

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διασυνδέσεις και συσχετισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ψυχική ανθεκτικότητα
των εκπαιδευτικών**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Κακκαβάς Ξενοφών

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Παπαλόη Ευαγγελία

ΒΟΛΟΣ 2018

Ο/Η Ξενοφών Κακκαβάς, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Διασυνδέσεις και συσχετισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών» 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.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Κακκαβάς Ξενοφών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: Διασυνδέσεις και συσχετισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Όνομα και Επίθετο: Ξενοφών Κακκοβάς

Επεβλέπων/ουσα: Δρ. Ευαγγελία Παπαλόη

Συνεπιβλέποντες/ουσες: Δρ. Μαρία Λουμάκου, Δρ. Διαμάντω Φιλιππάτου

Περίληψη

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί μία έννοια που αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή στην ερευνητική κοινότητα, αναλογιζόμενοι τις παρεμβάσεις που υπόσχεται με σκοπό τη βελτίωση πολλών πτυχών της καθημερινής ζωής (Platsidou, 2010). Ο τομέας της εκπαίδευσης μπορεί να επωφεληθεί από τη συστηματική μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, δεδομένου ότι οι δυσκολίες, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλαπλές (Gold&Roth, 2013). Για να μπορεί να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο, που έχει να φέρει εις πέρας εντός της σχολικής μονάδας, είναι ανάγκη να ενισχυθεί η ψυχική του ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά, σύμφωνα με τον Masten (1994), την έκθεση στην αντιξοότητα καθώς και την προσαρμοστική ικανότητα σε απαιτητικές καταστάσεις. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επιρροή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, που συνεργάζονται μαζί του. Μέσα από το παρόν ερευνητικό πόνημα εξετάζεται το αν υπάρχει κάποια διασύνδεση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη που διακρίνει το διευθυντή της σχολικής μονάδας και στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, αναζητείται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής τους διαθέτει ανεπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη καθώς και τα επίπεδα στα οποία κυμαίνεται η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την

πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική μορφή συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, νοουμένου ότι θεωρείται καταλληλότερη για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ευρύτερο επίπεδο και επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002). Επίσης, η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει έρευνα σε μεγάλο δείγμα (αντιπροσωπευτικό) του πληθυσμού, που στην προκειμένη περίπτωση ήταν οι 144 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων του Νομού Φθιώτιδας. Η συλλογή του δείγματος προέκυψε μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κλίμακας Likert, το οποίο διακρινόταν σε δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν τους ίδιους και στοχεύουν στη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Στο δεύτερο σκέλος απαντήθηκαν ερωτήσεις που αφορούν το διευθυντή της σχολικής μονάδας, με σκοπό να διαφανεί ο βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης που διαθέτει, με βάση τις απόψεις των υφισταμένων του. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ανέδειξαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών και στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η πρώτη διαφάνηκε ότι κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, όπως και η δεύτερη. Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, μόνο ο παράγοντας της προϋπηρεσίας στο παρόν εργασιακό περιβάλλον έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών, ενώ στην περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν υπήρξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Η πρώτη διερευνητική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εννοιών έδειξε ότι η ύπαρξη Συναισθηματικά Νοήμονος διευθυντή μπορεί να συνεπάγεται αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, οι περιοριστικοί παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψη και να μελετηθεί η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση και υπό άλλες συνθήκες, όπως την εμβέλεια της έρευνας και τη χρήση διαφορετικής μεθόδου συλλογής των δεδομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα, διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, θετική οπτική, ενσυναίσθηση, εξωστρέφεια, αισιοδοξία

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Ρούσσοσ, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*. Vol 31, Issue 1, pp. 60 – 76.

Gold, Y., & Roth, R. A. (2013). *Teachers managing stress & preventing burnout*. Routledge.

Abstract

Emotional Intelligence is a concept that is gaining more and more attention in the research community, reflecting optimistic interventions that promise to improve many aspects of everyday life (Platsidou, 2010). The education sector can benefit from the systematic study of Emotional Intelligence, as the difficulties faced by teachers are multiple (Gold & Roth, 2013). In order for the teacher to be able to thrive within the school unit, it is necessary to strengthen his / her mental resilience. Mental resilience, according to Masten (1994), refers to exposure to adversity and adaptive capacity in demanding situations. The purpose of this research is to examine the influence of the principal's Emotional Intelligence on enhancing the mental resilience of teachers who work with him. Through this research, we examine whether there is an interface between the Emotional Intelligence that distinguishes

the school principal and the degree of psychological resilience displayed by the teachers. It also seeks the extent to which teachers feel that their manager has developed Emotional Intelligence as well as the levels in which the Mental Resilience of Primary Teachers varies. The quantitative form of data collection and analysis was chosen to carry out the present work, provided that it is considered more appropriate to draw conclusions at a wider level and allows the connection of two or more characteristics in a large number of cases (Poussus & Tsaousis, 2002). Also, the quantitative method allows research into a large sample (representative) of the population, in this case the 144 school teachers in the prefecture of Fthiotida. The sample collection was obtained by random sampling and a Likert closed scale questionnaire was used as a data collection tool for the study's needs, which was distinguished in two strands. In the first part, teachers responded to questions about themselves and aimed at measuring their mental resilience, and the second part answered questions about the school principal in order to show the degree of Emotional Intelligence available to him, based on the views of its subordinates. The results of the statistical analysis revealed a high correlation between the Emotional Intelligence of the Directors and the mental resilience of the teachers. Still, the first one appeared to be in high levels, just like the second. With regard to demographic factors, only the experience in the current working environment showed a statistically significant impact on the Emotional Intelligence of the directors, while in the case of mental resilience there was no statistically significant effect. The first exploratory approach to the interaction between the two concepts has shown that the existence of an Emotional Intelligence Director may imply increased mental resilience for school teachers. However, the limiting factors must be taken into account such as the scope of research and the use of a different method of data collection.

Keywords: Emotional Intelligence, mental resilience, dimensions of emotional intelligence, positive view, empathy, extroversion, optimism

References:

Roussos, P. & Tsaousis, G. (2002). *Statistics Applied to Social Sciences*. Athens: Greek Letters.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*. Vol 31, Issue 1, pp. 60 – 76.

Gold, Y., & Roth, R. A. (2013). *Teachers managing stress & preventing burnout*. Routledge.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1 ^ο - Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	13
1.1. Η θετική οπτική στην εκπαίδευση.....	13
1.1.1. Η σημασία της θετικής οπτικής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	13
1.1.2. Το όραμα της θετικής εκπαίδευσης.....	15
1.2. Η ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση.....	17
1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση	17
1.3. Παράγοντες ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας.....	19
1.4. Τεχνικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας	20
1.5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σύγχρονο σχολείο	21
1.5.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού	21
1.5.2. Η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	24
1.5.3. Το προφίλ των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών.....	26
Κεφάλαιο 2 ^ο – Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην εκπαίδευση	27
2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη	27
2.1.1. Το Συναίσθημα.....	27
2.1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της νοημοσύνης.....	30
2.2. Εννοιολογική Προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	30
2.3. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	33
2.3.1. Το μοντέλο των Salovey, Mayer&Caruso.....	33
2.3.2. Το μοντέλο Goleman.....	34
2.3.3. Το μοντέλο Bar- On	35
2.4. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	36
2.5. Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης.....	37
2.6. Ο ρόλος και η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο	39
2.6.1. Ο ρόλος του διευθυντή	39
2.6.2. Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας	40

Κεφάλαιο 3 ^ο - Η Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η σύγχρονη έρευνα	42
3.1. Οφέλη και προεκτάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	42
3.2. Προεκτάσεις και οφέλη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή ..	44
3.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή και ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο	45
3.4. Συναφείς έρευνες.....	48
3.4.1. Ελλάδα.....	48
3.4.2. Διεθνείς έρευνες	50
Κεφάλαιο 4 ^ο - Η Μεθοδολογία	52
4.1. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα	52
4.2. Η Μεθοδολογία	53
4.3. Το εργαλείο	53
4.4. Το δείγμα.....	54
4.5. Κλίμακες Μέτρησης.....	54
4.5.1. Κλίμακα μέτρησης Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	54
4.5.2. Κλίμακα μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	55
4.6. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων - Αξιοπιστία	56
4.6. Στατιστική Επεξεργασία.....	57
4.6.1 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση	57
4.7. Αποτελέσματα 2 ^{ης} Ενότητας Ερωτηματολογίου: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή	89
4.8. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	111
4.8.1. Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	111
4.3.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή.....	118
4.3.2.3 Σχέση μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών και Συναισθηματικής Νοημοσύνης Διευθυντών	123
4.3.2.4. Έλεγχος Σχέσης Εξωστρέφειας – Ενσυναίσθησης	127
4.3.2.5. Έλεγχος Σχέσης Αισιοδοξίας Εκπαιδευτικών – Διευθυντών.....	129
4.4. Συμπεράσματα - Συζήτηση	131
4.6. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για το μέλλον.....	137
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	138
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	138
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	141

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έξαρση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας προς την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς πολλές μελέτες καταδεικνύουν τις αναμφίβολες θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων αλλά και στην επιτυχία τους στον εργασιακό χώρο (Austin, Salkofske & Egan, 2005 ·Engelberg & Sjoberg, 2004b ·Goleman, 1995·Day, Therrien&Carroll, 2005).

Επίσης, ερευνητικές απόπειρες (Goleman,2000·Brackett,2004) αναγνωρίζουν την εν λόγω έννοια ως ακρογωνιαίο λίθο μιας επιτυχημένης ηγετικής φυσιογνωμίας, που μπορεί να επηρεάσει τα μέγιστα μια γενικευμένη προσπάθεια στον εργασιακό χώρο.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τον τρόπο εργασίας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και να δημιουργήσουν περιβάλλον υποστηρικτικό σε έναν επαγγελματικό χώρο που αποδεικνύεται ιδιαίτερα στρεσογόνος και απαιτητικός (Yang, Hu, Chi&Wang, 2009 ·Russel, Altmaier&VanVelzen, 1987 ·Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller, Wirsching&Schaarschmidt, 2006). Ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει ισχυρό παράγοντα στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών και στην άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά καιρούς οι άνθρωποι έφερε στο ερευνητικό προσκήνιο την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έχει παρατηρηθεί ότι κάποιοι άνθρωποι καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν καταστροφικά γεγονότα και να επιτυγχάνουν θεαματικά αποτελέσματα ξεπερνώντας τα και επανορθώνοντας ξανά τη ζωή τους.

Η Ψυχολογία ονομάζει την ιδιότητα αυτή ψυχική ανθεκτικότητα και υποστηρίζει ότι η κατάκτησή της από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος, καθώς υπάρχει ανάγκη για πιο ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι οι συνθήκες εκπαίδευσης συνεχώς διαφοροποιούνται (Gu & Day, 2007 ·Bobek, 2002). Ταυτόχρονα, τα μακροπρόθεσμα οφέλη θα είναι πολλαπλά. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θα αναγκαστούν να αλλάξουν επαγγελματική

ταυτότητα, καθώς θα μπορούν να δουν πιο αισιόδοξα το εργασιακό τους μέλλον (Jepson & Forrest, 2006).

Πολλές ερευνητικές προσπάθειες έχουν μελετήσει ενδελεχώς τους τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος κατάλληλου για την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο, δεν εντοπίζεται μεγάλη αναζήτηση ως προς το βαθμό που η Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει ικανό παράγοντα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Αυτή, ακριβώς, είναι και η προβληματική αυτής της έρευνας, που επιχειρεί να μελετήσει με μια πρώτη ερευνητική ματιά τη σύνδεση μεταξύ αυτών των εννοιών και να δημιουργήσει διάθεση για μελλοντικές αναζητήσεις, που θα αποκρυπτογραφήσουν εμπειριστατωμένα όλες τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να φανεί αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως την αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι σε αυτή εκπαιδευτικοί, συνεισφέρει στα επίπεδα Ψυχικής ανθεκτικότητας των δευτέρων. Ακόμη, επιχειρείται να καταδειχθεί αν δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο του διευθυντή ή η περιοχή εργασίας έχουν κάποια επίδραση στα επίπεδα και των δύο αυτών εννοιών.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος αναλύεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η ανάγκη για ύπαρξη θετικής οπτικής στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς και για τη σύνδεσή αυτής με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έπειτα, παρουσιάζεται εμπειριστατωμένα μια προσπάθεια για ολοκληρωμένη ανάλυση της έννοιας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και των χαρακτηριστικών που τη συνοδεύουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης αυτής παρουσιάζεται η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα μοντέλα που κατά καιρούς έχουν διαμορφωθεί προκειμένου να την προσδιορίσουν, καθώς ο ρόλος της στο βαρυσήμαντο έργο που επιτελεί ένας διευθυντής.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται τα πλεονεκτήματα της ύπαρξης υψηλής ψυχικής ανθεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς, τα πλεονεκτήματα από την ύπαρξη Συναισθηματικά Νοήμονος ηγέτη για όλο το σχολικό γίγνεσθαι και επιχειρείται μια προσπάθεια σύνδεσης των δύο εννοιών

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο της έρευνας, παρουσιάζεται η συλλογιστική που ακολουθήθηκε πίσω από τη μεθοδολογία, τα εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση και τα αποτελέσματα αυτής με τις προεκτάσεις που τα συνοδεύουν.

Κεφάλαιο 1^ο- Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

1.1. Η θετική οπτική στην εκπαίδευση

1.1.1. Η σημασία της θετικής οπτικής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η προσφορά του σχολείου στο κοινωνικό σύνολο θεωρείται πολύπλευρη και δικαίως καθίσταται ως αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης καθημερινότητας. Αποτελούμενο από πολίτες με διαφορετικές πολιτισμικές και ιδεολογικές καταβολές, δοκιμάζεται σκληρά στη διατήρηση μιας ισορροπημένης κατάστασης, που θα το βοηθήσει να διάγει την πορεία του στο χρόνο. Εύλογα διαπιστώνει κανείς ότι η εύρυθμη λειτουργία του είναι μια εύθραυστη κατάσταση και ότι πολλοί εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες μπορούν να τη διαταράξουν.

Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, αδιαμφισβήτητα σημαντικός παράγοντας είναι το θετικό-δημιουργικό κλίμα. Σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι, οι θετικές σχέσεις επηρεάζουν την ψυχική διάθεση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και παράλληλα προάγουν ένα αίσθημα ενθουσιασμού για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους (Stephen, 1994 ·Flores, 2004).

Ωστόσο, η ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής διάθεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντα μια δεδομένη κατάσταση, γεγονός που παρεμποδίζει την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Aspfors, 2012). Έρευνα των Allensworth, Ponisciak και Mazzeo (2009) κατέδειξε ότι η ποιότητα των σχέσεων που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στην απόφασή τους για αλλαγή του περιβάλλοντος εργασίας. Συνεπώς, η προώθηση ενός υγιούς κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες φαίνεται να είναι εξέχουσας σημασίας για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα αυτών.

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (1999),για να αναβαθμιστεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να βελτιωθεί ποιοτικά το κλίμα του οργανισμού. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια στο σχολικό συγκείμενο εννοιών, όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η κατανόηση, η εθελοντική δράση

συμβάλλουν σημαντικά στην επικράτηση θετικής διάθεσης (Taylor&Bowers, 1972) και ακολούθως ευνοϊκότερου εργασιακού κλίματος.

Επιπλέον, έρευνα των Callahan, Clark, και Kellough (2002) επεσήμανε ότι το θετικό κλίμα κατά τη διάρκεια της σχολικής δραστηριότητας είναι ισχυρή επίδραση στη διατήρηση της παρακίνησης των μαθητών προς την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Η διατήρηση ενός καλού εργασιακού κλίματος δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη διαδικασία της μάθησης (Hoy&Hannum, 1997). Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι η θετική οπτική και διάθεση στα εκπαιδευτικά δρώμενα προστατεύει το σχολείο από τους εξωτερικούς αρνητικούς παράγοντες, βοηθώντας ολόκληρο τον οργανισμό να επιτύχει τους αντικειμενικούς του στόχους.

Η καλλιέργεια και η υιοθέτηση θετικών συναισθημάτων και κατ' επέκταση θετικής οπτικής στο σχολικό συγκείμενο, μπορεί να επιφέρει βελτίωση σε τομείς, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και ο περιορισμός της παραβατικής συμπεριφοράς (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν ο Sergiovanni (1990) καθώς και οι Johnson & Stevens (2006), οι οποίοι στις έρευνες τους κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων που χαρακτηρίζει ένα περιβάλλον θετικό, με έντονη την αίσθηση της συνεργασίας. Η θετική οπτική αποτελεί εύφορο έδαφος για τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων του σχολικού οργανισμού, γεγονός που επιφέρει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα.

Η σημασία της διατήρησης θετικής οπτικής στο σύγχρονο σχολικό συγκείμενο, είναι αναμφίβολα μείζονος σημασίας για την επιτυχία του τελευταίου. Συγκεκριμένα, η θετική οπτική δεν ισχυρίζεται ότι παρουσιάζει νέα στοιχεία ως προς τη σπουδαιότητα διατήρησης μιας θετικής στάσης στο χώρο εργασίας και εν προκειμένω στο χώρο του σχολείου. Η εστίασή της αναφέρεται στην ανάγκη για στοχευμένη επιστημονική έρευνα στην ανάπτυξη των θετικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν όσοι εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα (Luthans&Youssef, 2007).

1.1.2. Το όραμα της θετικής εκπαίδευσης

Έντονο ενδιαφέρον κυριαρχεί γύρω από την ιδέα της Θετικής Εκπαίδευσης, καθώς τα σχολεία είναι οι οργανισμοί στους οποίους είναι δυνατόν να εφαρμοστούν οι αρχές της, ο συνδυασμός, δηλαδή, ενός ευτυχισμένου τρόπου ζωής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε έρευνα των Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, και Linkins (2009), γονείς ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν περισσότερο να έχουν τα παιδιά τους στη ζωή και, κατόπιν, ρωτήθηκαν τι θεωρούν ότι διδάσκεται σήμερα στις σχολικές αίθουσες. Οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση ήταν έννοιες, όπως «χαρά», «αυτοπεποίθηση», «συνοχή», «ισορροπία», «καλά πράγματα», «ευγένεια», «υγεία», «ικανοποίηση», ενώ στη δεύτερη ερώτηση οι απαντήσεις περιελάμβαναν όρους όπως «επιτεύγματα», «συλλογιστικές ικανότητες», «επιτυχία», «γραμματισμός», «μαθηματικά», «πειθαρχία» και «συμβιβασμός».

Με βάση τα παραπάνω, στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται ότι έμφαση δίνεται περισσότερο στην προώθηση δεξιοτήτων ακαδημαϊκής επιτυχίας και όχι τόσο στην προώθηση καταστάσεων που χαρακτηρίζουν μια μεστή και χαρούμενη ζωή. Αυτό το κενό φιλοδοξεί να καλύψει η Θετική Εκπαίδευση, επιχειρώντας να διδάξει τις δεξιότητες του ευ-ζην, παράλληλα με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων κατάκτησης στόχων και πνευματικής καλλιέργειας (ChinLeng, 2013 · Seligman & συν., 2009).

Προερχόμενη από το χώρο της Ψυχολογίας και συγκεκριμένα από την Τάση της Θετικής Ψυχολογίας¹ (Green, Oades, & Robinson, 2011), η Θετική Εκπαίδευση στοχεύει στη βέλτιστη αξιοποίηση αυτής της Τάσης στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε να επιτευχθεί πολυδιάστατη ανάπτυξη για τον μαθητικό πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, προτείνεται από τους «πατέρες» της Θετικής Ψυχολογίας η ανάγκη μετακίνησης της εστίασης της ψυχολογίας, από την αναγνώριση και την

¹Η Θετική Εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στην Θετική Ψυχολογία (Green, Oades, & Robinson, 2011), μια έννοια της οποίας σημαντικός εκφραστής είναι ο Martin Seligman σε συνεργασία με τον Mihaly Csikszentmihaly (2000). Πρόκειται για έναν ευρύτερο κλάδο της ψυχολογίας, που στόχο έχει να ενισχύσει τα θετικά στοιχεία στους χαρακτήρες των ασθενών και όχι να επικεντρωθεί αποκλειστικά στην ίαση των ψυχικών διαταραχών.

ίαση του προσωπικού πόνου, στην αναγνώριση των αρετών και των δυνάμεων του εαυτού, που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στις απειλές της ψυχικής υγείας (Seligman&Chicksentmihaly, 2000 ·Fredrickson, 2001 · Gable&Haidt, 2005).

Συνοπτικά, η τάση της Θετικής Ψυχολογίας και οι αρχές που προσβέυει παρουσιάζουν κάποιες κοινές συνισταμένες με τις απόψεις των ανθρωπιστών ψυχολόγων, όπως ο CarlRogers, και με την ιδέα της αυτοεκπλήρωσης, που εισήχθη από τον AbrahamMaslow (Alex Linley, Joseph, Harrington&Wood, 2006). Ο τελευταίος ήταν αυτός που πριν από εξήντα χρόνια περίπου είχε καταδείξει την μονόπλευρη εστίαση του κλάδου της ψυχολογίας στην αντιμετώπιση των διαταραχών και όχι στην ενδυνάμωση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Maslow, 1954).

Διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια, η τάση αυτή για αλλαγή της εστίασης της προσοχής από την αρνητική οπτική σε μια πιο θετική, έχει αποκτήσει ισχυρό ρεύμα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα (Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger&Batinic, 2013).Οι Norrish, Williams, O'Connor και Robinson (2013) υποστηρίζουν ότι πρωταρχικός στόχος της Θετικής Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην κυριαρχία θετικής ψυχικής κατάστασης στη σχολική κοινότητα. Επισημαίνουν δε ότι, η εφαρμογή των αρχών της Θετικής Εκπαίδευσης στα σχολεία δύναται να διαπλάσει πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες, με άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία.

Ο Seligman και οι συνεργάτες του(2009) εντοπίζουν τρεις βασικές λειτουργίες της Θετικής Εκπαίδευσης: μπορεί να λειτουργήσει, ως αντίδοτο στις κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες, ως τρόπος αύξησης της χαράς στη ζωή και της ικανοποίησης που αντλεί κανείς από αυτή και τέλος ως μέσο για τη βελτίωση της μάθησης. Από την πλευρά τους, οι Terjesen, Jacofsky, Froh και DiGiuseppe (2004), αναγνωρίζουν ότι τα σχολεία που εφαρμόζουν τις αρχές της Θετικής Εκπαίδευσης έχουν σαν στόχο την ανάπτυξηπροστατευτικών παραγόντων, που θα ενισχύσουν τους μαθητές απέναντι στον πόνο και τις δυσκολίες.

1.2. Η ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της έννοιας για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου.

Ο Higgins (1994) την προσδιορίζει ως τη διαδικασία προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης του ατόμου.

Ο όρος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τρεις, κυρίως, τύπους φαινομένων (Rirkim & Hooperman, 1991) :

- Τα θετικά αναπτυξιακά επιτεύγματα των ανθρώπων που μεγαλώνουν και ζουν σε περιβάλλοντα «υψηλού κινδύνου»
- Τις σταθερές και σταδιακά αυξανόμενες ικανότητες του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του περιβάλλοντος κάτω από συνθήκες παρατεταμένου άγχους
- Την αντιμετώπιση και την ανάνηψη από διάφορα τραυματικά γεγονότα, όπως η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή μια μεγάλη φυσική καταστροφή

Ο όρος προσεγγίζεται από κάποιους ερευνητές ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου ενώ, από κάποιους άλλους ως προϊόν μάθησης.

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως εγγενές χαρακτηριστικό

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι ερευνητές άρχισαν να συνειδητοποιούν πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μια μόνιμη κατάσταση. Σύμφωνα με τις έρευνες της εποχής, η υγιής προσαρμογή στις διάφορες αντιξοότητες που ενδεχομένως να εμφανιστούν αποτελεί προϊόν μάθησης και είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικών διεργασιών (Rutter, 1985) .

Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, όπως η σκληρότητα, τα οποία είναι μόνιμα και οι άνθρωποι γεννιούνται με αυτά. Σε αντίθεση, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει στις εν δυνάμει δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί, πλέον, για τους μελετητές μια μεταβλητή η οποία εξαρτάται από το χρόνο και τις

εξωτερικές συνθήκες και μπορεί να διαφέρει ανά χρονική περίοδο (Ματσόπουλος, 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως προϊόν μάθησης

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η Luthar και οι συνεργάτες της διέκριναν την ευελιξία («resilience») από την ανθεκτικότητα («resiliency»). Πιο συγκεκριμένα, όρισαν την ευελιξία ως τη δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία στα πλαίσια της οποίας έχουμε τις αλληλεπιδράσεις των προσωπικών χαρακτηριστικών με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες. Την ψυχική ανθεκτικότητα την όρισαν ως το επίκτητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του κάθε ατόμου (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Η Masten, (2001), δημοσιοποίησε στο Ordinary Magic τη μελέτη της, σύμφωνα με την οποία, το άτομο έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις εκάστοτε αρνητικές συνθήκες και στις δύσκολες εμπειρίες της ζωής του ενώ, τα περισσότερα άτομα βρίσκουν τελικά τη δύναμη να υπερνικήσουν τις άσχημες καταστάσεις.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 2006, ο Rutter απέρριψε τη θεωρία κατά την οποία η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια γενική ιδιότητα του ατόμου. Παράλληλα, μελέτησε τις διαδικασίες μέσω των οποίων αναπτύσσεται η ψυχική ανθεκτικότητα και αναφέρθηκε στους τρόπους μετριασμού των παραγόντων επικινδυνότητας κατά την εξάσκηση του λειτουργήματος των εκπαιδευτικών (Rutter, 2006).

Οι Freitas και Donway (1998), στις δικές τους έρευνες εστίασαν στις δυναμικές εκείνες διαδικασίες που βοηθούν το άτομο να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει τις αντίξοες καταστάσεις. Έτσι, όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα που έχει το άτομο να ανταπεξέρχεται στις δύσκολες καταστάσεις και συνέδεσαν την ικανότητα αυτή με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις συνθήκες περιβάλλοντος και στα στοιχεία προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού (Ματσόπουλος, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, μια στάσιμη διαδικασία, αντίθετα, είναι ένας διαρκής μηχανισμός, ο οποίος συνεχώς μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε

περιβαλλοντικές συνθήκες (Condly, 2006· Kolar, 2011· Lutharetal, 2000· Reyes & Elias, 2011 · Aldrich, 2012).

Σύμφωνα με τους Σταλικά, Δημητριάδου και Κουδιγκέλη (2011), οι ψυχολόγοι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια συνεχιζόμενη και διαρκώς μεταβαλλόμενη μεταβλητή η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την εκάστοτε χρονική στιγμή. Οι ίδιοι υποστήριξαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα γενικευμένο και σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά τείνει να συγκεκριμενοποιείται.

1.3. Παράγοντες ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας

Πέρα από τους παράγοντες που θέτουν σε κίνδυνο το βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και οι αντίστοιχοι που μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη αυτής (Yeager&Dweck, 2012). Σύμφωνα με τους μελετητές οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξωτερικές και εσωτερικές δυνατότητες (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Συγκεκριμένα, οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες αφορούν τα χαρακτηριστικά εκείνα των ατόμων που βοηθούν στην πρόβλεψη των πιθανών θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell, & Furlong, 2006). Οι πηγές στήριξης αφορούν τις διαθέσιμες πηγές που μπορεί να εκμεταλλευτεί και να χρησιμοποιήσει το άτομο, προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία προσαρμογής του στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι δυνατότητες και τα θετικά χαρακτηριστικά που έχει το άτομο ή το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει και το βοηθούν να αντιμετωπίσει καταστάσεις υψηλής επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι αισιόδοξοι, έχουν κυρίως θετικά συναισθήματα και καταφέρνουν να ισορροπούν τα αρνητικά συναισθήματα με άλλα θετικά συναισθήματα. Τα άτομα που είναι ψυχικά ανθεκτικά έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες τεχνικές ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις εκάστοτε κρίσιμες καταστάσεις. Οι κρίσιμες και αντίξοες καταστάσεις μπορούν να συμβούν μέσα στο οποιοδήποτε οικογενειακό περιβάλλον, μέσα σε έναν εργασιακό χώρο, μέσα στις διαπροσωπικές σχέσεις και εξαιτίας διάφορων οικονομικών θεμάτων (Zautra, Hall&Murray, 2010).

Οι παράγοντες που βοηθούν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι μεταξύ άλλων οι παρακάτω:

- Η αυτοεκτίμηση του ατόμου
- Η αυτοπεποίθηση του ατόμου
- Η επικοινωνιακή δεινότητα του ατόμου
- Η ικανότητα του ατόμου να επιλύει τα προβλήματά του
- Η ικανότητα του ατόμου να κάνει ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα σχέδια
- Η ικανότητα του ατόμου να σχεδιάσει τα κατάλληλα βήματα για να υλοποιήσει τα σχέδια του
- Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του

(Coutu, 2002 · Egeland, Carlson&Sroufe, 1993)

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι χαρακτηριστικά τα οποία δεν κληροδοτούνται από τους γονείς στα παιδιά τους. Αντιθέτως, είναι χαρακτηριστικά τα οποία αναπτύσσονται όσο ο άνθρωπος εξελίσσεται και τον βοηθούν να προάγει την ψυχική του ανθεκτικότητα (Zautraetal., 2010) .

1.4. Τεχνικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας ώστε το άτομο να παραμένει ήρεμο ακόμα και κάτω από πιεστικές καταστάσεις, να δημιουργεί ένα καλό κλίμα ακόμα και μέσα σε δύσκολες καταστάσεις, να βλέπει με θετική διάθεση τις αλλαγές στο εργασιακό του περιβάλλον και να ξεπερνάει τα εκάστοτε εμπόδια (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010 · Neenan, 2009).

Αναμφισβήτητα, στη ζωή κάθε ατόμου, ανά περιόδους, θα υπάρξουν στρεσογόνες καταστάσεις και κανείς μας δεν μπορεί να αποφύγει τα προβλήματα. Το σημαντικό είναι το πως θα αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα αυτά και πως θα αντιδράσουμε. Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων από τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα είναι η αισιοδοξία για το μέλλον. Πράγματι, όταν βιώνουμε μια δύσκολη κατάσταση, είναι σημαντικό να εστιάζουμε στη μελλοντική της εξέλιξη και να αισιοδοξούμε πως στο μέλλον θα είναι όλα καλύτερα (Zautraetal., 2010). Συνεπώς, είναι σημαντική η διατήρηση της ελπιδοφόρας προοπτικής. Ακόμα και όταν ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με

εξαιρετικά δύσκολες και ψυχοφθόρες καταστάσεις θα πρέπει να έχει αισιοδοξία και να έχει μια θετική προοπτική για τις καταστάσεις (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010).

