

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή και η Ψυχική
Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών. Διασυνδέσεις και επιπτώσεις.**

ΑΛΕΞΑΝΔΡΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Αλεξανδρή Βιβή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή και η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών. Διασυνδέσεις και επιπτώσεις» 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

Αλεξανδρή Βιβή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Παπαλόη Ευαγγελία, για τις πολύτιμες και ουσιαστικές συμβουλές και υποδείξεις της, την άψογη συνεργασία και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε σε όλη την πορεία της διατριβής μου, καθώς και τις επιβλέπουσες καθηγήτριες, κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω και κυρία Ανδρέου Ελένη.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους του διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο μου Βασίλη και τους γονείς μου, που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου και να αφιερώσω την εργασία μου στα παιδιά μου Μάριο, Αλέξανδρο και Ελένη-Μαρία.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή και η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Διασυνδέσεις και επιπτώσεις.

Βιβή Αλεξανδρή, alvivi17@gmail.com

**Μεταπτυχιακό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μία σύγχρονη έννοια αποκτά όλο και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα, υπολογίζοντας τις υποσχόμενες παρεμβάσεις για τη βελτίωση των ποικίλων πτυχών της καθημερινότητας. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική κοινότητα επωφελείται από τη συστηματική έρευνα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένου ότι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση είναι πολλαπλές (Platsidou, 2010). Για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή και η Ψυχική Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη θετική οπτική στην εκπαίδευση και στην ψυχική ανθεκτικότητα, προάγοντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα στο σύγχρονο σχολείο και γενικότερα τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας της εκπαίδευσης.

Λέξεις - Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Εκπαίδευση.

ABSTRACT

The Emotional Intelligence of the Principal and the Mental Resilience of the Teacher

Emotional Intelligence as a modern concept is gaining more and more research interest in the scientific community, calculating the promising interventions to improve the various aspects of everyday life. Respectively, the educational community benefits from the systematic research of Emotional Intelligence, including those teachers' difficulties on a daily basis are multiple (Platsidou, 2010). In order to strengthen the educational work, it is necessary to strengthen the mental resilience of the teacher. The purpose of this paper is to investigate the emotional intelligence of the principal and the teacher's Mental Resilience. More specifically, there is a reference to positive perspectives on education and mental resilience, promoting Emotional Intelligence and Mental Resilience in modern school and more generally Emotional Intelligence in the workplace of education.

Keywords: Emotional Intelligence, Mental Resilience, Education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	II
ABSTRACT	III
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Ερευνητικό Μοντέλο.....	1
Κίνητρα ερευνητή.....	2
Σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	2
Δομή της εργασίας.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	5
1.1 Η Θετική Ψυχολογία : εννοιολογική προσέγγιση	5
1.1.1 Η σημασία των θετικών συναισθημάτων στο χώρο εργασίας	8
1.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	10
1.2.1 Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	10
1.2.2 Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	14
1.2.3 Χαρακτηριστικά του Ψυχικά Ανθεκτικού ατόμου	16
1.2.4 Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και προσωπικότητας.....	18
1.3 Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα - Εκπαιδευτικοί που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	20
1.3.1 Οφέλη σχολικών προγραμμάτων ψυχικής ανθεκτικότητας	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
..... 25

2.1 Ορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	25
2.2 Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	28
2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η καλλιέργειά της στο χώρο εργασίας ...	35
2.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης	42
2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολική ηγεσία	44
2.6 Οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΑΓΩΝΤΑΣ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ... 53

3.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή και η Ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	53
3.2. Η σημαντικότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή	55
3.3 Η σημαντικότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού.....	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... 62

4.1 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	62
4.2 Η Μεθοδολογία	62
4.3 Δείγμα.....	63
4.4 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	63
4.5 Στατιστική Ανάλυση.....	65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ..... 66

A. Περιγραφική στατιστική.....	66
Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	66
B. Επαγωγική στατιστική	93
Αξιοπιστία	93
Συσχετίσεις	95
Συσχέτιση αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες	103
Παλινδρομική ανάλυση	105
Έλεγχος διαφορών ως προς τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	123
6.1 Συζήτηση	123
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	129
6.3 Μελλοντικές κατευθυντήριες έρευνες.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	168

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας	38
Πίνακας 2: Στοιχεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	51
Πίνακας 3: Δομή του ερωτηματολογίου	64
Πίνακας 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	66
Πίνακας 5: Περιγραφικά αποτελέσματα για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού.....	69
Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού.....	76
Πίνακας 7: Περιγραφικά αποτελέσματα για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή	77
Πίνακας 8: Παραγοντική δομή της κλίμακας «συναισθηματικής νοημοσύνης» διευθυντή	84
Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή.....	89
Πίνακας 10: Περιγραφικά αποτελέσματα για το κλίμα του σχολείου	91
Πίνακας 11: Έλεγχος αξιοπιστίας κλιμάκων.....	94
Πίνακας 12: Συσχετίσεις χαρακτηριστικών δείγματος και υποκλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας.....	95
Πίνακας 13: Συσχετίσεις χαρακτηριστικών δείγματος και υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή	99
Πίνακας 14: Συσχετίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή	103
Πίνακας 15: Μέσος όρος (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.) και t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για το φύλο και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	110
Πίνακας 16: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με την ηλικία και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή.....	113

Πίνακας 17: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με το χρόνο προϋπηρεσίας και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	115
Πίνακας 18: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τον αριθμό μαθητών και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	116
Πίνακας 19: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	117
Πίνακας 20: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με την περιοχή του σχολείου και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	118
Πίνακας 21: Μέσος όρος (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.) και t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για το φύλο του διευθυντή και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	119
Πίνακας 22: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τη σχέση εργασίας και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Συναισθηματική νοημοσύνη	26
Εικόνα 2: Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης	47

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Χάρτης με τη θετική ψυχολογία	7
Σχήμα 2: Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	16
Σχήμα 3: Μοντέλο των Mayer et al., (1997)	32
Σχήμα 4: Το μοντέλο Goleman	33

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ερευνητικό Μοντέλο

Η ψυχική ανθεκτικότητα διασυνδέεται, σύμφωνα με τον Masten (1994), με την έκθεση στις αντιξοότητες καθώς και με την ικανότητα προσαρμογής σε απαιτητικές καταστάσεις. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας σχετικά πρόσφατος τομέας έρευνας, ο οποίος παρέχει έναν τρόπο κατανόησης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις, όπως το στρες, η εξουθένωση και η φθορά στο χώρο εργασίας. Η ανθεκτικότητα φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ των επιμέρους κινδύνων και των προστατευτικών παραγόντων. Τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως τα αλτρομιστικά κίνητρα και η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι βασικοί ατομικοί παράγοντες προστασίας. Με βάση τα παραπάνω, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι προκλήσεις (παράγοντες κινδύνου) και οι προστατευτικοί παράγοντες δύνανται να προέρχονται από πηγές, όπως η σχολική διοίκηση, οι συνάδελφοι και οι μαθητές.

Όλα τα παραπάνω είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία από τις πολλές κατηγορίες νοημοσύνης που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο είδος. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια εννοιολογική ομπρέλα, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις που ποικίλουν στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τόσο ως προς το πλήθος όσο και προς το είδος τους (Πλατσίδου, 2010). Αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται έγκυρα με συναισθήματα και να τα χρησιμοποιεί για την ενίσχυση της σκέψης. Περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί και να χειρίζεται τις δικές του συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Goleman, 1995).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Ψυχική Ανθεκτικότητα αποτελούν δύο κατεξοχήν έννοιες που συνδέονται με την θετική ψυχολογία η οποία ασχολείται με τη μελέτη των θετικών συναισθημάτων και χαρακτηριστικών του ατόμου και τον τρόπο που επιδρούν στην ψυχική υγεία του ατόμου (Fredrickson, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα, στη παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του

διευθυντή και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού , θεωρώντας ότι αποτελούν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Κίνητρα ερευνητή

Βασικό κίνητρο επιλογής του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί το γεγονός ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών είναι μια σχετικά πρόσφατη περιοχή έρευνας. Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές στρέφουν την προσοχή τους στη συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που οφείλεται σε μία πλειάδα ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν ότι για την επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική καταξίωση ενός ατόμου, δε διαδραματίζει τόσο σπουδαίο ρόλο η ευφυΐα του, όπως πίστευαν παλαιότερα, αλλά η συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει. Επομένως, το νέο αυτό είδος νοημοσύνης, προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών να εργαστούν συστηματικά στη δημιουργία μεθόδων μέτρησης και ανάπτυξης της. Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τις τελευταίες δεκαετίες, έχει επεκταθεί από τα παιδιά στους ενήλικες και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν σημαντικά πρότυπα για την ενίσχυση των σχολικών τάξεων, που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες για τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο επίπεδο του σχολείου((Le Cornu, 2009;Doll, Brehm, & Zucker, 2014;Cefai, 2007).

Σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, μέσα από την εξέταση των δεξιοτήτων των διευθυντών και των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Θα πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων σε ενδεικτικό δείγμα 120 εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει των απόψεων του δείγματος, θα διερευνηθεί:

- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής παρουσιάζει στοιχεία ΣΝ;
- Ποιες δεξιότητες ΣΝ αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα;
- Ποια στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας αναδεικνύονται κυρίως;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν κυρίως την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό οι δεξιότητες ΣΝ του διευθυντή συνδέονται με τα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;

Δομή της εργασίας

Για την εκπλήρωση των στόχων της παρούσας εργασίας ακολουθείται μια συγκεκριμένη δομή, η οποία αποτελείται από πέντε (5) κεφάλαια, τα οποία είναι τα εξής:

- Εισαγωγή: περιγράφεται το ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας και ο σκοπός της έρευνας καθώς και τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή ανάληψης του θέματος.
- Κεφάλαιο 1: παρουσιάζεται η θετική οπτική της εκπαίδευσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται η θετική ψυχολογία, τα θετικά συναισθήματα στο χώρο εργασίας, η ψυχική ανθεκτικότητα ως έννοια, οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου, ενώ αναλύεται η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσωπικότητας. Επιπλέον, δίδεται η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας γενικότερα στη σχολική κοινότητα και το κατά πώς οι εκπαιδευτικοί προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.
- Κεφάλαιο 2: γίνεται αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Δίδεται ο ορισμός της και τα επικρατέστερα θεωρητικά μοντέλα. Επίσης, τονίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας, στο χώρο της εκπαίδευσης και σε σχέση με τη σχολική ηγεσία, ενώ κατανέμονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.
- Κεφάλαιο 3: προάγεται η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα στο σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο

σχολείο. Ακόμη, προσδιορίζονται οι βασικοί παράγοντες, τα οφέλη και τα εμπόδια καθώς και η σχετική εμπειρική έρευνα της διεθνούς και σύγχρονης βιβλιογραφίας.

- Κεφάλαιο 4: παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία της εργασίας, δηλαδή το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος συλλογής δεδομένων και ο τρόπος μέτρησης των μεταβλητών.
- Κεφάλαιο 5: παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή τα δημογραφικά στοιχεία που προάχθηκαν από την έρευνα και τα αποτελέσματα ανά ερώτηση.
- Κεφάλαιο 6: καταγράφονται τα γενικότερα συμπεράσματα της μελέτης, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθυντήριες έρευνες που προκύπτουν.
- Στο τέλος της εργασίας παραθέτονται οι Βιβλιογραφικές Αναφορές και το Παράρτημα της έρευνας, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και τα αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η Θετική Ψυχολογία : εννοιολογική προσέγγιση

Η θετική ψυχολογία είναι η μελέτη των συνθηκών και διαδικασιών που συμβάλλουν στην ανθηρή ή βέλτιστη λειτουργία των ανθρώπων, των ομάδων και των θεσμών (Gable and Haidt, 2005). Επικεντρώνεται σε πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης που οδηγούν στην ευτυχία, την εκπλήρωση και την άνθηση (The Journal of Positive Psychology, 2005). Η έλευση της, όπως υφίσταται σήμερα, μπορεί να ανιχνευθεί στην Προεδρική Διεύθυνση του Martin E. P. Seligman στον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (Seligman, 1999), ο οποίος διαπιστώνει ότι η ψυχολογία είχε παραμελήσει σε μεγάλο βαθμό τις σημαντικές αποστολές της: τη θεραπεία των ψυχικών ασθενειών, βοηθώντας όλους τους ανθρώπους να οδηγηθούν σε μια πιο παραγωγική και εκπληκτική ζωή και εντοπίζοντας και καλλιεργώντας υψηλά ταλέντα¹. Με αυτή τη συνειδητοποίηση, ο Seligman αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την προεδρία του στο APA για να ξεκινήσει μια στροφή στην εστίαση της ψυχολογίας προς μια πιο θετική ψυχολογία (Seligman, 1999), με τη δημιουργία του Δικτύου Θετικής Ψυχολογίας, το Κέντρο Θετικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβανίας, την έκδοση σχετικών επιστημονικών περιοδικών κ.α. Δεδομένης της ανισορροπίας της έρευνας μεταξύ της ψυχοπαθολογίας και της ασθένειας, σε σχέση με τις δυνατότητες των ανθρώπων και την ευημερία, η θετική ψυχολογία πρόσφερε επίσης εξαιρετικές ευκαιρίες για ταχείς επιστημονικές εξελίξεις, απλώς και μόνο επειδή πολλά θέματα είχαν αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό (Gable και Haidt, 2005).

