Schutte, John M. Malouff and Navjot

Bhullar που είναι βασισμένη στην Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Salovey and Mayer's (1990). Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και οι ερωτήσεις από 33 περιορίστηκαν σε 17. Περιλαμβάνει 17 προτάσεις, με τις οποίες γίνεται μέτρηση των 4 διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης: η αντίληψη των συναισθημάτων, η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, οι κοινωνικές δεξιότητες ή η διαχείριση άλλων συναισθημάτων και η χρήση συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το βαθμό που συμφωνούν με τις προτάσεις σε μία 5βάθμια κλίμακα, όπου τι 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στο «συμφωνώ απόλυτα».

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περί «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις, οι οποίες δημιουργούν τις εξής επιμέρους κλίμακες:

- Αντίληψη του συναισθήματος (ερωτήσεις 4, 13, 15, 16, 17),
- Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (ερωτήσεις 1, 2, 8, 11, 14)
- Οι κοινωνικές δεξιότητες ή η διαχείριση άλλων συναισθημάτων (ερωτήσεις 3, 7, 9, 12) και
- Χρήση συναισθημάτων (ερωτήσεις 5, 6, 10).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο του έγινε με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, Avolio and Bass, 2004). Το ερωτηματολόγιο στις περισσότερες μελέτες διεθνώς αποτελεί το πιο συνηθισμένο εργαλείο μέτρησης του στυλ ηγεσίας. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής από τον Γεώργιο Μαγουλιανίτη (2011) και αποτελείται από 45 προτάσεις, οι οποίες μετρούν 3 στυλ ηγεσίας:

α. Μετασχηματιστικό (Transformational), το οποίο περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32 και 34,

β. Συναλλακτικό (Transactional), το οποίο περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35 και

γ. Παθητικό - προς αποφυγή ηγεσία (passive-avoidant leadership), το οποίο περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 7, 28 και 33.

Επίσης, μετράει και την έκβαση της ηγεσίας:

1. Μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 39, 42 και 44,
2. Αποτελεσματικότητα (effectiveness), η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 37, 40, 43, 45 και
3. Ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership), η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 38 και 41.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Οι συμμετέχοντες καλούνταν ν' απαντήσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις σε μία κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στο «συμφωνώ απόλυτα».

Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας αποτελούνταν από 45 ερωτήσεις, οι οποίες δημιουργούν τις εξής επιμέρους κλίμακες:

- Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη: ερωτήσεις 10, 18, 21 και 25.
- Εξιδανικευμένη επίδραση-Συμπεριφορά του ηγέτη: ερωτήσεις 6, 14, 23 και 34.
- Έμπνευση: ερωτήσεις 9, 13, 26 και 36.
- Πνευματική εξύψωση: ερωτήσεις 2, 4, 8, 30 και 32
- Ατομικό ενδιαφέρον: ερωτήσεις 15, 19, 29 και 31.
- Εξαρτημένη ανταμοιβή: ερωτήσεις 1, 11, 16 και 35.
- Διοίκηση κατ' εξαίρεση (ενεργητική): ερωτήσεις 4, 22, 24 και 27.
- Διοίκηση κατ' εξαίρεση (παθητική): ερωτήσεις 3, 12, 17 και 20.
- Ελεύθερη ηγεσία: ερωτήσεις 5, 7, 28 και 33.
- Επιπλέον προσπάθεια: ερωτήσεις 39, 42 και 44.
- Αποτελεσματικότητα: ερωτήσεις 37, 40, 43 και 45.
- Ικανοποίηση: ερωτήσεις 38 και 41

Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις λαμβάνουν τιμές 1 έως 5 με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν υψηλότερη προτίμηση στην κλίμακα. Η βαθμολογία κάθε κλίμακας προέκυψε από το άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις της κλίμακας και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό ερωτήσεων.

Τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο τμήμα του παραρτήματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

4.5. Περιορισμοί της έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός της αλλαγής ηγεσίας σε αρκετές σχολικές μονάδες από την 1^η Αυγούστου του 2017. Οι εκπαιδευτικοί προφανώς δεν έχουν προλάβει να αποκρυσταλλώσουν άποψη για τους νέους διευθυντές στα σχολεία όπου επήλθαν οι αλλαγές. Συνεπώς, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή.

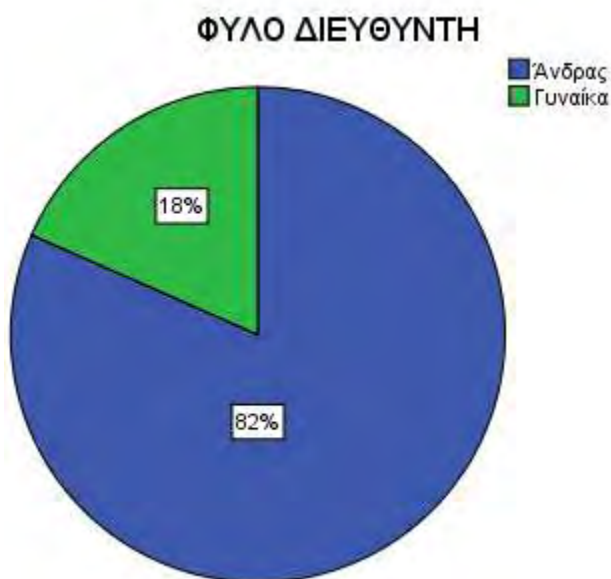
Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα αποτελείται από μια πόλη το Βόλο με αποτέλεσμα να ελλοχεύουν κίνδυνοι σε κάθε τάση γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 124 εργαζόμενους ως εκπαιδευτικό προσωπικό στις σχολικές μονάδες του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου. Στην πλειονότητα, το 62,7% περίπου είναι γυναίκες και το 37,3% άνδρες, με μεγαλύτερο ποσοστό 54% στην ηλικία από 51 έως 60 έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό 86,4% έχει μόνο πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχει το 12% ενώ διδακτορικό διαθέτει το 1,6%. Το 97,6 των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μόνιμοι. Το 50,8%, έχει περίπου 21 έως 30 έτη υπηρεσίας. και το 46% περίπου υπηρετεί από 16 έως 15 έτη. Τέλος, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι κατά 80,2 % άνδρες και 19,8% γυναίκες. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Γράφημα 1. Κατανομή σχ. συχνοτήτων (ποσοστών) του φύλου των διευθυντών του δείγματος (N=125).



5.2. Συναισθηματική νοημοσύνη

Το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις-δηλώσεις σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Υπολογίστηκε ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους υποκλιμάκων της (Πίνακας 7). Με την βοήθεια του στατιστικού εργαλείου SPSS 20, αφού πρώτα αντιστράφηκαν οι δηλώσεις με αρνητική διατύπωση, στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι τέσσερις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι:

- η αντίληψη των συναισθημάτων,
- η αναγνώριση των συναισθημάτων,
- η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και
- η χρήση των συναισθημάτων.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) συγκεντρώνονται οι μέσες τιμές, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση τον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως οι σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας παρουσιάζουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τις κρίσεις των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Αρχικά, υψηλότερη βαθμολογία σημειώνουν στις υποκλίμακες «Χρήση συναισθημάτων» και «Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων», ακολούθως στην υποκλίμακα «Διαχείριση συναισθημάτων στον εαυτό τους» και τέλος στην υποκλίμακα «Αντίληψη των συναισθημάτων».

Πίνακας 1. Οι μέσες τιμές, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των 4 κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

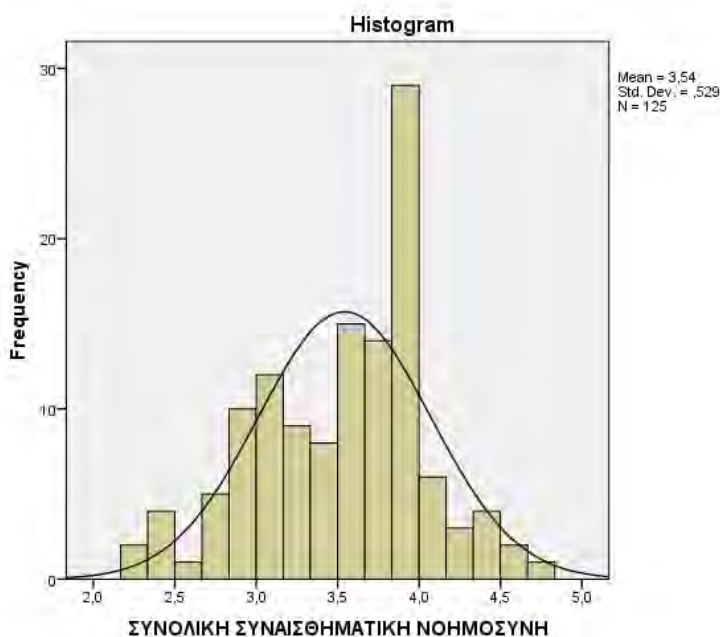
Υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Αντίληψη συναισθημάτων	3,37	3,60	0,78
Διαχείριση συναισθημάτων	3,51	3,40	0,41

Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3,65	3,75	0,57
Χρήση συναισθημάτων	3,65	4,00	0,65

5.2.1. Βαθμός ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας «Σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης οι διευθυντές», υπολογίζοντας τον μέσο όρο των παραπάνω τεσσάρων υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε πως οι σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας παρουσιάζουν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη (μ.ο: 3,54) σύμφωνα με τις κρίσεις των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 2) παρουσιάζεται η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, η οποία φαίνεται να ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Γράφημα 2. Η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών.



Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις ως προς την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιμέρους υποκλίμακες της.

Πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την κανονικότητα των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιώντας περιγραφικά και επαγωγικά κριτήρια όπως το μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας (Πίνακας 5). Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της σύγκρισης μέσων όρων (Independent Samples T test). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών [$t = -3.356, 123, p = 0.001$]. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διευθύντριες παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους άντρες. Ο μέσος όρος των γυναικών είναι 3,86 έναντι 3,47 των αντρών. Επιπλέον, εξετάζοντας αν διαφέρουν τα δύο φύλα ως προς τις επιμέρους κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαπιστώθηκε πως στις τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης υπάρχει διαφορά με τις γυναίκες διευθύντριες να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο. Οι κλίμακες αυτές είναι η «χρήση συναισθημάτων», η «αντίληψη συναισθημάτων» και η «διαχείριση συναισθημάτων των άλλων». Στην υποκλίμακα «διαχείριση συναισθημάτων των ίδιων» δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των αντρών και των γυναικών διευθυντών ως προς τις τρεις παραπάνω υποκλίμακες στις οποίες υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο.

Πίνακας 2. Ο μέσος όρος των διευθυντών στις 3 υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο.

Υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης	Μ.Ο Αντρών	Μ.Ο Γυναικών
Αντίληψη συναισθημάτων	3.25	3.85
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3.57	4.00

Χρήση συναισθημάτων	3.58	3.94
---------------------	------	------

Ένα περαιτέρω ερώτημα το οποίο διερευνήθηκε ήταν αν «υπάρχει διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στους διευθυντές τους ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας των πρώτων». Για τον έλεγχο της υπόθεσης αυτής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο One-way ANOVA (Πίνακας 6), σύμφωνα με το οποίο βρέθηκε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή τους ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των ίδιων των εκπαιδευτικών [$F(3, 121) = 2,390$ $p = 0.072$]. Παρομοίως, χρησιμοποιώντας το ίδιο κριτήριο για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2, 120) = 0,923$ $p = 0,4$] μεταξύ των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό αν και οι δύο τελευταίες ομάδες παρουσιάζουν μικρή συχνότητα στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

5.3. Ερωτηματολόγιο ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας αποτελείται από 45 δηλώσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρία στυλ ηγεσίας και τρεις εκβάσεις ηγεσίας. Υπολογίστηκε ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας και των επιμέρους υποκλιμάκων της (Πίνακας 8). Αρχικά, βρέθηκε ο μέσος όρος των δηλώσεων που αφορούσαν το μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό στυλ ηγεσίας αντίστοιχα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών.

Πίνακας 3. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας.

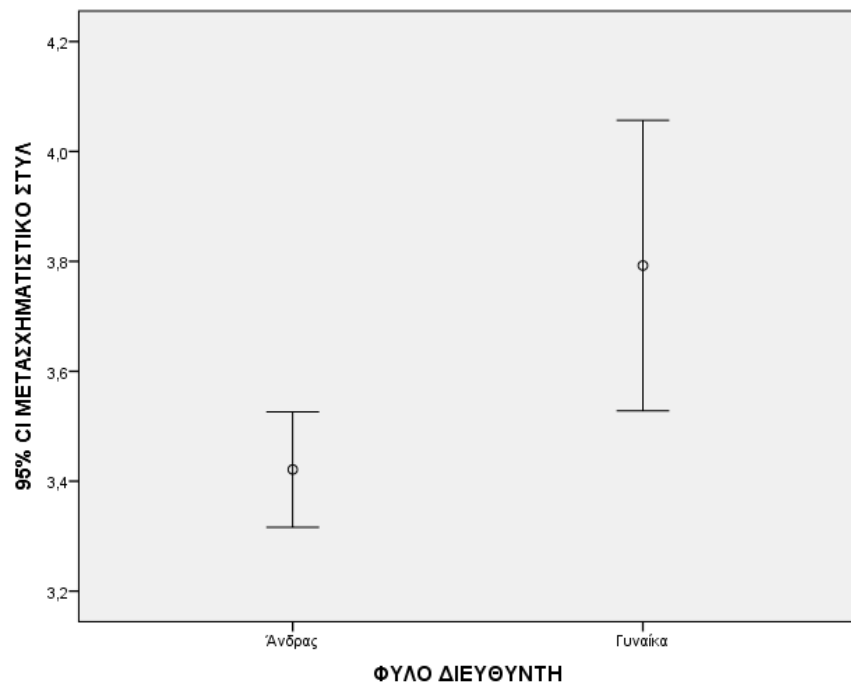
Στυλ ηγεσίας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστικό	3,49	0,56
Συναλλακτικό	3,09	0,33

Παθητικό	2,25	0,79
----------	------	------

5.3.1. Στυλ ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, το στυλ ηγεσίας το οποίο επιλέγουν οι σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σύμφωνα με τις κρίσεις των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων είναι το μετασχηματιστικό (μ.ο: 3,49), έπειτα το συναλλακτικό (μ.ο: 3,09) και τελευταίο το παθητικό στυλ (μ.ο: 2,25). Επιπλέον, ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών ως προς το επιλεγμένο στυλ ηγεσίας. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της σύγκρισης μέσω όρων για τις δύο εξεταζόμενες ομάδες για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T test) και αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, βρέθηκε να υπάρχει διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών ως προς το επιλεγμένο στυλ ηγεσίας [$t(123)=-2,929$ $p=0,004$] με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των αντρών (μ.ο: 3,79) (Πίνακας 7). Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 3) παρουσιάζεται η μέση τιμή των δύο φύλων ως προς το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Γράφημα 3. Η μέση τιμή των δύο φύλων στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας



5.4. Συσχετίσεις

5.4.1. Συσχέτιση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και επιλεγμένου στυλ ηγεσίας

Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι επιμέρους κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με το επιλεγμένο στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκαν δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Ανάλογα με την κανονικότητα ή μη των μεταβλητών εφαρμόστηκε το κριτήριο r Pearson και Spearman's rho αντίστοιχα. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και οι τέσσερις υποκλίμακες που την αποτελούν σχετίζονται θετικά με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Κλίμακες	Μετασχηματιστικό στυλ
Αντίληψη συναισθημάτων	0,706 ($p < 0,01$) ^a
Διαχείριση συναισθημάτων των ίδιων	0,657 ($p < 0,01$) ^b
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	0,671 ($p < 0,01$) ^b
Χρήση συναισθημάτων	0,719 ($p < 0,01$) ^a
Συνολική ΣΝ	0,808 ($p < 0,01$) ^a