Επιπλέον, τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα αντιμετωπίζουν τις αλλαγές ως μέρος της ζωής και τις δέχονται θετικά. Αποδέχονται τις καταστάσεις όπως είναι και επικεντρώνουν τις δυνάμεις τους σε ζητήματα που μπορούν να επηρεάσουν (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010). Όταν έρχονται δε αντιμέτωπα με μια στρεσογόνα κατάσταση, αντί να στέκονται άπραγα, λαμβάνουν δραστικά μέτρα με αποτέλεσμα να βοηθούν στην επίλυση του κάθε προβλήματος (Zautraetal., 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, τα άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως ευκαιρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα εκάστοτε προβλήματα μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, ανακαλύπτουν τα όριά τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό τους, ωριμάζουν και τελικά ενδυναμώνονται (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010). Φαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με τη θετική άποψη για τον εαυτό και την ικανότητα επίλυσης ποικίλων προβλημάτων (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010).

Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται όταν αναγνωρίζουμε τις ανάγκες μας, αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματά μας και, επιδιόμαστε σε δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν το μυαλό μας να ξεφύγει και το σώμα μας να χαλαρώσει (Lyubomirsky&DellaPorta, 2010).

1.5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σύγχρονο σχολείο

1.5.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού

Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα της εργασίας τους αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που είναι εξελικτική και είναι ευθέως ανάλογη των παραγόντων ευαλωτότητας στους οποίους το κάθε άτομο θα πρέπει να προσαρμοστεί (Galton&McBeath, 2008).

Σύμφωνα με τους μελετητές οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξωτερικές και εσωτερικές δυνατότητες (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Συγκεκριμένα, οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες αφορούν τα χαρακτηριστικά εκείνα των ατόμων που βοηθούν στην πρόβλεψη των πιθανών θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell, & Furlong, 2006). Οι πηγές στήριξης αφορούν τις διαθέσιμες πηγές που μπορεί να εκμεταλλευτεί και να χρησιμοποιήσει το άτομο, προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία προσαρμογής του στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι δυνατότητες και τα θετικά χαρακτηριστικά που έχει το άτομο ή το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει και το βοηθούν να αντιμετωπίσει καταστάσεις υψηλής επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, &

Σύμφωνα με τον Bernard (1995) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με κάποιες από τις βασικές ιδιότητες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι ιδιότητες αυτές είναι κυρίως η ισχυρή προσήλωση στους επαγγελματικούς στόχους, η επιμονή και η ευαισθητοποίηση (Gu&Day, 2007, σ. 1311).

Κάποιοι μελετητές, όπως οι Castro, Kelly, & Shih (2010) και οι Gu, & Day (2007) υποστηρίζουν πως η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν αφορά μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματικότητά τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς που παρότι έχουν εμπειρία, είναι ευάλωτοι εξαιτίας των συνθηκών του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Freitas&Donway (1998), ένας εκπαιδευτικός μπορεί σε ορισμένες καταστάσεις να επιδείξει μεγάλη ψυχική ανθεκτικότητα και σε κάποιες άλλες καταστάσεις ενδεχομένως να μην επιδείξει την αντίστοιχη ψυχική ανθεκτικότητα. Οι Wright & Masten, το 2010, υποστήριξαν πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικός σε κάποια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους και να μην είναι ψυχικά ανθεκτικός σε κάποια άλλη περίοδο. Οι ίδιοι συνέδεσαν το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας με τη φύση της εκάστοτε αντιξοότητας που καλείται να αντιμετωπίσει το κάθε άτομο.

Σύμφωνα με τους Gu & Day (2007) η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης κατάστασης.

Οι Howard και Johnson (2004) συνέδεσαν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με την αίσθηση που εκείνοι έχουν πως μπορούν και πρέπει να ελέγχουν όλες τις καταστάσεις. Αυτή η τάση των εκπαιδευτικών τους κάνει να μη θέλουν να επαναλάβουν τα λάθη του παρελθόντος και σε αυτή τους την προσπάθεια οδηγούνται σε αποπροσωποποίηση των δυσάρεστων καταστάσεων.

Σύμφωνα με τον Stanford (2001) ο δάσκαλος ο οποίος έχει υψηλή ανθεκτικότητα αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του και νιώθει την υποστήριξη των συναδέλφων του, του οικογενειακού του και του φιλικού του περιβάλλοντος

Σε μελέτη που έκανε ο Williams (2003) και συμμετείχαν 12 δάσκαλοι με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία ανέδειξε το ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη χαρά που βιώνουν από τη διαδικασία της διδασκαλίας προκειμένου να ενδυναμωθούν και προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Ο Brunetti (2006) επιβεβαίωσε τη σημασία της εργασιακής ικανοποίησης και πρόσθεσε ως άλλη μια παράμετρο της ψυχικής ανθεκτικότητας την επαγγελματική δέσμευση. Ο Sammons και οι συνεργάτες του (2007) εξέφρασαν την άποψη πως μεγάλη σημασία στην ύπαρξη υψηλής ψυχικής ανθεκτικότητας παίζουν οι επαγγελματικές, οι οικογενειακές και οι προσωπικές σχέσεις.

Οι Gu & Day (2013), υλοποιώντας ένα ερευνητικό πρόγραμμα γύρω από το έργο και τη ζωή των δασκάλων στην Αγγλία, διάρκειας τεσσάρων ετών, κατέληξαν στο ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτήν παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο πως διδάσκουν και στο πως ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η έρευνα αυτή ανέδειξε το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως κάτι έμφυτο ή κάτι σταθερό αλλά αισθάνονται πως θα πρέπει να την αναπτύξουν συνεχώς ώστε να καταφέρνουν να επιβιώνουν και να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις αντίξοες συνθήκες.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν την ικανότητα τους να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Τέλος, θεωρούν ότι η

ψυχική ανθεκτικότητα είναι συνυφασμένη με τις οικογενειακές τους σχέσεις, τις επαγγελματικές τους σχέσεις και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται.

Στην πιο πρόσφατη ερευνητική επισκόπηση που έκανε το 2015 ο Greenfield συνδυάστηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με την υποστήριξη που εκείνοι δέχονται από τον οικογενειακό και τον επαγγελματικό τους περίγυρο, με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους.

1.5.2. Η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Το σύγχρονο σχολείο έχει αλλάξει σημαντικά σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια. Έχει γίνει πολύ απαιτητικό και έχει έναν πολύπλευρο ρόλο πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το παιδί περνά πολύ ποιοτικό χρόνο σε αυτό (Χατζηχρήστου, 2015). Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει αναβαθμιστεί, καθώς δεν έχει μόνο την ευθύνη για τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενδυναμώσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τον συναισθηματικό κόσμο και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους, καλλιεργώντας στο παιδί την αίσθηση ότι ανήκει στο σχολείο (*sense of belonging*) και ότι μπορεί να έχει ευκαιρίες μέσα σε αυτό (Ματσόπουλος, 2011).

Φαίνεται λοιπόν, ότι το σύγχρονο σχολείο εγκαταλείπει διαδικασίες και πρακτικές που αναστέλλουν και περιορίζουν σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008), προωθώντας μοντέλα μάθησης που δίνουν έμφαση και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα είναι ικανοί να ανταπεξέρχονται σε δύσκολες συνθήκες και να προσαρμόζονται ανάλογα με τις μεταβολές, ώστε να βοηθούν και στην προσαρμογή των παιδιών σε αυτές, αλλά και να διαχειρίζονται ορθά τις κρίσιμες καταστάσεις (Bobek, 2002).

Έχει επισημανθεί, ωστόσο, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ευάλωτη όταν εκείνοι έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές από προβληματικά και

μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα². Οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιες περιπτώσεις αισθάνονται ανήμποροι να αντιμετωπίσουν την, ενδεχομένως, μη θετική συμπεριφορά και συμμετοχή των παιδιών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, διακατέχονται από το αίσθημα του αβοήθητου (*sense of helplessness*) και το αίσθημα της παραίτησης (*resignation*), που εμποδίζουν το έργο τους και δυσκολεύουν την αντιμετώπιση έκρυθμων και δύσκολων καταστάσεων (Cefai, 2011).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, παρέχοντάς τους την ανάλογη υποστήριξη και φροντίδα, είτε προέρχονται από μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα, είτε όχι. Επίσης, πρέπει να καθοδηγεί και να βοηθάει το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά και αποτελεσματικά στις συνεχόμενες αλλαγές (Χατζηχρήστου, 2015). Ωστόσο, άλλη μία βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τον μαθητή, ώστε να αποκτά αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του (Cefai, 2011). Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, μέσω της συνεχούς προβολής των δυνατοτήτων τους, είναι ένα απ' τα σημαντικότερα έργα που καλούνται να διεκπεραιώσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πίστη ότι μπορούν να καταφέρουν την επιτυχία στα μαθήματα και όχι ότι βρίσκονται σε «κίνδυνο». Γι' αυτό και θα πρέπει να διαχειρίζονται την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών με σωστό τρόπο, ώστε να μην τα στιγματίζουν. Επίσης, το γεγονός αυτό είναι δυνατό να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα, όπως την απογοήτευση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης των παιδιών

²Τέτοιες συνθήκες μπορεί να είναι η ενδοοικογενειακή βία, το διαζύγιο, η φτώχεια, οι φυσικές καταστροφές και ο πόλεμος (Masten, 2008). Το έργο των εκπαιδευτικών σε τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι τόσο η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, όσο η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές αυτούς. Ο εκπαιδευτικός εδώ διαδραματίζει τον ρόλο του προστάτη για τα παιδιά αυτά, παρέχοντάς τους την απαραίτητη υποστήριξη και ενθάρρυνση και βοηθώντας τα να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, καθώς έχουν υιοθετήσει λανθασμένα πρότυπα από το περιβάλλον τους και δεν είναι ικανά από μόνα τους να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Henderson & Milstein, 2008).

να προχωρήσουν σε αλλαγές και θα «γκρεμίσει» τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (Henderson & Milstein, 2008).

1.5.3. Το προφίλ των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη γενική παραδοχή των ερευνητών, το προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού ηγέτη και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού, ως επικεφαλής της σχολικής τάξης, αποτελείται από πέντε χαρακτηριστικά προσωπικότητας «*Big Five*». Πρώτο χαρακτηριστικό είναι η Εξωστρέφεια (Extraversion), η οποία σχετίζεται με την έκφραση της κοινωνικότητας, της ενεργητικότητας σε αντίθεση με την αδράνεια και της φιλοδοξίας που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η Προσήνεια (Agreeableness), που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που προάγουν την ομαλή λειτουργία στο πλαίσιο μιας ομάδας, όπως είναι το πνεύμα συνεργασίας, η ευγενική συμπεριφορά και η φιλική διάθεση. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η Ευσυνειδησία (Conscientiousness), που έχει να κάνει με την αξιοπιστία, την ικανότητα οργάνωσης, τήρησης υποχρεώσεων και ανάληψης ευθυνών. Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό είναι ο Νευρωτισμός (Neuroticism), ο οποίος πρέπει να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, ώστε να επιτυγχάνεται η συναισθηματική σταθερότητα και η ηρεμία και τελευταίο χαρακτηριστικό είναι η Δεκτικότητα σε Εμπειρία (Openness to experience), που σχετίζεται με το όραμα, την καινοτομία, την έκφραση της δημιουργικότητας και της φαντασίας (John, Naumann & Soto, 2008· McCrae, 2002· McCrae & Costa, 1987, 2003).

Επιπρόσθετα, οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί κάνουν διαρκώς προσπάθειες για να εξελίσσονται και προσωπικά και επαγγελματικά, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις του επαγγέλματος τους. Εκμεταλλεύονται όλες τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να καταρτιστούν περαιτέρω, να εξελιχθούν επαγγελματικά και να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους (Henderson&Milstein, 2008).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ανεπτυγμένη την ψυχική τους ανθεκτικότητα εκμεταλλεύονται τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες τους ώστε να επιμορφωθούν και να ανανεώσουν τα γνωστικό του υπόβαθρο. Έτσι, καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας που αντιμετωπίζουν μέσα

στο σχολικό πλαίσιο και όχι μόνο (Ματσόπουλος, 2011). Επιδιώκουν να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να σχεδιάσουν αρχικά και να εφαρμόσουν στη συνέχεια τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τις απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ώστε να αντιμετωπίσουν τους μαθητές που εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές (Ματσόπουλος, 2011). Τέλος, αναλαμβάνουν πολλές εθελοντικές δραστηριότητες και υποστηρίζουν σθεναρά τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών (Henderson&Milstein, 2008).

Αυτό που έχει αναδειχθεί, ωστόσο, μέσα από διάφορες σχετικές μελέτες είναι οι σημαντικές ελλείψεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και οι καθηγητές) οι οποίοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορέσουν να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τη σχολική τάξη, δεν γνωρίζουν πώς να συνεκπαιδεύσουν αποτελεσματικά παιδιά με ειδικές ανάγκες και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν κατέχουν τις απαραίτητες διδακτικές τεχνικές και δεν μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού πλαισίου (Ματσόπουλος, 2011). Επίσης, οι παραπάνω καταστάσεις, όντας ιδιαίτερα απαιτητικές, μπορούν να οδηγήσουν σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, τις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να τις διαχειρίζεται. Στην επόμενο κεφάλαιο θα μελετηθεί η έννοια του συναισθήματος, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και θα επιχειρηματολογήσουμε για την ανάγκη ανάπτυξής της από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 2^ο– Η Συναισθηματική Νοημοσύνηστην εκπαίδευση

2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1.1. Το Συναίσθημα

Η έννοια του συναισθήματος φαίνεται ότι αποτελεί, ακόμη και σήμερα, έναν δισεπίλυτο γρίφο για την επιστημονική κοινότητα, δεδομένου ότι ακόμη δεν έχει δοθεί κάποιος ορισμός, που να σκιαγραφεί ολοκληρωτικά την έννοια και να είναι ευρύτερα αποδεκτός (Μπουλντή, 2007). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η φράση «όλοι

γνωρίζουν τι είναι συναίσθημα μέχρι να τους ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό για αυτό» (Fehr & Russell, 1984, σελ.464), είναι απόλυτα περιγραφική της κατάστασης.

Η έννοια του συναισθήματος, όντας πολύπλοκη, πρέπει να μελετηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο στο οποίο να συνεκτιμώνται η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου μια δεδομένη χρονική στιγμή (feelingstate), μικρής διάρκειας συναισθηματικές εμπειρίες, καθώς και πιο μόνιμα και επαναλαμβανόμενα συναισθηματικά γνωρίσματα, που ωθούν το άτομο να δρα με συγκεκριμένους τρόπους (Watson & Clark, 1984).

Ένας ορισμός της έννοιας το συναισθήματος, χωρίς, ωστόσο, να τυγχάνει καθολικής αποδοχής, χαρακτηρίζει την έννοια αυτή ως «ένα περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι είναι δυνατόν να προκαλέσουν συναισθηματικές εμπειρίες όπως ευφορία ή δυσφορία, να οδηγήσουν σε εκτιμήσεις και διαμόρφωση απόψεων, να δραστηριοποιήσουν φυσιολογικές ρυθμίσεις σε διεγερτικές καταστάσεις και να οδηγήσουν σε τρόπο δράσης, που είναι προσανατολισμένος προς ένα στόχο» (Kleinginna & Kleinginna, 1981,σελ. 355).

Τα συναισθήματα εξάγονται από έναν ειδικότερο στόχο ή αιτία, περιλαμβάνουν ψυχολογικές αντιδράσεις, μιας και μονοπωλούν την προσοχή του υποκειμένου (George, 2000) και χαρακτηρίζονται από μικρή διάρκεια αλλά σφοδρότητα και ένταση (Lazarus, 1991).

Με την παραπάνω άποψη για τη μικρή διάρκεια του συναισθήματος, φαίνεται να συμφωνούν και οι Νιγριτινού με την Μωραΐτου (χ.χ). Υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα χαρακτηρίζει μικρής διάρκειας αντιδράσεις, που είναι ωστόσο πολύ έντονες και πρόκειται για το αποτέλεσμα της εμφάνισης ορισμένωνερεθισμάτων που αναστατώνουν την κατάσταση ισορροπίας του υποκειμένου. Ο τρόπος που βιώνονται τα συναισθήματα από τα άτομα συνιστά, σύμφωνα με τους Schwarz και Clore (2007), την προσωπική ή υποκειμενική τους εμπειρία για το εν λόγω συναίσθημα.

Ένας πρώτος διαχωρισμός των συναισθημάτων είναι σε θετικά και αρνητικά. Θετικά συναισθήματα διεγείρονται όταν προκαλούν κάποια ευχαρίστηση στο υποκείμενο ή εμφανίζονται μόνο όταν το άτομο πετύχει κάποιον πολυπόθητο στόχο (Sutton & Wheatley, 2003).

Τα βασικά είδη συναισθημάτων είναι τα εξής έξι: θυμός, αηδία, χαρά, λύπη, φόβος και έκπληξη (Ekman, 2003). Πρόκειται για τα συναισθήματα, που σύμφωνα με τη Δαρβινική θεωρία ήταν απαραίτητα στην εξελικτική διαδικασία, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι αυτό που ένιωθαν (Chung&Robins, 2015). Πέρα από τα έξι βασικά συναισθήματα μπορούμε να διακρίνουμε και ορισμένα, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία που ονομάζεται αυτοσυγκρασιακά (self-conscious) συναισθήματα (Tracy, Robins&Tangney, 2007). Τα αυτοσυγκρασιακά συναισθήματα είναι η ενοχή, η ντροπή και η περηφάνια και είναι μοναδικά, αφού για να τα αισθανθούμε χρειάζεται κάποια προσωπική σκέψη και αξιολόγηση (Lagattuta&Thompson, 2007).

Κάποιες φορές τα συναισθήματά μας μπορούν να λειτουργήσουν σα σύμμαχοι, βοηθώντας τις μελλοντικές μας επιδιώξεις (Lazarus, 1991), ενώ κάποιες άλλες μας οδηγούν να σκεφτούμε και να πράξουμε με τρόπο που είναι ολοκληρωτικά καταστροφικός (Parrot, 2001). Συνακολούθως, το συναίσθημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη λειτουργία μιας ομάδας³.

Εν κατακλείδι, για τον ακριβή προσδιορισμό και οριοθέτητου συναισθήματος θα πρέπει να αναλυθούν προδιαθέσεις, διαθέσεις και συναισθήματα (Ashforth & Humphrey, 1995). Το συναίσθημα ενεργοποιείται με την αξιολόγηση του ατόμου για το προσωπικό νόημα, που αποδίδει σε ένα συμβάν. Αυτή η διαδικασία απόδοσης χαρακτηρισμού, μπορεί να είναι συνειδητή ή ασυνειδητή, και πυροδοτεί μία σειρά από αντιδράσεις, που διαμορφώνουν την υποκειμενική κρίση, τις εκφράσεις του προσώπου, τις γνωστικές διαδικασίες καθώς και αλλαγές στη φυσιολογία (Chung&Robins, 2015).

Συμπερασματικά, παραθέτοντας τους Salovey, Woolery και Mayer, 2001, καταλήγουμε ότι το συναίσθημα δεν είναι παρά μια οργανωμένη πνευματική απάντηση σε ένα γεγονός και επηρεάζει εκτός των άλλων τομείς γνωστικούς αλλά και φυσιολογικούς. Η σημασία των συναισθημάτων στη ζωή όλων μας είναι

³³Χαρακτηριστικά, έρευνα των Kelly και Barsade (2001) κάνει ιδιαίτερη μνεία στη συναισθηματική κατάσταση της ομάδας, υποστηρίζοντας ότι το ομαδικό συναίσθημα μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ομαδική απόδοση.

αδιαμφισβήτητη, καθώς οι άνθρωποι είναι συναισθηματικά όντα. Η συμβολή των συναισθημάτων σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής είναι καταλυτικής σημασίας και μπορεί είτε να αναδείξει είτε να γκρεμίσει οποιεσδήποτε προσπάθειες επιτυχίας.

2.1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της νοημοσύνης

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης συναντάται υπό κάποιο πρίσμα για πρώτη φορά τη δεκαετία του '20 στο έργο του Thorndike (1920). Ο Thorndike αναφέρθηκε εκτενώς σε μια καινούρια για την εποχή έννοια, την «κοινωνική νοημοσύνη», η οποία αποτέλεσε πρόδρομο της έννοιας που εξετάζουμε.

Οι ιδέες του Thorndike φαίνεται πως επηρέασαν έναν άλλον ακαδημαϊκό, τον Howard Gardner, ο οποίος εξέφρασε πολλά χρόνια αργότερα τη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης. Και σε αυτή τη θεωρία, η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιγράφεται υπό κάποιο πρίσμα, δίχως βέβαια να αναφέρεται με τον όρο που τη γνωρίζουμε σήμερα. Φαίνεται να εντάσσεται στην κοινωνική νοημοσύνη, την οποία ο Gardner, συγκαταλέγει ανάμεσα στις επτά βασικές πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας. Διακρίνεται με τη σειρά της σε ενδοπροσωπική και διαπροσωπική. Η ενδοπροσωπική αναφέρεται στην ικανότητα της κατανόησης και αντιμετώπισης των συναισθημάτων του εαυτού μας. Αντίθετα η διαπροσωπική νοημοσύνη στοιχίζεται με την ικανότητα να κατανοεί κανείς τους γύρω του, να παρατηρεί και να διακρίνει τις όποιες διαφορές στα συναισθήματά τους, στις προθέσεις τους και στην προσωπικότητά τους (Gardner, 1993 · Law, Wong & Song, 2004).

2.2. Εννοιολογική Προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια εξαιρετικά σημαντική έννοια η οποία έχει λάβει μεγάλη προσοχή στην επιστημονική κοινότητα, αλλά και στο ευρύ αναγνωστικό κοινό (Platsidou & Salman, 2012), παραπέμποντας στη σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην καθημερινή ζωή.

Υπεύθυνος για την διάδοση των ιδεών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης υπήρξε ο Daniel Goleman, (Πλατσίδου, 2004), ο οποίος σύστησε τον όρο στο ευρύ αναγνωστικό κοινό. Ωστόσο, η πρώτη ακαδημαϊκή αναφορά στη συγκεκριμένη έννοια αποδίδεται στον Wayne Leon Payne, έναν Αμερικανό φοιτητή, ο οποίος

μελέτησε τη συναισθηματική νοημοσύνη στη διδακτορική του διατριβή (Payne, 1985).

Οι Salovey και Mayer (1990) χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματά του, να τα διαχειρίζεται με τρόπο που να συνεισφέρει στην πρόοδο της σκέψης του, να τα κατανοεί και να τα ρυθμίζει κατάλληλα με σκοπό τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη. Ο Goleman (1995), αναφερόμενος στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, μιλά για τη νοημοσύνη της καρδιάς και την ορίζει ως την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του καθώς και τα συναισθήματα των γύρω του, να τα διαχειρίζεται κατάλληλα και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του.

Άλλος ορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης την αποδίδει ως την ικανότητα να ελέγχεις και να εκφράζεις τα συναισθήματα σου. Να κατανοείς και να αναγνωρίζεις την περίπλοκη φύση των συναισθημάτων και να κάνεις κατάλληλη χρήση αυτών σε μια προσπάθεια να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Υποστηρίζεται ότι το υψηλό επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε ένα υποκείμενο μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει τον τρόπο αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, μέσω ακριβούς αντίληψης και αυτορρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων (Ciarrochi&Scott, 2006).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη εκτιμάται, ιδιαίτερα, για τις πολλά υποσχόμενες εφαρμογές της στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και στον εργασιακό τομέα (Πλατσίδου, 2004). Χαρακτηριστικά είναι ευρήματα ερευνών που συνδέουν την έλλειψη Συναισθηματικής Νοημοσύνης με αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Συγκριμένα, οι Bracket και Mayer (2003), κατέδειξαν ότι άνθρωποι με χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζονταν περισσότερο με παραβατική συμπεριφορά.

Αντίθετα, υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα, όπως ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς, οικογενειακή στοργή, κοινωνική αποδοχή (Mayer, Salovey, Caruso&Sitarenios, 2003) συναισθηματική υγεία και προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες (Zins, Elias, Greenberg&Weissberg, 2000). Ακόμη, στην εν λόγω έννοια έχει αποδοθεί η ικανότητα να μπορεί να προβλέπει με ακρίβεια την ποιότητα της ζωής των υποκειμένων και κατά πόσο έναν

επιτυχημένο και ευτυχισμένο βίο, πολύ περισσότερο από την διανοητική ικανότητα ή από παράγοντες της προσωπικότητας τους (Saarni, 1999).

Οι Salovey και Mayer (1990), επισημαίνουν ότι οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από Συναισθηματική Νοημοσύνη έχουν πλεονέκτημα στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα γεγονότα της ζωής καθώς και στην εύρεση αποτελεσματικών λύσεων στα προβλήματά τους. Επισημαίνουν ακόμη, ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά νοήμονα είναι δεκτικά τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές εσωτερικές ψυχικές τους διεργασίες. Είναι ικανά να τις ετικετοποιούν, να τις γνωστοποιούν όταν αυτό είναι εφικτό, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο σε μια καλύτερη ρύθμιση των εξωτερικών παρορμήσεών τους (Salovey & Mayer, 1990).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να τα επεξεργάζεται λογικά και εν τέλει να τα ρυθμίζει κατάλληλα, τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά, στον εαυτό του και στους άλλους (Matthews, Zeidner&Roberts, 2004).

Σε μια άλλη προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι Bradberry & Greaves (2006), την παρουσιάζουν ως την ανθρώπινη ικανότητα του να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί κανείς τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιηθεί αυτή τη γνώση για να χειρίζεται τη συμπεριφορά του, καθώς και τις σκέψεις του.

Ερευνητικά δεδομένα έχουν συσχετίσει θετικά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, όταν εξετάζεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων, με θετικά αποτελέσματα, τόσο σε ενήλικο πληθυσμό αλλά και στα παιδιά. Συγκεκριμένα, έχει συνδεθεί με πρόοδο σε γνωστικές διαδικασίες και διαδικασίες κοινωνικοποίησης, με ψυχολογική ευημερία, καλύτερη επίδοση στο σχολείο και στην εργασία και καλύτερες ηγετικές ικανότητες (Mayer, Roberts, &Barsade, 2008).

Έρευνα των Nathanson, Rivers, Flynn και Brackett (2016) παρουσιάζει, επίσης, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, που βοηθά τα άτομα να εξετάσουν τα συναισθήματά τους υπό ένα λογικό πρίσμα. Συνεισφέρει, επίσης, στην ενίσχυση της ικανότητας να αντιστέκεται κανείς στις δυσκολίες, να διαχειρίζεται καλύτερα τις αγχωτικές καταστάσεις και να εκπέμπει εμπιστοσύνη.

2.3. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

2.3.1. Το μοντέλο των Salovey, Mayer&Caruso

Το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, μια περίοδο κατά την οποία η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είχε λάβει την ιδιαίτερη προσοχή της βιβλιογραφίας, μια συνθήκη που οδήγησε στην πολύ γρήγορη ανάπτυξη του όρου και την εισαγωγή του σε πολλαπλούς τομείς της επιστημονικής γνώσης, από την ψυχολογία έως την εκπαίδευση κ.ο.κ. (Mayer, Salovey&Caruso, 2004a). Οι Mayeretal. (2004a) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα να αναγνωρίζει και να εκφράζει κανείς τα συναισθήματά του, να εφαρμόζει τη γνώση αυτή σχετικά με τα συναισθήματα στις γνωστικές διαδικασίες, να κατανοεί τα συναισθήματά του και να επιβάλλει λογική σε αυτά, καθώς επίσης και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και των άλλων»* (Mayeretal., 2004a).

Με βάση αυτό τον ορισμό, οι Mayeretal. (2004a) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη, σε μια προσπάθεια να επεξηγήσουν τις ατομικές διαφορές που υφίστανται σε ό,τι αφορά αυτή την έννοια. Στόχος, της συγκεκριμένης θεωρίας, εν ολίγοις, είναι να επεξηγήσει και να περιγράψει τους παράγοντες που επιτρέπουν σε κάποιον να αναπτύσσει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτρέπουν άλλους από το να ασκούν έλεγχο στα συναισθήματά τους. Οι παράγοντες αυτοί, όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό της έννοιας, χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- ικανότητα να αναγνωρίζει και να εκφράζει κανείς τα συναισθήματά του, καθώς και να διακρίνει τα συναισθήματα των άλλων σε συνθήκες όπως οι κοινωνικές συνδιαλλαγές ή η παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου
- εισαγωγή του συναισθήματος στις γνωστικές διαδικασίες, ως αρωγός για πιο αποτελεσματικό τρόπο σκέψης

- ικανότητα να κατανοεί και να αναλύει κανείς τόσο τη δική του συναισθηματική κατάσταση, όσο και εκείνη των άλλων, όπως για παράδειγμα για να επεξηγήσει αλλαγές στη διάθεση
- ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του και να τα ρυθμίζει ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Mayeretal., 2004a).

Οι εν λόγω θεωρητικοί εξακολουθούν να επαληθεύουν και να αναδιατυπώνουν μέρη της θεωρίας τους έως και σήμερα, ενώ υπογραμμίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πλέον μια ακόμη δεξιότητα, η οποία μπορεί να μετρηθεί, να αξιολογηθεί και να τροποποιηθεί, όπως ακριβώς και η γενική νοημοσύνη (Mayer, Caruso&Salovey, 2016).

Παρά το γεγονός ότι τόσο η ίδια η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την έννοια αυτή έχουν υποστεί ισχυρή κριτική, η ίδια η έννοια λόγω της ρευστότητας και της δυσκολίας που έχει προκύψει κατά καιρούς ως προς τον ορισμό της (Mayer, Salovey & Caruso, 2004b) και οι θεωρίες λόγω των τρόπων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και ζητημάτων στην επιχειρηματολογία, το συγκεκριμένο μοντέλο απολαμβάνει της εκτίμησης και της υποστήριξης κάποιων θεωρητικών, οι οποίοι υπογραμμίζουν την επιστημονικότητα της εν λόγω θεωρίας (Daus&Ashkanasy, 2005).