Σε γενικές γραμμές, η θετική ψυχολογία έχει κοινά ενδιαφέροντα με τμήματα της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και την έμφαση που δίνει στο πλήρως λειτουργικό άτομο (Rogers, 1961). Το πεδίο της θετικής ψυχολογίας στο υποκειμενικό επίπεδο είναι για εκτιμημένες υποκειμενικές εμπειρίες: την ευημερία, και την ικανοποίηση (στο παρελθόν), την ελπίδα και την αισιοδοξία (για το μέλλον) και την ευτυχία (στο παρόν). Σε ατομικό

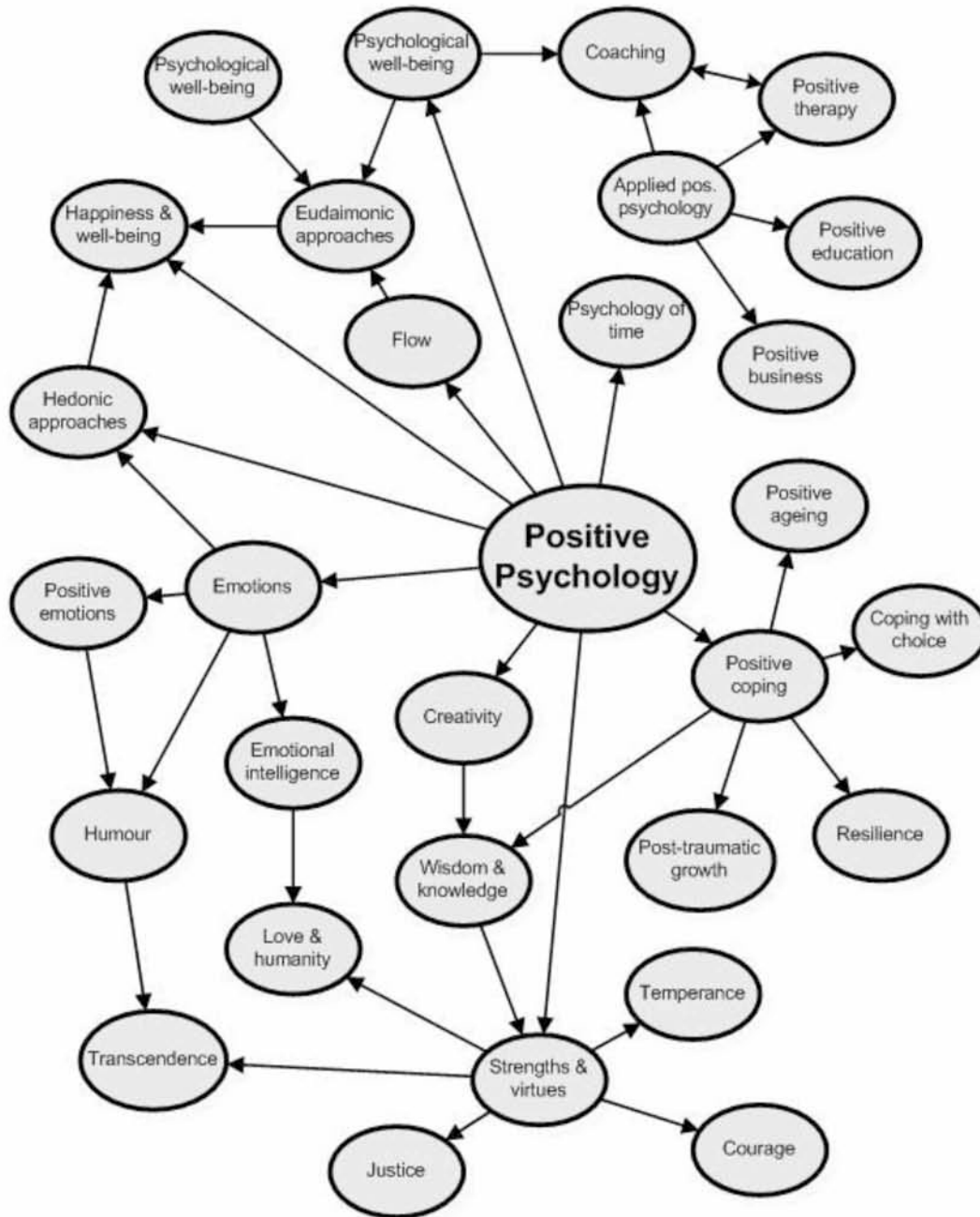
¹ Η επιστήμη της ψυχολογίας ήταν πολύ πιο επιτυχημένη στο αρνητικό από ότι στο θετικό σημείο και έχει αποκαλύψει πολλά για τις αδυναμίες του ανθρώπου, την ασθένειά του, αλλά ελάχιστα για τις δυνατότητές του, τις αρετές του, τις επιτεύξιμες επιδιώξεις του ή το πλήρες ψυχολογικό του ύψος. Είναι σαν η ψυχολογία να περιορίστηκε οικειοθελώς μόνο στο ήμισυ της νόμιμης δικαιοδοσίας της (Maslow, 1954).

επίπεδο, πρόκειται για τα θετικά ατομικά χαρακτηριστικά, όπως την ικανότητα για αγάπη και την καλοσύνη, το θάρρος, τη διαπροσωπική ικανότητα, την αισθητική ευαισθησία, την επιμονή, τη συγχώρεση, την πρωτοτυπία, τη μελλοντική νοοτροπία, την πνευματικότητα, το υψηλό ταλέντο και τη σοφία. Σε επίπεδο ομάδας, πρόκειται για τις αρετές του πολίτη και για τα ιδρύματα που μετακινούν τα άτομα προς μια καλύτερη ιθαγένεια, την ευθύνη, τη φροντίδα, τον αλτρουισμό, την ευγένεια, την μετριοπάθεια, την ανοχή και την εργασιακή ηθική (Seligman και Csikszentmihalyi, 2000).

Συμπερασματικά, το αντικείμενο της θετικής ψυχολογίας περιλαμβάνεται στο ότι: «η θετική ψυχολογία είναι η επιστημονική μελέτη σχετικά με το τι κάνει τη ζωή να αξίζει για να ζει κανείς» (Peterson, 2008). Η θετική ψυχολογία είναι μια επιστημονική προσέγγιση για τη μελέτη ανθρώπινων σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς, εστιάζοντας σε δυνάμεις και όχι σε αδυναμίες, οικοδομώντας το καλό στη ζωή (Peterson, 2008). Η θετική ψυχολογία επικεντρώνεται στα θετικά γεγονότα και επιρροές στη ζωή, όπως (Positive Psychology.org.uk, 2012):

- Θετικές εμπειρίες (όπως ευτυχία, χαρά, έμπνευση και αγάπη).
- Θετικές καταστάσεις και χαρακτηριστικά (όπως ευγνωμοσύνη, ανθεκτικότητα και συμπόνια).
- Θετικά θεσμικά όργανα (εφαρμογή θετικών αρχών σε οργανισμούς και θεσμούς).

Ως πεδίο, η θετική ψυχολογία αναλύει ζητήματα, όπως η δύναμη του χαρακτήρα, η αισιοδοξία, η ικανοποίηση της ζωής, η ευτυχία, η ευημερία, η ευγνωμοσύνη, η συμπόνια (καθώς και η αυτοσυγκέντρωση), η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση. Αυτά τα θέματα μελετώνται για να μάθουν πώς να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανθίσουν και να ζήσουν την ζωή τους, καλύτερα. Η επιστημονική μελέτη της βέλτιστης ανθρώπινης λειτουργίας αποσκοπεί στην ανακάλυψη και την προώθηση των παραγόντων που επιτρέπουν στα άτομα και τις κοινότητες να ευδοκιμήσουν. Ενώ οι άλλοι κλάδοι της ψυχολογίας συχνά υπογραμμίζουν τις αδυναμίες των ατόμων σε σύγκριση με τις δυνατότητές τους, η θετική ψυχολογία επικεντρώνεται στις δυνατότητες των ατόμων μέσα από την ανάλυση θεμάτων σχετικά με την ευημερία, τη ροή, τα προσωπικά δυνατά σημεία, τη δημιουργικότητα, την ψυχολογική υγεία και τα χαρακτηριστικά των θετικών ομάδων και θεσμών. Ο χάρτης στο σχήμα: 1 παρουσιάζει τα θέματα που ενδιαφέρουν τους θετικούς ψυχολόγους (Positive Psychology.org.uk, 2012).



Σχήμα 1: Χάρτης με τη θετική ψυχολογία

Πηγή: *Positive Psychology.org.uk*, (2012)

Η σύγχρονη έρευνα υπογραμμίζει ότι στους σύγχρονους χώρους εργασίας η ρευστή πραγματικότητα και το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον αποτελούν πηγή δημιουργίας αρνητικών συναισθημάτων με επίκεντρο το άγχος, καθιστώντας δυσώδυνη την καθημερινότητα. Πιθανές αιτίες των συγκρούσεων και της εντάσεως μεταξύ των εργαζομένων στο χώρο εργασίας αποτελούν η παρατεταμένη ύφεση, η ραγδαία αύξηση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, ο εκσυγχρονισμός και το αβέβαιο και ασταθές μέλλον.

«Το 75% του χρόνου σε μια επιχείρηση καταναλώνεται για να λυθούν προβλήματα μεταξύ των εργαζομένων της και το 25% του χρόνου της, για οτιδήποτε άλλο» (Μιλής, 2017). Η εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας στον εργασιακό χώρο καθίσταται αναγκαία προάγοντας την ανάπτυξη των καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, βελτιώνοντας κατ' επέκταση την απόδοσή τους.

Στην εκπαίδευση, η εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας κρίνεται ακόμη πιο απαραίτητη. Το σχολείο είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως ένα ίδρυμα που προάγει θετικές συμπεριφορές, χαρακτηριστικά και συναισθήματα, θέτοντας την ευτυχία ως θεμελιώδη στόχο για την εκπαίδευση (Kristjansson, 2012). Η Θετική Ψυχολογία στοχεύει στην άμεση υποστήριξη των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, δύναται να βοηθήσει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα, να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και να ανταπεξέρχονται στις δύσκολες καταστάσεις (Κουδιγκέλη, 2011). Μέσα σε αυτό το θετικό κλίμα, μπορούν να κυριαρχήσουν θετικά συναισθήματα όπως η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ευελιξία στην σκέψη, παρακινώντας τους μαθητές να μάθουν νέα πράγματα, ώστε να χρησιμοποιούν δημιουργικά τις γνώσεις, να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις για την ζωή και το μέλλον τους (Μερτίκα, Μυτσκίδου & Σεργιαννή, 2011).