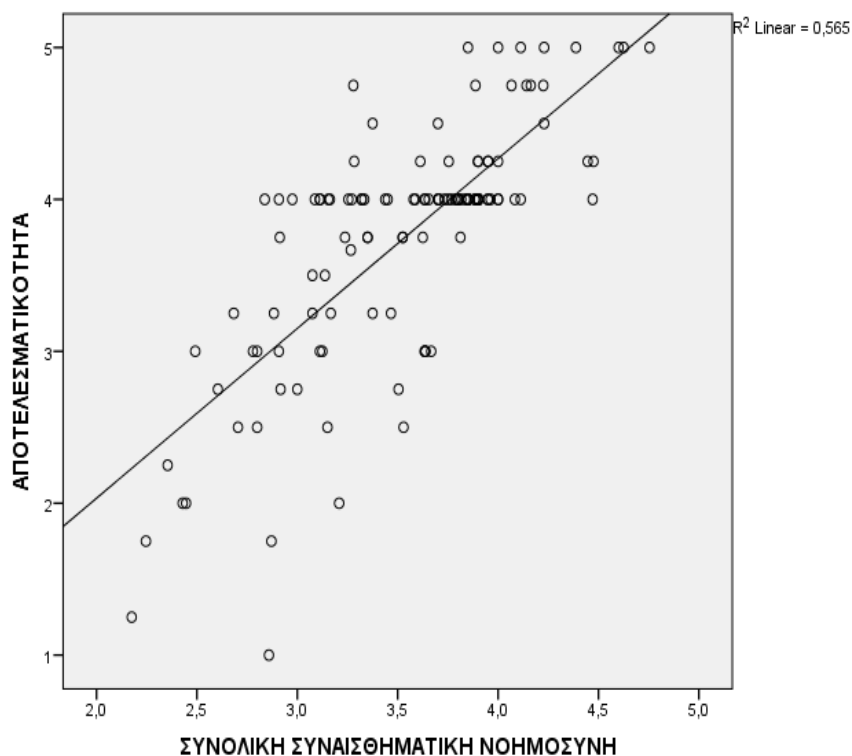
^a συντελεστής συσχέτισης Pearson

^b συντελεστής συσχέτισης Spearman

5.4.2. Συμβολή συναισθηματικής νοημοσύνης στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Ως «εύρυθμη λειτουργία του σχολείου» υπολογίστηκε η μεταβλητή «αποτελεσματικότητα» που είναι μια από τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας. Αρχικά, υπολογίστηκε η μέση τιμή της μεταβλητής (3,76) και στη συνέχεια ελέγχθηκε η κανονικότητά της. Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho και βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών [$\rho(125) = 0,742$ $p < 0,001$]. Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την αποτελεσματικότητα πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση, χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» και ως εξαρτημένη μεταβλητή την «αποτελεσματικότητα».

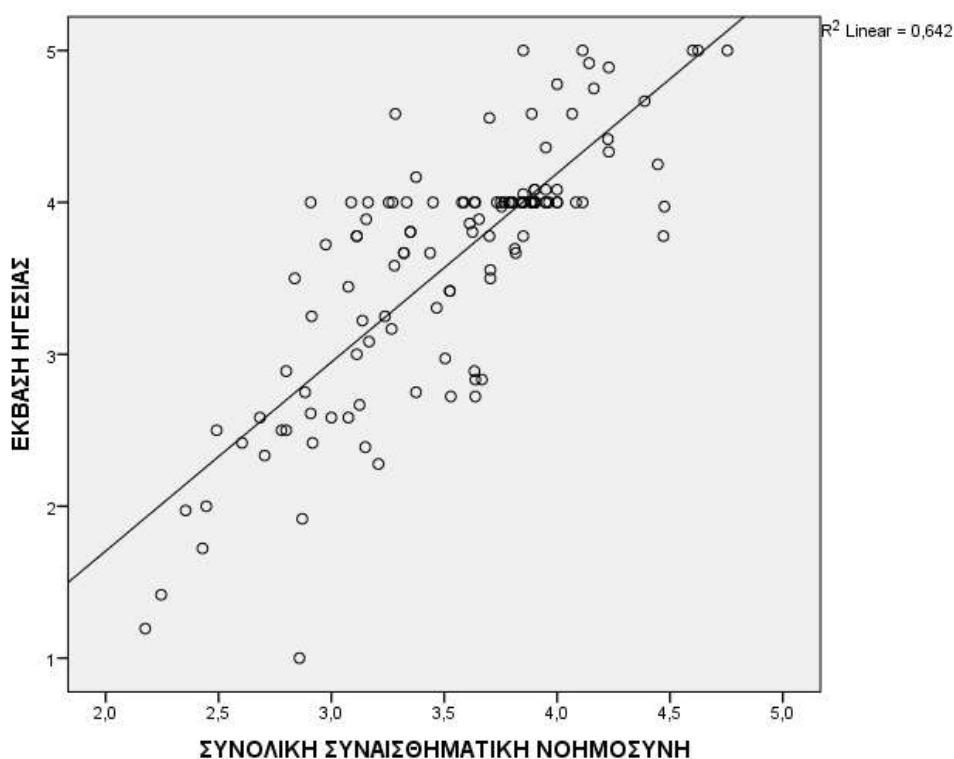
Γράφημα 4. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης



Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει σε ποσοστό 57% στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης στον έλεγχο της συσχέτισης διαπιστώθηκε πως οι τρεις εκβάσεις ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη (Πίνακας 5). Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση για κάθε μια από τις τρεις εκβάσεις ηγεσίας, χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» και ως εξαρτημένες μεταβλητές την «αποτελεσματικότητα», την «μεγαλύτερη προσπάθεια» και την «ικανοποίηση».

Γράφημα 5. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: εκβάσεις ηγεσίας και συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης



Από την ανάλυση φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει σε ποσοστό 57% στην αποτελεσματική λειτουργία του

σχολείου, 66,5% στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και 56% στην μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών φαίνεται να μπορεί να προσβλέψει το 64,2% της έκβασης ηγεσίας. Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

5.4.3. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Ηλικία ερωτηθέντων και συναισθηματική νοημοσύνη

Από τον έλεγχο της υπόθεσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων του δείγματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους [$F(2, 121)=8,533$ $p<0,001$]. Η διαφορά εντοπίζεται στην τελευταία ηλικιακή ομάδα, τους εκπαιδευτικούς άνω των 60 ετών στους οποίους σημειώνεται ο χαμηλότερος μέσος όρος συναισθηματικής νοημοσύνης που αποδίδουν στους διευθυντές τους σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Περιοχή σχολείου και συναισθηματική νοημοσύνη

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον διευθυντή τους [$t(122)=-1,381$ $p=0,170$].

Εργασιακή σχέση και συναισθηματική νοημοσύνη

Από τον έλεγχο των μέσων όρων των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους σχέση, μόνιμοι και αναπληρωτές/ωρομίσθιοι, δεν βρέθηκε διαφορά μεταξύ τους σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη [$t(123)=-0,904$ $p=0,368$].

Χρόνια προϋπηρεσίας- συναισθηματική νοημοσύνη

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που αποδίδουν στον διευθυντή τους [$F(3, 121)=2,390$ $p=0,072$].

Σπουδές και συναισθηματική νοημοσύνη

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατόχων βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους [$t(119)=0,354$ $p=0,724$].

5.4.4. Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Ηλικία και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή τους [$F(2,121)=5,691$ $p=0,004$]. Η διαφορά εντοπίζεται στην τελευταία και την δεύτερη ηλικιακή ομάδα. Οι άνω των 60 σημειώνουν τον χαμηλότερο μέσο όρο (3,08) ενώ ο υψηλότερος εντοπίζεται στην ηλικιακή ομάδα των 36-50, όπου ο μέσος όρος είναι 3,68.

Σπουδές και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατόχων βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού ως προς το μετασχηματιστικό στυλ που αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους [$t(119)=0,389$ $p=0,698$].

Εργασιακή σχέση και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Από την εξέταση του κριτηρίου δεν βρέθηκε να υπάρχει διαφορά μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών/ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ως προς το μετασχηματιστικό στυλ του διευθυντή τους [$t(123)=-0,496$ $p=0,621$].

Περιοχή σχολείου και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών των σχολείων ως προς το μετασχηματιστικό στυλ [$t(122)=-0,031$ $p=0,975$].