2.3.2. Το μοντέλο Goleman

Το εν λόγω μοντέλο αποτελεί ίσως ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε τομείς όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση και η εργασία (Mayeretal., 1997). Ο Goleman περιγράφει στο αντίστοιχο βιβλίο που εξέδωσε το 1995 ένα μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη το οποίο, σύμφωνα με τον ίδιο, μπορεί να προβλέψει την επιτυχία ενός ατόμου σε ένα μεγάλο εύρος τομέων, από την διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας έως την δόμηση μιας υγιούς οικογένειας και την επαγγελματική επιτυχία (Mayeretal., 2004). Σύμφωνα με τον Goleman, μπορεί κανείς να διακρίνει τους εξής πέντε τομείς δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης:

- ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του
- ικανότητα να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα αυτά
- ικανότητα να βρίσκει κανείς κίνητρα για τον εαυτό
- ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και ε) την ικανότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους (Goleman, 1995).

Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με τον Goleman, επιτρέπουν στο άτομο να απολαμβάνει υψηλά επίπεδα επιτυχίας στη ζωή του, σε τομείς που όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως εκτείνονται από την ικανότητα να διατηρεί κανείς μια ισορροπία και σχετική ευτυχία σε τομείς της ιδιωτικής του ζωής όπως οι κοντινές σχέσεις, έως και την ικανότητα να επιτυγχάνει σε τομείς της δημόσιας ζωής του, όπως οι κοινωνικές σχέσεις και το εργασιακό ή ακαδημαϊκό του πλαίσιο (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τον Goleman, αυτό που συνδέει την επιτυχία με τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι η ικανότητα όχι μόνον να ασκεί έλεγχο κανείς στα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του, αλλά να τα χρησιμοποιεί προς όφελός του (Goleman, 1995).

Το μοντέλο του Goleman έχει υποστεί κριτική ,ωστόσο, τόσο από άλλους θεωρητικούς, οι οποίοι σχεδόν υποστηρίζουν ότι το εν λόγω μοντέλο έχει κάνει περισσότερο κακό παρά καλό στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ., Daus&Ashkanasy, 2005), όσο και από θεωρητικούς που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, που υπογραμμίζουν πως η εν λόγω έννοια δεν δύναται να σχετίζεται με τόσο πολλούς τομείς της ζωής ενός ατόμου, καθώς επίσης και ότι οι εκτιμήσεις του Goleman σχετικά με την ικανότητα του μοντέλου του να προβλέπει την επιτυχία σε τόσο πολλούς τομείς της ζωής ενός ατόμου είναι υπερβολική (Mayeretal., 2004a).

2.3.3. Το μοντέλο Bar- On

Εάν οι Salovey και οι συνεργάτες του επιχείρησαν να επεξηγήσουν τις ατομικές διαφορές αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσω της θεωρίας τους, το μοντέλο Bar –On, το οποίο επίσης διατυπώθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την εν λόγω έννοια προκειμένου να επεξηγήσει την ικανότητα μερικών ανθρώπων να επιτυγχάνουν σε πολλαπλούς

τομείς της ζωής τους (Mayeretal., 2004a). Ως εκ τούτου, το εν λόγω μοντέλο επιχειρεί να συνδέσει έννοιες και ικανότητες όπως η προσαρμοστικότητα και η ικανότητα διαχείρισης του άγχους με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayeretal., 2004a). Υπό αυτό το πρίσμα, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να προσαρμόζεται στις συνθήκες της ζωής του, στα γεγονότα ζωής και τις αλλαγές με αποτελεσματικό τρόπο (Mayeretal., 2004a).

Το σύνολο των χαρακτηριστικών αυτών αποτελείται απόέντε τομείς δεξιοτήτων που, αναμένεται, σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On, να αυξήσουν σημαντικά την πιθανότητα ενός ατόμου για επιτυχία στη ζωή (Mayeretal., 2004a):

- ενδοπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα να παραμένει κανείς σε επαφή με τα συναισθήματά του και να διατηρεί υψηλά επίπεδα αυτοαξίας και αυτοεκτίμησης
- διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η αίσθηση κοινωνικής ευθύνης
- προσαρμοστικότητα,
- ικανότητα διαχείρισης του άγχους
- διατήρηση μιας καλής γενικής διάθεσης που χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία και χαρά (Mayeretal., 2004a).

2.4.Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ένα πρώτο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε από τους Mayer, Salovey&Caruso, το οποίο έχει λάβει και το αντίστοιχο όνομα (Mayer-Salovey- CarusoEmotionalIntelligenceTest, MSCEIT). Βασισμένο στο αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο, το MSCEIT έχει σχεδιαστεί για να μετρά τέσσερις τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, την αντίληψη των συναισθημάτων, την ικανότητα να εφαρμόζει κανείς συναισθήματα σε γνωστικές διαδικασίες, την κατανόηση και τη διαχείριση συναισθημάτων (Brackett&Salovey, 2006). Η κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες αξιολογείται από δύο δοκιμασίες, επομένως η εν λόγω κλίμακα ολοκληρώνεται σε οκτώ δοκιμασίες (Brackett&Salovey, 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δεχθεί κατά καιρούς κριτική αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (π.χ., Conte, 2005),

στην κριτική αυτή ωστόσο έχουν απαντήσει με κατάλληλο τρόπο οι δημιουργοί της κλίμακας, οι οποίοι έχουν υποστηρίξει με αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ψυχομετρικού εργαλείου που έχουν αναπτύξει (Mayer, Salovey & Caruso, 2012).

Το αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που βασίζεται στη θεωρία του Goleman είναι το Emotional Competence Inventory (ECI), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Boyatzis, Goleman και τους συνεργάτες τους στις αρχές της δεκαετίας του 2000 (Conte, 2005). Το εν λόγω εργαλείο μετρά 20 δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης που άπτονται των πέντε κατηγοριών της έννοιας αυτής που συναντά κανείς στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman (Conte, 2005). Το ECI, το οποίο αποτελείται από 110 ερωτήσεις, έχει ελεγχθεί από τους δημιουργούς του ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, ελάχιστες ωστόσο έρευνες σχετικά με αυτά τα χαρακτηριστικά του ECI έχουν διεξαχθεί από άλλους θεωρητικούς, μια συνθήκη που θέτει ερωτήματα αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του τεστ (Conte, 2005).

Τέλος, το εργαλείο μέτρησης που βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Bar-On ονομάζεται Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), αποτελείται από 133 ερωτήσεις, στις οποίες ο συμμετέχων μπορεί να απαντήσει μέσα σε 30 λεπτά, και είναι αυτοαναφορικό (Conte, 2005). Όπως, ωστόσο, συμβαίνει και με τη θεωρία στην οποία το εργαλείο αυτό βασίζεται, οι θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και μετρώνται κατά τη διάρκεια του τεστ, όπως η αίσθηση αυτοαξίας, δεν είναι σαφής, καθώς δεν έχει αποδειχθεί επιστημονικά, ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Conte, 2005).

2.5. Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης

Με την εμφάνιση ακόμη του όρου, μια πληθώρα ερευνών επιχείρησε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενταχθεί στην εκπαίδευση: δεδομένου ότι μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, αρκετοί θεωρητικοί επιχείρησαν να δομήσουν αντίστοιχα προγράμματα ενίσχυσης της ικανότητας αυτής, τα οποία να μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2006).

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά, εάν είναι κατάλληλα δομημένα και οργανωμένα, μπορούν να έχουν θεαματικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ., Ulutas&Omeroglu, 2007), και παρά το ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών συνδέεται αρνητικά με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και θετικά με την τελική σχολική επίδοση των μαθητών (Parker, CrequeSr., Barnhart, Harris, Majeski, Woodetal., 2004 · Petrides, Frederickson& Furnham, 2004), το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό την εισαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Humphreyetal., 2006).

Ένας βασικός λόγος για την καθυστέρηση και την έλλειψη οργάνωσης σε ό,τι αφορά την εισαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι η νοησιαρχία που εξακολουθεί να ισχύει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, και η πρόταξη της λογικής και των γνωστικών δεξιοτήτων ως των βασικών και μοναδικών δεξιοτήτων με τα οποία οφείλει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να εφοδιάζει τους μαθητές που το παρακολουθούν (Humphreyetal., 2006). Ωστόσο, ο διάλογος σχετικά με την εισαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ανοιχτός, με μια πληθώρα προγραμμάτων να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται πειραματικά σε διάφορα σχολεία του εξωτερικού. Τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται όχι μόνον με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και με την ψυχική ισορροπία, την ευημερία και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, υπογραμμίζουν την ανάγκη για μετακίνηση από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προτάσσει ως πρωταρχικό στόχο τη νοησιαρχία και την εκπαίδευση στις γνωστικές δεξιότητες σε ένα περισσότερο ολοκληρωμένο, ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα που πράγματι θα προσφέρει στους μαθητές του τα απαραίτητα εφόδια για να επιτύχουν στην ενήλικη ζωή τους (Cohen, 2006 · Salami, 2006).

2.6.Ο ρόλος και η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο

2.6.1. Ο ρόλος του διευθυντή

Με την πάροδο των χρόνων έχουν αλλάξει σημαντικά οι συνθήκες διαβίωσης και έχουν προκύψει διάφορα προβλήματα στην κοινωνία, όπως είναι η φτώχεια, η ενδοοικογενειακή βία, τα ψυχολογικά προβλήματα και άλλα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αυξάνονται και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο και συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Ωστόσο την μεγαλύτερη ευθύνη για την ορθή λειτουργία του σχολείου και την οργάνωση των εργασιών που γίνονται μέσα σε αυτό την επωμίζεται η κεφαλή, το ανώτερο διοικητικό στέλεχος του σχολείου, ο διευθυντής (Ιορδανίδης, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα σχολείο είναι πολύπλευρος και γι' αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικός. Πέραν της φροντίδας για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου και την επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας για όλα τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται, κύρια αρμοδιότητά του είναι και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και η φροντίδα για την καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργών (Πασιαρδής, 2004). Γι' αυτό και είναι εξαιρετικής σημασίας και μία από τις βασικότερες αρμοδιότητες του, η αρωγή του στην διαμόρφωση θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το θετικό αυτό κλίμα διαμορφώνεται όταν υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να ασκούν ευχάριστα και απρόσκοπτα το επάγγελμά τους και να επιτυγχάνουν τους στόχους της σχολικής κοινότητας (Χατζηπαντελή, 1999· Lordetal, 2002).

Επιπρόσθετα, κατά τον Πασιαρδή (2004) υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής, προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του και να επιτύχει, ως επικεφαλής, την ομαλή λειτουργία του σύγχρονου και πλέον απαιτητικού σχολείου. Ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη την κριτική του ικανότητα, προκειμένου να λαμβάνει σωστές αποφάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει και να επιλύει

προβληματικές καταστάσεις και ενδεχόμενες συγκρούσεις, καθώς και να διέπεται από αποφασιστικότητα όταν το απαιτούν οι περιστάσεις, ώστε να αντιδρά έγκαιρα στη λήψη αποφάσεων. Όσον αφορά τις εργασίες του σχολείου και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών, πρέπει να έχει ανεπτυγμένες ικανότητες οργάνωσης και να είναι έτοιμος να αναλάβει τον ηγετικό του ρόλο, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Τέλος, οφείλει να δείχνει ευαισθησία στα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς και να έχει ανεπτυγμένες προφορικές και γραπτές επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να γίνεται κατανοητός και αποτελεσματικός (Πασιαρδής, 2004).

2.6.2. Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μία δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και τις συναισθηματικές πληροφορίες που αφορούν άλλους και να περνά από διάφορες διεργασίες αυτοελέγχου, προκειμένου να παρακινεί τον εαυτό του συνεχώς για την επίτευξη στόχων (Goleman, 1995). Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει με την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων, την ικανότητα παρώθησης του εαυτού και αναγνώρισης των ορίων των ικανοτήτων και τέλος, με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Goleman 1995, 1998, 2002). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα απ' τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σχολείου, προκειμένου να διαχειρίζεται ορθά τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς και να τους παρακινεί για σημαντικές και αποτελεσματικές αλλαγές (Ferres & Connell, 2004).

Σύμφωνα με τους DanielGoleman, RichardBoyatzis, και AnnieMcKee (2002) ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής έχει κάποιες προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες σε τέσσερις τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι προσωπικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ενώ οι κοινωνικές στην ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (Kunpanatt, 2004). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις προσωπικές δεξιότητες, ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής χαρακτηρίζεται

από αυτεπίγνωση και αυτοδιαχείριση, ενώ όσον αφορά τις κοινωνικές χαρακτηρίζεται από κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Ένας διευθυντής με αυτεπίγνωση μπορεί να αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματά του, καθώς επίσης και τα όρια και τις δυνατότητές του με αποτέλεσμα να προβαίνει σε επιτυχή αυτό-αξιολόγηση. Ένας άλλος τομέας που είναι ανεπτυγμένος σε έναν συναισθηματικά νοήμονα διευθυντή είναι η αυτοδιαχείριση. Η αυτοδιαχείριση είναι το επόμενο βήμα μετά την αυτεπίγνωση. Είναι η ικανότητα αυτοελέγχου, η διαχείριση των ενοχλητικών συναισθημάτων, έτσι ώστε να μπορεί ο διευθυντής να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και τις νέες καταστάσεις και να μπορούν να επιτευχθούν οι εκάστοτε στόχοι που θέτει. Όσον αφορά την κοινωνική επίγνωση, είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, είτε εκπαιδευτικών είτε μαθητών, ώστε να κατανοεί την συμπεριφορά τους, να τους ενθαρρύνει και να καλύπτει τις ανάγκες τους. Τέλος, ένας διευθυντής με ανεπτυγμένη την ικανότητα διαχείρισης σχέσεων μπορεί να εμπνέει, να επηρεάζει, να διορθώνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, μπορεί να θεμελιώνει γερούς δεσμούς ανάμεσά τους, να προάγει την συνεργασία και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τις πιθανές συγκρούσεις (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Κεφάλαιο 3^ο- Η Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η σύγχρονη έρευνα

3.1. Οφέλη και προεκτάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Το σχολείο διαδραματίζει σπουδαίο και σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μπορεί να αποτελέσει έναν βασικό προστατευτικό παράγοντα στη ζωή τους. Ακόμα πιο θεμιτή θεωρείται η στελέχωση του εκάστοτε σχολείου από εκπαιδευτικούς ψυχικά ανθεκτικούς που θα ενισχύσουν ουσιαστικά τα παιδιά, ανεξαρτήτως από το αν ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου ή όχι, με σκοπό να καταφέρουν αργότερα να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν ομαλά στην κοινωνία ως ενήλικες, (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να προσαρμόζεται θετικά σε περιβάλλοντα και καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από επικινδυνότητα και αντιξοότητες (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001· Rutter, 2006). Ουσιαστικά, πρόκειται για μία αλληλενέργεια που πραγματώνεται ανάμεσα στους παράγοντες επικινδυνότητας και τους προστατευτικούς παράγοντες (Condly, 2006· Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003).

Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός είναι ικανός να διαχειρίζεται τις δύσκολες καταστάσεις που τυχόν παρουσιάζονται στην σχολική τάξη. Δεν βιώνει έντονα συναισθήματα στρες μπροστά στις αλλαγές και τις συνεχείς προκλήσεις της εργασίας του. Αντίθετα, είναι πρόθυμος και επιδιώκει πάντα την προσωπική του εξέλιξη και ανέλιξη. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού είναι η διάθεση και προθυμία του για πειραματισμούς σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (Henderson & Milstein, 2008). Τέλος, είναι διατεθειμένος να προβαίνει σε συνεχή επιμόρφωση, προκειμένου να βελτιώνει τις δεξιότητες του και να επεκτείνει τις γνώσεις του, ώστε να ανταπεξέλθει στις τυχόν δύσκολες συνθήκες

που μπορεί να επικρατούν σε μια σχολική τάξη αλλά και στη σχολική μονάδα γενικότερα (Ματσόπουλος, 2011).

Είναι πλέον αποδεκτή η παραδοχή από το σύνολο των επιστημόνων και ερευνητών ότι το κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική μονάδα αποτελεί έναν απ' τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση ή την ελάττωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Collie et al., 2012· Moore, 2012 · Σαΐτης, 2007· Schulz, 2013· Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009). Συνεπώς, αν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε υψηλές τιμές, αναπόφευκτα οδηγούμαστε σε μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της ικανοποίησης από την εργασία τους. Ως εκ τούτου, περισσότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός περισσότερο θετικού και συνάμα πιο δημιουργικού σχολικού κλίματος (Badri, Mohaidat, Ferrandino & El Mourad, 2012· Bogler & Nir, 2012· Ma & MacMillan, 1999· Shapka, & Perry, 2012).

Επίσης, ο Ματσόπουλος (2011), υποστηρίζει ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να πιστέψουν στις ικανότητές τους, διότι η αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους.

Γίνεται αντιληπτό ότι η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητάς του παιδιού και έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι η ύπαρξη ενός συναισθηματικά ανθεκτικού και επαρκούς ενήλικα στη ζωή τους μπορεί να τα προστατέψει και να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμησή τους, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο (Masten et al, 2008). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας καλές σχέσεις μαζί τους, προάγοντας τις καλές και αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και προβαίνοντας σε στενή και διαρκή συνεργασία με τις οικογένειές τους (Doll, Zucker & Brehm, 2009).

3.2. Προεκτάσεις και οφέλη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή, ως επικεφαλής, δεν είναι μόνο σημαντική αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία και διοίκηση του σχολείου. Τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια δεξιότητα είναι βαρύνουσας σημασίας τόσο για τον ίδιο τον διευθυντή όσο και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του σχολείου. Συγκεκριμένα, ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής μπορεί να δώσει κίνητρα και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Επίσης, μπορεί να αναζωπυρώσει μέσα τους τον ζήλο και την επιμονή, ώστε να βελτιώσουν την αποδοτικότητά τους με άμεσο θετικό αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Η ικανότητα κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης των σχέσεων του διευθυντή αναπτύσσει στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ασφάλειας και της ελευθερίας, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους και να διεκπεραιώνουν το έργο τους με περισσότερο πάθος, ενδιαφέρον και αγάπη, αισθανόμενοι ότι ανήκουν στο σχολείο και το διοικούν οι ίδιοι (Bobek, 2002).

Επιπρόσθετα, ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής, προβαίνοντας στην παρόθηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2011), καταφέρνει να εμπνεύσει σεβασμό, ενθουσιασμό και να κληροδοτήσει στους εκπαιδευτικούς το όραμά του, με αποτέλεσμα την συνεχή και εθελούσια αυτοβελτίωση τους και τη διαρκή εξέλιξή τους, με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Παπάνης, 2007).

Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, κατά τον Goleman (1995), μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε τέσσερις τομείς της άσκησης διοίκησης. Ένα όφελος παρουσιάζεται στον τομέα της καριέρας του διευθυντή, ως ανώτερου διοικητικού στελέχους του σχολείου, καθώς ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής είναι ικανός να διατηρήσει τη θέση του στη διοίκηση του σχολείου, αλλά και να εξελιχθεί και να ανελιχθεί, ώστε να φτάσει στο υψηλότερο στάδιο της καριέρας του. Ένα άλλο όφελος που ανέφερε ο Goleman (1995) εντοπίζεται στον τομέα της διοίκησης. Οι συναισθηματικά νοήμονες διευθυντές μπορούν να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τόσο τα συναισθήματα τα δικά τους, όσο και των εκπαιδευτικών λειτουργών, με αποτέλεσμα να μπορούν να τα διαχειριστούν με ορθό

τρόπο, χωρίς να προκαλέσουν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα καταφέρνουν να τους επηρεάσουν.

Επιπρόσθετα, μια άλλη θετική συνέπεια που εντοπίστηκε, είναι η ομαδική αποτελεσματικότητα. Σε ένα σχολείο με έναν συναισθηματικά νοήμονα διευθυντή, που ξέρει να διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα και να επιλύει τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι εφικτό να καλλιεργηθεί το ομαδικό πνεύμα και οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Αυτό εγείρει στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια ομάδα, όπου όλοι είναι ισότιμα μέλη, μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά και μπορούν να έχουν κοινούς στόχους και κοινό όραμα. Ένα τελευταίο όφελος που εντόπισε ο Goleman (1995) αφορά την επιλογή και την πρόσληψη εργαζομένων. Ωστόσο, στην κοινότητα του σχολείου, όπου ηγέτης είναι ο διευθυντής, το όφελος δεν μπορεί να εντοπιστεί σε αυτόν ακριβώς τον τομέα, καθώς δεν αναλαμβάνει ο ίδιος να προσλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, το όφελος θα μπορούσε να εντοπιστεί στην ικανότητά του διευθυντή να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και να αναφέρει στο Υπουργείο Παιδείας οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει, είτε από την ορθή κρίση του περί της καταλληλότητας κάποιου εκπαιδευτικού, είτε στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Goleman, 1995).

3.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή και ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους. Αρχικά, κάποιες απ' τις ενέργειες ενός συναισθηματικά νοήμονος διευθυντή, που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ελευθερίας και της οικειοθελούς προσπάθειας για αυτο-βελτίωση, είναι η εκδήλωση αναγνώρισης από τον διευθυντή της προσωπικής αξίας του και του έργου του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και η προσπάθεια ανάπτυξης κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Nikolaou, 2002).

Συγκεκριμένα, ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής είναι ικανός να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, ώστε να εκτελούν ευχάριστα και

απρόσκοπτα το έργο τους. Επίσης, είναι ικανός να τους παρέχει κίνητρα και να τους προτείνει ατομικούς στόχους, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αφοσίωσή τους και την ομαλή συνεργασία τους μέσα στην ομάδα του σχολείου. Τέλος, σημαντική είναι και η ικανότητα παρότρησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, με το να τους παρουσιάσει το όραμά του και να τους εμπνεύσει, ώστε να το ακολουθήσουν και να το πραγματώσουν (Goleman, Boyatzis, &McKee, 2008)

Αναγνωρίζεται λοιπόν από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή είναι σημαντική για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.Εξάλλου είναι βέβαιο ότι τα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου είναι πολλά, σύνθετα και απαιτούν εγρήγορση και ψυχικό σθένος.Οι εκπαιδευτικοί δρώντας παράλληλα και κάτω από την καθοδήγηση του διευθυντή τους είναι οι βασικοί συντελεστές της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Επομένως κρίνεται σκόπιμο αφού αναφερθούν οι αναγνωρισμένοι και αποδεκτοί ως σήμερα τρόποι ψυχικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών να ερευνηθεί συγκεκριμένα η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στην ψυχική ανθεκτικότητα τους, ώστε να επιτελέσουν το έργο τους αποδοτικά για τους ίδιους και τους μαθητές τους (Dorman, 2003· Fisher & Fraser, 1991· Kyriakou, 2001)

Τρόποι ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Το κάθε σχολείο έχει την υποχρέωση να κάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να ασκήσουν με ενθουσιασμό το λειτούργημά τους (Henderson&Milstein, 2008).

Συγκεκριμένα οι τρόποι που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι:

- Η ανάπτυξη των θετικών κοινωνικών σχέσεων.

Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικός. Όταν αναλαμβάνουν ομαδικές εργασίες και έχουν καλή διάθεση και συνεργατικό πνεύμα, τότε δημιουργούνται θερμές διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν ένας εκπαιδευτικός βιώνει τη στήριξη και την ενθάρρυνση των συναδέλφων του έχει μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα (Hederson&Milstein, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσόπουλο (2011) παράγοντας ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η

συναισθηματική και η ψυχολογική υποστήριξη του κάθε εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.

Εξίσου σημαντική, εκτός από τη σχέση ανάμεσα σε συναδέλφους, είναι και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο διευθυντή του. Ο κάθε διευθυντής είναι πολύ σημαντικό να κατανοεί τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού που εργάζεται στο σχολείο του και να στηρίζει τους δασκάλους και τους καθηγητές στο έργο τους. Όταν αυτό δε συμβαίνει αναπτύσσονται αρνητικά συναισθήματα από τη μεριά των εκπαιδευτικών και εκδηλώνεται επαγγελματική δυσαρέσκεια (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Τέλος, για να μπορέσει να έχει ισχυρή ψυχική ανθεκτικότητα ένας εκπαιδευτικός, θα πρέπει να συμμετέχει στο συλλογικό σχολικό «όραμα». Συμμετέχοντας στη διαμόρφωση κοινών στόχων και στην υλοποίησή τους αισθάνεται πως είναι μέλος μιας ομάδας, παράγοντας που τον ισχυροποιεί ψυχικά για να συνεχίσει το έργο του. (Henderson&Milstein, 2008).

- Δημιουργία ξεκάθαρων ορίων

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και άρα να έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα όταν λειτουργούν μέσα σε περιβάλλοντα με διακριτά όρια. Για το λόγο αυτό οι κανόνες οι οποίοι υπάρχουν στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και να τηρούνται σε κάθε περίπτωση. Εξίσου σημαντικό είναι το να συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία θέσπισης των κανόνων αυτών (Henderson&Milstein, 2008).

- Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη ζωή

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν αποτελεσματικά το λειτούργημά τους, θα πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθήσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις, που είναι ραγδαίες, και τις κοινωνικές αλλαγές. Αν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να συγχρονιστούν με τις αλλαγές αυτές θα εξασφαλίσουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους εξέλιξη και την αναβάθμιση του ρόλου τους, αλλά και θα αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους, παράγοντες που συντελούν στην ψυχική τους ενίσχυση .

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε το πόσο σημαντική είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τις ενδεχόμενες

συγκρούσεις, να επιλύουν τα προβλήματα που δημιουργούνται και να θέτουν επαγγελματικούς και ατομικούς στόχους για το μέλλον. Μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία κρίνεται ως αναγκαία, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια αυξάνεται η ψυχική του ανθεκτικότητα (Henderson&Milstein, 2008).

- Παροχή στήριξης και φροντίδας

Πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών παίζει η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρειάζονται διαρκή ανατροφοδότηση από τους άλλους εκπαιδευτικούς και από τους προϊσταμένους τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους. Όταν ένας εκπαιδευτικός κάνει προσπάθειες και οι προσπάθειες αυτές επιβραβεύονται, τότε αποκτά ακόμα περισσότερα κίνητρα για να μην είναι αδρανής (Henderson&Milstein, 2008).

- Υψηλές προσδοκίες

Η αίσθηση των εκπαιδευτικών πως υπηρετούν έναν ανώτερο σκοπό, τους κάνει να κινητοποιούνται και να ενισχύουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Όταν στα σχολικά πλαίσια υπάρχει ένα πνεύμα ομαδικό και συνεργατικό και υψηλοί στόχοι επιτεύξιμοι, τότε οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο προς την υλοποίησή τους έχοντας μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson&Milstein, 2008).

3.4. Συναφείς έρευνες

3.4.1. Ελλάδα

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια πρώτη προσπάθεια μελέτης των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας και των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ τους. Παρόμοια ερευνητική δραστηριότητα δε φαίνεται να έχει πραγματοποιηθεί και συνεπώς είναι μια πρώτη ένδειξη των σημαντικών επιδράσεων που ενδέχεται να διαδραματίζει ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικό.

Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι οι προαναφερθείσες έννοιες, έχοντας κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, πρωταγωνιστούν σε

ερευνητικές δραστηριότητες, στον Ελλαδικό αλλά και στον χώρο του εξωτερικού, εξεταζόμενες, όμως σε σχέση με άλλες εννοιολογικές καταστάσεις.

Αρχικά, σημαντική ερευνητική απόπειρα γύρω από την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορεί να οριστεί αυτή της Platsidou (2010), στην οποία μελετάται η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI) σε σχέση με την εξάντληση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων, καθώς και σε σχέση με την ικανοποίησή τους από την εργασία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετά υψηλές βαθμολογίες στους συγκεκριμένους παράγοντες και στη συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI). Η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη EI ήταν σημαντικά σχετιζόμενη με το σύνδρομο καψίματος και την ικανοποίηση από την εργασία, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί των υψηλά αντιληπτών EI είναι πιθανό να παρουσιάσουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Η ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να προβλεφθεί από την ικανοποίηση από την ίδια την εργασία και από τα κύρια υποκλίματα. Η αποπροσωποποίηση προβλέπεται από την ικανοποίηση από την εργασία και τις προοπτικές προώθησης. Τα προσωπικά επιτεύγματα προβλέπονται από την ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά, καθώς και από έναν παράγοντα αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης, την αισιοδοξία/ρύθμιση της διάθεσης και μια δημογραφική μεταβλητή, την ηλικία.

Σε έρευνα της Χρυσάφη (2011), εξετάστηκε η έννοια της Συναισθηματικής ευφυΐας των διευθυντών και ο ρόλος αυτής στον εργασιακό τους χώρο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σημασία του συναισθηματικού παράγοντα είναι ιδιαίτερα μεγάλη στο χώρο εργασίας, καθώς διευθυντές οι οποίοι διαθέτουν ανεπτυγμένο δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας αναπτύσσουν στοιχεία αφοσίωσης στο αντικείμενο απασχόλησής τους και η αφοσίωση αυτή είναι στοιχείο που ευνοεί τελικά την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους.

Σε άλλη έρευνα του Μιλή (2015), ελέγχεται η πιθανή σχέση της βίωσης θετικών συναισθημάτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της θετικής νοηματοδότησης στη ζωή των εκπαιδευτικών και της επίδρασης που αυτά μπορούν να ασκήσουν στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους. Το δείγμα αποτελούνταν από 108 εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Δυτική Ελλάδα. Το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και

γενικότερα τα θετικά συναισθήματα μπορούν να περιορίσουν το εργασιακό άγχος, λειτουργώντας ως προστατευτικοί παράγοντες. Η αίσθηση σκοπού και νοήματος στη ζωή εμφανίζεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου. Οι συναισθηματικές και διανοητικές απαιτήσεις και ευθύνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι σε βάθος χρόνου συνεπάγονται πολύ έντονο άγχος και δυσαρέσκεια με αποτέλεσμα συχνά την εκ μέρους τους απαξίωση του νοήματος ζωής. Η βίωση θετικών συναισθημάτων αυξάνει καθοριστικά την ανθεκτικότητα των ατόμων και η αύξηση αυτή οδηγεί σε ικανοποίηση από τη ζωή.

Η Καλτσή (2013), στη διπλωματική της εργασία, μελέτησε την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, σε σχέση με δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και με χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται. Παράλληλα εξετάστηκε η πιθανότητα ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και του βαθμού επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών της.

Σε έρευνα των Κασάπα και Λέκκα (2016) εξετάστηκε η συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση που έχει στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη τους. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, που αφορούν στην συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή, την ικανοποίηση από την εργασία και το δημιουργικό σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δημιουργικό σχολικό κλίμα.