1.1.1 Η σημασία των θετικών συναισθημάτων στο χώρο εργασίας

Τα συναισθήματα αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης από διανοητές όλων των εποχών, καθώς θεωρούνται ως μια πολυδιάστατη έννοια και ως μία από τις τέσσερις θεμελιώδεις κατηγορίες της διανοητικής λειτουργίας. Το συναίσθημα ορίζεται ως *«μια έντονη ψυχοσωματική εμπειρία που αφήνει στο άτομο κάποια θετική ή αρνητική διάθεση. Αυτή η ψυχοσωματική εμπειρία μπορεί να προκληθεί τόσο από εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες (π.χ. το αίσθημα του φόβου, όπου η αιτία του συναισθήματος είναι ένα φοβικό αντικείμενο) όσο και από εσωτερικούς (π.χ. το αίσθημα του άγχους, όπου το άτομο παρουσιάζει φοβική αντίδραση. αλλά για μια δυσάρεστη κατάσταση που σκέφτεται ότι ίσως βρεθεί στο μέλλον)»* (Αγοραστός, 2007). Σύμφωνα με τον Goleman (2001): *«Ως συναίσθημα ορίζεται οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως οδηγεί σε αλλαγές στον ανθρώπινο οργανισμό ή τη συμπεριφορά».* Οι Salovey και Mayer (2004), ορίζουν τα συναισθήματα ως εξής: *«τα*

συναισθήματα είναι οι οργανωμένες απαντήσεις, που διασχίζουν τα όρια πολλών ψυχολογικών υποσυστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των φυσιολογικών, γνωστικών, κινουμένων και βιωματικών συστημάτων». Συναισθήματα συνήθως προκύπτουν ως απάντηση σε ένα γεγονός, είτε εσωτερικό είτε εξωτερικό, το οποίο έχει θετική ή αρνητική σημασία για το άτομο (Goleman, 2011).

Η Barbara Fredrickson (2002) με την ανάπτυξη του μοντέλου broaden-and-build, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα, όπως η αγάπη, η χαρά, η ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον και έτσι μπορούν να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους, όταν αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής. Τα θετικά συναισθήματα λοιπόν, διευρύνουν το πεδίο των εναλλακτικών λύσεων στις οποίες μπορούν να προβούν τα άτομα προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα και επιπλέον χαρακτηρίζονται από ποικιλία δράσεων, που μπορούν να καταφύγουν, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. Έτσι, συμβάλλουν στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των συνεπειών που έχουν τα αρνητικά συναισθήματα.

Έρευνες τα τελευταία χρόνια υπογραμμίζουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, ο φόβος και η θλίψη έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία ενώ, υπάρχουν σημαντικά οφέλη από τα θετικά συναισθήματα, όπως η ικανοποίηση, η χαρά, το δέος και η ευγνωμοσύνη. Πολλές έρευνες τα τελευταία δεκαπέντε (15) χρόνια ασχολούνται με τις συσχετίσεις και τις συνέπειες της εμπειρίας των θετικών συναισθημάτων. Αναμφισβήτητα, στους εργασιακούς χώρους, οι άνθρωποι κινούνται, έχουν σκέψεις, συναισθήματά και πράξεις. Η σχέση, αυτή είναι αμφίδρομη. Το περιβάλλον επιδρά στα άτομα και τα άτομα επιδρούν στο εργασιακό τους περιβάλλον μέσα από τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις τους (Δημητράσκου, 2009).

Σύμφωνα με την Δημητράσκου (2009), *«τα συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι πάνω σε διάφορα γεγονότα, κάνουν την εμφάνισή τους και στους εργασιακούς χώρους. Με αυτή τη λογική, οι εργασιακοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι. Τα εργασιακά συναισθήματα είναι θετικής ή αρνητικής υφής, αποτελούν αναχαιτιστικό ή βοηθητικό παράγοντα στην επίτευξη της εργασίας και στις εργασιακές σχέσεις και χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους ποικιλία (άγχος, ικανοποίηση, θυμός, ενθουσιασμός φθόνος, η ζήλια, η ανακούφιση, ελπίδα, χαρά, περηφάνια, αγάπη κ.α.)».*

Η καλή διαχείριση των συναισθημάτων συνίσταται στο να ξέρει κανείς όχι απλώς να τα ελέγχει, αλλά και να τα εκφράζει στις κατάλληλες περιστάσεις και με τον αρμόζοντα τρόπο.² Η διαχείριση των συναισθημάτων και ιδιαίτερα των αρνητικών, όπως είναι το άγχος και η ανησυχία είναι μια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που επηρεάζει καίρια την επαγγελματική επιτυχία. (Πλατσίδου, 2010).

Οι δύο (2) βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην παραγωγή συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο είναι (Δημητράσκου, 2009): α) ενδογενείς παράγοντες: ευχάριστα ή στρεσογόνα εργασιακά γεγονότα, ηγέτες και ηγεσία, χαρακτηριστικά και συνθήκες εργασίας, τιμωρίες και αμοιβές, κ.α., β) εξωγενείς παράγοντες: λχ. οικογενειακά προβλήματα. Αντίστροφα, η ευχάριστη και ομαλή διαπροσωπική σχέση μεταξύ της οικογένειας αντικατοπτρίζεται και αυτή στον εργασιακό χώρο με τη σειρά της.

1.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα

1.2.1 Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ανθεκτικότητα, είναι η διαδικασία του ατόμου να ξεπερνά καταστάσεις και εμπόδια και να προσαρμόζεται καλά ενάντια στις αντιξοότητες, τις δυσκολίες ή το τραύμα και το καθιστά ισχυρότερο και πιο ικανό στο χειρισμό των προκλήσεων της ζωής που αναπόφευκτα θα έχει να αντιμετωπίσει. Η ευελιξία δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό. Μπορεί κάθε άτομο να καλλιεργεί την ανθεκτικότητά του. Σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2008), η ανθεκτικότητα αναφέρεται «σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή ή την ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσια προκλήσεων ή αντίξοων συνθηκών». Ενώ οι Esquivel *et al.*, (2011) όρισαν την ανθεκτικότητα από μια συστημική άποψη, ως «την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιδιού και εξωτερικών υποστηρικτικών δυνάμεων (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα). Με βάση αυτή την αλληλεπίδραση και με τη βοήθεια εσωτερικών μηχανισμών μπορούν να απομονωθούν οι

² Η καλή διαχείριση των συναισθημάτων περιγράφεται με τον καλύτερο τρόπο στη γνωστή ρήση του Αριστοτέλη: «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι πολύ εύκολο. Όμως, το να θυμώσει με το κατάλληλο άτομο, στον κατάλληλο βαθμό, την κατάλληλη ώρα, για τον κατάλληλο λόγο και με τον κατάλληλο τρόπο, αυτό δεν είναι εύκολο» (Ηθικά Νικομάχεια).

επιδράσεις των δυσμενών καταστάσεων που θέτουν τα άτομα σε κίνδυνο αρνητικών αποτελεσμάτων».

Η ανθεκτικότητα καθορίζεται ποικιλοτρόπως. Οι Werner και Smith (1992), για παράδειγμα, χαρακτήρισαν την ανθεκτικότητα ως την ανθρώπινη ικανότητα που ξεπερνά την ιδιωτικότητα και το τραύμα και αναδεικνύει την θετική προσαρμογή ενάντια σε αυτή την αντίθεση. Ο Smith-Osborne (2007) όρισε την ανθεκτικότητα ως τη σχετική αντίσταση στο ψυχοκοινωνικό άγχος ή τις αντιξοότητες με κεντρικά δομικά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων κινδύνου, των παραγόντων ευπάθειας και των προστατευτικών παραγόντων. Σε γενικές γραμμές, οι παράγοντες κινδύνου είναι εξωτερικές ή εσωτερικές επιρροές ή συνθήκες που σχετίζονται, εκ των προτέρων, με αρνητικό αποτέλεσμα (DeMatteo και Marczyk, 2005). Οι παράγοντες ευπάθειας περιλαμβάνουν οποιοδήποτε αποτέλεσμα προκύπτει από αρνητικές επιπτώσεις δύσκολων συνθηκών, ενώ οι προστατευτικοί παράγοντες μετριάζουν αρνητικές επιδράσεις κατευθύνοντας τα αποτελέσματα προς πιο αισιόδοξους δρόμους.

Ο Patterson και ο Kelleher (2005) αναφέρουν ότι ο όρος «ανθεκτικότητα» είναι μια βολική ετικέτα που περιγράφει τα πράγματα που ικανά ξεπέρασε το άτομο, χρησιμοποιώντας την ενέργεια του παραγωγικά για να βγει από τις αντιξοότητες ισχυρότερος από ποτέ. Ο Barrett (2010) περιγράφει την ανθεκτικότητα ως «*την ικανότητα μιας οντότητας να αντισταθεί και να αναπηδήσει από σοκ που ελέγχουν την ικανότητά της για συνεχή κερδοφόρα λειτουργία*», προσθέτοντας ότι «*είναι σημαντικό να επενδύσει το άτομο στην ελαστικότητα*». Ο Jordan (2006) χαρακτήρισε την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να υπερβεί τις αντιξοότητες και να διαχειριστεί αποτελεσματικά το άγχος, ελέγχοντας σωματικές ή ψυχολογικές πιέσεις. Οι Luthar *et al.*, (2000) προσδιόρισαν την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει θετική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων. Ο Tait (2008) προώθησε την έννοια της ανθεκτικότητας πέραν του πεδίου της ψυχοπαθολογίας συνδέοντας την ανθεκτικότητα με την προσωπική αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη (MacArthur & MacArthur, 1999). Με τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα νοείται η πίστη ότι οι ατομικές προσπάθειες μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Maclean, 2004). Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) που συνδέουν επίσης, την ανθεκτικότητα με την αποτελεσματικότητα, υποστήριξαν ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα προσωπικής αποτελεσματικότητας έχουν ισχυρή ανθεκτικότητα. Σε αντίθεση με ένα χαρακτηριστικό

προσωπικότητας, η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, καθώς δεν είναι κάτι που συγκαταλέγεται της γενετικής φύσης. Καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν και αποκτούν εμπειρία στην αυτοδιαχείριση και τις δεξιότητες σκέψης, τα χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας καθίστανται πιο έντονα και αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Masten και Powell, 2003). Η ανθεκτικότητα δεν είναι δεδομένη από την παιδική ηλικία, αλλά μάλλον είναι μια ικανότητα που αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων ατόμου-περιβάλλοντος (Engleland *et al.*, 1993).

Η ευρέως χρησιμοποιούμενη αντίληψη της ανθεκτικότητας που προέρχεται τόσο από τις κοινωνικές επιστήμες όσο και από τις επιστήμες υγείας (Tusaie & Dyer, 2004) έχει συχνά επικριθεί (Earvolino- Ramirez, 2007) λόγω των αμφισημιών τόσο στους ορισμούς, όσο και στην ορολογία, στην ετερογένεια στο επίπεδο και τον τύπο (π.χ. «προσωπική έννοια») του κινδύνου ή του άγχους που βιώνουν τα άτομα. Αυτές οι επικρίσεις έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τη χρησιμότητα της ανθεκτικότητας ως θεωρητικό κατασκεύασμα. Τα θετικά συναισθήματα θεωρούνται ως ενεργά συστατικά μέσα στην ανθεκτικότητα των χαρακτηριστικών, τα οποία μειώνουν τον κίνδυνο κατάθλιψης (Fredrickson *et al.*, 2003). Σε άλλες μελέτες, η συναισθηματική ανθεκτικότητα έχει χρησιμοποιηθεί ως έννοια που υποδηλώνει την ευέλικτη χρήση των συναισθηματικών πόρων για την προσαρμογή στις αντιξοότητες ή ως διαδικασία που συνδέει τους πόρους (προσαρμοστικές ικανότητες) με τα αποτελέσματα (Waugh *et al.*, 2008). Οι ερευνητές που ασχολούνται με την ανάλυση αυτής της έννοιας την προσεγγίζουν ως διαδικασία ή δύναμη που οδηγεί ένα άτομο να αναπτυχθεί μέσα από τις αντιξοότητες και τις διαταραχές (Richardson, 2002). Η ανθεκτικότητα μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την ηλικία, ενώ δύναται να μεταβληθεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου.

Ο Richardson (2002) περιγράφει την ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία αντιμετώπισης της δυσκολίας, της αλλαγής ή της ευκαιρίας κατά τρόπο που οδηγεί στην αναγνώριση και τον εμπλουτισμό ελαστικών ιδιοτήτων ή προστατευτικών παραγόντων. Η εισαγωγή της ανθεκτικότητας ως διαδικασία διευκολύνει τη στοχοθέτηση των προληπτικών παρεμβάσεων. Η ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη και να περιλαμβάνει διαδικασίες αντιμετώπισης του άγχους, που μαθαίνει το άτομο μέσω σταδιακής έκθεσης σε αυξανόμενες προκλήσεις και παράγοντες άγχους που βοηθούν το άτομο να αναπηδήσει με ανθεκτική επανένταξη (Richardson *et al.*, 1990).