Χρόνια υπηρεσίας και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

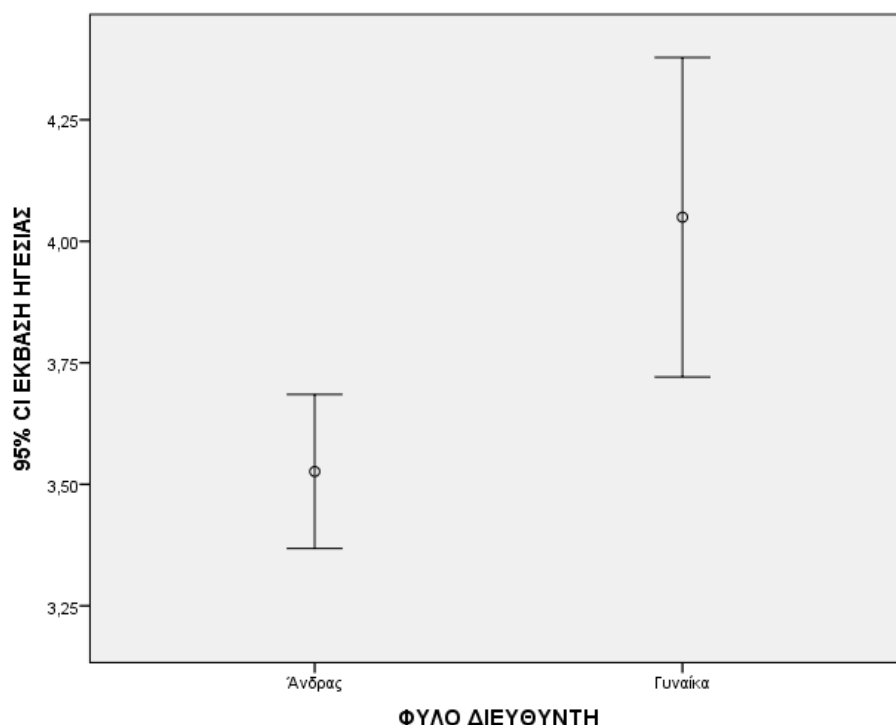
Από την εξέταση του κριτηρίου δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους [$F(3,121)=1,622$ $p=0,188$].

5.4.5. Συσχέτιση φύλου διευθυντή με μεταβλητές έκβασης ηγεσίας

Φύλο διευθυντή και έκβαση ηγεσίας

Βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών ως προς την έκβαση της ηγεσίας [$U=710,500$ $p=0,003$]. Οι γυναίκες διευθύντριες εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες διευθυντές ως προς την έκβαση της ηγεσίας όπως αυτή ορίζεται από τις επιμέρους μεταβλητές της «αποτελεσματικότητας», «ικανοποίησης» και «μεγαλύτερης προσπάθειας». Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

Γράφημα 6. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: Φύλο διευθυντή και έκβαση ηγεσίας

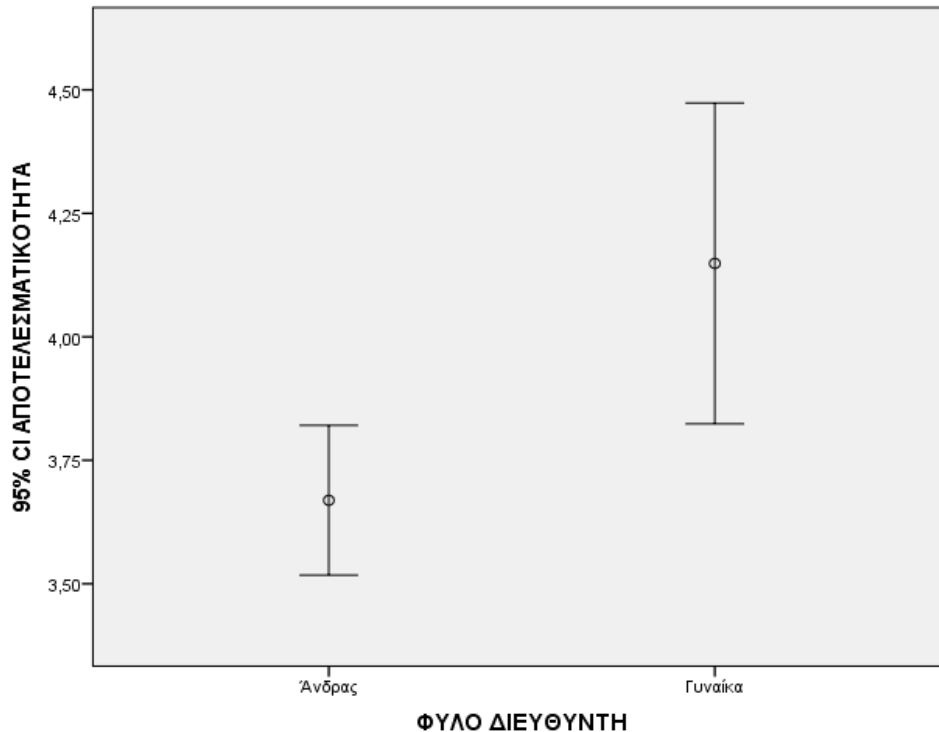


Φύλο διευθυντή και αποτελεσματικότητα

Διερευνώντας τη σχέση του φύλου του διευθυντή με κάθε μία από τις μεταβλητές της «έκβασης ηγεσίας», φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών και ως προς την αποτελεσματικότητα [$U=710,000$ $p=0,002$]. Και ως προς την μεταβλητή της «αποτελεσματικότητας» οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο

συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

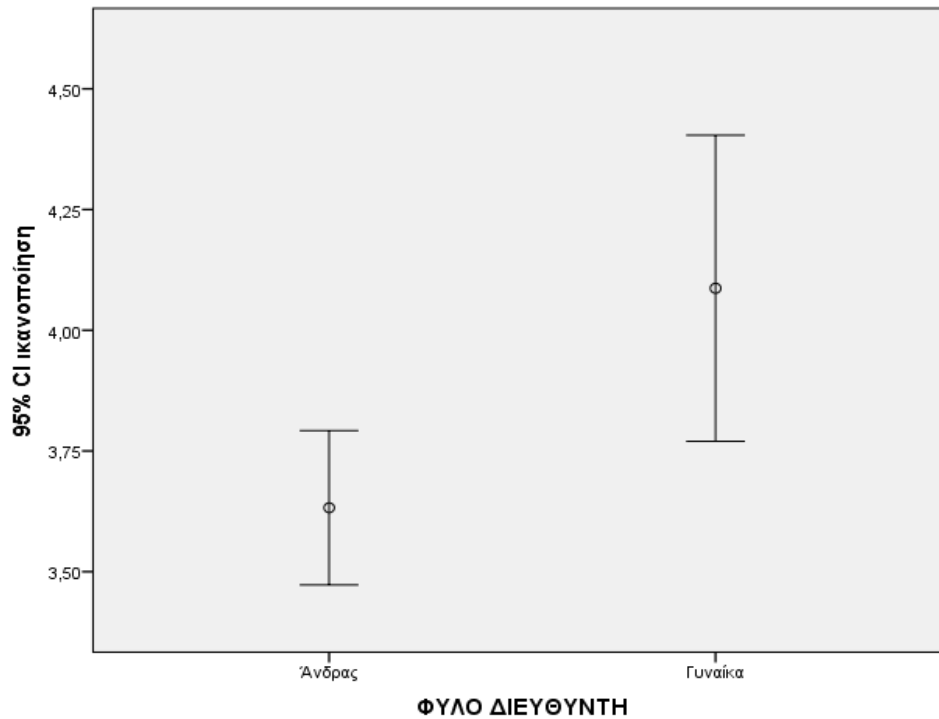
Γράφημα 7. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: Φύλο διευθυντή και αποτελεσματικότητα



Φύλο διευθυντή και ικανοποίηση

Από την σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο αυτών ομάδων ως προς τη μεταβλητή της «ικανοποίησης» [$U=813,500$ $p=0,014$]. Οι γυναίκες επίσης σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

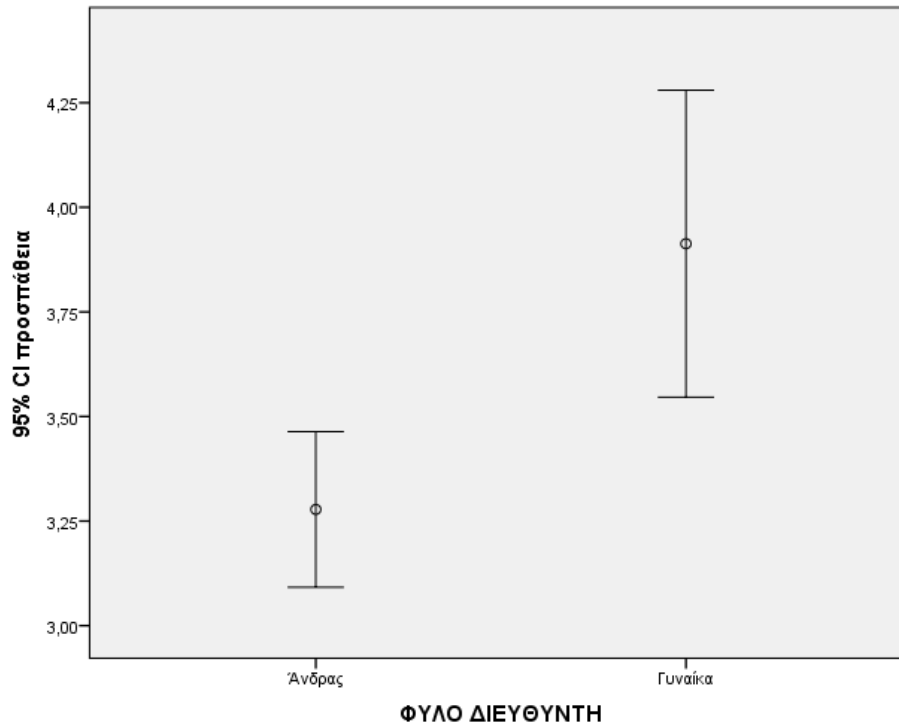
Γράφημα 8. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: Φύλο διευθυντή και ικανοποίησης



Φύλο διευθυντή και μεγαλύτερη προσπάθεια

Και από την συσχέτιση της μεταβλητής «μεγαλύτερη προσπάθεια» με το φύλο του διευθυντή, βρέθηκε να υπάρχει διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών [$U=732,000$ $p=0,004$]. Οι γυναίκες διευθύντριες επίσης σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές ως προς την παραπάνω μεταβλητή. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών.