3.4.2. Διεθνείς έρευνες

Μετά την έκδοση των βιβλίων του Goleman καθώς και το αξιολογικό έργο των Salovey, Caruso και Mayer στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αυξήθηκε κατακόρυφα το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την εν λόγω έννοια.

Στις χώρες του εξωτερικού έχει παρατηρηθεί πληθώρα ερευνών τα τελευταία χρόνια, στις οποίες η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατέχοντας πρωταρχική θέση,

μελετάται εκτενώς η επίδρασή της σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας του ανθρώπου.

Συγκεκριμένα, οι Armstrong, Galligan και Critchley (2011) μελέτησαν τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Συναισθηματική Νοημοσύνη των υποκειμένων της έρευνας στη διαδικασία πρόβλεψης της αντίδρασής τους σε μελλοντικά αρνητικά γεγονότα της ζωής και του βαθμού στον οποίο τα υποκείμενα αυτά θα εμφανίζονταν ως ψυχικά ανθεκτικά απέναντι στη μεγάλη απώλεια. Μελετήθηκαν έξι διαστάσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν τρία ευδιάκριτα προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας, το ευάλωτο, το μέσο και το ανθεκτικό προφίλ. Από τις έξι διαστάσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τέσσερις εξ' αυτών ήταν καταλυτικές στη διαμόρφωση ψυχικά ανθεκτικών προφίλ. Σε όλους τους 414 συμμετέχοντες, η Συναισθηματική Αυτογνωσία, η Συναισθηματική Έκφραση, ο Συναισθηματικός Αυτοέλεγχος και ιδιαίτερα η Συναισθηματική Αυτοδιαχείριση εμφανίστηκαν κεντρικά στην ψυχολογική ανθεκτικότητα μετά από πολλά αρνητικά γεγονότα της ζωής, καθώς η συγκέντρωση υψηλής βαθμολόγησης σε αυτές τις διαστάσεις κατέτασσε τους συμμετέχοντες στο προφίλ των ψυχικά ανθεκτικών

Σε άλλη μελέτη που είχε παρόμοιο ερευνητικό αντικείμενο με την παρούσα έρευνα, επιδιώχθηκε να μελετηθούν οι μη παραδοσιακοί παράγοντες ηγεσίας με σκοπό να αποτελέσει το έναυσμα για τη συστηματικότερη μελέτη του εν λόγω πεδίου. Μελετήθηκαν, λοιπόν, μέσω της μεικτής μεθόδου 48 διευθυντές σχολικών συγκροτημάτων και οι τρόποι ηγεσίας τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν σε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανθεκτικότητας και της επιτυχίας της ηγεσίας (Maulding, Peters, Roberts, Leonard, & Sparkman, 2012).

Μελέτη των Schneider, Lyons και Khazon (2013) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της διαδικασίας άγχους. Όπως αναμενόταν, τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετίζονταν με χαμηλότερες εκτιμήσεις απειλών, με μικρότερη μείωση της θετικής επίδρασης, με λιγότερο αρνητικές επιδράσεις και πρόκληση φυσιολογικών αντιδράσεων στο άγχος. Αυτή η μελέτη παρέχει εγκυρότητα ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη διευκολύνει την αντοχή στο στρες.

Κεφάλαιο 4^ο -Η Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε αποκάλυψε την εκτεταμένη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τις έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενίσχυσή τους αλλά και την υπονόμευσή τους.

Ωστόσο, δε φαίνεται να υπάρχουν ισχυρά ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες, ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα για το βαθμό που ένας διευθυντής σχολικής μονάδας με αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στη συγκεκριμένη μονάδα.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με βάση τις εκτιμήσεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας που επιδεικνύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Θα ερευνηθεί το αν τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης που διακρίνουν τον διευθυντή μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή στην αποδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι διευθυντές διαθέτουν Συναισθηματική Νοημοσύνη;
- Σε ποια επίπεδα βρίσκεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες του Νομού Φθιώτιδας;
- Ποια η διασύνδεση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της ψυχικής ανθεκτικότητας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί;
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών από παράγοντες όπως το φύλο τους, η ηλικία τους, ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η υπηρεσία στο παρόν εργασιακό περιβάλλον, η περιοχή του σχολείου και το φύλο του διευθυντή;

4.2. Η Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει, ως επί το πλείστον, ερευνητικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούσαν ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συνεπώς, δεδομένου ότι και η παρούσα εργασία μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με εκείνες, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων.

Δεδομένου ότι η ποσοτική ανάλυση αποβλέπει στην επαλήθευση μιας υπόθεσης μέσω αριθμητικών στοιχείων (Martin, 2008) κρίθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος για τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας.

Παράλληλα με την επιλογή της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι πρόκειται για έναν αρκετά ικανοποιητικό τρόπο συλλογής δεδομένων σε μεγάλο εύρος πληθυσμού (Wong & Law, 2002).

4.3. Το εργαλείο

Για τη συλλογή των πληροφοριών που απαιτούνταν για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια θα αναλυθεί μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων.

Το γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου επιλέχθηκε ως εργαλείο για τη διεξαγωγή του παρόντος πονήματος, δεδομένου ότι αποτελεί έναν εφικτό τρόπο συμμετοχής μεγάλου αριθμού ερωτωμένων. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία, που αφορά τις έννοιες που μελετήθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας. Η αρχική γλώσσα στην οποία ήταν διαμορφωμένο ήταν η αγγλική και ως εκ τούτου ήταν ανάγκη να μεταφραστεί στην ελληνική για να μπορέσει να διανεμηθεί σε εκπαιδευτικούς ελληνικών σχολείων. Η μετάφρασή του ήταν ακριβής και δόθηκε μεγάλη λεπτομέρεια στην ακριβή μεταφορά της κάθε ερώτησης, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητή για τους ερωτώμενους.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε και απαντήθηκε ανώνυμα από το δείγμα που αναφέρθηκε παραπάνω. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία που αφορά τις έννοιες που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

4.4. Το δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 144 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες σχολικές μονάδες του νομού Φθιώτιδας. Οι σχολικές μονάδες ανήκουν στους δήμους Λοκρών, Λαμιέων, Οπουντίων.Καμένων Βούρλων και Αγίου Κωνσταντίνου.

Διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο υποενότητες. Η πρώτη αφορά ερωτήσεις για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη στάση που κρατά ο διευθυντής τους σε διάφορες περιστάσεις. Η έρευνα ξεκινά με κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ακολουθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι το 41,67% του δείγματος ήταν άνδρες, ενώ το 58,33% γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μέσης ηλικίας 41+ έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων έχει περίπου 100 μαθητές και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 11 χρόνια προϋπηρεσίας. Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών παραμένει στο ίδιο σχολείο για περισσότερα από 25 έτη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων είναι γυναίκες σε ποσοστό 52,08%

4.5. Κλίμακες Μέτρησης

4.5.1. Κλίμακα μέτρησης Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild & Young, 1987), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αποτελείται από 21 δηλώσεις. Για κάθε δήλωση οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert, εκφράζοντας έτσι την απόλυτη διαφωνία από το 1 μέχρι την απόλυτη συμφωνία έως το 5. Για κάθε ερωτώμενο αθροίζονται οι βαθμοί όλων των απαντήσεων και μπορεί να προκύψει ένα συνολικό σκορ θεωρητικού

εύρους από 21 – 105. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική Ανθεκτικότητα του ερωτώμενου. Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα: «Διαφωνώ Απόλυτα», «Διαφωνώ», «Συμφωνώ», κ.λ.π. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή, αφού ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν το $0,925 > 0,7$ που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,925	21

4.5.2. Κλίμακα μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όσον αφορά τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Emotional Scale (Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. 2009). Για κάθε δήλωση οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν και σε αυτή την περίπτωση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1, το οποίο εκφράζει την απόλυτη διαφωνία έως το 5 το οποίο εκφράζει την απόλυτη συμφωνία. Επίσης, για κάθε ερωτώμενο αθροίζονται οι βαθμοί όλων των απαντήσεων ώστε να προκύψει ένα συνολικό σκορ θεωρητικού εύρους από 26 – 130. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι Συναισθηματική Νοημοσύνη που θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι χαρακτηρίζει το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται. Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα: «Διαφωνώ Απόλυτα», «Ούτε Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ», «Συμφωνώ Απόλυτα» κ.λ.π. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή, αφού ο δείκτης Cronbach's Alpha κυμάνθηκε στο 0,959 που είναι μεγαλύτερο από το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη 0,7.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	26

4.6. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων - Αξιοπιστία

Η εισαγωγή των στοιχείων των ερωτηματολογίων έγινε σε βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε με το Excel του MSOffice 2013 και στη συνέχεια έγινε εισαγωγή και κωδικοποίηση αυτών των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSSV.25, με το οποίο και πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση. Η παρουσίαση και η περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων έγινε με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής, ενώ η στατιστική συμπερασματολογία πραγματοποιήθηκε με μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των συχνοτήτων και των ποσοστών για κάθε μία από τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, καθώς και την εξαγωγή πιτών (piecharts) και ραβδογραμμάτων (barcharts) για μία πιο διαισθητική προσέγγιση των αποτελεσμάτων. Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ των διαφορετικών υποομάδων του πληθυσμού. Χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά t-test (για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων υποομάδων) και ANOVA test (για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων υποομάδων). Σε ελάχιστες περιπτώσεις, υπήρξαν υποομάδες οι οποίες δεν ήταν ισομεγέθεις με τις άλλες και είχαν μέγεθος λίγο μικρότερο των 30 ατόμων, προϋποθέσεις απαραίτητες για έγκυρους παραμετρικούς ελέγχους t-test και anova test. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και με την εκτέλεση των αντίστοιχων μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney test για 2 ανεξάρτητα δείγματα και Kruskal-Wallis test για 3 ή περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα. Επίσης, έγινε υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson αλλά και ανίχνευση της επιρροής της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών πάνω στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, με βάση το απλό γραμμικό μοντέλο

παλινδρόμησης. Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας που πραγματοποιήθηκαν ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

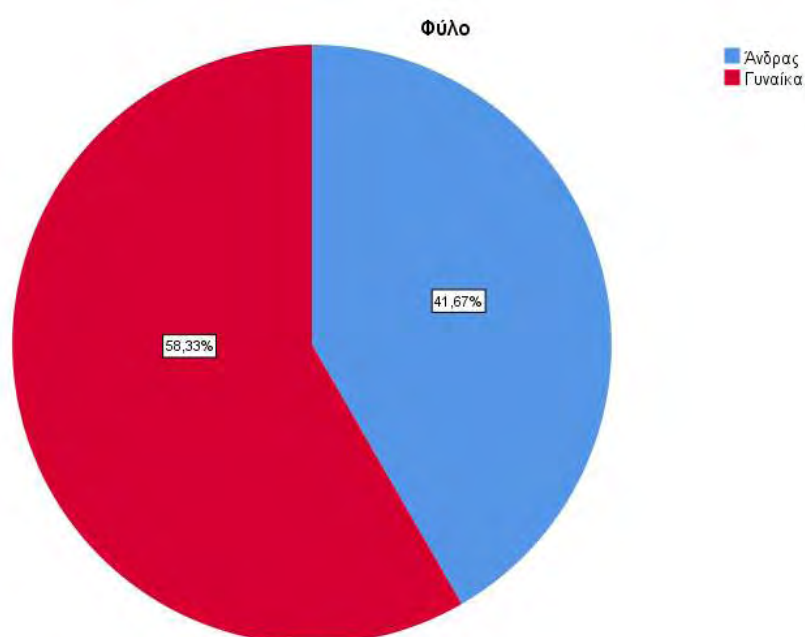
4.6. Στατιστική Επεξεργασία

4.6.1 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

4.6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

1. Αριθμός και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο.

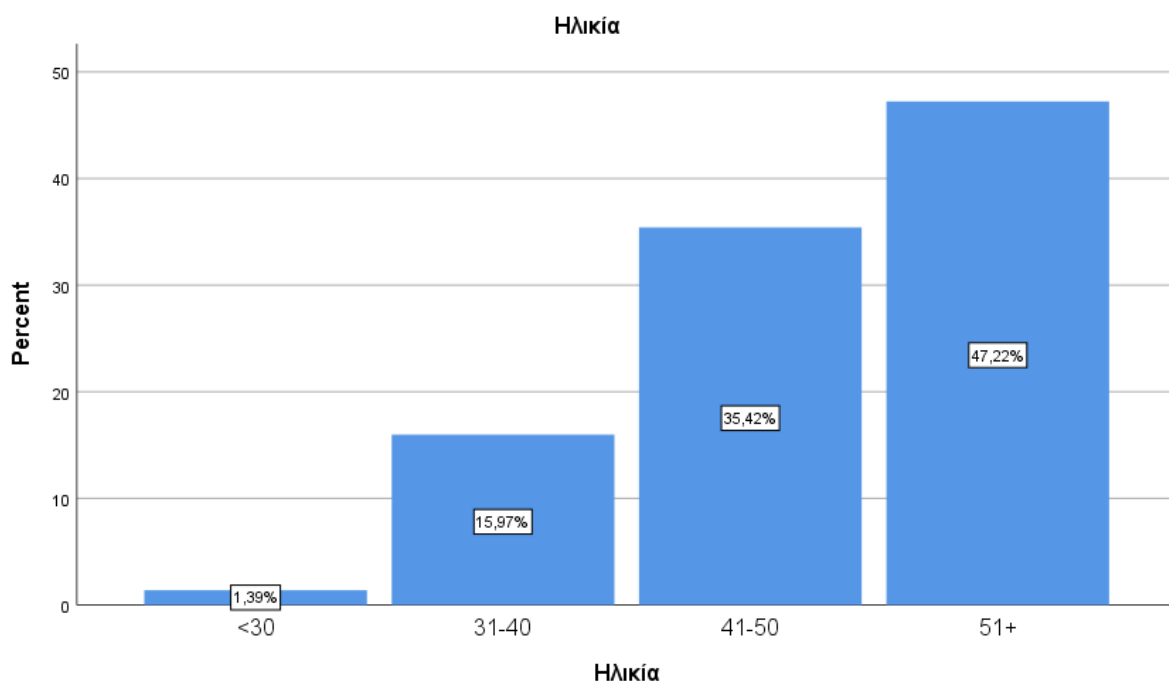
		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	60	41.7	41.7	41.7
	Γυναίκα	84	58.3	58.3	100.0
	Total	144	100.0	100.0	



Στην έρευνά μας συμμετείχε δείγμα 144 εκπαιδευτικών από τους οποίους οι 60 ήταν άνδρες και οι 84 γυναίκες τα ποσοστά των οποίων είναι 41,67% και 58,33% του συνολικού δείγματος αντίστοιχα.

2. Ηλικία εκπαιδευτικών

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	2	1.4	1.4	1.4
	31-40	23	16.0	16.0	17.4
	41-50	51	35.4	35.4	52.8
	51+	68	47.2	47.2	100.0
	Total	144	100.0	100.0	

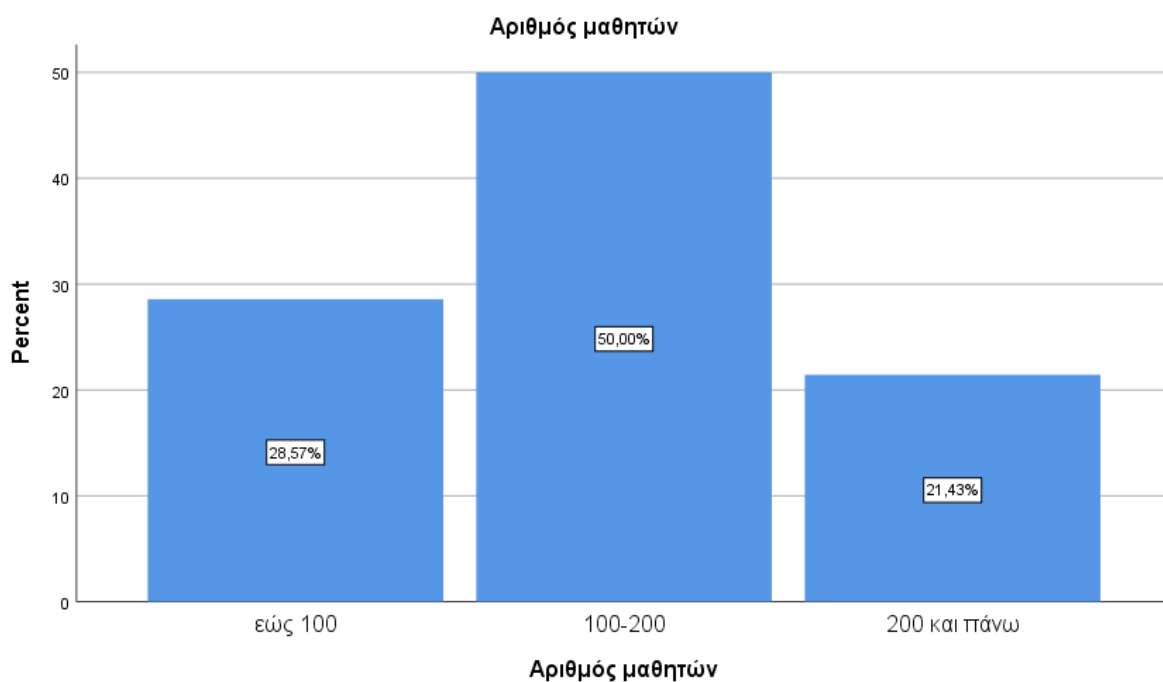


Στην ερώτηση που αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών που λάβανε μέρος στην έρευνα παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί 47,22% είναι πάνω από 51 ετών,

μεταξύ 41 και 50 ετών είναι το 35,42%, μεταξύ 31 και 40 ετών είναι το 15,97% και μικρότεροι από 30 ετών είναι μόλις το 1,39%.

3. Αριθμός μαθητών που υπάρχουν στο σχολείο όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός

		Αριθμός μαθητών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	εώς 100	40	27.8	28.6	28.6
	100-200	70	48.6	50.0	78.6
	200 και πάνω	30	20.8	21.4	100.0
	Total	140	97.2	100.0	
Missing	System	4	2.8		
Total		144	100.0		

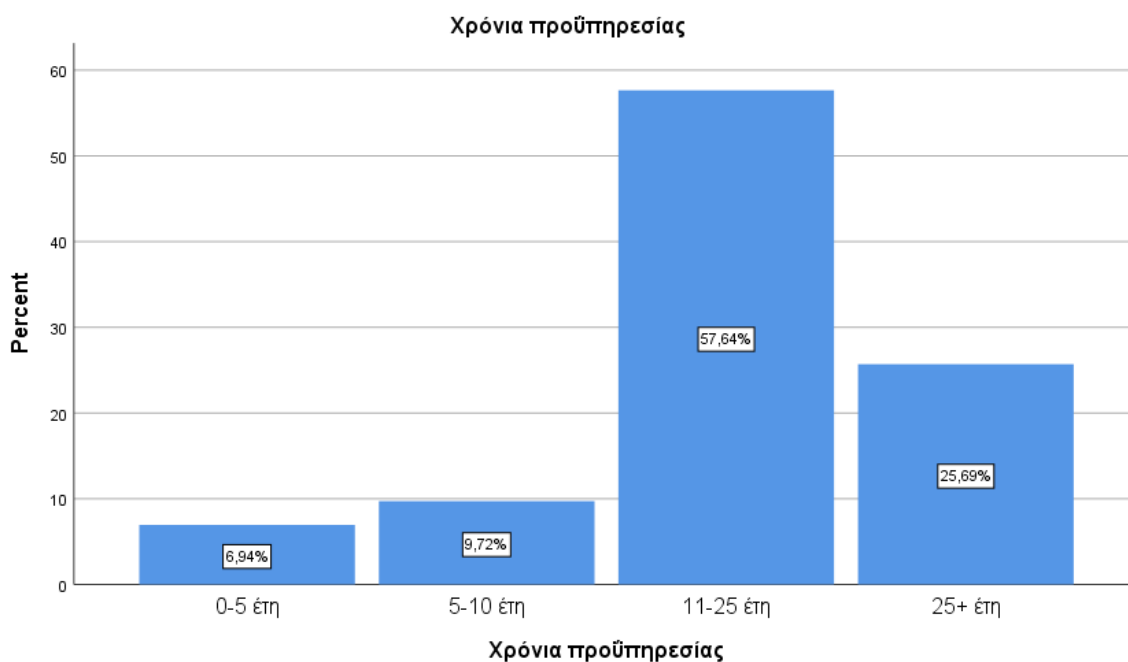


Στην ερώτηση που αφορά τον αριθμό των μαθητών στο σχολείο όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός παρατηρούμε ότι ακριβώς οι μισοί 50% υπηρετούν σε σχολείο που έχει πληθυσμό μεταξύ 100 και 200 μαθητές, το 28,57% έχει το πολύ 100 μαθητές και το 21,43% έχει περισσότερους από 200 μαθητές.

4. Χρόνια προϋπηρεσίας

Χρόνια προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5 έτη	10	6.9	6.9	6.9
	5-10 έτη	14	9.7	9.7	16.7
	11-25 έτη	83	57.6	57.6	74.3
	25+ έτη	37	25.7	25.7	100.0
	Total	144	100.0	100.0	



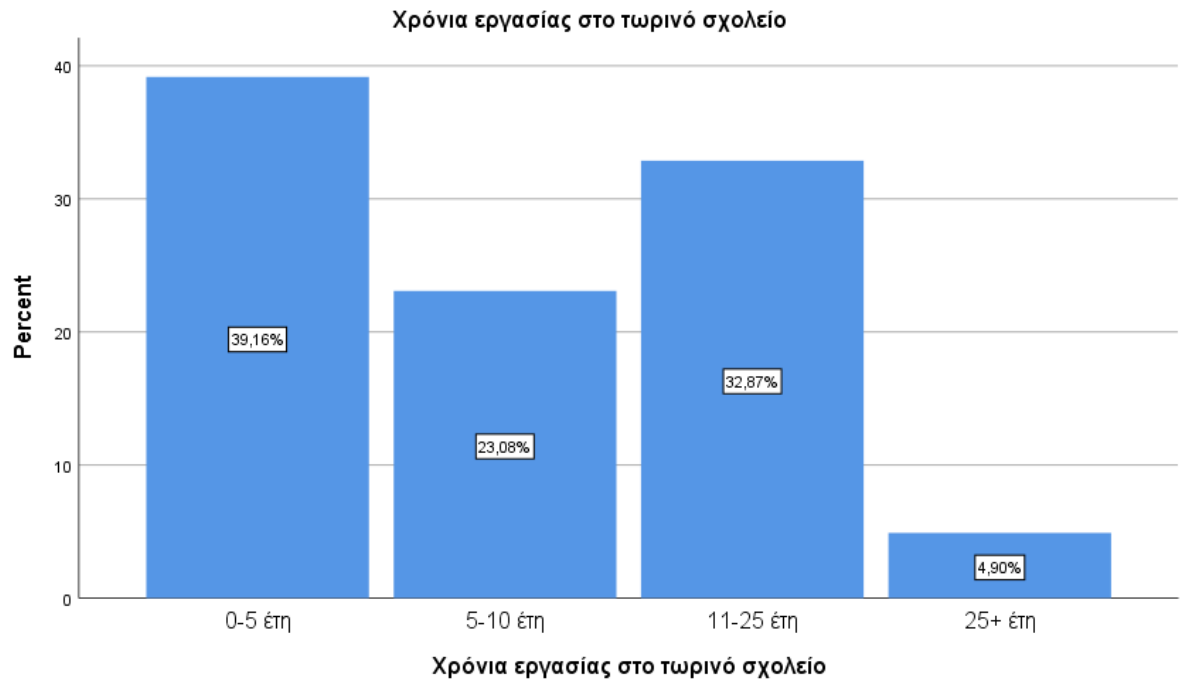
Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρατηρούμε στο παραπάνω διάγραμμα ότι η πλειοψηφία 57,64% έχει 11 έως 25 έτη προϋπηρεσίας, το 6,94% έχει 0 έως 5, το 9,72% έχει 5 έως 10 έτη και το 25,69% έχει περισσότερα από 25 έτη προϋπηρεσίας.

5. Χρόνια εργασίας στο τωρινό σχολείο

Χρόνια εργασίας στο τωρινό σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5 έτη	56	38.9	39.2	39.2
	5-10 έτη	33	22.9	23.1	62.2
	11-25 έτη	47	32.6	32.9	95.1
	25+ έτη	7	4.9	4.9	100.0
	Total	143	99.3	100.0	

Missing System	1	.7		
Total	144	100.0		

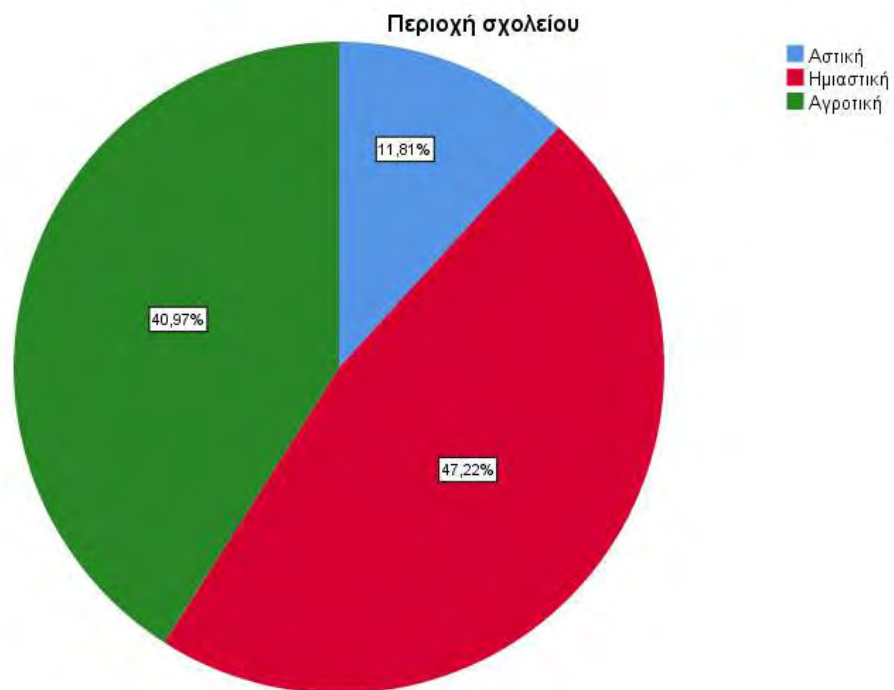


Όσον αφορά τα χρόνια εργασίας του εκπαιδευτικού στο τωρινό σχολείο, παρατηρούμε ότι το 39,16% εργάζεται στο σχολείο 0 έως 5 έτη, το 23,08% από 5 έως 10 έτη, το 32,87% από 11 έως 25 έτη και μόλις το 4,9% εργάζεται στο ίδιο σχολείο για περισσότερο από 25 έτη.

6. Περιοχή σχολείου

		Περιοχή σχολείου			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	17	11.8	11.8	11.8
	Ημιαστική	68	47.2	47.2	59.0
	Αγροτική	59	41.0	41.0	100.0
	Total	144	100.0	100.0	

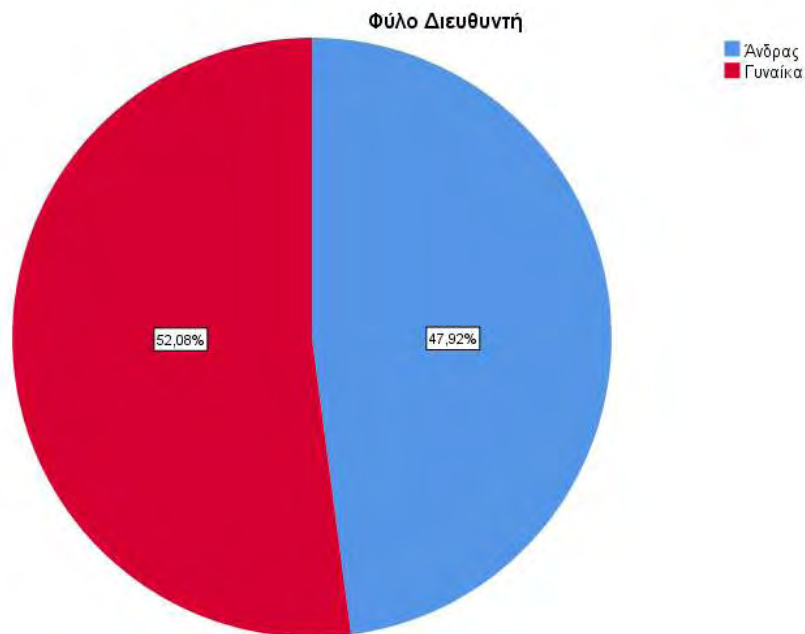
Σχετικά με τη περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας 47,22% εργάζονται σε ημιαστική περιοχή, το 40,97% εργάζεται σε αγροτική περιοχή ενώ το 11,81% σε αστική περιοχή. Τα παραπάνω αποτελέσματα δικαιολογούνται, αφού η έρευνα μας διενεργήθηκε στο Νομό Φθιώτιδας, στον οποίο δεν υπάρχουν μεγάλα αστικά κέντρα.



7. Φύλο διευθυντή

Φύλο Διευθυντή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	69	47.9	47.9	47.9
Valid Γυναίκα	75	52.1	52.1	100.0
Total	144	100.0	100.0	



Στην ερώτηση που απαντήθηκε σχετικά με το φύλο του διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία το 52,08% είναι γυναίκες ενώ το 47,92% είναι άνδρες.