Ο Ungar (2008) υποστηρίζει έναν μη τυπικό ορισμό της ανθεκτικότητας. Δηλώνει ότι η αυθαιρεσία των διακρίσεων μεταξύ συμπεριφορών που είναι προσαρμοσμένες ή μη προσαρμοσμένες θα μπορούσαν να είναι το αποτέλεσμα του εθνοκεντρισμού. Ορίζει, λοιπόν, την ανθεκτικότητα ως πιο στενά συνδεδεμένη με τα αποτελέσματα των διαπραγματεύσεων μεταξύ ατόμων και του περιβάλλοντος τους, για πόρους με τους οποίους ορίζονται ως υγιείς υπό συνθήκες που συλλογικά θεωρούνται ως δυσμενείς. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανθεκτικότητα υπάρχει ως χαρακτηριστικό του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος ενός ατόμου.

Από την άλλη πλευρά, οι πολυάριθμες μελέτες των καθοριστικών παραγόντων ανθεκτικότητας ήταν αρκετά συγκεκριμένες (Norris *et al.*, 2008) συμπεριλαμβανομένων των γενετικών, βιολογικών, ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών επιπτώσεων, μπορεί να αλληλεπιδράσουν κατά την έκθεση σε συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς κινδύνους. Η ανθεκτικότητα έχει μελετηθεί ως συνάρτηση της περιβαλλοντικά καθορισμένης ατομικής ανάπτυξης (π.χ. κοινωνικής ή εθνοτικής ομάδας) και επίσης ως αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων (Cameron *et al.*, 2007). Για παράδειγμα, η κοινή οικογένεια και οι μοναδικές περιβαλλοντικές επιδράσεις έχουν αναφερθεί ότι ευθύνονται για τη διακύμανση της αντίληψης της σοβαρότητας των καθημερινών παραγόντων άγχους (Charles και Almeida, 2007), ο οποίος με τη σειρά του είναι καθοριστικός παράγοντας ανθεκτικότητας (Stawski *et al.*, 2008).

Ορισμένα από τα οφέλη που προάγονται από την ψυχική ανθεκτικότητα είναι (Morin, 2018):

- Η μεγαλύτερη ικανοποίηση ζωής: η οικοδόμηση της πνευματικής δύναμης βοηθά στην απόκτηση αυτο-αποδοχής, ενώ ακόμη γίνεται προσπάθεια για αυτο-βελτίωση. Η απόλυτη ικανοποίηση επέρχεται όταν οι προκλήσεις μετατρέπονται σε ευκαιρίες για ανάπτυξη.
- Βελτίωση απόδοσης: η αυξημένη πνευματική δύναμη είναι το κλειδί για την κορυφή, η οικοδόμηση πνευματικής δύναμης θα βοηθήσει στο να γίνει ευκολότερη η επίτευξη των στόχων.
- Η ψυχική δύναμη βοηθά στη διαχείριση των σκέψεων, στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στην αύξηση της παραγωγικότητας.

- Η αυξημένη ανθεκτικότητα οδηγεί στον έλεγχο πολλών καταστάσεων και στην άμεση ανταπόκριση των κακουχιών. Όταν το άτομο νιώθει ψυχικά ισχυρό, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει καλύτερα την πρόκληση.

Η ψυχική δύναμη δεν είναι μόνο για δύσκολες στιγμές, αλλά είναι κρίσιμη για τη διαχείριση του άγχους στην καθημερινή ζωή. Καθώς αυξάνεται η πνευματική δύναμη του ατόμου, αποκτά την ικανότητα εμπιστοσύνης ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του. Η ψυχική ανθεκτικότητα χρειάζεται χρόνια για να οικοδομηθεί και να διατηρηθεί μια ζωή. Δεν επιδιώκουν όλα τα άτομα να βελτιώσουν τη ζωή τους, καθώς κάποια άτομα φοβούνται τη σκληρή δουλειά και άλλα αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να δημιουργήσουν θετικές αλλαγές. Η οικοδόμηση της ψυχολογικής αντοχής μέσα από την κατάρτιση των διανοητικών δεξιοτήτων είναι το κλειδί για να εκτέλεση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος και την επίτευξη των στόχων. Η αντοχή, καθώς και οι τεχνικές δεξιότητες, είναι προφανώς επιτακτική για την εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά δεν παύουν να θεωρούνται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Morin, 2018).

Αναντίρρητα, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη των στόχων της κοινωνίας και την δημιουργία προτύπων, αξιών, δεξιοτήτων και γνώσεων. Ο σημαντικότερος, όμως, ρόλος στο εκπαιδευτικό σύστημα, εντοπίζεται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της ψυχικής του ανθεκτικότητας. Η επαφή και η επικοινωνία με τους μαθητές είναι καθημερινή και η ευθύνη μεγάλη για την συνολική τους πρόοδο. Έτσι, προκύπτει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και η προσωπικότητα του ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Σε έρευνα τους οι Μπέκα και Λαζαρίδου (2016) τονίζουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό την δεκτικότητα σε εμπειρίες ως βασική διάσταση της προσωπικότητάς τους, καθώς επίσης δηλώνουν υψηλό σκορ υπευθυνότητας ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ομοίως, η Λάμπρου (2017) απέδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και επιπρόσθετα πως η συναισθηματική σταθερότητα και η εσωστρέφεια αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

1.2.2 Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ψυχολογικά, η συνοχή αντικατοπτρίζει την αυξημένη συναισθηματική και αντιληπτική σταθερότητα και ευθυγράμμιση μεταξύ των φυσικών, γνωστικών και συναισθηματικών

συστημάτων. Η συνοχή και η ανθεκτικότητα συνδέονται στενά, καθώς το καθένα έχει την ποιότητα τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα, καθώς βασίζεται σε φυσιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες που δημιουργούν ανθεκτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, αμφότερα είναι τα χαρακτηριστικά που μεταβάλλονται διαχρονικά ως απαιτήσεις, περιστάσεις και επίπεδο αλλαγής ωριμότητας (Luthar *et al.*, 2000). Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με την αυτοδιαχείριση και την αποδοτική χρήση των ενεργειακών πόρων σε τέσσερις (4) τομείς, τη σωματική, τη συναισθηματική, τη ψυχική και τη πνευματική.

- Η σωματική ανθεκτικότητα αντανακλάται ουσιαστικά στη φυσική ευελιξία, την αντοχή και τη δύναμη.
- Η συναισθηματική ανθεκτικότητα αντανακλάται στην ικανότητα του ατόμου να αυτο-ρυθμίζει τον βαθμό της συναισθηματικής ευελιξίας, των θετικών συναισθημάτων και των σχέσεων.
- Η ψυχική ανθεκτικότητα αντανακλάται στο εύρος της προσοχής, στην ψυχική ευελιξία, στην αισιόδοξη κοσμοθεωρία και στην ικανότητα να ενσωματώνονται πολλαπλές οπτικές γωνίες.
- Η πνευματική ανθεκτικότητα συνδέεται τυπικά με τη δέσμευσή στις βασικές αξίες, τη διαίσθηση και την ανοχή των άλλων στις αξίες και τις πεποιθήσεις.

Όταν το άτομο βρίσκεται σε μια συνεκτική κατάσταση, η αυξημένη φυσιολογική αποτελεσματικότητα και η ευθυγράμμιση των ψυχικών και συναισθηματικών συστημάτων συσσωρεύει την ανθεκτικότητα (ενέργεια) και στους τέσσερις (4) ενεργειακούς τομείς. Η ύπαρξη υψηλού επιπέδου ανθεκτικότητας είναι σημαντική όχι μόνο για την ανάκαμψη από δύσκολες καταστάσεις αλλά και για την αποφυγή περιττών αντιδράσεων στρες (απογοήτευση, ανυπομονησία, άγχος) που καταστρέφουν τους φυσικούς και ψυχολογικούς ανθρώπινους πόρους (McCraty, 2010).



Σχήμα 2: Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Πηγή: McCraty, (2010)

1.2.3 Χαρακτηριστικά του Ψυχικά Ανθεκτικού ατόμου

Με το πέρασμα του χρόνου έχουν χρησιμοποιηθεί στην αρθρογραφία ποικίλοι ορισμοί για τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικά ατόμων που καταφέρνουν παρά τις αντιξοότητες να ξεπερνούν στρεσογόνες καταστάσεις, δίνοντας έμφαση «σε επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων, δηλαδή, στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας» (Rutter, 2006). Έτσι, προκύπτει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου. Αντίθετα, είναι μια συνεχιζόμενη και δυναμική διαδικασία, η οποία ποικίλλει και μεταβάλλεται ανάλογα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο επιδρά το άτομο (Reyes και Elias, 2011). Κατ' επέκταση, αναλόγως με την αλληλεπίδραση των κοινωνικών και ατομικών παραγόντων, το άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε ορισμένες περιόδους της ζωής τους και όχι σε όλες (Rutter, 2006). Μερικοί έχουν υποθέσει ότι το έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας είναι παρόμοιο με αυτό της αυτοεκτέλεσης. Το μοντέλο ανθεκτικότητας Shores (2004) προτείνει τρεις (3) βασικούς τομείς ανθεκτικότητας στα άτομα. Ο πρώτος τομέας, η αγάπη του εαυτού, περιλαμβάνει την κατεύθυνση και το σκοπό κάποιου στη ζωή. Η αγάπη είναι ο δεύτερος τομέας, που περιλαμβάνει υποστηρικτικές και ουσιαστικές σχέσεις με άλλους. Ο τρίτος τομέας, η αγάπη μιας ανώτερης δύναμης, επικεντρώνεται στη σύνδεση με μια πηγή εσωτερικής δύναμης.

Με βάση τα προηγούμενα δεδομένα, οι ερευνητές έρχονται να αναγνωρίσουν μερικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που θεωρούνται ανθεκτικοί σε αντίθεση με όσους δεν είναι το ίδιο. Ο VanBreda (2001) υπογράμμισε τους ακόλουθους παράγοντες που υπάρχουν στα ανθεκτικά άτομα: α) προσωπικότητα (εξωστρεφής προσωπικότητα, υψηλή αυτοεκτίμηση, θετικές δεξιότητες αντιμετώπισης, αυτόνομη και ανεξάρτητη), β) πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει το πεπρωμένο του και είναι σε θέση να υποστηρίξει τους άλλους αν παραστεί ανάγκη.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πολλά χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας που σχετίζονται με τις επιτυχείς προσαρμογές αλληλεπικαλύπτονται. Τα άτομα που θεωρούνται ανθεκτικά δεν έχουν απαραίτητα όλα τα εσωτερικά γνωστικά στύλ και τις ικανότητες αντιμετώπισης να καλύπτουν όλες τις αντιξοότητες (Kumpfer, 1999). Εξετάζοντας την ανθεκτικότητα από μια άλλη οπτική γωνία, οι Bronfenbrenner και Crouter (1983), δίνουν τα προτεινόμενα μοντέλα κοινωνικής οικολογίας ή τα μοντέλα περιβάλλοντος για τη μελέτη σχέσεων-κινδύνων, τους προστατευτικούς παράγοντες, τις επεμβατικές διαδικασίες και τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά. Οι έξι (6) κύριοι προγνωστικοί δείκτες της αντοχής του Kumpfer (1999) είναι:

- Στρες ή προκλήσεις - Ενεργοποιούν τη διαδικασία ανθεκτικότητας. Ο βαθμός του αντίληπτου στρες εξαρτάται από την αντίληψη, τη γνωστική εκτίμηση και την ερμηνεία του άγχους ως απειλητική.
- Εξωτερικό περιβαλλοντικό πλαίσιο - Ισορροπία και αλληλεπίδραση κινδύνου και παράγοντες προστασίας και διαδικασίες στις περιοχές επιρροής του ατόμου (οικογένεια, κοινότητα, πολιτισμός, σχολείο, ομότιμη ομάδα)
- Συναλλαγές μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος
- Εσωτερικά Αυτο-Χαρακτηριστικά – Ατομικές, πνευματικές, γνωστικές, κοινωνικές / συμπεριφορικές, σωματικές και συναισθηματικές ικανότητες ή δυνατά σημεία για επιτυχείς αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά αναπτυξιακά καθήκοντα και γενικότερα στην κοινωνία και το περιβάλλον.
- Διαδικασία ανθεκτικότητας - Βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες διαδικασίες αντοχής / αντιμετώπισης μέσω βαθμιαίας έκθεσης σε αυξανόμενες προκλήσεις και παράγοντες άγχους.