Γράφημα 9. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών: Φύλο διευθυντή και μεγαλύτερης προσπάθειας



Τέλος, από την σύγκριση των μέσων όρων του φύλου των ερωτηθέντων ως προς τις μεταβλητές «έκβαση ηγεσίας», «αποτελεσματικότητα», «ικανοποίηση» και «μεγαλύτερη προσπάθεια» δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ομάδων του δείγματος.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

6.1. Βασικές αποτιμήσεις

Η παρούσα μεταπτυχιακή ερευνητική διπλωματική εργασία διερεύνησε το στυλ ηγεσίας και το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και συγκεκριμένα του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως στυλ ηγεσίας το μετασχηματιστικό, καθώς και τα τρία χαρακτηριστικά του συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους διευθυντές σχολικών μονάδων βρέθηκε σε μέτριο βαθμό.

6.1.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών

Τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στο χώρο εργασίας προκαλούν συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν την απόδοση αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Weiss, 2002). Ο Ζαβλανός (2003) και η Βοσνιάδου (2001), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ποικίλα συναισθήματα στο πλαίσιο της εργασίας τους, καθώς το επάγγελμά τους βρίσκεται σε υψηλή θέση όσον αφορά την πρόκληση άγχους και την αίσθηση της ικανοποίησης (Καφέτσιος, 2003). Λαμβάνοντας υπόψιν αυτά τα στοιχεία κατανοούμε την σημαντικότητα της ανάπτυξης των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στους σχολικούς οργανισμούς και κυρίως στους σχολικούς διευθυντές.

Το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, όπως μετρήθηκε στην παρούσα διπλωματική μελέτη, βρέθηκε να είναι μέτριο. Η κρίση των εκπαιδευτικών ότι οι διευθυντές τους έχουν μέτριο επίπεδο νοημοσύνης θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού. Ωστόσο ίσως μπορούμε να την συνδέσουμε με την αλλαγή ηγεσίας που συνέβη σε αρκετές σχολικές μονάδες του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου και προφανώς είχε ως άμεση συνέπεια να μην έχουν προλάβει οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύσουν τον πραγματικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τις έρευνες των Goleman (1996), Μαγουλιανίτη

(2011) και Διαμαντοπούλου (2014) όπου οι εκπαιδευτικοί διέκριναν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων τους, παρατηρώντας επίδραση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον οι Goleman et al. (2002) υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές με ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν επίγνωση της αξίας των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο και προσπαθούν με κάθε τρόπο να ενεργούν με βάση αυτά ώστε οι εργαζόμενοι να είναι αποδοτικότεροι και να αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τους Smigla & Pastoria (2000) τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με την επιτυχία. Τα άτομα που μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματά τους μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις τους με ακρίβεια και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στις συνθήκες όταν αυτές μεταβάλλονται. Οι άνθρωποι με υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση, είναι αισιόδοξοι, μπορούν να ελιχθούν και να έχουν επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους (Goleman, 2002). Καθώς αλληλοεπιδρούν θετικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον και ανήκουν σε ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και μεταβαλλόμενο εργασιακό χώρο (Kunannatt, 2004), μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο απαραίτητο είναι οι σχολικοί διευθυντές να είναι συναισθηματικά νοήμονες, ιδιαίτερα στις ημέρες μας που το ελληνικό δημόσιο σχολείο απαξιώνεται διαρκώς από μαθητές, γονείς και γενικότερα το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί πως σύμφωνα με τις μετρήσεις, οι γυναίκες διευθύντριες παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συναισθηματικής νοημοσύνης, σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά είναι μικρή σε βαθμό που να μην μπορεί να θεωρηθεί στατιστικώς σημαντική αλλά είναι σύμφωνη με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Νάνου-Ζήση (2009) και της Ζορμπά(2017). Αυτό ίσως οφείλεται καθαρά σε φυλετικά χαρακτηριστικά καθώς οι γυναίκες είθισται να ασχολούνται περισσότερο με συναισθήματα τα δικά τους αλλά και των άλλων, να τα εξετάζουν και να τα συνυπολογίζουν στην συμπεριφορά τους.

Ενδιαφέροντα πάντως είναι τα δεδομένα της διερεύνησης που πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια, σχετικά με τη αναγνώριση συναισθηματικής νοημοσύνης στον διευθυντή ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή τους ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αυτή η διαπίστωση προφανώς δικαιώνει όσους πιστεύουν ότι η συναισθηματική

νοημοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό εκ φύσεως και δεν διδάσκεται, αν και στο πρώτο μέρος είδαμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην αναγνώριση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή ανάλογα με τις σπουδές του εκπαιδευτικού. Και σε αυτό το ερώτημα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στον βαθμό αντίληψης της ύπαρξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους.

6.1.2. Επιλογή στυλ ηγεσίας διευθυντών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το προφίλ ενός μετασχηματιστικού ηγέτη παρουσιάζει σύνδεση σύμφωνα με τα στατιστικά με τη βαθμολογία στις κλίμακες ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και επιπλέον προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, τα 3 αυτά γνωρίσματα ερμηνεύουν και σε πολύ υψηλό ποσοστό τη μεταβλητότητα στις κλίμακες «επιπλέον προσπάθεια» (56%), «στην αποτελεσματικότητα» (57%) και στην «ικανοποίηση» (66,5%), αναδεικνύοντας την πλέον σημαντική επίδρασή τους στις κλίμακες αυτές. Οι αποκρινόμενοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας στο πρόσωπο των διευθυντών τους, με τον ίδιο τον διευθυντή να στοχεύει να εμπλέξει στη μετασχηματιστική διαδικασία ενεργά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του.

Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές τους εφαρμόζουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η Νταφούλη (2009) σε μελέτη της σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία βρέθηκε ότι οι διευθυντές υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Το ίδιο στυλ ηγεσίας στους διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βόρεια Ελλάδα εντοπίστηκε και σε έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014). Υψηλά ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία τους εμφανίζουν επίσης και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στα σχολεία τους εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης (Ngunia, Sleegersb & Denessen, 2006· Griffith, 2004· Bogler, 2001).

Ακολουθεί το συναλλακτικό και τελευταίο είναι το παθητικό στυλ ηγεσίας. Μελέτη της Γερασίμου (2008) σε 30 διευθυντές δημοτικών σχολείων, ανέδειξε το συναλλακτικό στυλ

ηγεσίας ως κυρίαρχο στυλ στα υπό μελέτη σχολεία. Η συμμετοχική διοίκηση με τον σεβασμό και την εφαρμογή των απόψεων και πρωτοβουλιών των εργαζομένων, καθώς και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, περιλαμβάνονται στα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Αξιόλογο είναι το εύρημα της έρευνας στην διαφορά που εντοπίστηκε μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών ως προς το επιλεγμένο στυλ ηγεσίας, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο στην εφαρμογή μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας έναντι των αντρών. Και σε αυτό το σημείο μπορούμε να αποδώσουμε την διαφορά που εντοπίζεται στο φύλο στη γυναικεία φύση που παρουσιάζει τις περισσότερες φορές πιο δημοκρατικές και διαλλακτικές συμπεριφορές.