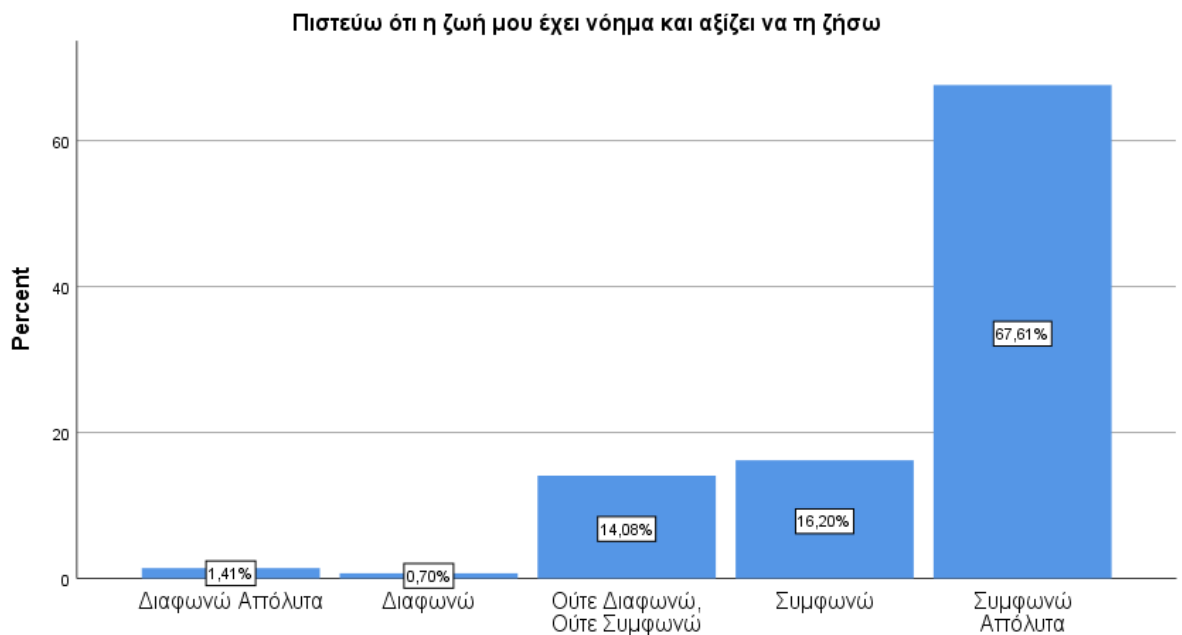
4.6.1.2 Αποτελέσματα 1^{ης} Ενότητας Ερωτηματολογίου

1. Πιστεύω ότι η ζωή μου έχει νόημα και αξίζει να τη ζήσω

Πιστεύω ότι η ζωή μου έχει νόημα και αξίζει να τη ζήσω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.4	1.4	1.4
	Διαφωνώ	1	.7	.7	2.1
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	20	13.9	14.1	16.2
	Συμφωνώ	23	16.0	16.2	32.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	96	66.7	67.6	100.0

Total	142	98.6	100.0
Missing System	2	1.4	
Total	144	100.0	



Στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν «οι εκπαιδευτικοί ότι έχει νόημα η ζωή τους» παρατηρούμε στο παραπάνω ραβδόγραμμα ότι υπάρχει μία θετική τάση της τάξης του 83,81%, ουδέτερη τάση 14,08% και αρνητική τάση 2,11%.

2. Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα

Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	2.1	2.1	2.1

	Διαφωνώ	8	5.6	5.6	7.7
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	44	30.6	31.0	38.7
	Συμφωνώ	55	38.2	38.7	77.5
	Συμφωνώ Απόλυτα	32	22.2	22.5	100.0
	Total	142	98.6	100.0	
Missing	System	2	1.4		
	Total	144	100.0		

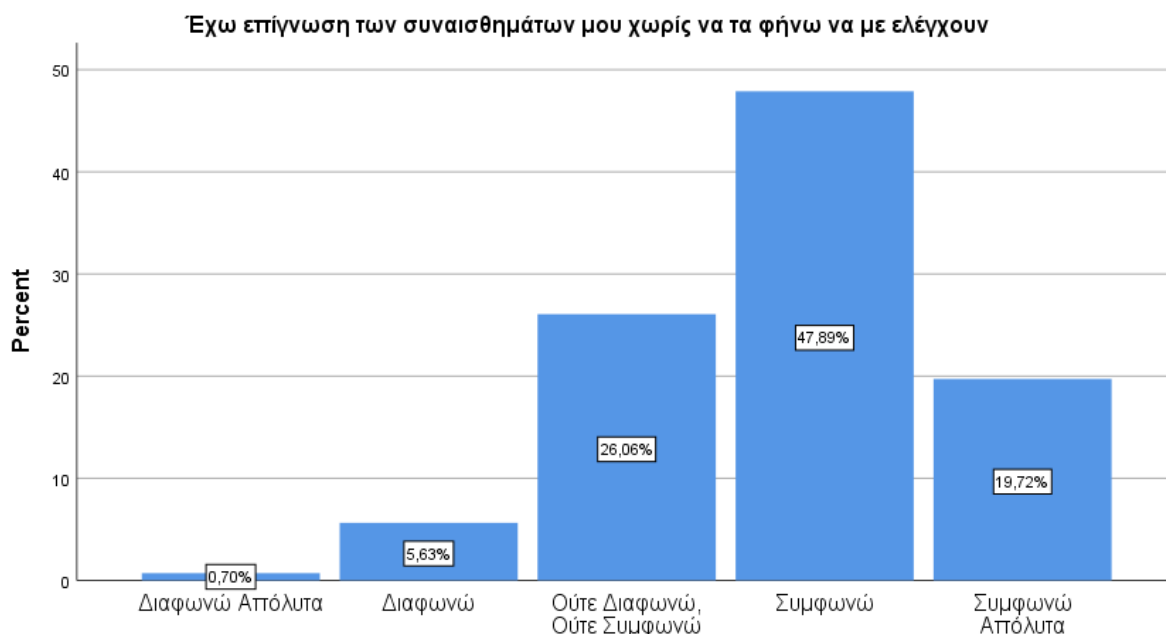
Στην ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί για το εάν «παρατηρούν νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα» παρατηρείται μία θετική τάση 61,27%, ουδέτερη τάση 30,99% και μία αρνητική τάση 7,74%.

3. Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου χωρίς να τα αφήνω να με ελέγχουν

Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου χωρίς να τα αφήνω να με ελέγχουν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	,7	,7	,7
	Διαφωνώ	8	5,6	5,6	6,3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	37	25,7	26,1	32,4
	Συμφωνώ	68	47,2	47,9	80,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	28	19,4	19,7	100,0
	Total	142	98,6	100,0	

Missing System	2	1,4		
Total	144	100,0		



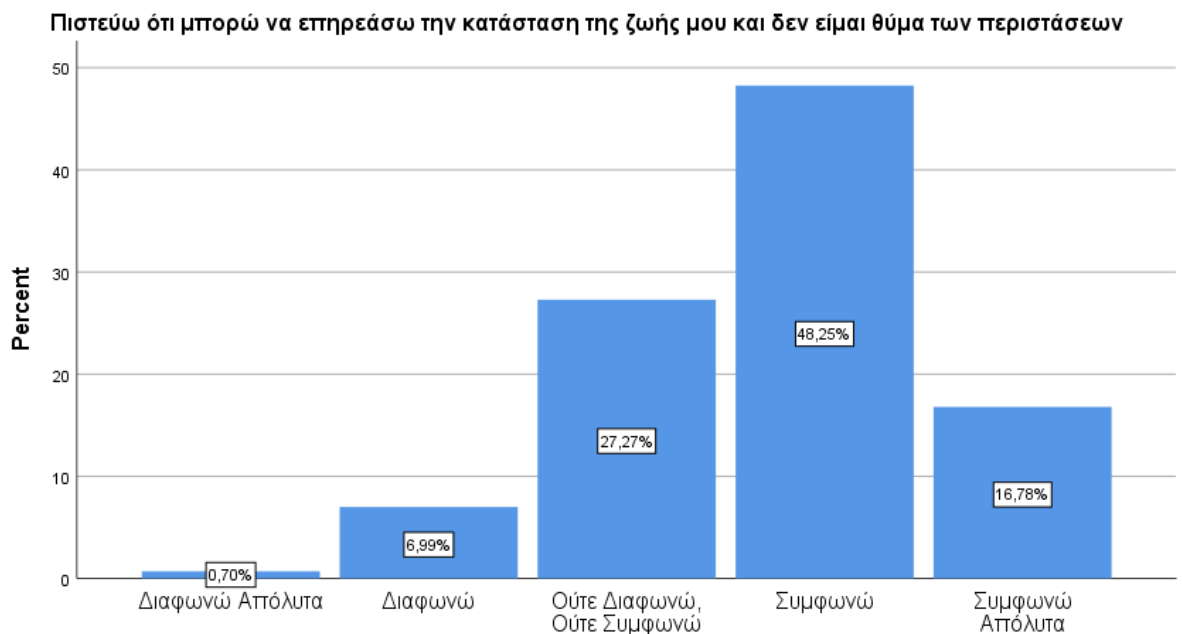
Στην ερώτηση για το εάν «έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους χωρίς να τα αφήνουν να τους ελέγχουν» παρατηρείται μία θετική τάση της τάξης του 67,1%, μία ουδέτερη τάση 26,06% και μία αρνητική τάση 6,33%.

4. Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω την κατάσταση της ζωής μου και δεν είμαι θύμα των περιστάσεων

Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω την κατάσταση της ζωής μου και δεν είμαι θύμα των περιστάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	10	6.9	7.0	7.7

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	39	27.1	27.3	35.0
	Συμφωνώ	69	47.9	48.3	83.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	24	16.7	16.8	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		

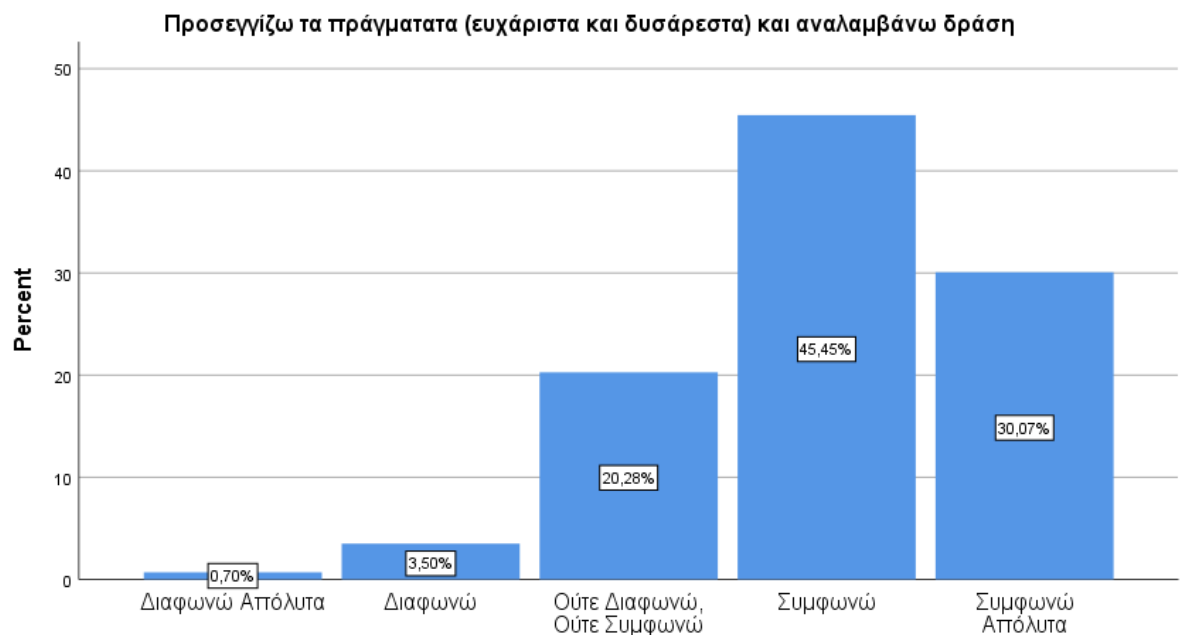


Στην ερώτηση για το εάν «πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την κατάσταση της ζωής τους και δεν είναι θύματα των περιστάσεων» παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 65,03%, μία ουδέτερη τάση 27,27% και μία αρνητική τάση 7,69%.

5. Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση

Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	5	3.5	3.5	4.2
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	29	20.1	20.3	24.5
	Συμφωνώ	65	45.1	45.5	69.9
	Συμφωνώ Απόλυτα	43	29.9	30.1	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			



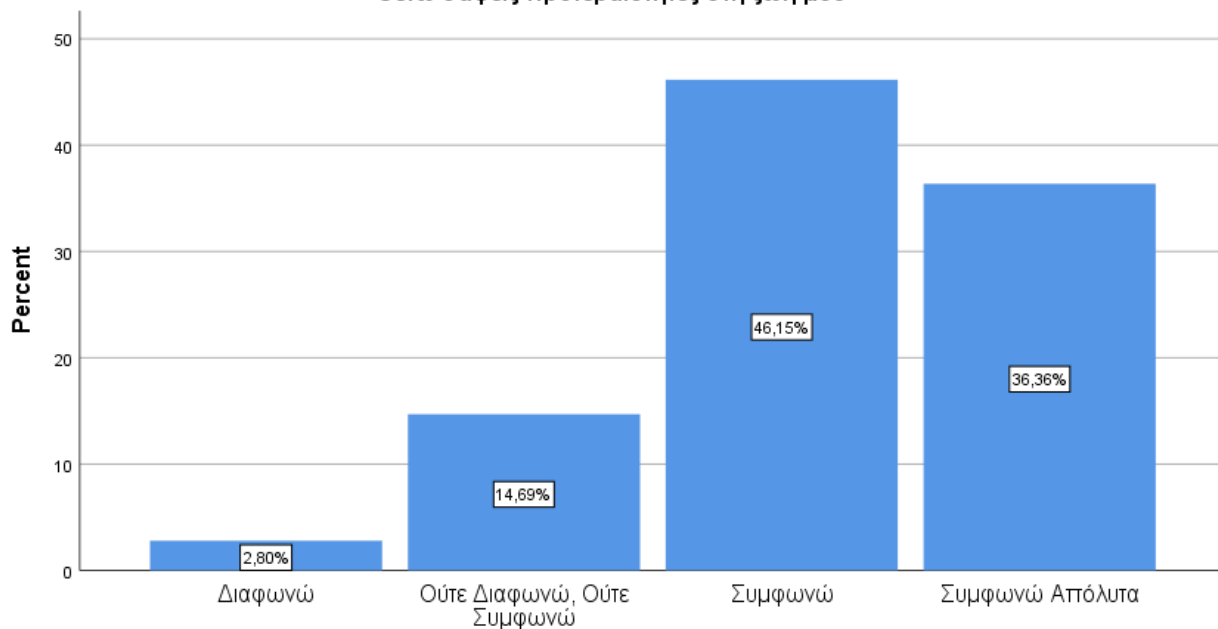
Στην ερώτηση για το εάν «προσεγγίζουν τα πράγματα(δυσάρεστα ή ευχάριστα) και αναλαμβάνουν δράση» παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 75,52%, μία ουδέτερη τάση 20,28% και μία αρνητική τάση 4,2%.

6. Θέτω σαφείς προτεραιότητες στη ζωή μου

Θέτω σαφείς προτεραιότητες στη ζωή μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	2.8	2.8	2.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	21	14.6	14.7	17.5
	Συμφωνώ	66	45.8	46.2	63.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	52	36.1	36.4	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		

Θέτω σαφείς προτεραιότητες στη ζωή μου

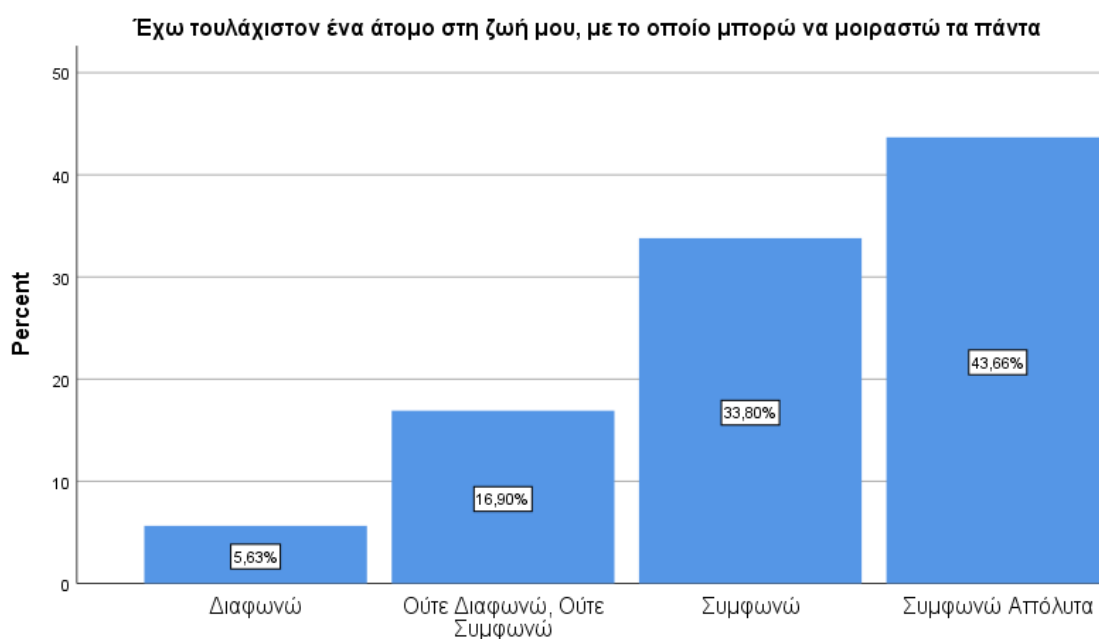


Στην ερώτηση για το εάν «θέτουν σαφείς προτεραιότητες στη ζωή τους», προκύπτει μία θετική τάση της τάξης του 82,51%, μία ουδέτερη τάση 14,69% και μία αρνητική τάση 2,8%.

7. Έχω τουλάχιστον ένα άτομο στη ζωή μου, με το οποίο μπορώ να μοιραστώ τα πάντα

Έχω τουλάχιστον ένα άτομο στη ζωή μου, με το οποίο μπορώ να μοιραστώ τα πάντα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	8	5.6	5.6	5.6
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	24	16.7	16.9	22.5
	Συμφωνώ	48	33.3	33.8	56.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	62	43.1	43.7	100.0
	Total	142	98.6	100.0	
Missing	System	2	1.4		
Total		144	100.0		

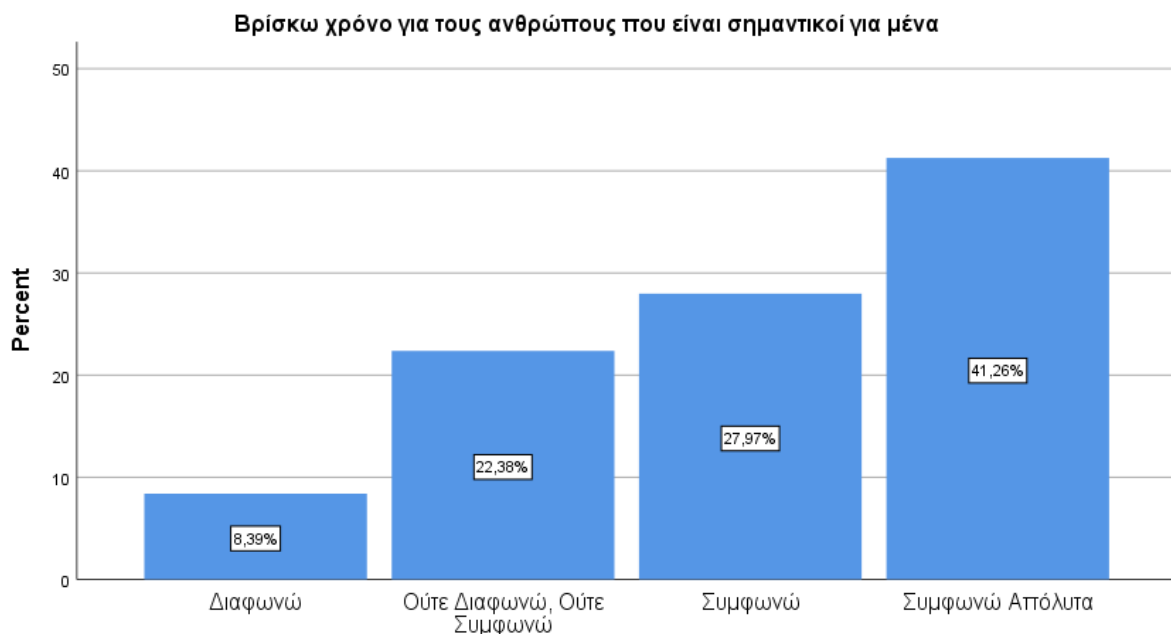


Στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν ότι «έχουν τουλάχιστον ένα άτομο στη ζωή τους, με το οποίο μπορούν να μοιραστούν τα πάντα» παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 77,46%, μία ουδέτερη τάση 16,9% και μία αρνητική τάση 5,63%.

8. Βρίσκω χρόνο για τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα

Βρίσκω χρόνο για τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	12	8.3	8.4	8.4
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	32	22.2	22.4	30.8
	Συμφωνώ	40	27.8	28.0	58.7
	Συμφωνώ Απόλυτα	59	41.0	41.3	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



Σχετικά με το εάν «βρίσκουν χρόνο για τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για αυτούς» παρατηρείται ότι υπάρχει μία θετική τάση σε ποσοστό 69,23%, μία ουδέτερη τάση με 22,38% και μία αρνητική τάση 8,39%.

9. Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι

Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	2.8	2.8	2.8
	Διαφωνώ	16	11.1	11.3	14.1
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	42	29.2	29.6	43.7
	Συμφωνώ	60	41.7	42.3	85.9
	Συμφωνώ Απόλυτα	20	13.9	14.1	100.0

Total	142	98.6	100.0
Missing System	2	1.4	
Total	144	100.0	

Όσον αφορά για το εάν «έχουν πίστη στους άλλους και μπορούν να βασιστούν στην υποστήριξη τους όταν τη χρειάζονται», παρατηρείται μία όχι και τόσο σημαντική θετική τάση της τάξης του 56,33%, μία ουδέτερη τάση 29,58% και μία αρνητική τάση 14,09%.

10. Προσβλέπω σε ένα λαμπρό μέλλον και ξέρω ότι μπορώ να χειριστώ τις δυσκολίες

Προσβλέπω σε ένα λαμπρό μέλλον και ξέρω ότι μπορώ να χειριστώ τις δυσκολίες

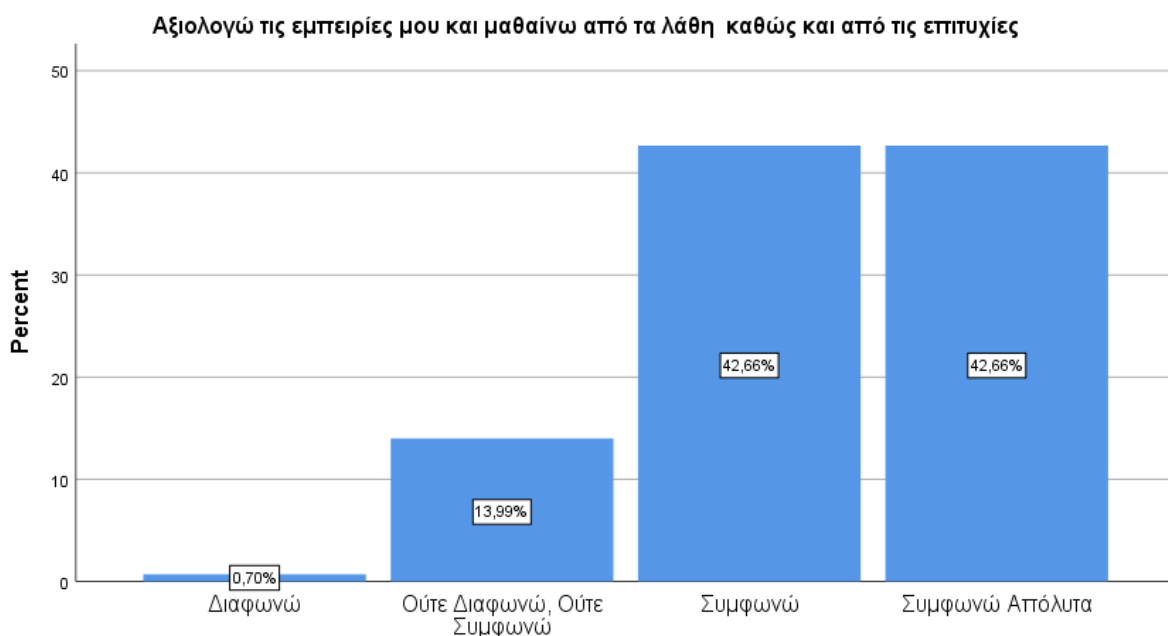
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.4	1.4	1.4
	Διαφωνώ	15	10.4	10.5	11.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	44	30.6	30.8	42.7
	Συμφωνώ	62	43.1	43.4	86.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	20	13.9	14.0	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση για το εάν «προσβλέπουν ένα λαμπρό μέλλον και ξέρουν ότι μπορούν να χειριστούν τις δυσκολίες», παρατηρείται μία όχι σημαντική θετική τάση της τάξης του 57,35%, μία ουδέτερη τάση 30,77% και μία αρνητική τάση 11,89%.

11. Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες

Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	.7	.7	.7
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	20	13.9	14.0	14.7
	Συμφωνώ	61	42.4	42.7	57.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	61	42.4	42.7	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



Στην ερώτηση για το εάν «αξιολογούν τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν από τα λάθη τους καθώς και από τις επιτυχίες τους» παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 85,32%, μία ουδέτερη τάση 13,99% και μία αμελητέα αρνητική τάση 0,7%.

12. Προσαρμόζομαι με ευελιξία στην αλλαγή και δέχομαι εύκολα το αμετάβλητο

Προσαρμόζομαι με ευελιξία στην αλλαγή και δέχομαι εύκολα το αμετάβλητο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.4	1.4	1.4
	Διαφωνώ	12	8.3	8.4	9.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	38	26.4	26.6	36.4
	Συμφωνώ	56	38.9	39.2	75.5
	Συμφωνώ Απόλυτα	35	24.3	24.5	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			

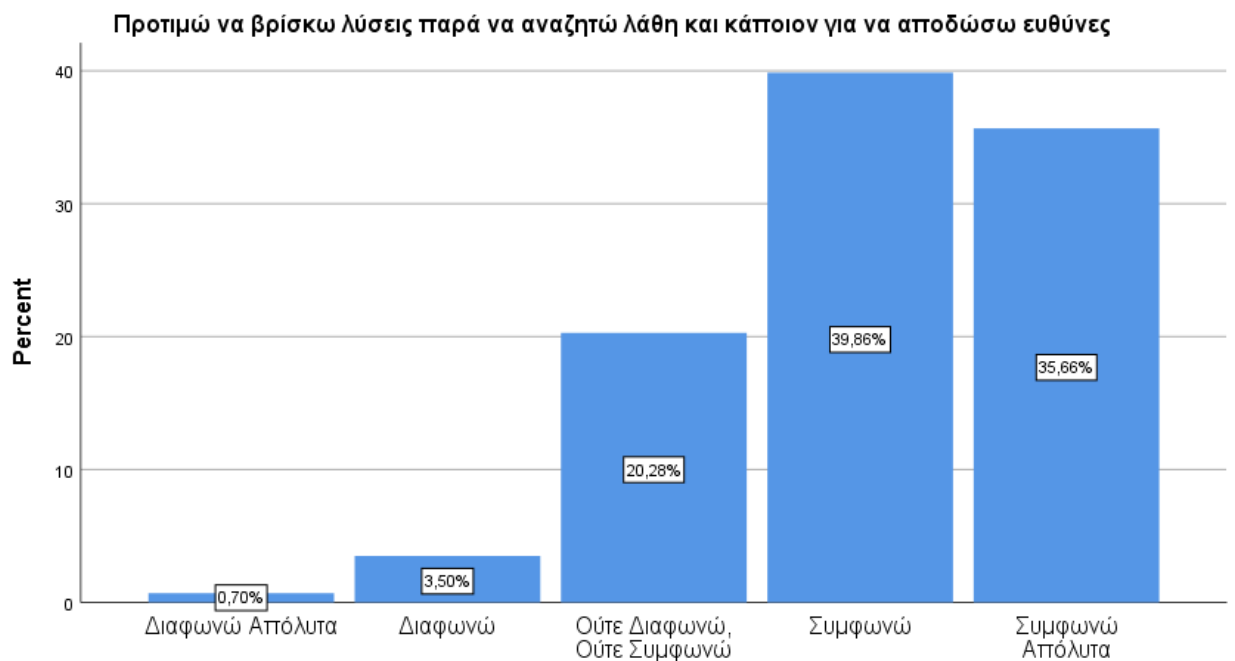
Στην ερώτηση για το εάν «προσαρμόζονται με ευελιξία στην αλλαγή και δέχονται εύκολα το αμετάβλητο», παρατηρείται μία θετική τάση της τάξης του 63,64%, μία ουδέτερη τάση 26,57% και μία αρνητική τάση 7,79%.

13. Προτιμώ να βρίσκω λύσεις παρά να αναζητώ λάθη και κάποιον για να αποδώσω ευθύνες

Προτιμώ να βρίσκω λύσεις παρά να αναζητώ λάθη και κάποιον για να αποδώσω ευθύνες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	5	3.5	3.5	4.2
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	29	20.1	20.3	24.5
	Συμφωνώ	57	39.6	39.9	64.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	51	35.4	35.7	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			

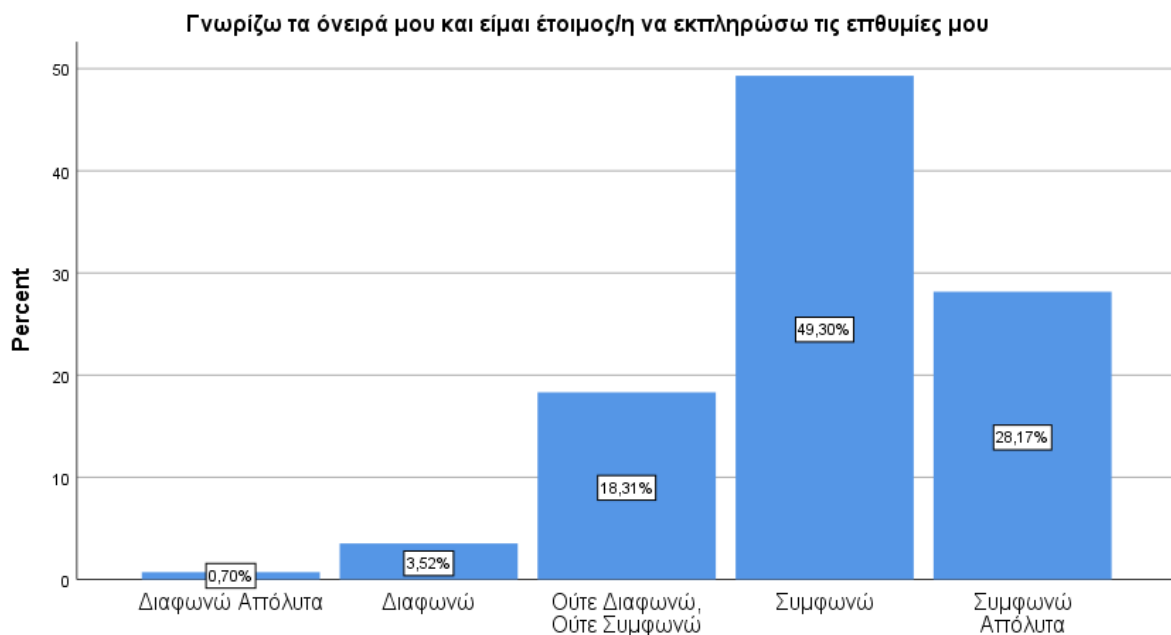


Σχετικά με το εάν «προτιμούν να βρίσκουν λύσεις παρά να αναζητούν λάθη και κάποιον να αποδώσουν ευθύνες» παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 75,52%, μία ουδέτερη τάση 20,28% και μία αρνητική τάση 4,2%.