□ Θετικά αποτελέσματα - Επιτυχημένες προσαρμογές σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά καθήκοντα.

Ο Kumpfer (1999) δηλώνει ότι και οι έξι (6) από αυτές τις σημαντικές μεταβλητές είναι απαραίτητες για να οργανωθούν οι παράγοντες πρόβλεψης για ανθεκτικές εκβάσεις σε άτομα υψηλού κινδύνου. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η βάση για τον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης προέρχεται από την έρευνα σχετικά με τις επιτυχείς διαδικασίες ή συναλλαγές μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.

1.2.4 Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και προσωπικότητας

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες της έννοιας, κάθε μία από τις οποίες επεξεργάζεται την έννοια της προσωπικότητας με έναν ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Caspi *et al.*, 2005). Από την μία πλευρά η προσωπικότητα μπορεί να οριστεί ως ένα συγκεκριμένο προφίλ των προτύπων απόκρισης συμπεριφοράς στη συνηθισμένη ζωή, που είναι συχνά σταθερά και προβλέψιμα (Kenneth *et al.*, 2007). Από την άλλη πλευρά, η προσωπικότητα είναι μια δυναμική οργάνωση του ψυχικού και φυσιολογικού συστήματος που διαμορφώνει τις σκέψεις των ατόμων και τις συμπεριφορές (Bouchard *et al.*, 1999). Η προσωπικότητα αναφέρεται ως ένα συνεπές μοντέλο σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς (Pervin *et al.*, 2005). Οι Schacter *et al.*, (2009) δηλώνουν ότι η προσωπικότητα είναι χαρακτηριστικό στυλ ενός ατόμου που παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, η προσωπικότητα λειτουργεί ως ένα δυναμικό οργανωμένο σύνολο με ταυτόχρονη δράση διαφόρων ψυχολογικών υποσυστημάτων στο άτομο (Mayer, 2007). Σύμφωνα με τον Eysenck (1967), υπάρχουν τρεις (3) διαστάσεις της προσωπικότητας: α) Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια β) Ψυχωτισμός γ) Νευρωτισμός³.

³ α) Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια ³: Η εξωστρέφεια τείνει να εκδηλώνεται σε άτομα που αναζητούν εξωτερική διέγερση (δηλαδή από το περιβάλλον), είναι πιο κοινωνικά, εξερχόμενα, ομιλητικά και ενεργητικά, ενώ η εσωστρέφεια εκδηλώνεται σε άτομα που έχουν υψηλή εσωτερική διέγερση, προτιμούν να είναι πιο επιφυλακτικά και έχουν μοναχική συμπεριφορά. β) Ψυχωτισμός: μια διάσταση της προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και εχθρότητα, όπου τα άτομα με υψηλό ψυχωτισμό φαίνεται να επιδεικνύουν ένα βαθμό συνασθηματικής ψυχρότητας και κάποια γνωστική εξασθένηση. γ) Νευρωτισμός: τα άτομα με υψηλό νευρωτισμό χαρακτηρίζονται από υπερβολικά επίπεδα άγχους, τείνουν να είναι ανησυχητικά και να ζηλεύουν.

Σύμφωνα με τους Lin *et al.*, (2017), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας όρος «ομπρέλα» που συνεπάγεται θετικούς ψυχολογικούς πόρους, οι οποίοι είναι κρίσιμοι σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων επίτευξης και στον τομέα της ψυχικής υγείας. Τα ανθεκτικά άτομα τείνουν να αναρρώνουν από τις αποτυχίες ή το τραύμα και να απεικονίζουν ένα κοινό σύνολο χαρακτηριστικών που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στη ζωή (Herrman *et al.*, 2011). Η ευελιξία είναι μια θετική προσαρμογή ως απόκριση σε αντίξοες συνθήκες (John και Srivastava, 1999; Meichenbaum, 2013). Η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να δημιουργήσει μια βιολογική και ψυχολογική ισορροπία σε επικίνδυνες συνθήκες (Kenneth *et al.*, 2007) και η προσωπικότητα είναι καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην προσωπική και κοινωνική ζωή. Στον αντίποδα, το στρες είναι σε θέση να απειλήσει την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων (Motie *et al.*, 2010). οι αντιξοότητες στο χώρο εργασίας μπορούν να οριστούν ως οποιαδήποτε αγχωτική κατάσταση που υπάρχει στον εργασιακό χώρο (Jackson *et al.*, 2007). Οι έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι υπάρχουν μετριαστικοί παράγοντες μεταξύ αγχωδών γεγονότων και ψυχολογικών διαταραχών που καθιστούν τα γεγονότα αυτά να έχουν διαφορετικές επιδράσεις στους ανθρώπους (Sterud *et al.*, 2006). Μια από τις δομές που οδηγεί σε μεγαλύτερη ανθρώπινη προσαρμογή στις ανάγκες, τις προκλήσεις και τις απειλές στη ζωή είναι η ανθεκτικότητα. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι οι μελετητές ορίζουν την ψυχική αντοχή με ελαφρώς διαφορετικούς τρόπους, όλοι συμφωνούν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ανταγωνιστικότητα και το συναισθηματικό έλεγχο (Hogan, 2019).

Η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ενσωμάτωση προσωπικών ποιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να ευδοκιμήσει ενάντια στις αντιξοότητες (Connor and Davidson, 2003). Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες με αντίκτυπο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Froutan *et al.*, 2015). Οι ατομικές διαφορές και η προσωπικότητα του ατόμου διαφοροποιούν την ψυχική του ανθεκτικότητα (Leandro και Castillo, 2010). Πιο αναλυτικά, το κάθε άτομο βάσει της προσωπικότητάς του αντιμετωπίζει διαφορετικά το άγχος και επιδρά στην ψυχική του υγεία (Jafari *et al.*, 2013). Σε κάθε περίπτωση, οι ερευνητές μελετούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικό παράγοντα της ζωής ενός ανθρώπου και αποδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ προσωπικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας (Campbell-Sills *et al.*, 2006). Συγκεκριμένα, η ανθεκτικότητα επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς, περιλαμβάνει ατομικές ικανότητες, εμπιστοσύνη στην εσωτερική δυναμική και αποδοχή της αλλαγής ως θετικού ή αρνητικού αντικτύπου (Korhonen, 2007)

και περιγράφεται ως η ικανότητα να ξεπεραστούν οι αντιξοότητες (Bosworth & Earthman, 2002). Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Costa & McCrae, 1992; Cloninger & Zohar, 2011), η ανθεκτικότητα σχετίζεται με την προσωπικότητα και την προσαρμοστικότητα του ατόμου. Επιπλέον εμπειρικά δεδομένα δείχνουν τη σχέση ανθεκτικότητας και αντιμετώπισης τραύματος με σκοπό την προαγωγή της προσωπικότητας (Campbell-Sills *et al.*, 2005), με προφίλ έκθεσης χαμηλής ιδιοσυγκρασίας (Gil & Caspi, 2006) και χαρακτηριστικό το γνώρισμα της υψηλής αυτονόμησης (North και Cloninger, 2012).

1.3 Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα - Εκπαιδευτικοί που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Μέσα από την ενίσχυση της ανθεκτικότητας άτομα, οργανισμοί και κοινωνίες μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις καθημερινές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων των μεταβάσεων της ζωής, των περιόδων αθροιστικού στρες και των σημαντικών αντιξοοτήτων ή κινδύνων (Rutter, 1990). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε μια σειρά παραγόντων, όπως τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, οι συνθήκες εργασίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς (Robbins & Judge, 2011). Στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος παρουσιάζουν μια σημαντική επίδραση στη συνολική διαμόρφωση της εργασιακής τους ικανοποίησης (Shapka, & Perry, 2012). Σε γενικότερα πλαίσια, το σχολικό κλίμα αποτελεί τον παράγοντα συμβολής στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Schyns *et al.*, 2009).

Η διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στα αρχικά στάδια του επαγγέλματος αποτελεί το ζητούμενο σε πολλές χώρες. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας σχετικά πρόσφατος τομέας έρευνας, ο οποίος παρέχει έναν τρόπο κατανόησης του τι επιτρέπει στους καθηγητές να «αντέχουν» ενάντια στις προκλήσεις και προσφέρει μια συμπληρωματική προοπτική στις μελέτες του στρες, της εξουθένωσης και της φθοράς. Είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι αγχωτική, ιδιαίτερα για τους νέους δασκάλους, αλλά ελάχιστα φαίνεται να έχει αλλάξει. Οι Beltman (2011) ανέλυσαν πρόσφατες εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ανθεκτικότητα των καθηγητών της πρώιμης σταδιοδρομίας. Η ανθεκτικότητα φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ των επιμέρους κινδύνων και των

προστατευτικών παραγόντων. Τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά όπως τα αλτρουιστικά κίνητρα και η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι βασικοί ατομικοί παράγοντες προστασίας. Οι προκλήσεις ή οι παράγοντες κινδύνου και οι υποστηρικτικές βάσεις ή οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να προέρχονται από πηγές όπως η σχολική διοίκηση, οι συνάδελφοι και οι μαθητές.

Ο Leavitt (2010) διερεύνησε τη ζωή ενός μαύρου καθηγητή μαθηματικών, ο οποίος απεικόνιζε την ισχυρή ανθεκτικότητα μέσα σε μια εχθρική, φυλετικοποιημένη κουλτούρα σε ένα αστικό σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στο πλαίσιο της έρευνας, η ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ότι περικλείει τις αντιξοότητες μαζί με την *«πάλη και τα βάσανα που εμπλέκονται στη διαδικασία της αντοχής»*. Χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, ιστορίες ζωής και αφηγηματικές μεθόδους, η μελέτη αποκάλυψε ότι η γνώση του αντικειμένου- περιεχομένου δεν καθορίζει το επίπεδο αντοχής του δασκάλου. Αντίθετα, ο σεβασμός και η σύνδεση των μαθητών με τους μαθητές αποτελούσαν τα βασικά στοιχεία ανθεκτικότητας. Πράγματι, ο δάσκαλος δεν διδάσκει μόνο τα μαθηματικά των μαθητών, αλλά επίσης τους επιτρέπει να συζητήσουν μια σειρά κοινωνικών ανησυχιών. Με αυτόν τον τρόπο, γνώρισε τους μαθητές τους ως άτομα και τον γνώρισαν ως άτομο. Η μελέτη ανέφερε επίσης, άλλες πηγές υποστήριξης για την ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία περιελάμβανε ισχυρή υποστήριξη των γονιών και της εκτεταμένης οικογένειας. Έτσι, αναπτύσσεται ένα πλαίσιο ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού ως ανθρώπινου όντος. Επιπλέον, τονίσθηκε ότι θα πρέπει να διεξάγεται προσεκτικότερη εξέταση για να γίνουν δεκτοί οι υποψήφιοι διδάσκοντες σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Η προσωπική ανθεκτικότητα αποτελεί θεμέλιο θετικής εξέλιξης (Rutter, 1990). Η κοινωνική συνοχή, η έκθεση σε φροντίδα και υποστηρικτικό περιβάλλον και τα θετικά συναισθήματα παίζουν κρίσιμους ρόλους στον καθορισμό της φυσικής και της ψυχικής υγείας στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα (Mogrow, 1999). Η υψηλή ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, σε πολλά επαγγέλματα, σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο εργασιακού άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης και με επαγγελματική ικανοποίηση. Ιδιαίτερα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει την προσωπική εκτίμηση των εργαζομένων για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Πλατσίδου, 2010).

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου *et al.*, (2010), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «δυνατό να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα καθώς γίνεται αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και οικοσυστήματος. Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων μέσα από την προαγωγή των προστατευτικών παραγόντων και τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής». Υπό αυτήν την θεωρία, οι οικογένειες, οι κοινότητες και τα σχολεία συνεργάζονται για να μπορέσουν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και την ψυχική ευεξία των μαθητών. Έτσι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι εν δυνάμει «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που έχουν ως στόχο τη στήριξη και τη καθοδήγηση των παιδιών ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη και η σχολική προσαρμογή (Doll *et al.*, 2009). Οι Doll *et al.*, (2009) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο ικανό για προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική μονάδα προκειμένου να επιτύχουν τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος. Στο εν λόγω μοντέλο αναφέρεται ότι οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, (γ) αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, (δ) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, (ε) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και (στ) αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός και ο αυτοέλεγχος συμπεριφοράς σχετίζονται με την αυτενέργεια των μαθητών, ενώ οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και η αποτελεσματική και στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας αναφέρονται στις σχέσεις της μαθησιακής διαδικασίας, προσδιορίζοντας το ψυχολογικό κλίμα της τάξης⁴.