6.1.3. Συσχέτιση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στυλ ηγεσίας

Οι συσχετισμοί ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και το ηγετικό στυλ καταδεικνύουν αξιοσημείωτες αναλογίες. Έχοντας ως βάση το αποτέλεσμα της ανάλυσης και της συσχέτισης των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν στην παρούσα μελέτη μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όταν ο διευθυντής διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσει και ηγετικές δεξιότητες γεγονός που αποτυπώθηκε και στην παρούσα έρευνα με συνέπεια την επιβεβαίωση της ερευνητικής μας υπόθεσης, ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας διαθέτουν και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι όσο πιο υψηλή βαθμολογία συγκέντρωνε ο εκάστοτε διευθυντής στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο πιο συχνά ασκούσε μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικά νοήμονες διευθυντές επιλέγουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς για τον παραπάνω συσχετισμό συμφωνούν με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό, όπως είναι των Borg and Rinding (1991), Raju and Srivastava (1994), Chan and Hui (1998) σε καθηγητές στο Χονγκ- Κονγκ, της Hay/BcBer, (2000), σε δασκάλους στην Βρετανία, της Ιορδάνογλου(2007) και του Σιαδήμα (2015) αναφορικά με την συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

6.1.4. Συσχέτιση φύλου διευθυντή με μεταβλητές έκβασης ηγεσίας

Ο συσχετισμός ανάμεσα στους στο φύλο των διευθυντών και την έκβαση της ηγεσίας ανέδειξε τις γυναίκες διευθύντριες να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες διευθυντές στις επιμέρους μεταβλητές της «αποτελεσματικότητας», «ικανοποίησης» και «μεγαλύτερης προσπάθειας». Οι γυναίκες διευθύντριες με βάση τα στοιχεία της έρευνας κατορθώνουν να είναι πιο αποτελεσματικές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών οργανισμών που διευθύνουν άνδρες. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η εκτίμηση για την παραπάνω μεταβλητή δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων.

6.1.5. Συμβολή συναισθηματικής νοημοσύνης στην εύρυθμη λειτουργία σχολικής μονάδας

Από την ανάλυση φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει αρκετά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης στον έλεγχο της συσχέτισης διαπιστώθηκε πως οι τρεις εκβάσεις ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει σε ποσοστό 57% στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, 66,5% στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και 56% στην μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών φαίνεται να μπορεί να προσβλέψει το 64,2% της έκβασης ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Cooper και Sawaf (1996) οι εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν υψηλότερους δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Ας σημειωθεί επίσης πως ο Grandey (2000) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην επιτυχία στο χώρο της εργασίας. Στα ίδια συμπεράσματα έφτασε με έρευνά της και η Γκόλια (2014) όπου υποστηρίζει ότι ο διευθυντής έχοντας δεξιότητες μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση στον εργασιακό χώρο. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι για να έχουμε επαγγελματική ικανοποίηση που συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου επιβάλλεται να υπάρχει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη και κυρίως από τους ίδιους τους διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ο Sy επίσης και οι συνεργάτες του (2006) υποστηρίζουν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών συνδέεται με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των εργαζομένων. Επισημάναν επίσης ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ρύθμιση και κατανόηση των συναισθημάτων τους. Επομένως ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία. Από την άλλη οι εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επειδή έχουν εργασιακή ικανοποίηση καθώς μπορούν να ελέγχουν και γενικά να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, η συναισθηματική συνεισφορά του διευθυντή μπορεί να ελαττώσει την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία. Επιβάλλεται επομένως ο διευθυντής να έχει συναισθηματικές δεξιότητες ώστε να μπορεί να χειρίζεται ανάλογα τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η ύπαρξη αισιοδοξίας και ενθουσιασμού από τους διευθυντές προσελκύει τους εκπαιδευτικούς και οι ίδιοι οι διευθυντές γίνονται ένα είδος συναισθηματικού μαγνήτη (Goleman, 2002; George, 1995). Αντίθετα το άγχος και ο εκνευρισμός δημιουργούν αρνητική διάθεση και εμποδίζουν τον εργαζόμενο να λειτουργήσει. Όλα τα παραπάνω είναι εντονότερα στην ζωή των εκπαιδευτικών που καθημερινώς συναναστρέφονται με μαθητές και επιβάλλεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική ενέργεια και να καταπολεμούν κάθε είδους δυσκολίες που εμφανίζονται. Καθώς είναι γνώρισμα των ανθρώπων να επιδιώκουν να συναναστρέφονται με άλλους που έχουν θετική ενέργεια είναι λογικό να λειτουργούν αποτελεσματικότερα με συναισθηματικά νοήμονες διευθυντές (Wood et al, 2001).

6.1.6. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Ο συσχετισμός ανάμεσα στην ηλικία των ερωτηθέντων και στον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναγνωρίζουν στους διευθυντές τους εντόπισε στην τελευταία ηλικιακή ομάδα (άνω των 60) σημαντική διαφορά σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (36-50). Οι πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους είναι χαμηλότερη σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που ανιχνεύουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη στους διευθυντές τους. Αυτό προφανώς οφείλεται στην αντίληψη που αναπτύσσουν αρκετοί εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ότι εξαιτίας της ηλικίας και της εμπειρίας τους οι ίδιοι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματική

νοημοσύνη. Αρκετές φορές μάλιστα διαπιστώνεται ότι υπάρχει σύγχυση στο τι πιστεύουν ότι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης αξίζει να σημειωθεί η θέση «παλιών» όπως είθισται να αποκαλούνται εκπαιδευτικών ότι η ηγεσία στο σχολείο πρέπει να αποδίδεται στους μεγαλύτερους ηλικιακά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατοχή περαιτέρω τίτλων σπουδών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις. Η τελευταία διαπίστωση ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι οι νεότεροι ηλικιακά είναι αυτοί που διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών.

6.1.7. Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Από την ανάλυση φάνηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (36-50) αναγνωρίζουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στον διευθυντή τους σε υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με την τελευταία ηλικιακή ομάδα (άνω των 60). Και σε αυτή την μεταβλητή όπως και παραπάνω, η κατοχή τίτλων σπουδών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις σχετικά με την αναγνώριση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στον διευθυντή τους.

6.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία ανέδειξε το μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή του μετασχηματιστικού ως ηγετικού στυλ στους αντίστοιχους σχολικούς οργανισμούς. Επιπλέον οι γυναίκες διευθύντριες αποτυπώθηκε να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συναισθηματικής νοημοσύνης, σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές και να επιλέγουν συχνότερα την άσκηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί ανέχονταν σε υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους διευθυντές τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτη είναι και η αναλογία που διαπιστώθηκε μεταξύ υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και άσκησης μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει αρκετά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τα ευρήματα κρίνονται σημαντικά καθώς όπως ήδη έχει αποτυπωθεί είναι αναγνωρισμένη η αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό από παρόμοιες μελέτες.

6.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η εργασία στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή και της επιλογής συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας στο σχολείο. Στο εν λόγω θέμα υπάρχει έλλειμμα βιβλιογραφίας και ήταν πραγματικά ενδιαφέρουσα μια αρχική προσέγγιση του θέματος αυτού. Φυσικά, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προχωρήσει η διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος και περαιτέρω.

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς και πως αυτοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών τους. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα η οποία θα περιλάμβανε και ερωτηματολόγια που θα απευθύνονταν στους ίδιους τους Διευθυντές, προκειμένου να καταγράψουμε πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι για τους εαυτούς τους την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ή τη σημασία έχει η συναισθηματική νοημοσύνη για τους ίδιους.

Επίσης, προτείνεται η προσέγγιση του θέματος μέσα από άλλο τύπο έρευνας, όπως της μικτής μεθόδου, με περιορισμένο αριθμό συνεντεύξεων από την πλευρά των διευθυντών. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διεύρυνση της μελέτης αρχικά με εκπαιδευτικούς ολόκληρου του νομού και εν συνεχεία με εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου. Μια άλλη πρόταση είναι η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών όσον αφορά την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους διευθυντές τους αν και στη χώρα μας αυτό κρίνεται δύσκολο καθώς απαιτούνται ειδικές άδειες όταν εμπλέκονται οι μαθητές και αυτό είναι χρονοβόρο. Μια άλλη μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει την ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Akers M. & Porter G. (2017).** What is emotional intelligence (EQ)? *Psych Central*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018 από: <https://psychcentral.com/lib/what-is-emotional-intelligence-eq/>
- Anderson, L. (2004).** *Increasing teacher effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bar-On R. (2006).** The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 , supl., 13-25. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018 από: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- Bar-On, R. (1997).** *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. (1990a).** From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bass, B. M. (1990b).** *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003).** Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bennis, W. (1999).** *On becoming a leader*. Bussiness Books.
- Bogler, R. (2001).** *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- 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* (p. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bradberry T. & Greaves J. (2009).** *Emotional intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.

- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011).** A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brief, A. P., & Weiss, H.M. (2002).** *Organizational behavior: Affect in the Workplace*. Annual Review of Psychology, 53, pp:279-307.
- Burns, J. M. (1978).** *Leadership*. New York: Grove Press.
- Burrell, G. (1996).** *Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of analysis*.
- Bush, T. & Glover, D. (2003).** *School Leadership: Concepts and evidence*.
- Campbell, R. N. (1968).** A Theory of Leadership Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 13(2), 344-348.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004).** Strategies for School Improvement in Schools facing Challenging Circumstances. *Educational Research*, 46(3), 119-228.
- Cherniss C. (2004).** Emotional intelligence. Στο Spielberg C. (Ed). *Encyclopedia of applied psychology* (315-319). Academic Press.
- Cherniss, C. (2000).** *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018 από: <http://www.eiconsortium.org>
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P. & Mayer, D. J. (Eds). (2007).** *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press
- Clemens, K. J. (1997).** *The Timeless Leader*. U.S.A: Adams Media Corporation.
- Clemers, M. M. (1997).** *An Interactive Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, W. (1990).** *The art of the leader*. New Jersey: Prentice Hall.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987).** *Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings*. *Acad Manage Rev*, 12(4), 637-647.

- Day, A. L. & Carroll, S.A. (2004).** Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443–1458
- Day, C. (2004).** *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Deming, W. E. (1986).** *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Studies.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999).** *Can emotional intelligence be measured and developed?* *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp:242-252.
- Fiedler, F. E. (1967).** *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M. (2001).** *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1983).** *Frames of mind*. 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.
- Gibbs, Nancy, (1995, October).** ‘The E.Q Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q. may be the true measures of human intelligence’, *Time Magazine*, 146, No.14.
- Goleman, D. (1995).** *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Τόμος, Α, Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998).** *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 65-69.
- Goleman, D. (1998a).** *What Makes a Leader?* *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D. (1998b).** *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000).** *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Me Kee, A. (2002).** *Ο Νέος ηγέτης, Η δύναμη της συναισθηματικής στη διοίκηση οργανισμών νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Green, H. (2001).** *Ten questions for school leaders*. *School Leadership and Management*. 22(2), 143-161.

- Griffith, J. (2004).** *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance.* *Journal of Educational Administration*, 42, (3), 333–356.
- Gronn, P. (2000).** Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011).** Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(2), 149-173.
- Hallinger, P. (2003).** Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005).** Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Harris, A. (2005).** Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hein S. (2005).** *Introduction to emotional intelligence.* Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018 από : <http://eqi.org/history.htm>
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (1969).** *Management of organizational behavior: Leading human resources.* New Jersey: Prentice Hall.
- House, R. J. & Mitcell, T. R. (1974).** Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Bussiness*, 3, 81-98.
- House, R. J. (1971).** A path-goal theory of leadership effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-338.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005).** *Educational administration: Theory, research, and practice.* New York: McGraw-Hill.
- Ignat, A. A. & Clipa, O. (2011).** Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Iordanoglou, D. (2007).** *The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction.* *Journal of Leadership Studies*, 1 (3), 57-66.

- Jenkins, R. L. & Henderson, R. L. (1984).** Motivating the staff: What nurses expect from the supervisors. *Nursing Management*, 15(2), 13-14.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008).** Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712–722.
- Kanji, G. & Moyra, P. (2001).** Measuring leadership excellence. *Total Quality Management & Bussiness Excellence*, 12(6), 701-718.
- Koontz, H. & Donnell, C. (1983).** *Οργάνωση και διοίκηση Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Koozes, J. & Posner, B. (2009).** The five practices of Exemplary Leadership. In: Perry, J. (Ed.). *The Jossey – Bass Reader on Nonprofit and Public Leadership*. USA: HB printing.
- Kotter, J. P. (1990).** *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. (2003).** Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο: *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (σσ. 43-59). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kotter, J. P. (2013).** *Management Is (Still) Not Leadership*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018, από <http://www.altamirald.co.uk/perch/resources/management-is-still-not-leadership.pdf>.
- Kunnanatt, J. T. (2004).** *Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness*. *Human Resource Development Quarterly*, 15, pp:489-495.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010).** The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1998).** Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000).** The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112

- Leithwood, K. & Rielh, C. (2003).** *What we know about successful school leadership.* Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008).** Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.
- Lewin, K. & Lippit, R. (1938).** An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. K. (1939).** Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 05.
- Lewis, P. & Murphy, R. (2008).** New directions in school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(2), 127-146.
- Marks.H.M. & Printy, S.M. (2003).** Principals Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Maslow, A. (2011).** *Κίνητρα και προσωπικότητα.* Αθήνα, Αιώρα
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997).** What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004).** Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2002).** BRIEF REPORT: Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105.
- Mayer,J. D, Salovey , P. & Caruso, D. R. (2000).** Models of emotional intelligence. In: R. J. Sternberg (Ed.). *The handbook of intelligence* (pp. 396-420) New York: Cambridge University Press.
- Mayer,J. D, Salovey , P. & Caruso, D. R. (2008).** Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517

- McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1995)**, ‘‘Power is the great motivation’’, *Harvard Business Review*, 73(1), 126 – 139. [In Khuntia, R., & Suar, D. (2004). A scale to assess ethical leadership of Indian private and public sector managers. *Journal of Business Ethics*, 49, 13 – 26].
- Montana, P & Charnov, B. (1993)**. *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Morris, J. A., Urbanski, J. & Fuller, J. (2005)**. Using poetry and the visual arts to develop emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 29, 888-904.
- Maxwell, C. J. (2000)**. *Οι 21 απαράβατοι νόμοι της ηγεσίας*. Αθήνα : Κλειδάριθμος.
- Ngunia, S., Slegers, P., and Denessen, E. (2006)**. *Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 145-177.
- O’Neil J. (1996)**. On emotional intelligence: a conversation with Daniel Goleman. *Educational leadership*, 54(1), 6-11.
- Parker, J. D. A, Saklofske, D. H., Wood, L. M. & Collin, T. (2009)**. The role of emotional intelligence in education. In: James, D. A. Parker, D. A., Saklofske, D. H. & Stough, C. (Eds). *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 239-257). New York Springer.
- Pashiardis, P. (2014)**. The Conceptualization and Development of the Pashiardis–Brauckmann Holistic Leadership Framework. In: Pashiardis, P. (Ed). *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. New York: Springer.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001)**. Trait emotional Intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomiew. *European Journal of Personality*, 15, 425-448
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006)**. Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15 (3), 537–547.
- Qualter, P, Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007)**. Supporting the development of emotional intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Salovey P. & Mayer J.D. (1990)**. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Sergiovanni, T. (1984).** Organization as a cultural system. Part II. In: Sergiovanni, T. & Corbally, E. J. *Leadership and organizational culture. New perspectives in administrative theory and practice.* USA: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. (2001).** *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Smigla, J. E. & Pastoria, G. (2000).** Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70(6), 60-61.
- Southworth, G. (2002).** Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22(1), 73-91.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004).** *Encyclopedia of Applied Psychology.* Academic Press.
- Sullivan, E. J. & Decker, P. J. (2008).** *Αποτελεσματική Ηγεσία και Διοίκηση στις υπηρεσίες υγείας.* Αθήνα: Γκιούρδας.
- 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.
- The House, R. J. (1977).** A Theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (eds.) *Leadership cutting edge.* Carbondale IL: Southern Illinois University Press.
- Thorndike, E. L. (1920).** Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vandervoort, D. J. (2006).** The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology*, 25 (1), 4-7.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. & Leschied, A. D. W. (2013).** Teachers - the vital resource the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Vezhavan T. & Sivasubramanian M. (2013).** Emotional intelligence: a strategy for effective administration. *Language in India*, 13(5), 637-646.
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973).** *Leadership and decision making.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002).** The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