14. Γνωρίζω τα όνειρά μου και είμαι έτοιμος/η να εκπληρώσω τις επιθυμίες μου

Γνωρίζω τα όνειρά μου και είμαι έτοιμος/η να εκπληρώσω τις επιθυμίες μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	5	3.5	3.5	4.2
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	26	18.1	18.3	22.5
	Συμφωνώ	70	48.6	49.3	71.8
	Συμφωνώ Απόλυτα	40	27.8	28.2	100.0
	Total	142	98.6	100.0	
Missing	System	2	1.4		
Total		144	100.0		

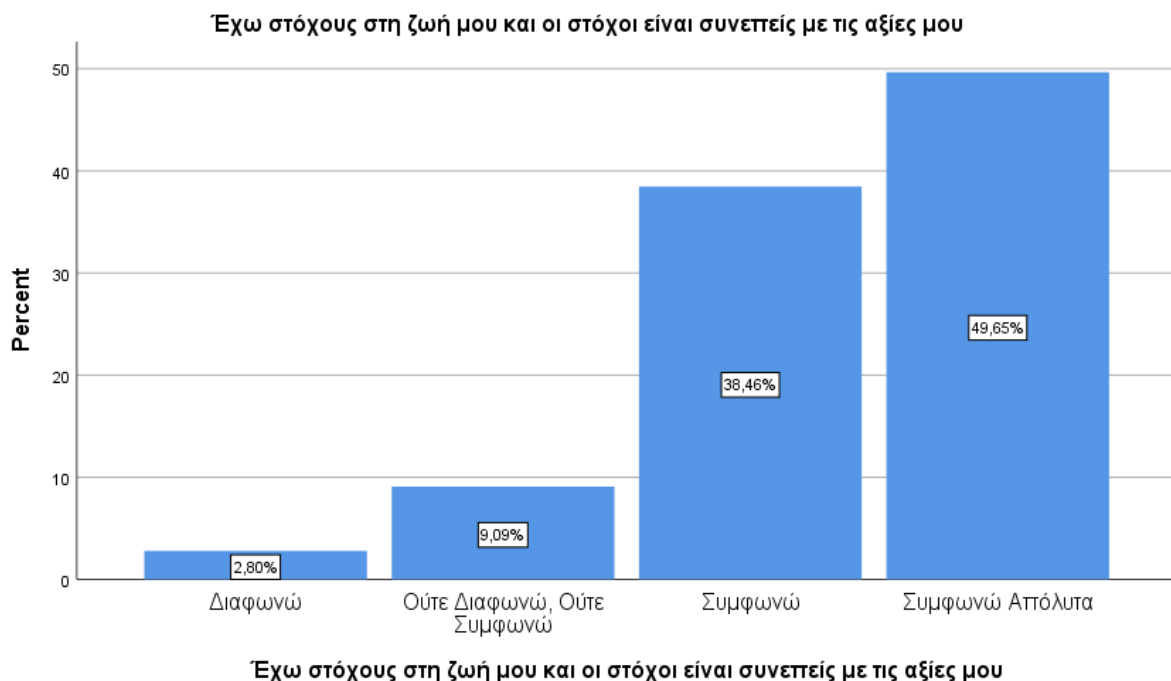


Σχετικά με το εάν «γνωρίζουν τα όνειρα τους και είναι έτοιμοι να εκπληρώσουν τις επιθυμίες τους» προκύπτει μία θετική τάση 77,47%, μία ουδέτερη τάση 18,31% και μία αρνητική τάση 4,22%.

15. Έχω στόχους στη ζωή μου και οι στόχοι είναι συνεπείς με τις αξίες μου

Έχω στόχους στη ζωή μου και οι στόχοι είναι συνεπείς με τις αξίες μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	2.8	2.8	2.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	13	9.0	9.1	11.9
	Συμφωνώ	54	37.5	37.8	49.7
	Συμφωνώ Απόλυτα	71	49.3	49.7	99.3
	34	1	.7	.7	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



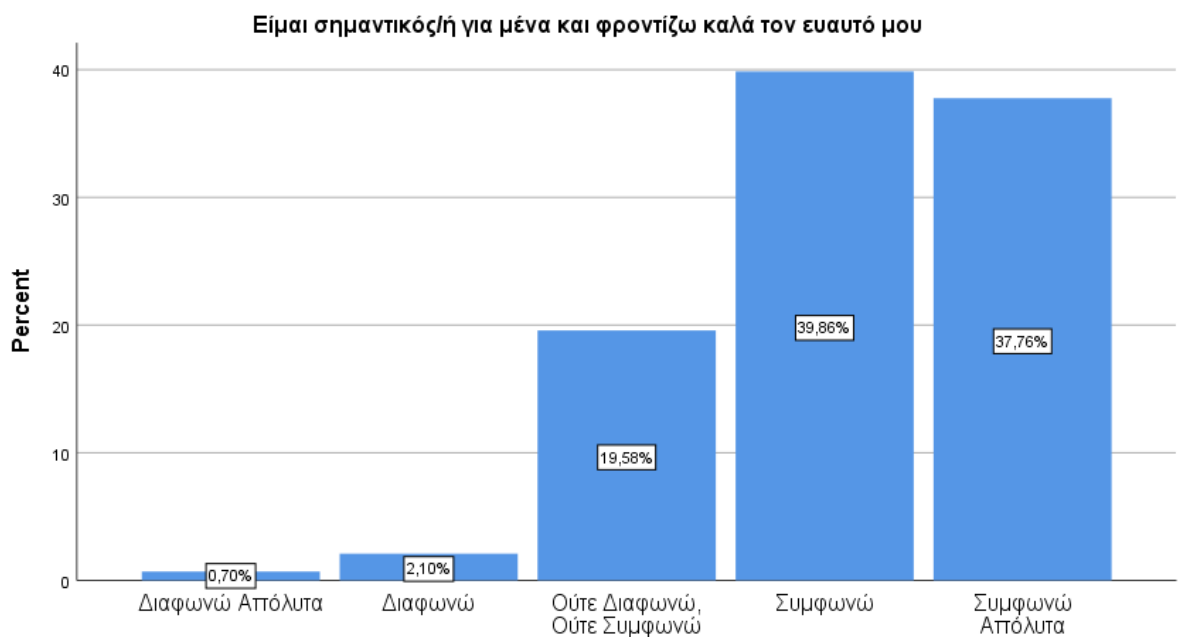
Όσον αφορά για το εάν «έχουν στόχους στη ζωή τους και οι στόχοι είναι συνεπείς με τις αξίες τους», παρατηρείται μία θετική τάση της τάξης του 88,11%, μία ουδέτερη τάση 9,09% και μία αρνητική τάση 2,8%.

16. Είμαι σημαντικός/ή για μένα και φροντίζω καλά τον εαυτό μου

Είμαι σημαντικός/ή για μένα και φροντίζω καλά τον εαυτό μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	3	2.1	2.1	2.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	28	19.4	19.6	22.4

	Συμφωνώ	57	39.6	39.9	62.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	54	37.5	37.8	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



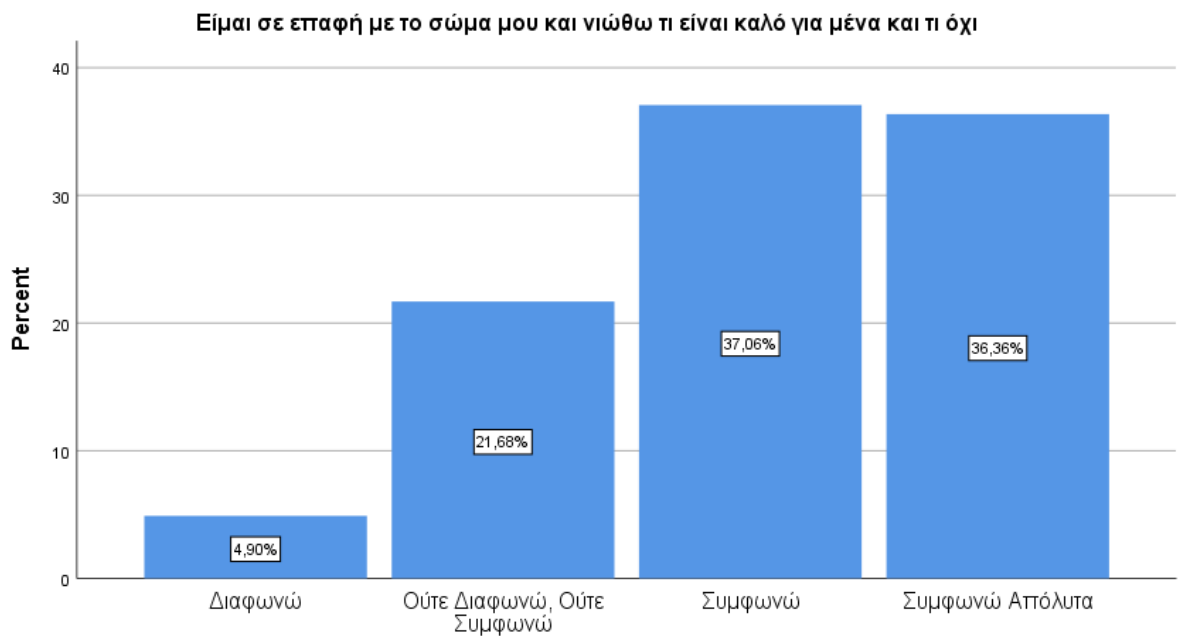
Στην ερώτηση για το εάν «είναι σημαντικοί για αυτούς και φροντίζουν καλά τον εαυτό τους», προκύπτει μία θετική τάση 77,62%, μία ουδέτερη τάση 19,58% και μία αρνητική τάση 2,8%.

17. Είμαι σε επαφή με το σώμα μου και νιώθω τι είναι καλό για μένα και τι όχι

Είμαι σε επαφή με το σώμα μου και νιώθω τι είναι καλό για μένα και τι όχι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	4.9	4.9	4.9

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	31	21.5	21.7	26.6
	Συμφωνώ	53	36.8	37.1	63.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	52	36.1	36.4	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



Στην ερώτηση για το εάν «είναι σε επαφή με το σώμα τους και νιώθουν τι είναι καλό για αυτούς και τι όχι», προκύπτει μία θετική τάση της τάξης του 73,42%, μία ουδέτερη τάση 21,68% και μία αρνητική τάση 4,9%.

18. Σε μία δύσκολη κατάσταση βάζω τη δική μου υγεία πάνω από τις προσδοκίες των άλλων

Σε μία δύσκολη κατάσταση, βάζω τη δική μου υγεία πάνω από τις προσδοκίες των άλλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	2.1	2.1	2.1
	Διαφωνώ	16	11.1	11.2	13.3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	38	26.4	26.6	39.9
	Συμφωνώ	51	35.4	35.7	75.5
	Συμφωνώ Απόλυτα	35	24.3	24.5	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			

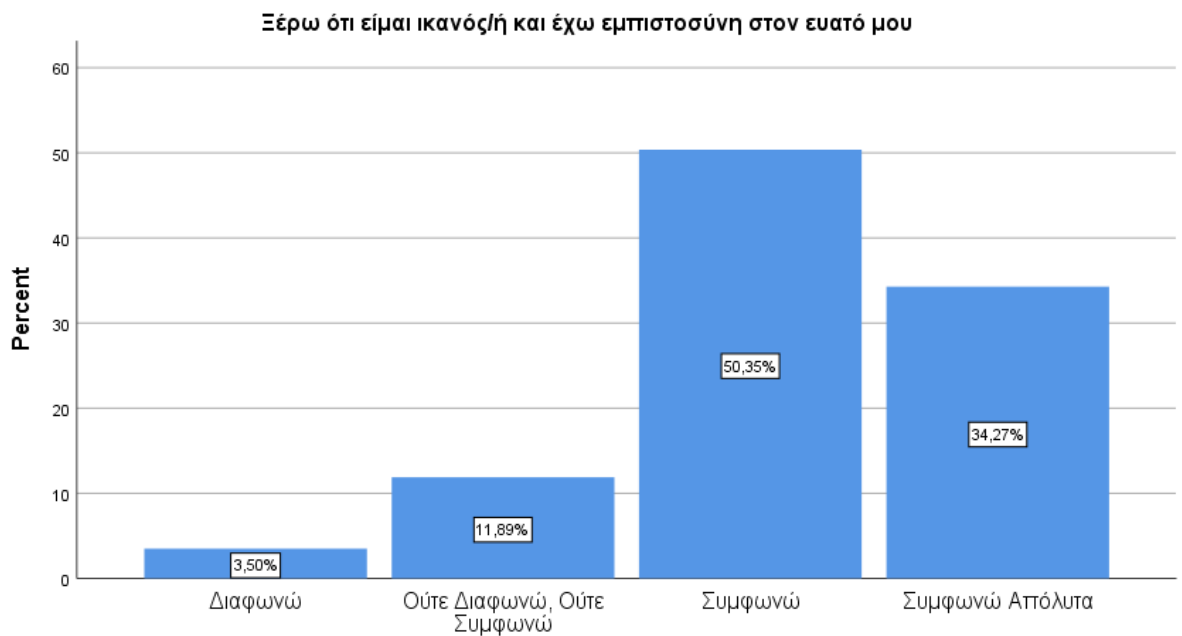
Σχετικά με το εάν «σε μία δύσκολη κατάσταση, βάζουν τη δική τους υγεία πάνω από τις προσδοκίες των άλλων», παρατηρείται μία θετική τάση της τάξης του 60,14%, μια ουδέτερη τάση 26,57% και μία αρνητική τάση 13,29%.

19. Ξέρω ότι είμαι ικανός/ή και έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου

Ξέρω ότι είμαι ικανός/ή και έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	3.5	3.5	3.5

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	17	11.8	11.9	15.4
	Συμφωνώ	72	50.0	50.3	65.7
	Συμφωνώ Απόλυτα	49	34.0	34.3	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		

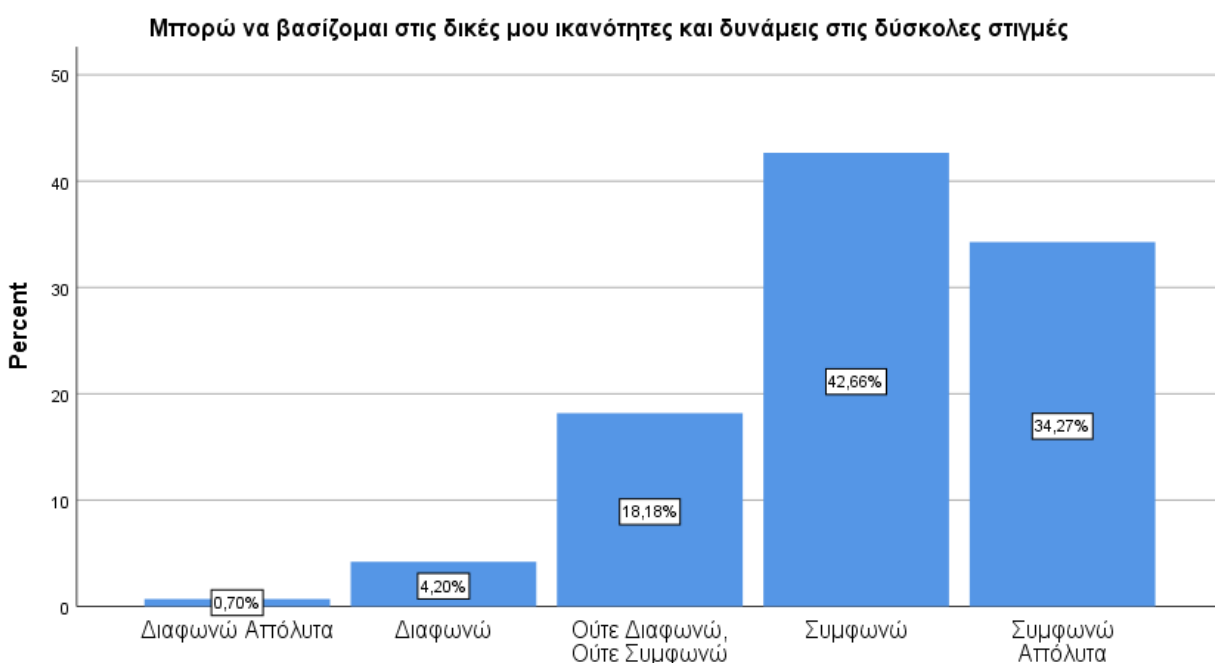


Σχετικά με το εάν «ξέρουν ότι είναι ικανοί και έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους» παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 84,62%, μία ουδέτερη τάση 11,89% και μία αρνητική τάση 3,5%.

20. Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές

Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	6	4.2	4.2	4.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	26	18.1	18.2	23.1
	Συμφωνώ	61	42.4	42.7	65.7
	Συμφωνώ Απόλυτα	49	34.0	34.3	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
	Missing System	1	.7		
Total	144	100.0			

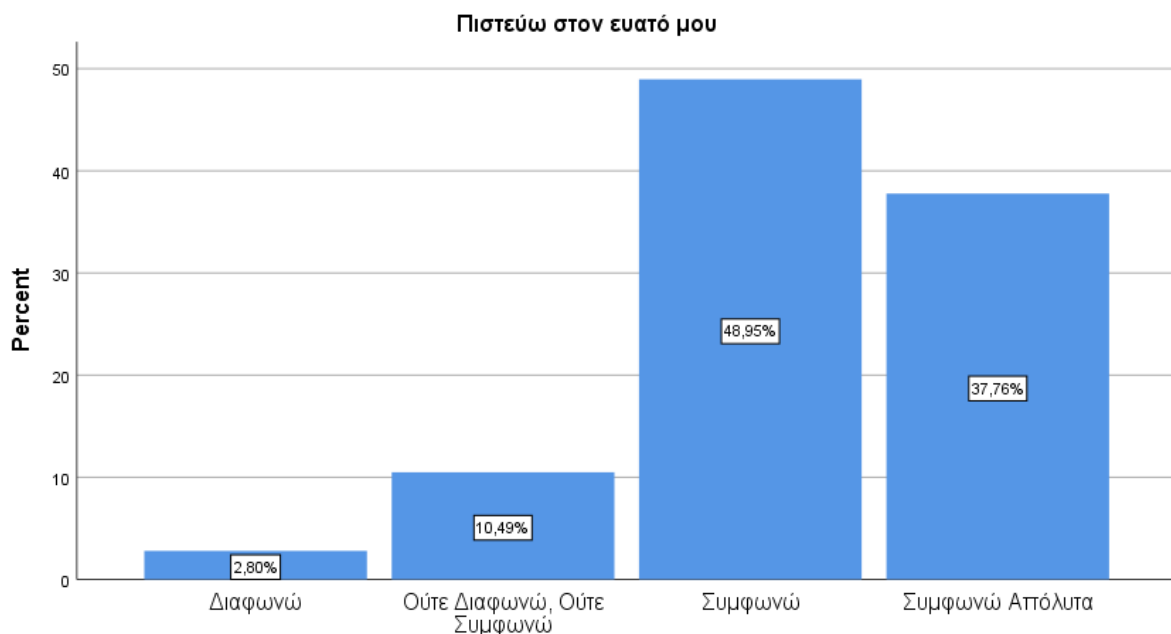


Σχετικά με το εάν «μπορούν να βασιστούν στις δικές τους ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές» προκύπτει μία θετική τάση σε ποσοστό 76,93%, μία ουδέτερη τάση με 18,18% και μία αρνητική τάση με 4,9%.

21. Πιστεύω στον εαυτό μου

Πιστεύω στον εαυτό μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	2.8	2.8	2.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	15	10.4	10.5	13.3
	Συμφωνώ	70	48.6	49.0	62.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	54	37.5	37.8	100.0
	Total	143	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		144	100.0		



Στην ερώτηση για το εάν «έχουν πίστη στονεαυτό τους» παρατηρείται μία θετική τάση της τάξης του 86,71%, μία ουδέτερη τάση 10,49% και μία αρνητική τάση 2.8%.

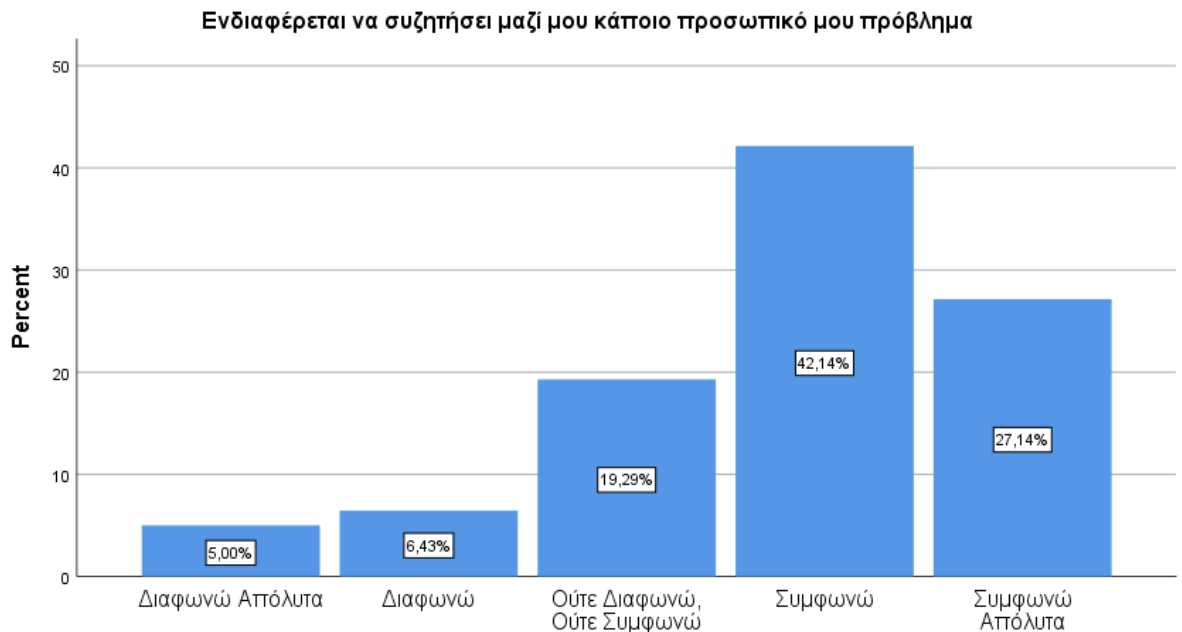
4.7. Αποτελέσματα 2^{ης} Ενότητας Ερωτηματολογίου: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή

1. Ενδιαφέρεται να συζητήσει μαζί μου κάποιο προσωπικό μου πρόβλημα

Ενδιαφέρεται να συζητήσει μαζί μου κάποιο προσωπικό μου πρόβλημα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	7	4.9	5.0	5.0
	Διαφωνώ	9	6.3	6.4	11.4
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	27	18.8	19.3	30.7
	Συμφωνώ	59	41.0	42.1	72.9

	Συμφωνώ Απόλυτα	38	26.4	27.1	100.0
	Total	140	97.2	100.0	
Missing	System	4	2.8		
	Total	144	100.0		



Στην ερώτηση που αφορά το εάν «ενδιαφέρεται να συζητήσει μαζί τους κάποιο προσωπικό του πρόβλημα», παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 69,28%, μία ουδέτερη τάση 19,29% και μία αρνητική τάση 11,43%.

2. Με βοηθά να αντιμετωπίσω τα εμπόδια που συναντώ στον εργασιακό μου χώρο

Με βοηθά να αντιμετωπίσω τα εμπόδια που συναντώ στον εργασιακό μου χώρο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	10	6.9	7.1	7.1
	Διαφωνώ	17	11.8	12.1	19.1

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	27	18.8	19.1	38.3
	Συμφωνώ	46	31.9	32.6	70.9
	Συμφωνώ Απόλυτα	41	28.5	29.1	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
Missing	System	3	2.1		
Total		144	100.0		

Σχετικά με το εάν «τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που συναντούν στον εργασιακό τους χώρο», προκύπτει μία θετική τάση σε ποσοστό 61,7%, μία ουδέτερη τάση 19,15% και μία αρνητική τάση 19,15%.

3. Πιστεύει ότι θα τα πάω καλά σε οτιδήποτε επιχειρήσω

Πιστεύει ότι θα τα πάω καλά σε οτιδήποτε επιχειρήσω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.4	1.4	1.4
	Διαφωνώ	14	9.7	9.9	11.3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	35	24.3	24.8	36.2
	Συμφωνώ	50	34.7	35.5	71.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	40	27.8	28.4	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
Missing	System	3	2.1		
Total		144	100.0		

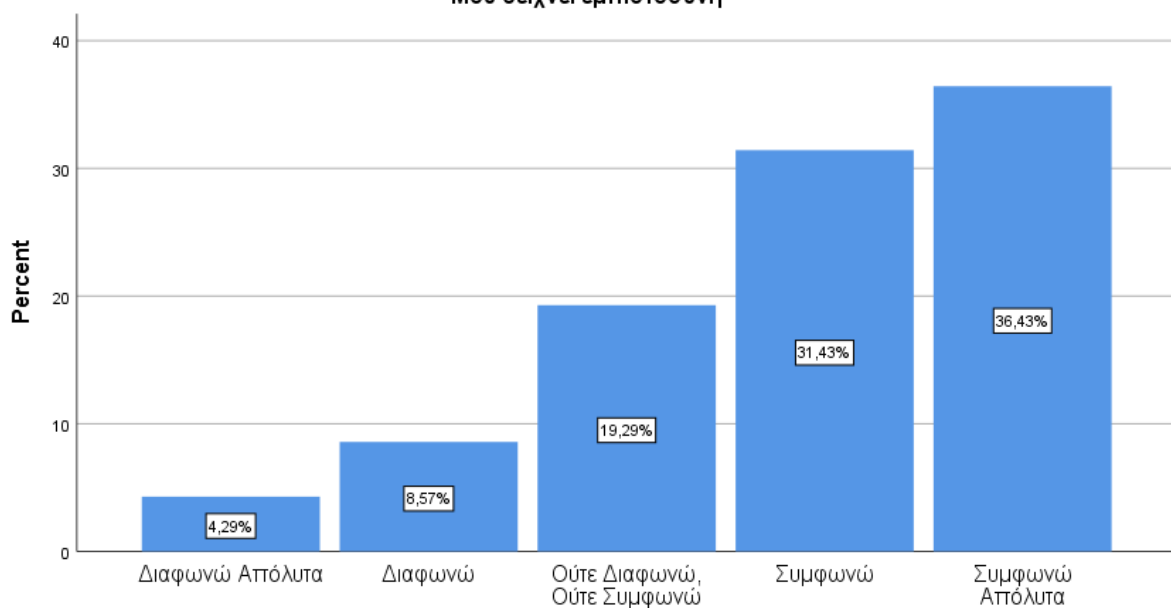
Σχετικά με το εάν «πιστεύει ότι θα τα πάνεκαλά σε οτιδήποτε επιχειρήσουν» προκύπτει μία θετική τάση 63,83%, μία ουδέτερη τάση 24,82% και μία αρνητική τάση 11,35%.

4. Μου δείχνει εμπιστοσύνη

Μου δείχνει εμπιστοσύνη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	4.2	4.3	4.3
	Διαφωνώ	12	8.3	8.6	12.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	27	18.8	19.3	32.1
	Συμφωνώ	44	30.6	31.4	63.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	51	35.4	36.4	100.0
	Total	140	97.2	100.0	
Missing	System	4	2.8		
Total		144	100.0		

Μου δείχνει εμπιστοσύνη



Στην ερώτηση «εάν τους δείχνει εμπιστοσύνη», παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 67,86%, μία ουδέτερη τάση 19,29% και μία αρνητική τάση 12,86%.

5. Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του/της, καθώς και τα βιώνει

Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του/της, καθώς και τα βιώνει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	4.2	4.3	4.3
	Διαφωνώ	17	11.8	12.2	16.5
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	34	23.6	24.5	41.0
	Συμφωνώ	52	36.1	37.4	78.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	30	20.8	21.6	100.0
	Total	139	96.5	100.0	
	Missing System	5	3.5		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση εάν «έχει επίγνωση των συναισθημάτων τους, καθώς και εάν τα βιώνει», προκύπτει μία θετική τάση σε ποσοστό 58,99%, μία ουδέτερη τάση με 24,46% και μία αρνητική τάση με 16,55%.

6. Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα

Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	2.8	2.8	2.8
	Διαφωνώ	19	13.2	13.5	16.3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	29	20.1	20.6	36.9
	Συμφωνώ	47	32.6	33.3	70.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	42	29.2	29.8	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Σχετικά με το εάν «είναι αισιόδοξος και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα» παρουσιάζεται μία θετική τάση 63,12%, μία ουδέτερη τάση 20,57% και μία αρνητική τάση 16,32%.

7. Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με το σύλλογο των διδασκόντων

Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με το σύλλογο των διδασκόντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	2.8	2.8	2.8
	Διαφωνώ	24	16.7	17.0	19.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	38	26.4	27.0	46.8
	Συμφωνώ	49	34.0	34.8	81.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	26	18.1	18.4	100.0
	Total	141	97.9	100.0	

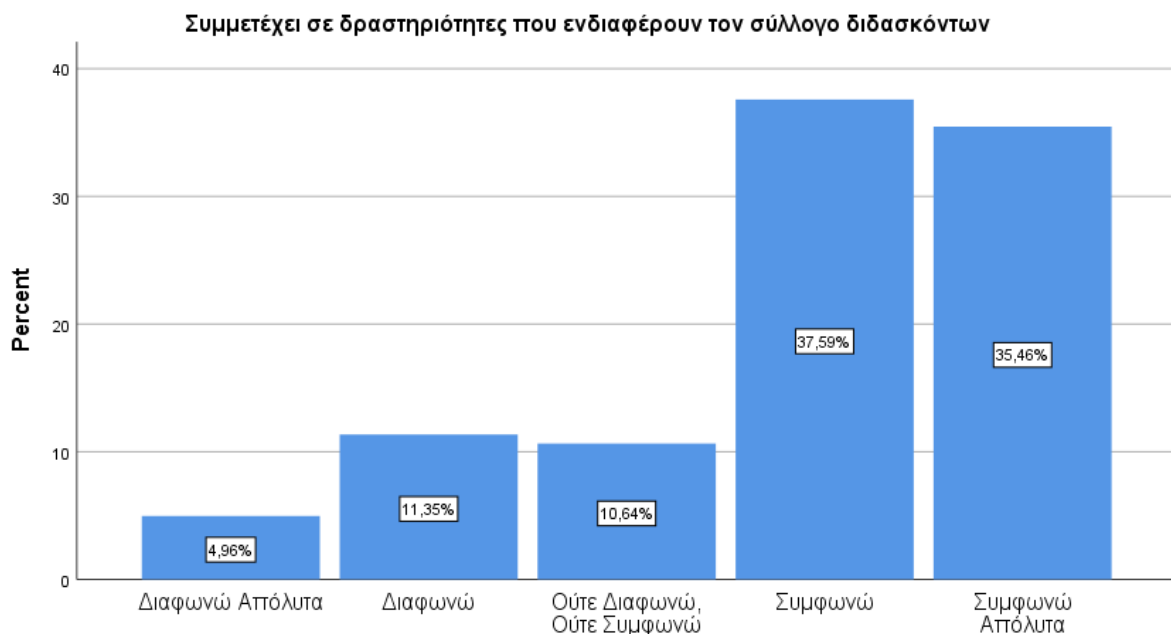
Total	141	97.9	100.0
Missing System	3	2.1	
Total	144	100.0	

Όσον αφορά για το εάν «έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματα του/της με το σύλλογο διδασκόντων», παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 53,19%, μία ουδέτερη τάση 26,95% και μία αρνητική τάση 19,86%.

8. Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τον σύλλογο διδασκόντων

Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τον σύλλογο διδασκόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	7	4.9	5.0	5.0
Διαφωνώ	16	11.1	11.3	16.3
Valid Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	15	10.4	10.6	27.0
Συμφωνώ	53	36.8	37.6	64.5
Συμφωνώ Απόλυτα	50	34.7	35.5	100.0
Total	141	97.9	100.0	
Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0		



Στην ερώτηση για το εάν «συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τον σύλλογο διδασκόντων», προκύπτει μία θετική τάση της τάξης του 73,05%, μία ουδέτερη τάση 10,64% και μία αρνητική τάση 16,31%.

9. Αναζητά δραστηριότητες που τον/την κάνουν χαρούμενο/η

Αναζητά δραστηριότητες που τον/την κάνουν χαρούμενο/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	5	3.5	3.6	3.6
	Διαφωνώ	10	6.9	7.1	10.7
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	36	25.0	25.7	36.4
	Συμφωνώ	49	34.0	35.0	71.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	40	27.8	28.6	100.0

Total	140	97.2	100.0
Missing System	4	2.8	
Total	144	100.0	

Όσον αφορά εάν «αναζητά δραστηριότητες που τον/την κάνουν χαρούμενο/η», παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 63,57%, μία ουδέτερη τάση με 27,571% και μία αρνητική τάση με 10,71%.

10. Κατανοεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους

Κατανοεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	8	5.6	5.7	5.7
	Διαφωνώ	22	15.3	15.6	21.3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	25	17.4	17.7	39.0
	Συμφωνώ	54	37.5	38.3	77.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	32	22.2	22.7	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση για το εάν «κατανοεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους», διαμορφώνεται μία θετική τάση της τάξης του 61%, μία ουδέτερη τάση 17,73% και μία αρνητική τάση 21,27%.

11. Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους

Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	8	5.6	5.7	5.7
	Διαφωνώ	12	8.3	8.5	14.2
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	31	21.5	22.0	36.2
	Συμφωνώ	53	36.8	37.6	73.8
	Συμφωνώ Απόλυτα	37	25.7	26.2	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση για το εάν «παρουσιάζει το εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους», προκύπτει μία θετική τάση σε ποσοστό 63,83%, μία ουδέτερη τάση με 21,99% και μία αρνητική τάση με 14,18%.

12. Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν

Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	12	8.3	8.6	8.6
	Διαφωνώ	21	14.6	15.1	23.7

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	24	16.7	17.3	41.0
	Συμφωνώ	36	25.0	25.9	66.9
	Συμφωνώ Απόλυτα	45	31.3	32.4	99.3
	34	1	.7	.7	100.0
	Total	139	96.5	100.0	
Missing	System	5	3.5		
Total		144	100.0		

Σχετικά με το εάν «είναι αισιόδοξος και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα», διαμορφώνεται μία θετική τάση σε ποσοστό 58,27%, μία ουδέτερη τάση 17,27% και μία αρνητική τάση 23,74%.

13. Κοιτώντας τις εκφράσεις του προσώπου, μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί

Κοιτώντας τις εκφράσεις του προσώπου, μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	4.2	4.3	4.3
	Διαφωνώ	21	14.6	14.9	19.1
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	24	16.7	17.0	36.2
	Συμφωνώ	55	38.2	39.0	75.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	35	24.3	24.8	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing	System	3	2.1	

Total	144	100.0		
-------	-----	-------	--	--

Στην ερώτηση για το εάν «κοιτώντας τις εκφράσεις του προσώπου, μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί», προκύπτει μία θετική τάση της τάξης του 63,83%, μία ουδέτερη τάση 17,02% και μία αρνητική τάση 19,15%.

14. Συχνά μας παρουσιάζει καινούριες ιδέες

Συχνά μας παρουσιάζει καινούριες ιδέες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	12	8.3	8.5	8.5
	Διαφωνώ	16	11.1	11.3	19.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	34	23.6	24.1	44.0
	Συμφωνώ	47	32.6	33.3	77.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	32	22.2	22.7	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total		144	100.0		

Όσον αφορά την ερώτηση για το εάν «παρουσιάζει συχνά καινούργιες ιδέες», παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 56,03%, μία ουδέτερη τάση 24,11% και μία αρνητική τάση 19,86%.

15. Έχει τον έλεγχο στα συναισθήματά του/της

Έχει τον έλεγχο στα συναισθήματά του/της

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	8	5.6	5.8	5.8
	Διαφωνώ	15	10.4	10.8	16.5
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	32	22.2	23.0	39.6
	Συμφωνώ	53	36.8	38.1	77.7
	Συμφωνώ Απόλυτα	31	21.5	22.3	100.0
	Total	139	96.5	100.0	
	Missing System	5	3.5		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση για το εάν «έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του/της», διαμορφώνεται μία θετική τάση της τάξης του 60,43%, μία ουδέτερη τάση 23,02% και μία αρνητική τάση 16,55%.

16. Παρακινεί τον εαυτό του/της σκεπτόμενος ένα θετικό αποτέλεσμα στα έργα που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας

Παρακινεί τον εαυτό του/της σκεπτόμενος ένα θετικό αποτέλεσμα στα έργα που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	9	6.3	6.4	6.4
	Διαφωνώ	18	12.5	12.9	19.3

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	28	19.4	20.0	39.3
	Συμφωνώ	52	36.1	37.1	76.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	33	22.9	23.6	100.0
	Total	140	97.2	100.0	
Missing	System	4	2.8		
Total		144	100.0		

Σχετικά με το εάν «παρακινεί το εαυτό του/της σκεπτόμενος/η ένα θετικό αποτέλεσμα στα έργα που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας», παρουσιάζεται μία θετική τάση σε ποσοστό 60,71%, μία ουδέτερη τάση 20% και μία αρνητική τάση 19,29%.

17. Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο

Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	10	6.9	7.1	7.1
	Διαφωνώ	11	7.6	7.8	14.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	24	16.7	17.0	31.9
	Συμφωνώ	44	30.6	31.2	63.1
	Συμφωνώ Απόλυτα	52	36.1	36.9	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing	System	3	2.1	

Total	144	100.0		
-------	-----	-------	--	--



Σχετικά με το εάν «αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο», παρουσιάζεται μία θετική τάση της τάξης του 68,09%, μία ουδέτερη τάση 17,01% και μία αρνητική τάση 14,89%.

18. Αντιλαμβάνεται με ευκολία τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι

Αντιλαμβάνεται με ευκολία τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.4	1.4	1.4
	Διαφωνώ	20	13.9	14.4	15.8
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	21	14.6	15.1	30.9
	Συμφωνώ	63	43.8	45.3	76.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	33	22.9	23.7	100.0

Total	139	96.5	100.0
Missing System	5	3.5	
Total	144	100.0	



Στην ερώτηση για το εάν «αντιλαμβάνεται με ευκολία τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι», διαμορφώνεται μία θετική τάση σε ποσοστό 69,06%, μία ουδέτερη τάση 15,11% και μία αρνητική τάση 15,83%.

19. Ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου

Ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	10	6.9	7.1	7.1
	Διαφωνώ	20	13.9	14.2	21.3

	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	28	19.4	19.9	41.1
	Συμφωνώ	48	33.3	34.0	75.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	34	23.6	24.1	99.3
	45	1	.7	.7	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
Missing	System	3	2.1		
Total		144	100.0		

Σχετικά με την ερώτηση εάν «ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου», προκύπτει μία θετική τάση 58,86%, μία ουδέτερη τάση 19,86% και μία αρνητική τάση 21,27%.

20. Καταλαβαίνει με ευκολία τι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απλώς κοιτώντας τους

Καταλαβαίνει με ευκολία τι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απλώς κοιτώντας τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	9	6.3	6.4	6.4
	Διαφωνώ	23	16.0	16.3	22.7
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	38	26.4	27.0	49.6
	Συμφωνώ	42	29.2	29.8	79.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	29	20.1	20.6	100.0
	Total	141	97.9	100.0	

Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0		

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν «καταλαβαίνει με ευκολία τι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απλώς κοιτώντας τους», διαμορφώνεται μία θετική τάση της τάξης του 50,36%, μία ουδέτερη τάση 26,95% και μία αρνητική τάση 22,69%.

21. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν καλύτερα, όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα

Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν καλύτερα, όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	10	6.9	7.1	7.1
	Διαφωνώ	28	19.4	19.9	27.0
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	28	19.4	19.9	46.8
	Συμφωνώ	41	28.5	29.1	75.9
	Συμφωνώ Απόλυτα	34	23.6	24.1	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το «αν ο διευθυντής βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν καλύτερα όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα», προκύπτει μία θετική τάση της τάξης του 53,19%, μία ουδέτερη τάση 19,86% και μία αρνητική τάση 26,35%.

22. Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με μία πρόκληση, συνήθως τα παρατάει καθώς νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει

Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με μία πρόκληση, συνήθως τα παρατάει καθώς νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	35	24.3	24.8	24.8
	Διαφωνώ	30	20.8	21.3	46.1
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	34	23.6	24.1	70.2
	Συμφωνώ	31	21.5	22.0	92.2
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	7.6	7.8	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Στην ερώτηση, «αν έρχεται αντιμέτωπος/ η με μια πρόκληση, συνήθως τα παρατάει καθώς νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει», προκύπτει μία θετική τάση με ποσοστό 29,79%, μία ουδέτερη τάση με 24,11% και μία αρνητική τάση 46,1%.

23. Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με εμπόδια, χρησιμοποιεί τη θετική σκέψη για να βοηθήσει τον εαυτό του/της να συνεχίσει την προσπάθεια

Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με εμπόδια, χρησιμοποιεί τη θετική σκέψη για να βοηθήσει τον εαυτό του/της να συνεχίσει την προσπάθεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	2.8	2.8	2.8
	Διαφωνώ	17	11.8	12.1	14.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	37	25.7	26.2	41.1
	Συμφωνώ	57	39.6	40.4	81.6
	Συμφωνώ Απόλυτα	26	18.1	18.4	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
	Missing System	3	2.1		
Total	144	100.0			

Όσον αφορά την ερώτηση εάν «όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με εμπόδια, χρησιμοποιεί τη θετική σκέψη για να βοηθήσει τον εαυτό του/της να συνεχίσει την προσπάθεια», διαμορφώνεται μία θετική τάση σε ποσοστό 58,87%, μία ουδέτερη τάση με 26,24% και μία αρνητική τάση με 14,9%.

24. Δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο που οι συνάδελφοι του/της βιώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν οποιαδήποτε στιγμή

Δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο που οι συνάδελφοι του/της βιώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν οποιαδήποτε στιγμή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	28	19.4	20.0	20.0
	Διαφωνώ	32	22.2	22.9	42.9
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	37	25.7	26.4	69.3
	Συμφωνώ	37	25.7	26.4	95.7

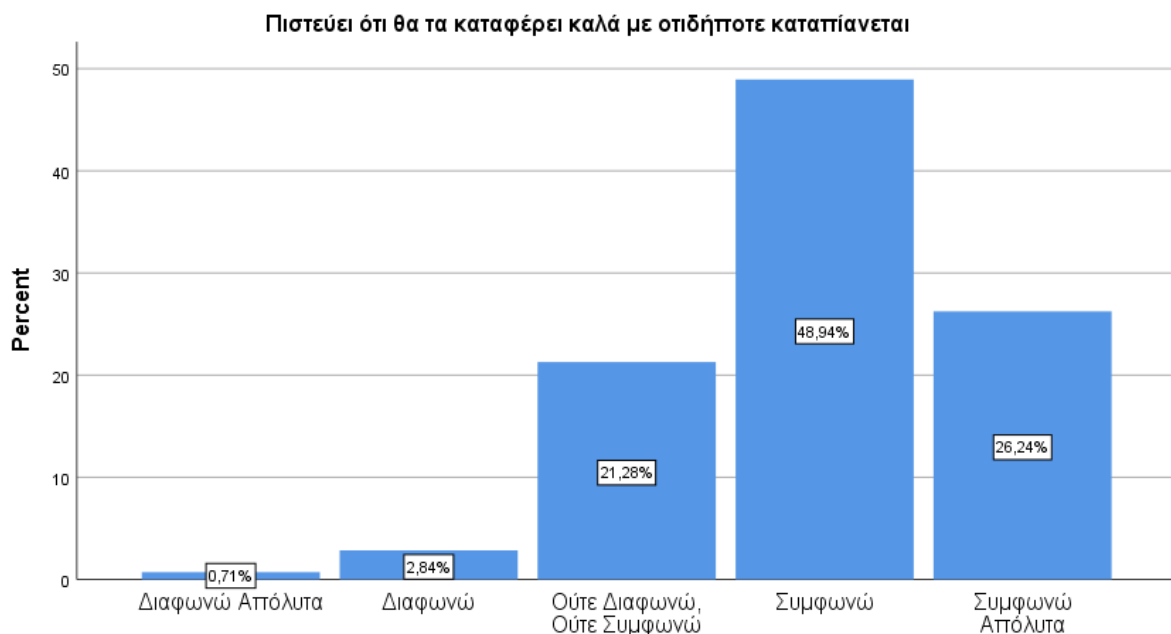
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	4.2	4.3	100.0
	Total	140	97.2	100.0	
Missing	System	4	2.8		
Total		144	100.0		

Σχετικά με το εάν «δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο που οι συνάδελφοί του/της βιώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν οποιαδήποτε στιγμή», παρουσιάζεται μία θετική τάση με ποσοστό 30,72%, μία ουδέτερη τάση με 26,43% και μία αρνητική τάση με 42,86%.

25. Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται

Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Διαφωνώ Απόλυτα	1	.7	.7	.7
	Διαφωνώ	4	2.8	2.8	3.5
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	30	20.8	21.3	24.8
Valid	Συμφωνώ	69	47.9	48.9	73.8
	Συμφωνώ Απόλυτα	37	25.7	26.2	100.0
	Total	141	97.9	100.0	
Missing	System	3	2.1		
Total		144	100.0		



Όσον αφορά την ερώτηση για το αν «πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται», προκύπτει μία θετική τάση με ποσοστό 75,18%, μία ουδέτερη τάση με 21,28% και μία αρνητική τάση με 3,55%.

26. Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά ερεθίσματα των άλλων

Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά ερεθίσματα των άλλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	30	20.8	21.4	21.4
	Διαφωνώ	39	27.1	27.9	49.3
	Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ	26	18.1	18.6	67.9
	Συμφωνώ	26	18.1	18.6	86.4
	Συμφωνώ Απόλυτα	19	13.2	13.6	100.0

Total	140	97.2	100.0
Missing System	4	2.8	
Total	144	100.0	

Τέλος, στο ερώτημα αν «δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά ερεθίσματα των άλλων», διαμορφώνεται μία θετική τάση της τάξης του 32,14%, μία ουδέτερη τάση 18,57% και μία αρνητική τάση 49,29%.

4.8. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

4.8.1. Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε το μέσο σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σχετικά υψηλή με μέση τιμή 83,9 μονάδες, μέγιστη τιμή 105 και ελάχιστη τιμή 42 μονάδες, έχοντας λοιπόν ένα εύρος της τάξης των 63 μονάδων.

Statistics

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

N	Valid	138
	Missing	6
Mean		83,9203
Median		85,5000
Std. Deviation		11,64190
Variance		135,534
Range		63,00
Minimum		42,00
Maximum		105,00

Percentiles	25	75,0000
	50	85,5000
	75	92,0000

- **Ο ρόλος του φύλου**

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα έχουμε ότι $\text{sig} > 0.05$, πράγμα που σημαίνει ότι ο έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός, γεγονός που μας υποδεικνύει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	1,717	,192	-,510	136	,611	-,102989	2,01817	-,502095	2,96117

Equal varian ces not assum ed			-	126,2	,606	-	1,99086	-	2,909
			,51	24		1,02989		4,969	90
			7					68	

- **Ο ρόλος της ηλικίας**

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA κατά τον οποίο εξετάζεται η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους. Αφού $\text{sig} > 0.05$ δεν υπάρχει καμία επιρροή του παράγοντα ηλικία στην ψυχική ανθεκτικότητα.

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	63,676	3	21,225	,154	.927
Within Groups	18504,447	134	138,093		
Total	18568,123	137			

- **Ο ρόλος του αριθμού των μαθητών**

Εξίσου μη σημαντικός είναι και ο ρόλος του αριθμού των μαθητών στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αφού παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα ότι έλεγχος είναι στατιστικά μη σημαντικός $\text{sig} > 0.05$.

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	206,584	2	103,292	,748	,476
Within Groups	18100,700	131	138,173		
Total	18307,284	133			

- **Ο ρόλος των χρόνων προϋπηρεσίας**

Αμετάβλητη παραμένει η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών από τον παράγοντα του χρόνου προϋπηρεσίας σύμφωνα με τον παρακάτω έλεγχο που διενεργήθηκε με $\text{sig} > 0,05$.

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	462,900	3	154,300	1,142	,335
Within Groups	18105,223	134	135,114		
Total	18568,123	137			

- **Ο ρόλος του χρόνου υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο**

Ο παράγοντας του χρόνου προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο φαίνεται από τον παρακάτω έλεγχο ότι αφήνει αμετάβλητη την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αφού $\text{sig} > 0,05$.

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	356,791	3	118,930	,877	,455
Within Groups	18039,005	133	135,632		
Total	18395,796	136			

- **Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου**

Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο παρατηρείται ότι δεν επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αφού $\text{sig} > 0,05$, πράγμα που ίσως έρχεται σε αντίθεση με το τι θα περιμέναμε, δηλαδή ότι σε μία μεγαλούπολη η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θα εμφανιζόταν μειωμένη σε σχέση με μία ημιαστική ή επαρχιακή περιοχή λόγω του γενικότερου τρόπου ζωής των ανθρώπων στις μεγαλουπόλεις.

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	327,264	2	163,632	1,211	,301
Within Groups	18240,859	135	135,117		

Total	18568,123	137			
-------	-----------	-----	--	--	--

- **Ο ρόλος του φύλου του διευθυντή**

Τέλος, ο παράγοντας του φύλου του διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται σύμφωνα με το παρακάτω t-test να αφήνει αμετάβλητη την ψυχική ανθεκτικότητά τους αφού $\text{sig} > 0,05$.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,665	,416	-,824	135	,412	-,164829	2,00149	-,56061	2,31003

Equal			-	129,7	,414	-	2,01158	-	2,331
variances not assumed			,819	98		1,64829		5,62802	44

Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ελέγχων για τη Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα που αφορά τη μεταβλητή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και την επιρροή των διαφόρων δημογραφικών παραγόντων πάνω σε αυτή παρατηρούμε ότι κανένας από τους παράγοντες που εξετάστηκαν δεν ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση, γεγονός που απορρέει από τους παραπάνω στατιστικούς ελέγχους που διενεργήθηκαν.

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	
Παράγοντας	Επιρροή
Φύλο Εκπαιδευτικού	ΌΧΙ
Ηλικία	ΌΧΙ
Αριθμός Μαθητών	ΌΧΙ
Χρόνια Προϋπηρεσίας	ΌΧΙ
Χρόνια Εργασίας στο τωρινό σχολείο	ΌΧΙ
Περιοχή Σχολείου	ΌΧΙ
Φύλο Διευθυντή	ΌΧΙ

4.3.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε το μέσο σκορ Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Διευθυντή, το οποίο είναι υψηλό με μέση τιμή 92,9 μονάδες, μέγιστη τιμή 130 και ελάχιστη τιμή 30 μονάδες, έχοντας λοιπόν ένα μεγάλο εύρος της τάξης των 100 μονάδων.

Statistics

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

N	Valid	129
	Missing	15
Mean		92,8915
Median		96,0000
Std. Deviation		20,81325
Variance		433,191
Range		100,00
Minimum		30,00
Maximum		130,00
Percentiles	25	81,0000
	50	96,0000
	75	109,0000

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα φύλο όπως φαίνεται από τον παρακάτω έλεγχο, αφού $\text{sig} > 0,05$.

- **Ο ρόλος του φύλου**

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	Df	Sig. (2- tail ed)	Mean Differ ence	Std. Error Differ ence	95% Confidenc e Interval of the Difference	
									Low er	Uppe r
Συναισθη ματική Νοημοσύ νη Διευθυντ ών	Equa l varia nces	,194	,661	1,	127	,18 8	4,845 65	3,663 25	-	12,0
	assu med			32	3				2,40	9456
	Equa l varia nces not assu med			1,	125,	,18 8	4,845 65	3,657 43	-	12,0
				32	245				5	2,39

- **Ο ρόλος της ηλικίας**

Σύμφωνα με τον παρακάτω έλεγχο ANOVA παρατηρούμε ότι ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει και δε μεταβάλλει την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, αφού $sig > 0,05$.

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	479,120	3	159,707	,363	,780
Within Groups	54969,361	125	439,755		
Total	55448,481	128			

- **Ο ρόλος του αριθμού των μαθητών**

Στατιστικά μη σημαντικός αποδεικνύεται ο έλεγχος ANOVA και σε αυτή την περίπτωση, αφού $\text{sig} > 0,05$, γεγονός που σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών παραμένει αμετάβλητη από τον παράγοντα του αριθμού των μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	619,170	2	309,585	,709	,494
Within Groups	53708,298	123	436,653		
Total	54327,468	125			

- **Ο ρόλος των χρόνων προϋπηρεσίας**

Σύμφωνα με τον παρακάτω έλεγχο ANOVA ο οποίος προκύπτει ως μη στατιστικά σημαντικός, αφού $\text{sig} > 0,05$ παρατηρείται ότι ο παράγοντας του χρόνου προϋπηρεσίας δεν επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών.

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	747,524	3	249,175	,569	,636
Within Groups	54700,956	125	437,608		
Total	55448,481	128			

- **Ο ρόλος του χρόνου υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο**

Σημαντικό ρόλο φαίνεται πως έχει ο παράγοντας του χρόνου προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, γεγονός που απορρέει από τον παρακάτω στατιστικό έλεγχο ο οποίος αποδεικνύεται στατιστικά σημαντικός με $\text{sig} < 0,05$. Η επίδραση αυτή ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το συναισθηματικό δέσιμο του διευθυντή με του εκπαιδευτικούς ύστερα από χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο και ως εκ τούτου αναγνώριση του σημαντικού έργου που προσφέρει καθώς και την καλύτερη ανακάλυψη πτυχών της προσωπικότητάς του.

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4062,441	3	1354,147	3,315	,022

Within Groups	50645,426	124	408,431		
Total	54707,867	127			

- **Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου**

Ο ρόλος της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο φαίνεται να αφήνει αμετάβλητη την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, σύμφωνα με τον παρακάτω έλεγχο ANOVA ο οποίος αποβαίνει στατιστικά μη σημαντικός με $\text{sig} > 0,05$.

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1029,509	2	514,755	1,192	0,307
Within Groups	54418,972	126	431,897		
Total	55448,481	128			

- **Ο ρόλος του φύλου του διευθυντή**

Τέλος, ο παράγοντας φύλο του διευθυντή φαίνεται να μην επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, όπως παρατηρείται στον παρακάτω έλεγχο, ο οποίος δεν αποβαίνει στατιστικά σημαντικός, αφού $\text{sig} > 0.05$.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών	Equal variances assumed	4,073	,046	1,389	126	,167	5,10938	3,67863	-2,17052	12,38927
	Equal variances not assumed			1,389	119,041	,167	5,10938	3,67863	-2,17464	12,39339

Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ελέγχων για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών

Στον παρακάτω συνοπτικό πίνακα παρατηρείται η επιρροή του κάθε παράγοντα πάνω στην μεταβλητή που εξετάζουμε και η οποία είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών των σχολείων. Όπως φαίνεται παρακάτω ο μόνος παράγοντας που ασκεί στατιστικά σημαντική επιρροή στη μεταβλητή είναι αυτός

που αφορά τον χρόνο προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο, σύμφωνα με του ελέγχους που διενεργήθηκαν παραπάνω.

Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών	
Παράγοντας	Επιρροή
Φύλο Εκπαιδευτικού	ΌΧΙ
Ηλικία	ΌΧΙ
Αριθμός Μαθητών	ΌΧΙ
Χρόνια Προϋπηρεσίας	ΌΧΙ
Χρόνια Εργασίας στο τωρινό σχολείο	ΝΑΙ
Περιοχή Σχολείου	ΌΧΙ
Φύλο Διευθυντή	ΌΧΙ

4.3.2.3 Σχέση μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών και Συναισθηματικής Νοημοσύνης Διευθυντών

Στο σημείο αυτό εξετάστηκε η σχέση μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ένα t-test για τον έλεγχο των μέσων όρων των δύο παραπάνω μεταβλητών, καθώς επίσης υπολογίστηκε και ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson πραγματοποιώντας ταυτόχρονα ένα στατιστικό έλεγχο για αυτόν.

Στον πρώτο πίνακα έχουμε υπολογίσει το συντελεστή συσχέτισης του Pearson που είναι ίσος με 0,326, η τιμή του οποίου μας δείχνει μία θετική συσχέτιση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ο οποίος είναι στατιστικά σημαντικός αφού $\text{sig} < 0,05$.

Στο δεύτερο πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών δεν είναι ίσοι, αφού $\text{sig} < 0,05$.

Τέλος, στο τρίτο πίνακα παρατηρούμε ότι παρόμοιο αποτέλεσμα μας δείχνει και ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, ο οποίος με τιμή 0.384 μας δείχνει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, αφού $\text{sig} < 0,05$.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών & Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών	124	.326	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper				
n	n	Mean						

Ψυχική	-	20,4788	1,8390	-	-4,51293	-	123	,000
Ανθεκτικότητα	8,15	4	5	11,793		4,433		
Εκπαιδευτικό	323			52				
ν -								
Συναισθηματική								
Νοημοσύνη								
Διευθυντών								

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	,326	,095	3,807	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,384	,091	4,590	,000 ^c
N of Valid Cases		124			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.3.2.4. Έλεγχος Σχέσης Εξωστρέφειας – Ενσυναίσθησης

Σε αυτό το σημείο προχωρούμε στην εκτέλεση του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman για να εξακριβώσουμε την σχέση της εξωστρέφειας του εκπαιδευτικού με την ενσυναίσθηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στον έλεγχο αυτό λάβαμε υπόψη τις μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν την εξωστρέφεια και την ενσυναίσθηση, όπως παρατηρούμε παρακάτω.

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές, δίνοντας έτσι το μέσο της κατάταξης.

Στο δεύτερο πίνακα δίνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων (N) οι οποίοι είναι 140, το στατιστικό (Chi-Square) 0,627, οι βαθμοί ελευθερίας 1 και το p (AsympSig) το οποίο είναι $0,428 > 0,05$, πράγμα που σημαίνει ότι ο έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός. Επομένως, οι δύο μεταβλητές δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά.

Στον τρίτο πίνακα παρουσιάζεται ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, ο οποίος είναι ίσος με 0,111, πράγμα που δείχνει μία πολύ μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών που ελέγχουμε, δηλαδή της εξωστρέφειας και της ενσυναίσθησης.

Friedman Test

Ranks	
	Mean Rank
Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	1,47
Ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου	1,53

Test Statistics^a

N	140
Chi-Square	,627
Df	1
Asymp. Sig.	,428

a. Friedman Test

Correlations

	Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	Ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου
Spearman's rho	Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	Ακούει τον συνομιλητή του/της και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου
	Correlation Coefficient	1,000
	Correlation Coefficient	,111
	Correlation Coefficient	,111
	Correlation Coefficient	1,000

4.3.2.5. Έλεγχος Σχέσης Αισιοδοξίας Εκπαιδευτικών – Διευθυντών

Επίσης, σε αυτό το σημείο διενεργούμε τον έλεγχο Friedman για να διαπιστώσουμε τη σχέση μεταξύ της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επιλέγοντας και πάλι τις κατάλληλες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν την αισιοδοξία.

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται και πάλι οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές, δίνοντας μας το μέσο της κατάταξης.

Στο δεύτερο πίνακα δίνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων (N) οι οποίοι είναι 140, το στατιστικό (Chi-Square) 1,673, οι βαθμοί ελευθερίας 1 και το p (AsympSig) το οποίο είναι $0,196 > 0,05$, πράγμα που σημαίνει ότι ο έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός. Επομένως, οι δύο μεταβλητές δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Στον τρίτο πίνακα δίνεται ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, ο οποίος είναι ίσος με 0,137 όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε. Το γεγονός αυτό δείχνει μία πολύ μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών που εξετάζουμε, δηλαδή ότι υπάρχει μια μικρή επίδραση της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών και της αισιοδοξίας των διευθυντών.

Friedman Test

Ranks	
	Mean Rank
Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα	1,45

Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα	1,55
---	------

Test Statistics^a

N	140
Chi-Square	1,673
Df	1
Asymp. Sig.	<u>,196</u>

a. Friedman Test

Correlations

	Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα	Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα
Spearman's rho	Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ότι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα	Correlation Coefficient
		1,000
		,137

Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα	Correlation Coefficient	,137	1,000
---	-------------------------	------	-------

4.4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε μια πρώτη προσπάθεια αναζήτησης της ύπαρξης σχέσης μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ο πρωταρχικός σκοπός του παρόντος ερευνητικού πονήματος ήταν να καταδειχθεί αν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις προαναφερθείσες έννοιες, αν δηλαδή η παρουσία ενός συναισθηματικά νοήμονος διευθυντή συνεπάγεται υψηλούς δείκτες ψυχικής ανθεκτικότητας για τους εκπαιδευτικούς, που συνεργάζονται μαζί του.