⁴ Για την πρακτική εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου προτείνεται η εξής διαδικασία (Χατζηχρήστου *et al.*, 2010):

- 1) Δημιουργία των «χαρτών της τάξης», με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να περιγράψουν την τάξη τους.
- 2) Συγκέντρωση από τον εκπαιδευτικό και παρουσίαση στην τάξη των αποτελεσμάτων αξιολόγησης και παρότρυνση για συζήτηση σχετικά με τις παρατηρούμενες ελλείψεις και τις παρεμβατικές δράσεις για την αντιμετώπισή τους.

Με τον τρόπο αυτό προάγεται η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης καθώς είναι υπόθεση όλων των μελών της, αναλαμβάνοντας την ευθύνη και την ενεργό συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια της αλλαγής.

Αντίστοιχα, οι Henderson & Milstein (2008) περιγράφουν έξι (6) βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και στη σύνθεση του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία είναι (Χατζηχρήστου *et al.*, 2010): (α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, (β) δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, (γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, (ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και (στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

*Οι τομείς αυτοί έχουν ως στόχο τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, αλλά και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική μονάδα. «Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος μέσω της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων και της παράλληλης μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας. Τα παρεμβατικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» (Χατζηχρήστου *et al.*, 2010).*

1.3.1 Οφέλη σχολικών προγραμμάτων ψυχικής ανθεκτικότητας

Υπάρχει ανησυχία για τον αυξανόμενο παγκόσμιο επιπολασμό της άσχημης ψυχικής υγείας των παιδιών, που υπολογίζεται σε 20-30% (Stephens *et al.*, 1999). Πολλά παιδιά έχουν πολλά διανοητικά και συναισθηματικά προβλήματα (Chen *et al.*, 2000), τα οποία αντιμετωπίζονται ανεπαρκώς και μπορεί να μην εντοπίζονται (Chen *et al.*, 2000). Έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμα προγράμματα για τη μείωση ή την ανακούφιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά καιρούς και σε διάφορες χώρες. Η πλειοψηφία αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης στοχεύει στη συμπεριφορά ή τη θεραπεία παιδικών

διαταραχών ψυχικής υγείας και συμπτωμάτων, όπως η έλλειψη προσοχής υπερκινητικότητας.

Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού, όπως η ακαδημαϊκή απόδοση των οικογενειακών σχέσεων, οι σχέσεις μεταξύ των ομοτίμων, η συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η αναγνώριση του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος στη προώθηση της ανάπτυξης της ψυχικής υγείας και της ψυχολογικής ανθεκτικότητας στα παιδιά και τους νέους αυξάνεται παγκοσμίως. Τα σχολεία παρέχουν ένα κρίσιμο πλαίσιο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του ελέγχου της ζωής των παιδιών.

Τα οφέλη των σχολικών προγραμμάτων που καλλιεργούν την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές είναι πολυάριθμα. Προγενέστερες μελέτες κάνουν λόγο για μείωση άγχους και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Lemerle και Stewart, 2003), μείωση κινδύνου κατάθλιψης ή εκδήλωσης άλλων ψυχικών ασθενειών (Marmot και Wilkinson, 2000).

Επόμενο όφελος από την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε κοινωνικό κεφάλαιο (Lemerle και Stewart, 2003). Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εγγενείς παράγοντες του πλαισίου προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως οι οργανωτικές δομές του σχολείου, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας και σχολείου-κοινωνότητας, συνδέονται με την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, της αίσθησης του ανήκειν, της κοινωνικής υποστήριξης και με τη σειρά τους προωθούν την ανάπτυξη, την ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία (Solomon *et al.*, 1996). Παράλληλα, Οι σχέσεις μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με τα κίνητρα, τα επιτεύγματα, τα αισθήματα του ανήκειν και του επηρεασμού των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα σχολικής σχέσης αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικών προβλημάτων, σκέψεις αυτοκτονίας, απόπειρες αυτοκτονίας, βίαη συμπεριφορά, χρήση ουσιών και ανεπιθύμητες σεξουαλικές συμπεριφορές (Sun και Stewart, 2010)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη έχει γίνει ένα βασικό σημείο συζήτησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Ωστόσο, η έννοια δεν είναι νέα. Στην πραγματικότητα, οι βάσεις για τη σύγχρονη θεωρία είχαν τεθεί πριν από τριάντα (30) χρόνια και έχουν οριστεί σωστά από διάφορους αξιοσημειώτους επιστήμονες στην ψυχολογία πριν από δύο (2) δεκαετίες. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης και πολλοί από αυτούς πηγάζουν από τις δημογραφίες της συναισθηματικής νοημοσύνης που βρίσκονται στον λαϊκό τύπο και στα δημοφιλή βιβλία. Ένας σαφής και επιστημονικά χρήσιμος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, ωστόσο, είναι αναγνωρίσιμος επειδή λαμβάνει σοβαρά τους όρους συναισθήματα και νοημοσύνη. Δηλαδή, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κάτι ιδιαίτερο με την έξυπνη διασταύρωση των συναισθημάτων και των σκέψεων (Mayer *et al.*, 2004).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990), παρόλο που σχετικές ιδέες όπως η "κοινωνική νοημοσύνη" είχαν εισαχθεί από προηγούμενους συγγραφείς, όπως τον E.L. Thorndike. Οι Salovey και Mayer (1990), όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα να παρακολουθούν τα αισθήματα και τα συναισθήματα των ίδιων και των άλλων, να διακρίνουν μεταξύ τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους»*. Υπάρχουν, όμως, πολλά προβλήματα με αυτόν τον ορισμό. Πρώτον, η δυνατότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων του ατόμου δεν απαιτεί ιδιαίτερο βαθμό ή τύπο νοημοσύνης. Η παρακολούθηση των συναισθημάτων του ατόμου είναι ουσιαστικά θέμα όπου κάποιος επιλέγει να εστιάσει την προσοχή του, εξωτερικά στον κόσμο ή προς τα μέσα στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες της συνείδησης του καθενός. Αυτός ο ισχυρισμός προφανώς υπονοεί ότι οι άνθρωποι έχουν εθελοντικό έλεγχο για να επικεντρωθούν στο μυαλό τους (Locke, 2010).



Εικόνα 1: Συναισθηματική νοημοσύνη

Ομοίως, η ικανότητα ανάγνωσης των συναισθημάτων των άλλων δεν είναι αναγκαστικά θέμα νοημοσύνης. Θα μπορούσε να είναι απλώς θέμα προσοχής στους άλλους και συνειδητοποίησης των συναισθημάτων του καθενός, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να συναισθανθεί με άλλους. Για παράδειγμα, αν κάποιος δεν γνωρίζει, λόγω της άμυνας, ότι κάποιος μπορεί να αισθάνεται φόβο, δεν θα είναι σε θέση να συναισθάνεται φόβο με τους άλλους. Επιπλέον, η διάκριση ανάμεσα στα συναισθήματα είναι μια μαθητευόμενη δεξιότητα, όπως και η ανίχνευση ενός δεδομένου συναισθήματος. Ένα πολύ ευφυές άτομο μπορεί να είναι σε θέση να κάνει πολύ λεπτή διάκριση μεταξύ παρόμοιων συναισθημάτων (π.χ. ζήλια και φθόνο), αλλά για βασικά συναισθήματα (π.χ. αγάπη, θυμό, φόβο, επιθυμία), είναι απλώς ένα θέμα εστίασης προς τα μέσα για να αναπτύξει την ενδοσκοπική ικανότητα ενός ατόμου. Ακόμη, αν κάποιος χρησιμοποιεί τις γνώσεις του σε καθημερινή δράση είναι ένα ζήτημα. Πολλοί παράγοντες μπορούν να τεθούν. Ανάμεσά τους είναι ο ορθολογισμός (εναντίον του συναισθηματισμού), που βρίσκονται σε εστίαση, ακεραιότητα (συμπεριλαμβανομένου του θάρρους) και της φύσης του σκοπού κάποιου. Είναι απλώς αυθαίρετο να επισυνάπτεται η λέξη νοημοσύνη σε διάφορες συνήθειες ή δεξιότητες, όπως υποστηρίζουν οι Howard and Gardner, με τους ισχυρισμούς ότι υπάρχουν πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης. Ωστόσο, μερικοί άνθρωποι είναι στην πραγματικότητα πιο έξυπνοι, από την άποψη της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται τις έννοιες, από άλλους, αλλά αυτή η ικανότητα δεν αντανακλάται αναγκαστικά σε κάθε δεξιότητα που οι άνθρωποι επιλέγουν να αναπτύξουν. Εάν κάποιος θέλει να ομαδοποιήσει ένα σύνολο συναφών φαινομένων σε μια ενιαία έννοια, πρέπει να υπάρχει ένα εννοιολογικά προσδιορισμένο, κοινό στοιχείο μεταξύ τους. Διαφορετικά, η έννοια δεν έχει σαφή νόημα (Locke, 2010).

Ίσως, ο πιο ευρέως αποδεκτός επιστημονικός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι «η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματά του και των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τις σκέψεις

και τις ενέργειές του» (Salovey και Mayer, 1990). Αυτός ο ορισμός προσδιορίζει τις συναισθηματικές πληροφορίες, την επεξεργασία ως απαραίτητο πρόδρομο της συναισθηματικής ρύθμισης και πιθανότατα αποτελεί τον πλέον εύχρηστο σύγχρονο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Matthews *et al.*, 2002). Αντίθετα, ο Bar-On (1997) χαρακτηρίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων. Αυτός ο ευρύτερος ορισμός δεν κάνει άμεση αναφορά στην απόκτηση, την ανάκτηση και την παράσταση (μέσω κατάλληλων συμπεριφορών) συναισθηματικών πληροφοριών. Φαίνεται να αποκλείονται οι γνωστικές δεξιότητες που μπορεί να συμβάλουν στη διαχείριση των συναισθημάτων (Matthews *et al.*, 2002).

Το συναισθηματικό πηλίκο μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα» (Chignell, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ackerman (2018), υπάρχουν πέντε (5) ξεχωριστά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης :

- Αυτογνωσία
- Αυτορρύθμιση
- Εσωτερικό (ή εγγενές) κίνητρο
- Ενσυναίσθηση
- Κοινωνικές δεξιότητες

Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των εννοιών του συναισθήματος και των σχέσεών τους, καθώς και στη λογική και την επίλυση προβλημάτων βάσει αυτών. Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπλέκεται στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, να εξομοιώνουν συναισθήματα που σχετίζονται με άλλα συναισθήματα, να κατανοούνται οι πληροφορίες αυτών των συναισθημάτων και να τα διαχειρίζονται (Mayer *et al.*, 1999). Σε αυτό το μοντέλο, η συγκίνηση αναφέρεται σε μια κατάσταση αίσθησης (συμπεριλαμβανομένων των φυσιολογικών απαντήσεων και γνωστικών προσεγγίσεων) που μεταδίδει πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη γενικά περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις (3) δεξιότητες: τη συναισθηματική συνειδητοποίηση ή την ικανότητα να προσδιορίζει και να κατονομάζει τα συναισθήματά του το άτομο, την ικανότητα να

αξιοποιήσει αυτά τα συναισθήματα και να τα εφαρμόσει σε εργασίες, όπως η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη ρύθμιση των συναισθημάτων του ατόμου όταν είναι απαραίτητο, όσο και την παροχή βοήθειας σε άλλους για να κάνουν το ίδιο.