- 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.
- Yammarino, F. L., Spangler, W. D. & Bass, B. M. (1993).** Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *The Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.
- Zaleznik, A. (2003).** Μάνατζερ και ηγέτες: Υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (σ. 67-93). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (1999).** *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Αθήνα: Έλλην.
- Βασιλειάδου, Α. & Διερονίτου, Ε. (2014).** *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση.* Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 92-108.
- Βάσιου, Α. (2008).** *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ανάλυση στοιχείων από δυο επίπεδα.* Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Βοσνιάδου, Σ., (2001).** *Εισαγωγή στην ψυχολογία Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις.* Γνωστική ψυχολογία, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκόλια, Α. (2014).** *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας.* Διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Δαλακούρα, Α. (2011).** *Συναισθηματική νοημοσύνη.* Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 05 Φεβρουαρίου, 2018 από: http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf
- Διαμαντοπούλου, Ε.(2014).** *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εργασιακές και ψυχολογικές παραμέτρους Ελλήνων κλινικών νοσηλευτών.* Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Ζαβλανός, Μ. (2003).** *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Σταμούλη.
- Ζορμπά, Β.(2017).** *Η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην αποτελεσματική άσκηση του έργου του Διευθυντή και στη βελτίωση της συνεργασίας στη σχολική μονάδα*. Διπλωματική εργασία. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994).** *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012),** *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καζαμιάς, Α. (1986),** *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες*. Στο: Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφέτσιος, Κ. (2003).** *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων, 2, σσ: 16-25.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994).** *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιαωτάκης.
- Μαγουλιανίτης, Γ. Β. (2011).** *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Μιχόπουλος Α. (1997).** *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος Α. (1998).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος Α. (1998).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Β. (1993).** *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπουραντάς Δ. (2002),** *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005).** *Ηγεσία ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Νάνου – Ζήση, Σ.** *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Νταφούλη, Σ. (2009).** *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Ξωχέλλης, Π. (1981).** *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Έκδοση Β', Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005).** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ. 75-91.
- Παπαϊωάννου, Α. (2003²).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση Διαχείριση - Το εκπαιδευτικό κεφάλαιο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008).** *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004),** *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2001).** *Διοίκηση – Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πλατσίδου, Μ. (2004).** *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας*. Επιστήμες Αγωγής, τχ. 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδου, Ε. (2005).** *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Επιμελ. Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ράπτης Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007).** *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2005).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2000).** *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. (2016), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας – Στατιστική.* Βόλος.

Σιαδήμας, Β. (2015). *Συναλλακτική Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Διοίκηση συγκρούσεων, Συναισθηματική νοημοσύνη στην περίπτωση των διεθνοποιημένων οργανισμών.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φραγκουδάκη, Άν. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Ψαρρού, Ν. (2005), *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης.* Αθήνα: Gutenberg.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Συνοδευτική επιστολή προς το εκπαιδευτικό προσωπικό

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Βόλος, 10.12.2017

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Μαρία Ζμα και είμαι φιλόλογος στο 3^ο ΓΕΛ Βόλου του νομού Μαγνησίας. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», του πανεπιστήμιου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγετικό στυλ των διευθυντών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη!

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Μαρία Ζμα

Email: mariazma@gmail.com

Παράρτημα 2. Ατομικό προφίλ

1.1 Φύλο: Άντρας Γυναίκα

1.2 Ηλικία: 22-35 36-50 51- 60 61+

1.3 Σπουδές: Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

1.4 Εργασιακή σχέση: Μόνιμος Αναπληρωτής / Ωρομίσθιος

1.5 Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: 1-10 11-20 21-30 31-40

1.6. Το σχολείο μου λειτουργεί σε:

Αστική περιοχή Ημιαστική περιοχή Αγροτική

1.7. Φύλο του διευθυντή της μονάδας σας: Άντρας Γυναίκα

Παράρτημα 3. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να εκφράζει το συναίσθημα που αφορά τόσο αυτόν όσο και τους άλλους

1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο διευθυντής μου:						
1.	Όταν αντιμετωπίζει εμπόδια, αντλεί δύναμη από την προηγούμενη εμπειρία του.	1	2	3	4	5
2.	Είναι πάντα αισιόδοξος ότι θα καταφέρει τους στόχους που θέτει	1	2	3	4	5
3.	Οι άνθρωποι τον εμπιστεύονται εύκολα.	1	2	3	4	5
4.	Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
5.	Μπορεί να εκτιμήσει τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι σημαντικό.	1	2	3	4	5
6.	Μπορεί να δει νέες ευκαιρίες και δυνατότητες	1	2	3	4	5
7.	Του αρέσει να μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους.	1	2	3	4	5
8.	Αναζητά δράσεις που τον κάνουν ευτυχισμένο.	1	2	3	4	5
9.	Η στάση του προκαλεί θετική εντύπωση στους άλλους.	1	2	3	4	5

10.	Όταν έχει θετική διάθεση, η επίλυση των προβλημάτων είναι εύκολη για αυτόν.	1	2	3	4	5
11.	Έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
12.	Συγχαίρει τους άλλους όταν διεκπεραιώνουν επιτυχώς τις εργασίες τους..	1	2	3	4	5
13.	Αντιλαμβάνεται τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
14.	Όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια πρόκληση τα παρατά γιατί νομίζει ότι θα αποτύχει.	1	2	3	4	5
15.	Καταλαβαίνει τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι κοιτάζοντάς τους.	1	2	3	4	5
16.	Μπορεί να διακρίνει από τον τόνο της φωνής τους πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
17.	Δυσκολεύεται να καταλάβει γιατί οι άλλοι άνθρωποι έχουν τα συγκεκριμένα αισθήματα.	1	2	3	4	5

Παράρτημα 4. Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας στο σχολείο

1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4= συχνά, 5=πολύ συχνά-πάντα

Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο διευθυντής μου:					
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	1	2	3	4	5
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	1	2	3	4	5
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	1	2	3	4	5
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	1	2	3	4	5
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	1	2	3	4	5
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1	2	3	4	5
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη	1	2	3	4	5

συγκεκριμένων στόχων.					
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	1	2	3	4	5
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	1	2	3	4	5
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	1	2	3	4	5
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη: « Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	1	2	3	4	5
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	1	2	3	4	5
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
20. Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	1	2	3	4	5
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	1	2	3	4	5
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1	2	3	4	5

23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	1	2	3	4	5
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.	1	2	3	4	5
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29. Με αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες	1	2	3	4	5
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	1	2	3	4	5
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1	2	3	4	5
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	1	2	3	4	5
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής.	1	2	3	4	5
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5

36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	1	2	3	4	5
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	1	2	3	4	5
39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	1	2	3	4	5
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	1	2	3	4	5
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	1	2	3	4	5
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ θερμά!

Παράρτημα 5. Πίνακες

Πίνακας 5. Συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις εκβάσεις ηγεσίας

Κλίμακες	Συναισθηματική Νοημοσύνη
Αποτελεσματικότητα	0.742 (p<0.01) ^α
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	0.748 (p<0.01) ^α
Ικανοποίηση	0.784 (p<0.01) ^α
Έκβαση ηγεσίας	0.788 (p<0.01) ^α

^α συντελεστής συσχέτισης Spearman

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων (ποσοστών) των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (N=125).

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	Συχνότητα N	Σχ.συχνότητα %
Φύλο	Ανδρας	49	39.2
	Γυναίκα	76	60.8
Ηλικία	22-35	1	0.8
	36-50	44	35.2
	51-60	77	56.0
	61+	10	8.0
Έτη υπηρεσίας	1-10	8	6.4
	11-20	38	30.4
	21-30	66	52.8
	31-40	13	10.4
Περιοχή σχολείου	Αστική	118	94.4
	Ημιαστική	7	5.6
Εργασιακή Σχέση	Μόνιμος	122	97.6
	Αναπληρωτής/Ωρομίσθιος	3	2.4
Σπουδές	Πτυχίο	107	87.0
	Μεταπτυχιακό	14	11.4

	Διδακτορικό	2	1.6
Φύλο Διευθυντή	Άνδρας	102	81.6
	Γυναίκα	23	18.4

Πίνακας 7. Έλεγχος αξιοπιστίας παραγόντων.

Παράγοντες	Cronbach a
Αντίληψη συναισθήματος	0.872
Διαχείριση συναισθήματος στον εαυτό τους	0.790
Διαχείριση συναισθήματος των άλλων	0.768
Χρήση συναισθήματος	0.811
Όλη η κλίμακα	0.744

Πίνακας 8. Δείκτες αξιοπιστίας των στυλ ηγεσίας και της έκβασης ηγεσίας

Παράγοντες	Cronbach a
Μετασχηματιστικό στυλ	0.919
Συναλλακτικό στυλ	0.775
Παθητικό στυλ	0.815
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	0.936
Αποτελεσματικότητα	0.938
Ικανοποίηση	0.851
Όλη η κλίμακα	0.911

Υπεύθυνη δήλωση λογοκλοπής της εργασίας

Η Μαρία Ζμα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγετικό στυλ των διευθυντών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ζμα Μαρία