➤ Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του σκέλους του ερωτηματολογίου, που αφορούσε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, κατέδειξαν αρκετά υψηλή θετική τάση, γεγονός που αποδεικνύει ότι το γενικότερο επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες του νομού Φθιώτιδας κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο της είναι αρκετά υψηλό με ένα μέσο σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας που ξεπερνά τις 83 μονάδες, όπως αυτό παρουσιάζεται σε προηγούμενη υποενότητα που αφορά τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Σε αυτό το γεγονός μπορεί να έχουν συμβάλει παράγοντες που ξεφεύγουν των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, αφού όπως είδαμε από τους ελέγχους που διενεργήθηκαν παραπάνω, οι δημογραφικοί παράγοντες δεν ασκούν καμία στατιστικά σημαντική επιρροή πάνω στη ψυχική ανθεκτικότητα.

Έτσι λοιπόν, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα, ότι κάποιος άλλος παράγοντας έχει συμβάλει στη διαμόρφωση της υψηλής αυτής ψυχικής

ανθεκτικότητας. Ένας τέτοιος παράγοντας θα μπορούσε να είναι η σχετικά υψηλή θετική τάση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών των σχολείων, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις ερωτήσεις της υποενότητας του ερωτηματολογίου που αφορούν την εν λόγω έννοια. Επίσης, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η Ψυχική Ανθεκτικότητα αναγνωρίζεται ως μια διαδικασία που συνεχώς διαμορφώνεται και ενισχύεται είτε ελαττώνεται. Συνεπώς, οι καταστάσεις που οι συμμετέχοντες έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της ζωής του να συντέλεσαν στη διαμόρφωση υψηλού σκορ Ψυχικής ανθεκτικότητας.

➤ Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή

Συγκεκριμένα, παρατηρείται σχετικά υψηλή θετική τάση στις ερωτήσεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών με ένα μέσο σκορ μεγαλύτερο των 92 μονάδων, διαμορφώνοντας ένα αρκετά υψηλό επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Λαμβάνοντας έτσι υπόψη την ηγετική φυσιογνωμία των διευθυντών, η οποία έχει σαν κύριο γνώρισμα την υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, μπορεί να συμβάλει στην επικράτηση ενός θετικού κλίματος εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Ryback, 1998). Εμπνέοντας και στηρίζοντας παράλληλα το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών, χωρίς να αφήνει περιθώρια για αμφισβητήσεις, τονίζει τις δεξιότητές τους και τη σημαντικότητα του έργου τους (Johnson&Indvik, 1999), και κρατά με αυτόν τον τρόπο υψηλό το ηθικό του έμψυχο δυναμικού των σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών σύμφωνα επίσης με τους παραπάνω ελέγχους, διαπιστώνεται ότι αυτή επηρεάζεται από τα χρόνια εργασίας στο τωρινό σχολείο πράγμα που είναι λογικό και ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι ο χρόνος παραμονής στο ίδιο σχολείο δημιουργεί ένα ισχυρό συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, των διευθυντών τους αλλά και των μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός πιο σταθερού εργασιακού κλίματος και ενός κλίματος οικειότητας με όλο το έμψυχο δυναμικό του σχολείου (Shipley, Jackson&Segrest, 2010 · Lopes, Grewal, Kadis, Gall&Salovey, 2006).

Ακόμη, η παραμονή στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον για περισσότερα έτη ίσως να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα ηγετικά χαρακτηριστικά των

διευθυντών τους και να αξιολογήσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες σε βάθος χρόνου και σε μεγαλύτερο εύρος καταστάσεων.

➤ Συναισθηματική Νοημοσύνη διευθυντών & Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν πως υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της άποψης των ίδιων για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν συντελεστή συσχέτισης r του Pearson της τάξης του 0,326, ο οποίος εκφράζει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνεπώς, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η εικόνα που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τον διευθυντή τους και για τις συναισθηματικές τους δεξιότητες μπορεί να αποβεί σημαντικός προστατευτικός παράγοντας στην προσπάθεια ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, αφού όπως αναδείχθηκε η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη συνεπάγεται εξίσου υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν δύο διαστάσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης με βάση το μοντέλο του Bar-On (Mayeretal, 2004a). Το εν λόγω μοντέλο επιχειρεί να συνδέσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως έννοια με την ικανότητα πολλών ανθρώπων να πετυχαίνουν σπουδαία πράγματα στη διάρκεια της ζωής τους. Ο BarOn αναγνωρίζει πέντε τομείς δεξιοτήτων, οι οποίες διακρίνονται στις ακόλουθες:

- Οι ενδοπροσωπικές σχέσεις
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις, όπως η ενσυναίσθηση
- Η προσαρμοστικότητα
- Η ικανότητα διαχείρισης άγχους
- Η διατήρηση μιας καλής γενικής διάθεσης, που χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία και χαρά

(Mayeretal, 2004a)

Από τις προαναφερθείσες δεξιότητες επιλέξαμε δύο. Συγκεκριμένα επελέγησαν η ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του Συναισθηματικά Νοήμονος διευθυντή και η αισιοδοξία κατά τον ίδιο τρόπο.

Αναζητήθηκε στο σκέλος του ερωτηματολογίου που αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή τους, ερώτηση που να αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης καθώς και ερώτηση που συνδέεται με το χαρακτηριστικό της αισιοδοξίας.

Από τις διαθέσιμες ερωτήσεις του σκέλους του ερωτηματολογίου που αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή τους, επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις 19 «Ακούει το συνομιλητή του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου» και 6 «Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα». Η πρώτη ερώτηση αφορά το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης (Decety&Ickes, 2009 · Aronson, 2002 · Preston&DeWaal, 2002 · DeWaal, 2008) και η δεύτερη αφορά τη διατήρηση μιας καλής διάθεσης και μιας γενικότερα αισιόδοξης σκέψης (McGuigan&Hoy, 2006).

Κατά παρόμοιο με τον παραπάνω τρόπο επιχειρήσαμε να απομονώσουμε χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων με βάση τις βιβλιογραφικές ενδείξεις. Πολλοί μελετητές (Lyubormisky&DellaPorta, 2010 · Zautraetal., 2010) αναφέρονται στο χαρακτηριστικό της αισιοδοξίας ως αναμφισβήτητο δείκτη ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου.

Σε άλλες περιπτώσεις ερευνών, πληθώρα μελετητών (John, Naumann & Soto, 2008· McCrae, 2002· McCrae & Costa, 1987, 2003), αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας ως δείκτη που συχνά συναντάται σε ανθρώπους που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικοί.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε στο σκέλος του ερωτηματολογίου που αφορά την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, προτάσεις- ερωτήματα στα οποία να αναδεικνύονται ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά.

Εντοπίστηκαν λοιπόν οι ερωτήσεις νούμερο 2 και νούμερο 9. Η πρώτη αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της αισιοδοξίας («Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό, τι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα») και η δεύτερη αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας («Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι»).

Σκοπός του εντοπισμού των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των αντίστοιχων χαρακτηριστικών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ήταν να αναζητηθεί

συσχέτιση ανάμεσα σε ζευγάρια αποτελούμενα από μία διάσταση και από τις δύο έννοιες. Η παρούσα ενέργεια αποσκοπούσε στο να φανεί αν υψηλά επίπεδα της διάστασης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης θα συνεπάγονταν και ανάλογα αυξημένα επίπεδα του χαρακτηριστικού της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επιλέχθηκε, λοιπόν, να εξεταστεί η πιθανότητα ύπαρξης θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην ενσυναίσθηση που χαρακτηρίζει το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και στην εξωστρέφεια των εκπαιδευτικών ως χαρακτηριστικό ψυχικής ανθεκτικότητας. Το δεύτερο ζευγάρι περιελάμβανε τη διάσταση της αισιοδοξίας, που σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτελεί δεξιότητα τόσο ενός συναισθηματικά νοήμονος διευθυντή αλλά και χαρακτηριστικό ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού. Συνεπώς, επιχειρήθηκε ο έλεγχος για το αν η άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό αισιοδοξίας του διευθυντή τους μπορεί να επηρεάζει ανάλογα και το δικό τους βαθμό αισιοδοξίας.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι στο πρώτο ζευγάρι ελέγχου που περιελάμβανε τις διαστάσεις «Ενσυναίσθηση» και «Εξωστρέφεια», παρουσιάζεται μια πολύ μικρή θετική συσχέτιση. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο έλεγχος του έτερου ζευγαριού των διαστάσεων που επιλέχθηκαν, που στην προκειμένη περίπτωση ήταν το χαρακτηριστικό της αισιοδοξίας και για τις δύο έννοιες, η θετική συσχέτιση ήταν πολύ μικρή.

Ίσως, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να μη συνάδουν απόλυτα με τη συσχέτιση που αναδείχθηκε ελέγχοντας την άποψη των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή τους και στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ίδιων.

Θα περίμενε κανείς ότι και στην προκειμένη περίπτωση, εφόσον αναδείχθηκε ότι όσο πιο υψηλός ο βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης που συγκεντρώνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, τόσο πιο υψηλή η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υψηλής ενσυναίσθησης από τον πρώτο να σηματοδοτούσε και την αύξηση της εξωστρέφειας των εκπαιδευτικών.

Ομοίως και στο δεύτερο ζευγάρι ελέγχου, να αναμενόταν ότι ύπαρξη ενός πολύ αισιόδοξου διευθυντή στη σχολική μονάδα να συνεπαγόταν αυξημένη αισιοδοξία και για το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ωστόσο, η ασυμφωνία ως προς το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στις κυρίαρχες έννοιες της μελέτης και στις διαστάσεις που επιλέχθηκαν, να οφείλεται στο γεγονός ότι το χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας καθώς και της αισιοδοξίας είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Ενδέχεται η ύπαρξη και η συναναστροφή στο χώρο εργασίας με ένα άτομο που διαθέτει ενσυναίσθηση και είναι αισιόδοξο να μπορεί να προκαλέσει μια μικρή αύξηση στη διάθεση για περισσότερη κοινωνική συναναστροφή αλλά και στον αισιόδοξο τρόπο σκέψης, ωστόσο όντας χαρακτηριστικά της προσωπικότητας η παρουσία τους ενδέχεται να είναι πεπερασμένη.

➤ Δημογραφικοί παράγοντες- Ψυχική ανθεκτικότητα

Το τελευταίο κατά σειρά ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το βαθμό, στον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η υπηρεσία στο παρόν εργασιακό περιβάλλον, η περιοχή του σχολείου και το φύλο του διευθυντή.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και σε κάποιον από τους προαναφερθέντες δημογραφικούς παράγοντες.

Σε ερευνητική δραστηριότητα που είχε πραγματοποιηθεί στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας για το παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Καλτσή, 2013) συμπεριλήφθηκαν ως επί το πλείστον όμοιοι δημογραφικοί παράγοντες για να ελεγχθούν ως προς τη σχέση τους με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Και σε εκείνο το πόνημα δεν παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με την παρούσα ερευνητική δραστηριότητα, ως προς το ποιους δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, το φύλο και η περιοχή του σχολείου διαφάνηκαν ως παράγοντες ικανοί να επηρεάσουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Καλτσή, 2013).

Η ασυμφωνία ως προς τον παράγοντα της περιοχής του σχολείου, εξηγείται από το γεγονός ότι τα μέρη από τα οποία αντλήθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις πληθυσμιακά. Με εξαίρεση

την πόλη των Λαμιέων, όλες οι σχολικές μονάδες ανήκουν σε περιοχές με παρόμοιο πληθυσμό. Συνεπώς δεν υπήρξαν ακραίες αντιθέσεις στον γεωγραφικό τόπο που ζουν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Στο πόνημα της Καλτσή (2013) αντίθετα, μέρος του δείγματος αποτέλεσε πληθυσμός από μεγαλουπόλεις, γεγονός που δημιούργησε σημαντική διαφοροποίηση στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με εκείνους των ημιαστικών περιοχών.

Ως προς το φύλο, δεν υπήρξε ταύτιση απόψεων σχετικά με το αν η ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο ενισχυμένη σε εκπαιδευτικούς του γυναικείου φύλου ή του αντρικού. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκε στατιστικά μη σημαντική επίδραση. Ωστόσο, ίσως η παρούσα ασυμφωνία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερη μελέτη του εν λόγω ζητήματος.

Πέρα από τις δύο προαναφερθείσες ασυμφωνίες, και οι δύο μελέτες συμφωνούν ότι παράγοντες, όπως η ηλικία, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

4.6. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για το μέλλον

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση για τη σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα, και επιχειρεί να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Στόχος της ήταν να καταδειχθεί μέσα από τη διεξαγωγή ελέγχων αν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες έννοιες, αν επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες καθώς και να μελετηθούν ξεχωριστά οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ διαστάσεων των δύο εννοιών.

Ωστόσο, είναι δεδομένο ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, ένας περιοριστικός παράγοντας είναι ο γεωγραφικός τόπος από τον οποίο λήφθηκε το δείγμα. Συγκεκριμένα, η δειγματοληψία περιορίζεται στην περιφερειακή ενότητα του νομού Φθιώτιδας. Επίσης, η έρευνα διενεργήθηκε αυστηρά στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ακόμη, περιοριστικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι το πληθυσμιακό δείγμα της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας ήταν εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους.

Επιπλέον, σαν εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, ενώ υπάρχει η δυνατότητα του ηλεκτρονικού, έχοντας σαν πλεονέκτημα την πιο εύκολη πρόσβαση σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό μέρος του πληθυσμού.

Ακόμη, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν εκφράζουν τις υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση αλλά και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Ακόμη, το γεγονός ότι η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων εξαρτιόταν αποκλειστικά από την προσωπική κρίση των εκπαιδευτικών, μπορεί να θέσει ζήτημα αξιοπιστία της έρευνας.

Τέλος, το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ερωτηματολόγια για τη συγκέντρωση των δεδομένων προς ανάλυση αποτελεί εξίσου έναν περιοριστικό παράγοντα στο συγκεκριμένο πόνημα, όπως επίσης και το γεγονός ότι δόθηκαν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και όχι σε επαναλαμβανόμενα και τακτά χρονικά διαστήματα ή πριν και μετά από κάποια στοχευόμενη επιμόρφωση, ώστε να αναδειχθούν οι τιμές πριν και μετά.

Παρόλα αυτά, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να προτείνουν μελλοντικές κατευθύνσεις προς διερεύνηση. Αρχικά, η ερευνητική δραστηριότητα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με τις απόψεις των διευθυντών των σχολείων με ερωτηματολόγια ή/και συνεντεύξεις, ώστε να προβληθεί και η δική τους άποψη. Ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με ποιοτικά εργαλεία. Τέλος, σημαντική πρόταση θα αποτελούσε η επέκταση της έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διευρύνοντας τον πληθυσμό της αρχικής δειγματοληψίας και παρουσιάζοντας έτσι μία πιο σφαιρική άποψη σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα των Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο *Εργασία και Κοινωνία* (Επιμέλεια: Καρακιουλάφη Χ. & Σπυριδάκης Μ.) Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Cefai, C. (2011). Δεν υπάρχουν νικημένοι, όλοι κερδίζουν: Προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Σχολική Τάξη. Στο: *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια (Τόμ. Α')*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση Μετάφ.). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι σημαντικότερο από το IQ*; Α. Παπασταύρου (μτφρ.). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (Φ. Μεγαλούδη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Σ., (1999). *Ποιος είναι ηγέτης - Η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Henderson N., Milstein M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση στο βιβλίο: Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις: Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κασάπα, Δ., & Λέκκα, Ν. (2016). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή/ ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος*

και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Ματσόπουλος Α. (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α΄*. Επιμ. Α. Ματσόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Μιλής, Π. (2015). *Η βίωση των θετικών συναισθημάτων, το νόημα ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπουλντή, Χ., Δ., (2007). *Ανίχνευση της ικανότητας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη Μουσική*. Διδακτορική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21592#page/1/mode/2up>

Martin, O. (2008) *Η Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*. Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου “Η Θεομήτωρ”- ΔΥΠΕ Βορείου Αιγαίου. Μυτιλήνη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη*. Αυτοέκδοση

Σταλίκας Α., Δημητριάδου Ε., Κουδιγκέλη Φ. (2011). Βίωση Θετικών Συναισθημάτων, Παιχνίδι και Ψυχική Ανθεκτικότητα. Στο: *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Τόμος Α΄ Επιμ. Α. Ματσόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάφη, Α. (2011). *Συναισθηματικά «έξυπνοι» και επαγγελματικά δεσμευμένοι διευθυντές εννοούν την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων; Μια εμπειρική μελέτη στο χώρο του ελληνικού λιανικού εμπορίου*. Διπλωματική εργασία-Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aldrich, D. P. (2012). *Building Resilience: Social Capital in Post-Disaster Recovery*. Chicago: University of Chicago Press.

Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools*. Consortium on Chicago School Research

Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.

Aspfors, J. (2012). *Induction practices. Experiences of newly qualified teachers* (PhD thesis). Abo Academy University, Vasa.

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.

Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, 209-225.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005a). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.

- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 79(3), 199-204.
- Bernard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Washington, DC: Department of Education.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psychothema* 18, 34-41.
- Brackett, M., A., Mayer, J., D., (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29, 1147-1158.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. Simon and Schuster.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Cabanac, M. (2002). What is emotion?. *Behavioural processes*, 60(2), 69-83. https://www.researchgate.net/profile/Michel_Cabanac/publication/11040893_What_is_emotion/links/59dfd0710f7e9bc51256c55c/What-is-emotion.pdf
- Callahan, J., Clark, L., & Kellough, R. (2002). *Teaching in the middle and secondary schools* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Caruso, D., R., Salovey, P., (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.

- Chin Leng, O. (2013). Towards Positive Education: A Mindful School Model. *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects*. 44. http://repository.upenn.edu/mapp_capstone/44
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231-243.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 72(2), 201-237.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban education*, 41(3), 211-236.
- Conte, J.M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior* 26, 433-440.
- Coutu, L.D. (2002). *How resilience works*. Harvard Business Review, 80 (5), 46-55.
- Chung, J. M., & Robins, R. W. (2015). Exploring cultural differences in the recognition of the self-conscious emotions. *PloS one*, 10(8). [10.1371/journal.pone.0136411](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136411)
- Day, A. L., Therrien, D. L., & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: Assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, Type A behaviour, and daily hassles. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 19(6), 519-536.
- Daus, C.S. & Ashkanasy, N.M. (2005). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence “debate”. *Journal of Organizational Behavior* 26, 453-466.
- Decety, J. E., & Ickes, W. E. (2009). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 279-300.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21291449>
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Ekman P (2003) *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books/Henry Holt and Co.
- Engelberg, E., & Sjoberg, L. (2004b). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Fehr, B., Russell, J., A., (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, pp.464- 486
- Ferres, N., & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change?. *Strategic Change*, 13(2), 61-71.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- Freitas, A., & Downey, G. (1998). Resilience: A dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 263-285.

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2),103.<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.886.8367&rep=rep1&type=pdf>
- Galton, M. & McBeath, J. (2008). *Teachers Under Pressure*. London: SAGE Publications
- Gardner, H., (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52-68.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review* 78.2. pp 4-17.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). *Positive education: Creating flourishing students, staff and schools*. In Psych(April).
- Gross, J. J. Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Στο J. J. Gross (Επιμ.), *Handbook of emotion regulation* (σελ. 3–26). New York: Guilford Press
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2006). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology* 27(2), 235-254.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- John, O. P. Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. Στο: O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Επιμ.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY, US: Guilford Press
- Johnson, B. , Stevens, J., (2006). *Student achievement and elementary teacher's perceptions of school climate*, March, Springer Science+Business Media B.V.
- Johnson, P. R. & Indvik, J. (199). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*, vol 2, No 3, pp. 84-88.
- Kelly, J. R., Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (1). 99-130.
- Kleinginna, P., R., & Kleinginna, A., M., (1981). A categorized list of emotion definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5,345-371.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *human resource development quarterly*, 15(4), 489-495.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lagattuta K, Thompson R. (2007). The development of self-conscious emotions: cognitive processes and social influences In: Tracy JL, Robins RW, Tangney JP, editors. *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York, NY, US: Guilford Press . pp. 91–113.
- Law, S., K., Wong, C., Song, J., L., (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and it's potential utility for management studies. *Journal of applied psychology*, Vol. 89, No 3, 483- 496.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, *18*(1), 132–138.
- Lord, R. G. Klimoski, R. J. & Kanfer, R. (2002). *Emotions at Work*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, *33*, 321–349.
- Luthar, S. (2006). Resilience in Development: A synthesis of research across five decades, στο: D. Cicchetti & D. J. Cohen (επιμ.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaption* (2nd ed., pp. 739-795) New York: Wiley.
- Luthar, S. Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. Child development
- Luthar, S. S. Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, *71* (3)
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Στο: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Επιμ.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd edition). New York: Wiley.
- Ma, X., & MacMillan, R. B., (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*.
- MacAulay, D. J. (1990). Classroom environment: A literature review. *Educational Psychology*.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Laffavor, T. (2008). *Promoting competence and resilience in the school context*. Professional School Counseling.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. D. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *2*(1), 7-30.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, *56*(3), 227.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press.

- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review* 8(4), 290-300.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2012). The validity of the MSCEIT: additional analyses and evidence. *Emotion Review* 4(4), 403-408.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004a). Models of Emotional Intelligence. In P. Salovey, M.A. Brackett & J.D. Mayer (Eds) *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude Publications.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004b). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry* 15(3), 197-215.
- Mayer, J., D., Salovey, P., (1997). What is emotional intelligence. In R. J. Stenberg(Ed), *Handbook of Human Intelligence*. Pp:396-420. New York, Cambridge: University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.
- McCrae & Costa, (2003). *Personality in Adulthood: A Five-factor Theory Perspective*. Second Edition. US: Guilford Press
- McCrae, R. R. (2002). *Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality*. Online Reading Psychology and Culture.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1)
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Moore, C. M., (2012) The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers.

- Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31. Olsson, C. A., Bond, L., Burns
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.
- Neenan, M. (2009). *Developing Resilience: A Cognitive-Behavioural Approach*. New York: Routledge.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, 26(1), 1-11.
- Parker, J.D.A., Creque Sr., R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences* 37, 1321-1330.
- Parrott, W. G. (2001). Implications of dysfunctional emotions for understanding how emotions function. *Review of General Psychology*, 5, 180 –186.
- Payne, W., (1985). A study of emotion: developing Emotional Intelligence; Self- Integration; Relating to fear , pain and desire. Doctoral Thesis. The Union of Experimenting Colleges and Universities.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36, 277-293.
- Platsidou, M., Tsirogiannidou, E., (2016). Enhancement of emotional intelligence, family communication and family satisfaction via parent educational program. *International Journal of Disability, Development and Education*. 64(1), pp5-75.
- Platsidou, M., & Salman, L. (2012). The role of emotional intelligence in predicting burnout and job satisfaction of Greek lawyers. *International Journal of Law, Psychology and Human Life*, 1(1),13-22.

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Platsidou/publication/233843277_The_role_of_emotional_intelligence_in_predicting_burnout_andjob_satisfaction_of_Greek_lawyers/links/0fcfd50c0a51949eec000000.pdf

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*. Vol 31, Issue 1, pp. 60 – 76.

Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1-20.

Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social–emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.

Rirkin, M., Hooperman, M. (1991). Moving beyond risk to resiliency. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Rosete, D., Ciarrochi, J., (2005). EI and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership Organizational Development*. 26. 388-399.

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity - Protective factors and resistance to psychiatric-disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Salami, O. (2010). Emotional intelligence, self- efficacy, psychological well- being and student's attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies* 2(3), 247-257.

Salovey, P., Mayer, J., D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality.9.185-211

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*, 279-307.

- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681-701.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.
- Schulz, J. (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 464-478.
- Schyns, B., van Veldhoven, M., & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction: The example of supportive leadership climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(7), 649-663.
- Schwartz, N., & Clore, G. L. (2007). Feelings and phenomenal experiences. Στο A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Επιμ.), *Social Psychology. Handbook of Basic Principles* (2nd ed., pp. 385-407). New York: Guilford.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sergiovanni, T., (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*, Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- ShIPLEY, N.L., JACKSON, M.J. & SEGREST, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*(9), 1-18.https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1335&context=fac_publications
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Stephen, S. (1994). "Leadership for School Culture", ERIC Digest, Number 91.
- Stiglbauer, B., Gnamb, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51(2), 231-242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>

- Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- 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, 461–473.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Tracy J., L., Robins, R., W., Tangney, J., P., (2007). *The self-conscious emotions: theory and research*. New York: Guilford Press.
- Ulutas, I. & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality* 35(10), 1365-1372.
- Wagnild, G., & Young, H. (1987). *The Resilience Scale*
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale, *Journal of Nursing Measurement* 1, 165-178.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Williams, J. S. (2003). Why Great Teachers Stay. *Educational Leadership*, 60(8), 71-74.
- 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(3), 243-274.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123(11), 750-755.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.

Zautra, J. Hall, S. & Murray, E. (2010). Resilience: A New Definition of Health for People and Communities. Στο: L.W Reich, A.J. Zautra & J.S Hall (Επιμ), Handbook of Adult Resilience. New York, London: The Guilford Press.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and programs that work*, 71-99.

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου

Θεσσαλίας με θέμα «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή-ηγέτη: διασυνδέσεις και συσχετισμοί με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών».

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, με **ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη**. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και καθοριστική για την εξέλιξή της.

Με εκτίμηση,

Ξενοφών Κακκαβάς

kakkavas@uth.gr

Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: <30 31-40 41-50 51+

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: έως 100 100 – 200 200 και πάνω

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-5 έτη 5-10 έτη 11-25 έτη 25+ έτη

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΤΩΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

0-5 έτη 5-10 έτη 11-25 έτη 25+ έτη

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστική Ημιαστική Αγροτική

ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΣΑΣ: Άνδρας Γυναίκα

Ερωτηματολόγιο

A. Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα

1- διαφωνώ απόλυτα

5- συμφωνώ απόλυτα

1	Πιστεύω πως η ζωή μου έχει νόημα και αξίζει να τη ζήσω	1	2	3	4	5
2	Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό, τι αρνητικά και ήδη γνωστά πράγματα	1	2	3	4	5
3	Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου χωρίς να τα αφήνω να με ελέγχουν	1	2	3	4	5
4	Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω την κατάσταση της ζωής μου και δεν είμαι θύμα των περιστάσεων	1	2	3	4	5
5	Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση	1	2	3	4	5
6	Θέτω σαφείς προτεραιότητες στη ζωή μου	1	2	3	4	5
7	Έχω τουλάχιστον ένα άτομο στη ζωή μου, με το οποίο μπορώ να μοιραστώ τα πάντα - καλά και κακά	1	2	3	4	5
8	Βρίσκω χρόνο για τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα	1	2	3	4	5
9	Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	1	2	3	4	5
10	Προσβλέπω σε ένα λαμπρό μέλλον και ξέρω ότι μπορώ χειριστώ τις δυσκολίες	1	2	3	4	5
11	Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες	1	2	3	4	5
12	Προσαρμόζομαι με ευελιξία στην αλλαγή και δέχομαι εύκολα το αμετάβλητο	1	2	3	4	5
13	Προτιμώ να βρίσκω λύσεις παρά να αναζητώ λάθη και κάποιον για να αποδώσω τις ευθύνες	1	2	3	4	5
14	Γνωρίζω τα όνειρά μου και είμαι έτοιμος/η να εκπληρώσω τις επιθυμίες μου	1	2	3	4	5
15	Έχω στόχους στη ζωή μου και οι στόχοι μου είναι συνεπείς με τις αξίες μου	1	2	3	4	5
16	Είμαι σημαντικός/ή για μένα και φροντίζω καλά τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
17	Είμαι σε επαφή με το σώμα μου και νιώθω τι είναι καλό για μένα και τι όχι	1	2	3	4	5
18	Σε μια δύσκολη κατάσταση, βάζω τη δική μου υγεία πάνω από τις προσδοκίες των άλλων	1	2	3	4	5
19	Ξέρω ότι είμαι ικανός/ή και έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου	1	2	3	4	5
20	Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές	1	2	3	4	5
21	Πιστεύω στον εαυτό μου	1	2	3	4	5

B. Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας το κουτάκι που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα:

1- διαφωνώ απόλυτα

5- συμφωνώ απόλυτα

	Ο διευθυντής/ η διευθύντριά μου...	1	2	3	4	5
1	Ενδιαφέρεται να συζητήσει μαζί μου για κάποιο προσωπικό μου πρόβλημα					
2	Με βοηθά να αντιμετωπίσω τα εμπόδια που συναντώ στον εργασιακό μου χώρο					
3	Πιστεύει ότι θα τα πάω καλά σε οτιδήποτε επιχειρήσω					
4	Μου δείχνει εμπιστοσύνη					
5	Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του/της, καθώς τα βιώνει					
6	Είναι αισιόδοξος/η και περιμένει να συμβούν θετικά πράγματα					
7	Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με το σύλλογο διδασκόντων					
8	Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν το σύλλογο διδασκόντων					
9	Αναζητά δραστηριότητες που τον/την κάνουν χαρούμενο/η					
10	Κατανοεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους					
11	Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους					
12	Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν					
13	Κοιτώντας τις εκφράσεις του προσώπου, μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί					
14	Συχνά μας παρουσιάζει καινούριες ιδέες					
15	Έχει τον έλεγχο στα συναισθήματά του/της					
16	Παρακινεί τον εαυτό του/της σκεπτόμενος ένα θετικό αποτέλεσμα στα έργα που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας					
17	Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο					
18	Αντιλαμβάνεται με ευκολία τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι					
19	Ακούει το συνομιλητή του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου					

20	Καταλαβαίνει με ευκολία τι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απλώς κοιτώντας τους					
21	Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν καλύτερα, όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα					
22	Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με μια πρόκληση, συνήθως τα παρατάει καθώς νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει					
23	Όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με εμπόδια, χρησιμοποιεί τη θετική σκέψη για να βοηθήσει τον εαυτό του/της να συνεχίσει την προσπάθεια					
24	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο που οι συνάδελφοί του/της βιώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν οποιαδήποτε στιγμή					
25	Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται					
26	Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων					

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!