Εν κατακλείδι, η έννοια της νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να σχηματίζει και να αντιλαμβάνεται έννοιες, ειδικά υψηλότερου επιπέδου ή πιο αφηρημένες έννοιες. Οι παρατηρήσεις πάνω στις οποίες σχηματίζεται η έννοια της νοημοσύνης είναι ότι μερικοί άνθρωποι είναι απλά ικανοί να «αναλάβουν» τα πράγματα καλύτερα από άλλους, δηλαδή είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις, να δουν τις συνέπειες, να αιτιολογήσουν επαγωγικά, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα, των ιδεών κ.λπ. καλύτερα από τους άλλους. Το κίνητρο προφανώς παίζει ρόλο στην κατανόηση των εννοιών και μπορεί να αντισταθμίσει εν μέρει τη χαμηλή ικανότητα, αλλά ακόμη και οι άνθρωποι με έντονο κίνητρο διαφέρουν ως προς την πνευματική ικανότητα. Όσοι είναι πιο ικανοί να κατανοήσουν έννοιες υψηλότερου επιπέδου είναι καλύτερα σε θέση να χειριστούν σύνθετα καθήκοντα και θέσεις εργασίας. Η νοημοσύνη πρέπει να διακρίνεται σαφώς από τον ορθολογισμό. Ενώ η νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητά να αντιλαμβάνεται το άτομο τα συναισθήματα, ο ορθολογισμός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάποιος χρησιμοποιεί το μυαλό του. Ένα ορθολογικό άτομο λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα γεγονότα και χρησιμοποιεί τη λογική για να καταλήξει σε συμπεράσματα. Ένα άτομο μπορεί να είναι πολύ έξυπνο και όμως πολύ παράλογο (Ghate και Locke, 2003). Για παράδειγμα, η σκέψη ενός ατόμου μπορεί να κυριαρχείται από συναισθήματα και μπορεί να μην υπάρξει διάκριση μεταξύ του τι αισθάνεται και του τι μπορεί να αποδείξει ότι είναι αληθινό.

2.2 Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το ενδιαφέρον για την συναισθηματική νοημοσύνη, κατά καιρούς, τείνει να αποκρύπτει τη σαφήνεια ορισμού (Matthews *et al.*, 2002). Η αναδυόμενη βιβλιογραφία για την συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει διαφορετική ορολογία, συμπεριλαμβανομένης, όχι μόνο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Salovey και Mayer, 1990), αλλά και συναισθηματικού γραμματισμού (Cooper & Sawaf, 1997), συναισθηματικού πηλίκου (Cooper, 1997). Οι υποσυνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρονται ποικιλοτρόπως ως «κλάδοι» (Mayer *et al.*, 2000), «παράγοντες» (Bar-On, 1997) ή

«ικανότητες» (Boyatzis, 1982). Όποια και αν είναι η απόχρωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι υποστηρικτές ισχυρίζονται ότι το πρόβλημά τους αποτελεί μια γενικευμένη, ευρύτατη νοημοσύνη που καλύπτει μια σειρά συναισθηματικών λειτουργιών. Η αρχική ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης προτάθηκε από τους John D. Mayer, Peter Salovey και David Caruso και στη συνέχεια αναπτύχθηκε και ερμηνεύθηκε με εναλλακτικούς τρόπους από τους Daniel Goleman και Reuven Bar-On.

- Το μοντέλο των Mayer *et al.*:

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρητική έννοια ήταν γενικά προϊόν του ψυχολόγου προσωπικότητας John D. Mayer σε συνεργασία με τον κοινωνικό ψυχολόγο Peter Salovey και τον ψυχολόγο διαχείρισης David R. Caruso (ο τελευταίος σε μικρότερο βαθμό) στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Αυτοί οι ερευνητές συνειδητοποίησαν την ιδέα και το έργο τους έθεσε τα θεμέλια για μεταγενέστερες εννοιολογικές ερμηνείες. Πριν από τη μελέτη αυτή, πολλοί θεωρούσαν το συναίσθημα ως επιζήμιο για την εργασία και τη ζωή. Ωστόσο, θεωρούσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν μια άλλη μορφή υψηλότερης γνώσης, ξεχωριστή από τη γενική νοημοσύνη (IQ), η σημασία της οποίας δεν είχε τότε εξεταστεί όσον αφορά τη λειτουργικότητα και την επίτευξη του τρόπου ζωής και της σταδιοδρομίας των ανθρώπων.

Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης που δόθηκε από τους Mayer και Salovey το 1997 ήταν ότι: *«Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, να έχουν πρόσβαση και να δημιουργούν συναισθήματα, ώστε να βοηθούν στη σκέψη, να κατανοούν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές γνώσεις και να ρυθμίζουν επιμελώς τα συναισθήματα, ώστε να προωθούν τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη»*. Αν και αυτές είναι όλες οι διασυνδεδεμένες διεργασίες και ικανότητες, προτείνουν ότι υπάρχει ίσως μια ιεραρχία και υψηλότερα επίπεδα, όπως η ρύθμιση (όπου τα συναισθήματα και η σκέψη είναι διασυνδεδεμένα) απαιτούν ένα μεγαλύτερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από το χαμηλότερο επίπεδο, την αντίληψη.

Οι Mayer *et al.*, μετρούν την ικανότητα σε κάθε έναν από τους τέσσερις (4) κλάδους / ικανότητες χρησιμοποιώντας δύο (2) δοκιμές για να ποσοτικοποιήσουν τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό είναι ένα από τα πιο αναφερόμενα μέτρα της, αν και έχει τα ζητήματά της, όπως μια δυνητική έλλειψη εσωτερικής αξιοπιστίας και εφαρμογή σε πρακτικές δραστηριότητες. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των τεσσάρων (4) κλάδων περιγράφει τέσσερις (4) τομείς ικανοτήτων ή δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, αυτό

το μοντέλο ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως τις ικανότητες (Mayer & Salovey, 1997):

- που αντιλαμβάνεται το άτομο με ακρίβεια τα συναισθήματα στον εαυτό του και σε άλλους
- χρησιμοποιεί συναισθήματα για να διευκολύνει τη σκέψη
- να κατανοήσει τις συναισθηματικές έννοιες και
- να διαχειριστεί τα συναισθήματα.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι ψυχολόγοι, οι εξελικτικοί βιολόγοι, οι ψυχίατροι, οι επιστήμονες υπολογιστών και άλλοι, είχαν εντοπίσει αρκετές ανθρώπινες ικανότητες που αφορούσαν τον εντοπισμό και την κατανόηση των συναισθημάτων. Αυτές οι ανθρώπινες ικανότητες, που συνεπάγονταν συναισθηματική επεξεργασία πληροφοριών, είχαν αποτελέσει ερευνητικό αντικείμενο προς μελέτη. Ένα μέσο οργάνωσης των πολλών ερευνητικών συνεισφορών, ήταν να χωριστούν τα συναισθήματα σε διαφορετικές περιοχές σύμφωνα με τη φύση των ικανοτήτων που εξετάζονταν. Οι Salovey και Mayer (1990) πρότειναν ότι αυτές οι ικανότητες αποτελούσαν μια ενιαία συναισθηματική νοημοσύνη. Υπέδειξαν, επίσης, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (και η έρευνα που σχετίζεται με αυτήν) θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις (3) μεγάλες περιοχές (και σε άλλες υποπεριοχές). Το πλήρες μοντέλο τεσσάρων (4) κλάδων δημοσιεύθηκε το 1997, το οποίο αναθεώρησε και διευκρίνισε το ήδη υπάρχον μοντέλο με σημαντικούς τρόπους (Mayer και Salovey, 1997), τα υπο-τμήματά του είναι:

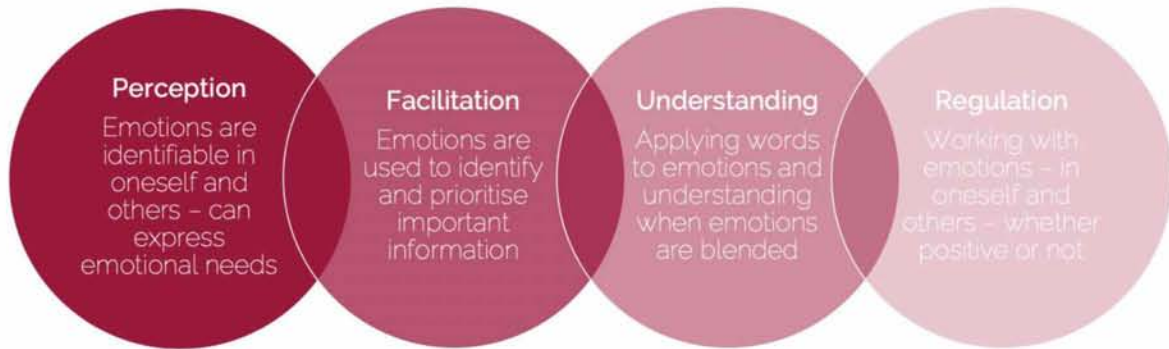
1. Η αντίληψη του συναισθήματος: Η αρχική, βασική, περιοχή έχει να κάνει με τη μη λεκτική λήψη και την έκφραση συναισθημάτων. Οι εξελικτικοί βιολόγοι και ψυχολόγοι έχουν επισημάνει ότι αυτή η συναισθηματική έκφραση εξελίχθηκε σε ζωικά είδη ως μια μορφή κρίσιμης κοινωνικής επικοινωνίας. Οι εκφράσεις προσώπου, όπως η ευτυχία, η θλίψη, ο θυμός και ο φόβος, ήταν παγκοσμίως αναγνωρίσιμοι στους ανθρώπους. Οι ερευνητές των συναισθημάτων, οι εξελικτικοί βιολόγοι, οι ειδικοί σε μη λεκτική συμπεριφορά και άλλοι, έχουν κάνει τεράστιες διαδρομές για να καταλάβουν το πώς τα ανθρώπινα όντα αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματα. Η ικανότητα να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τα συναισθήματα στο πρόσωπο ή η φωνή των άλλων παρέχει ένα κρίσιμο σημείο εκκίνησης για πιο προηγμένη κατανόηση των συναισθημάτων.

2. Χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης: Η δεύτερη περιοχή εμφανίστηκε τόσο βασική όσο η πρώτη. Αυτή ήταν η ικανότητα των συναισθημάτων να εισέλθουν στην καθοδήγηση του γνωστικού συστήματος και στην προώθηση της σκέψης. Για παράδειγμα, επεσήμαναν οι γνωστικοί επιστήμονες ότι τα συναισθήματα δίνουν προτεραιότητα στη σκέψη. Με άλλα λόγια σε αυτό το κάτι που ανταποκρίνεται συναισθηματικά το άτομο είναι και αυτό που του αποσπά τη προσοχή. Έχοντας λοιπόν ένα καλό σύστημα συναισθηματικής εισόδου, θα έπρεπε να βοηθηθεί η άμεση σκέψη σε θέματα που είναι πραγματικά σημαντικά. Ως δεύτερο παράδειγμα, που έχει προταθεί από αρκετούς ερευνητές είναι ότι τα συναισθήματα είναι σημαντικά για να εμφανιστούν σε ορισμένα είδη δημιουργικότητας.

3. Κατανόηση των συναισθημάτων: Τα συναισθήματα μεταφέρουν πληροφορίες. Η ευτυχία συνήθως δείχνει την επιθυμία για ένωση με άλλους ανθρώπους. Ο θυμός δείχνει την επιθυμία να επιτεθεί ή να βλάψει τους άλλους. Ο φόβος δείχνει την επιθυμία να ξεφύγει το άτομο από μια κατάσταση και ούτω καθεξής. Κάθε αίσθημα συγκίνησης μεταφέρει το δικό της πρότυπο πιθανών μηνυμάτων και δράσεων που σχετίζονται με αυτά τα μηνύματα. Ένα μήνυμα θυμού, για παράδειγμα, μπορεί να σημαίνει ότι το άτομο αισθάνεται ότι αντιμετωπίζεται άδικα. Ο θυμός, με τη σειρά του, μπορεί να συνδέεται με συγκεκριμένα σύνολα πιθανών ενεργειών: την ειρήνευση, την επίθεση και την αναζήτηση εκδίκησης ή απόσυρσης για αναζήτηση ηρεμίας. Η κατανόηση των συναισθηματικών μηνυμάτων και των ενεργειών που σχετίζονται με αυτές είναι μια σημαντική πτυχή αυτού του τομέα δεξιοτήτων. Από τη στιγμή που ένα άτομο μπορεί να εντοπίσει τέτοια μηνύματα και πιθανές ενέργειες, η ικανότητα λογικής για αυτά τα συναισθηματικά μηνύματα και ενέργειες γίνεται, επίσης, σημαντική. Η πλήρης κατανόηση των συναισθημάτων, με άλλα λόγια, περιλαμβάνει την κατανόηση της έννοιας των συναισθημάτων, σε συνδυασμό με την ικανότητα λογικής για αυτές τις έννοιες. Αποτελεί κεντρικό στοιχείο αυτής της ομάδας των συναισθηματικά έξυπνων δεξιοτήτων (Mayer *et al.*, 1991).

4. Διαχείριση συναισθημάτων: συχνά μπορούν να αντιμετωπιστούν τα συναισθήματα. Τέλος, συχνά μπορούν να αντιμετωπιστούν τα συναισθήματα. Ένα άτομο πρέπει να καταλάβει τα συναισθήματα και να μεταφέρει πληροφορίες. Στο βαθμό που είναι υπό εθελοντικό έλεγχο, ένα άτομο μπορεί να θέλει να παραμείνει ανοιχτό σε συναισθηματικά σήματα, εφόσον δεν είναι υπερβολικά οδυνηρό, και να αποκλείει αυτά που είναι συντριπτικά. Στο μεταξύ, μέσα στη ζώνη συναισθηματικής άνεσης του ατόμου, καθίσταται

δυνατή η ρύθμιση και η διαχείριση των συναισθημάτων του καθενός και των άλλων ώστε να προωθηθούν οι προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι του καθενός και των άλλων. Τα μέσα και οι μέθοδοι συναισθηματικής αυτορρύθμισης έχουν καταστεί θέμα αύξησης της έρευνας σε αυτή τη δεκαετία.



Σχήμα 3: Μοντέλο των Mayer et al., (1997)

Πηγή: Howell, (2018)

- Το μοντέλο Goleman:

Ο Ντάνιελ Γκόλεμαν ήταν αυτός που έβαλε στο χάρτη το ψυχολογικό θεωρητικό υπόβαθρο της συναισθηματικής νοημοσύνης για το ευρύ κοινό. Υπογράμμισε τη σημασία της για μια λειτουργική ζωή. Καθόρισε, επίσης, τέσσερα (4) βασικά στοιχεία που εμπλέκονται στη λειτουργία της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, λίγα χρόνια μετά τη δημοσίευση της έρευνας από τους Mayer και Salovey:

-Αυτορρύθμιση: αποτελείται από την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται πριν από την πράξη, αλλά και από την αναστολή της συναισθηματικής κρίσης σε περιστατικά. Εκτός αυτού, περιλαμβάνει τον έλεγχο των μεταβολών της διάθεσης και των παρορμήσεων, και έτσι δεν τους επιτρέπει να διαταράζουν την ποιότητα ζωής κάποιου. Τα εμπορικά σήματα περιλαμβάνουν το άνοιγμα στην αλλαγή, την ακεραιότητα, την αξιοπιστία και την ευκολία αποδοχής της ασάφειας.

-Αυτογνωσία: Ένα άτομο που έχει αυτογνωσία καταλαβαίνει τι οδηγεί τη συμπεριφορά του, καθώς και τα αποτελέσματα που έχει σε άλλους. Τα πιο συνηθισμένα εμπορικά

σήματα είναι το αυτοκαταστροφικό χιούμορ, οι ρεαλιστικές εκτιμήσεις κάποιου και μια υγιή δόση αυτοπεποίθησης.

-Δεξιότητες σχέσης. Όταν το άτομο έχει ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να δημιουργείτε αβίαστα σχέσεις με τους συνομηλίκους του, καθώς και να τις διαχειρίζεται σωστά. Τα εμπορικά σήματα αυτού του χαρακτηριστικού αποτελούνται από ικανότητες ηγεσίας ομάδας, τις διαχειριστικές ικανότητες και την πειστικότητα.

-Κοινωνική ευαισθητοποίηση. Η κατοχή εμπαιθικών χαρακτηριστικών δεν συνεπάγεται απαραίτητως συμπόνια για τους άλλους, αλλά μάλλον την κατανόηση του συναισθηματικού τους «μακιγιάζ» και τη θεραπεία τους σύμφωνα με τις επακόλουθες αντιδράσεις. Τα εμπορικά σήματα αποτελούνται από δεξιότητες εξυπηρέτησης πελατών, ικανότητα προσέλκυσης ταλέντων και ευαισθησία σε κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η εθνικότητα ή ο σεξουαλικός προσανατολισμός.



Σχήμα 4: Το μοντέλο Goleman

Πηγή: Howell, (2018)

Ο Goleman τόνισε, επίσης, την αξία των εσωτερικών κινήτρων. Οι επαγγελματίες που έχουν εσωτερικά κίνητρα υπερέχουν στην εργασία τους για λόγους που υπερβαίνουν το καθεστώς, τα χρήματα και άλλα σημαντικά οφέλη. Βρίσκεται χαρά στις πράξεις τους και έχουν μια τεράστια δίψα για γνώση που ξεπερνά την ικανοποίηση που προέρχεται από εξωτερικές ανταμοιβές. Τα χαρακτηριστικά των εμπορικών τους σημάτων περιλαμβάνουν αισιοδοξία, καθώς και επιθυμία να επιτύχουν μεγαλύτερα πράγματα κάθε μέρα. Ως εκ

τούτου, οι ανώτεροι διευθυντές και οι διευθυντές καλούνται να είναι αρμόδιοι για την κοινωνική νοημοσύνη.

- Το Μοντέλο Bar-On:

Ένας εξαιρετικά ολοκληρωμένος ορισμός είναι αυτός που περιγράφεται από τον ισραηλινό ψυχολόγο Reuven Bar-On, σε διάφορες δημοσιεύσεις από το 1982. Στην αντίληψή του, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη ενσωματώνει μια διατομή αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διευκολύνσεων που επηρεάζουν την έξυπνη συμπεριφορά. Υπάρχουν πέντε (5) κύριοι δείκτες συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, όπως ορίζονται από το Bar-On, δηλαδή:

- Διαπροσωπικές
- Λήψη απόφασης
- Αυτοέκφραση
- Αυτο-αντίληψη
- Διαχείριση άγχους

Διακρίνονται σε δεκαπέντε (15) αντιπροσωπευτικές υποδιαίρεσεις:

- Διαπροσωπικές σχέσεις, ενσυναίσθηση, κοινωνική ευθύνη,
- Επίλυση προβλημάτων, δοκιμές πραγματικότητας, έλεγχος ώθησης,
- Συναισθηματική έκφραση, βεβαιότητα, ανεξαρτησία,
- Αυτοεκτίμηση, αυτοεκσυγκέντρωση, συναισθηματική αυτογνωσία,
- Ευελιξία, ανοχή στρες και αισιοδοξία.

Εκτός από αυτό, περιέγραψε μια μέθοδο ποσοτικοποίησης και μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ένα μέτρο αυτοαναφοράς που είναι γνωστό ως Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Το σύστημα αυτό στοχεύει στον εντοπισμό και την πρόβλεψη των δεικτών ESI και την επίδρασή τους στις διαχειριστικές ικανότητες κάποιου. Οι δεκαπέντε (15) υποδιαίρεσεις που απαριθμούνται παραπάνω αποτελούν τις δεκαπέντε (15) υπο-κλίμακες που μαζί δημιουργούν αντιπροσωπευτικό EQ-i σε κλίμακα παρόμοια με αυτή που χρησιμοποιείται από τις δοκιμές IQ. Όλες αυτές οι κλίμακες συμπλέκονται με τη διαμόρφωση του κίνητρου πίσω από κάθε περίπτωση ανθρώπινης συμπεριφοράς και τις σχέσεις που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το μοντέλο Bar-On

συνεχίζει τη μελέτη του στην συναισθηματική νοημοσύνη από το 1982 και το EQ-i έχει αναθεωρηθεί, ενημερωθεί και βελτιωθεί αμέτρητες φορές από την αρχική επανάληψη του 1997. Όταν εφαρμοστεί σωστά, το μοντέλο μπορεί να προβλέψει παράγοντες, όπως η ακαδημαϊκή απόδοση, η σταδιοδρομία, η διδακτική και οργανωτική αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική απόδοση και η ηγεσία, ακόμα και η ψυχολογική / σωματική υγεία και ευεξία.

2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η καλλιέργειά της στο χώρο εργασίας

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αμείωτο το ενδιαφέρον του εργασιακού και επιχειρηματικού κόσμου για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι περισσότεροι οργανισμοί αντιλαμβάνονται ολοένα και περισσότερο το πόσο σημαντική καθίσταται η ενθάρρυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της και αναγνωρίζουν το γεγονός ότι το συναίσθημα αποτελεί κύρια πηγή δεδομένων, η αξιοποίηση των οποίων επιφέρει θετικά αποτελέσματα, στη διοίκηση ενός οργανισμού (Goleman, 2011). Ο Dr. Goleman μέσα από συνεχείς έρευνες, έχει αποδείξει ότι το 80% της αποτελεσματικότητας των διοικητικών στελεχών οφείλεται στην ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Με άλλα λόγια το επίπεδο του IQ συνεισφέρει όχι περισσότερο από 20% στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και επιτυχημένα στο πλαίσιο του οργανισμού. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δηλαδή συνυφασμένη με την επιτυχία του ανθρώπου στη ζωή, δηλαδή

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΟΣ = ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

Πολλές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επαγγελματική επιτυχία (Muyia and Kacirek, 2010), την αύξηση της οργανωτικής απόδοσης (O'Boyle *et al.*, 2011) και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Farh *et al.*, 2012). Σήμερα, αντιμετωπίζεται ως μια έννοια με θετικές συνέπειες και χρήσιμες πρακτικές εφαρμογές στο χώρο εργασίας, καθώς συμβάλλει στην εργασιακή πρόοδο και στην προσωπική επιτυχία. Οι Cooper & Sawaf, (1997) υποστηρίζουν ότι: «*Άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, καθώς έχουν*

περισσότερη διάθεση για δουλειά». Σε μια εκτεταμένη μελέτη που έγινε στην Αμερική, για τις ικανότητες που θεωρούνται βασικές για την επιτυχία σε 181 διαφορετικές θέσεις εργασίας βρέθηκε ότι το 67% των βασικών δεξιοτήτων υπεροχής – δηλαδή 2 στις 3 δεξιότητες – είναι οι συναισθηματικές δεξιότητες. Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, που παρουσιάστηκε κατά τη μελέτη αυτή, είναι ότι η σπουδαιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ήταν μεγαλύτερη στα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας. Έτσι, ενώ σε κάθε πεδίο εργασίας η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι δύο φορές πιο σημαντική από τις καθαρά γνωστικές ικανότητες, στις ηγετικές θέσεις η Συναισθηματική Νοημοσύνη κάνει τη διαφορά, καθώς μέχρι και το 90% της επιτυχίας μπορεί να εξηγηθεί από τις συναισθηματικές δεξιότητες (Agrogiannos, 2016).

Ο Goleman (2012) συμμερίζεται την άποψή του για το λόγο που υπάρχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον για το EI / EQ στο χώρο εργασίας: *«Το ενδιαφέρον για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας πηγάζει από την ευρεία αναγνώριση ότι οι ικανότητες - αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες - διαχωρίζουν τους πιο επιτυχημένους εργαζόμενους και ηγέτες από τον μέσο όρο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε ρόλους, όπως τα επαγγέλματα και τα στελέχη ανώτερου επιπέδου, όπου όλοι είναι τόσο έξυπνοι όσο όλοι οι άλλοι, και πώς οι άνθρωποι διαχειρίζονται τις σχέσεις τους». Ωστόσο, αν και η ανάλυση αυτή υποδεικνύει ορισμένα πεδία διερεύνησης, δεν προσδιορίζει ένα ενοποιημένο κοινό στοιχείο για τα διάφορα στοιχεία. Επιπλέον, αυτή η ενοποίηση δεν διακρίνει την συναισθηματική νοημοσύνη από άλλες, διακριτές ικανότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που μπορεί να επηρεάσουν την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (π.χ. άθικτος χαρακτήρας, αντιμετώπιση καταστάσεων) (Goleman, 2012).*

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Είναι προφανές ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερη αυτορρύθμιση, εγγενή κίνητρα και κοινωνικές δεξιότητες σημειώνουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι των άλλων (Ackerman, 2003). Είναι ζωτικής σημασίας στο χώρο εργασίας για πολλούς λόγους, αλλά υπάρχουν δύο (2) που πραγματικά ξεχωρίζουν (Ackerman, 2003): α) συνδέεται με την υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία για όσους έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και με εργαζόμενους που δουλεύουν ή διαχειρίζονται άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, β) συνδέεται στενά με την απόδοση της εργασίας.

Οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Ackerman, 2003) και με περισσότερη διάθεση για δουλειά (Cooper & Sawaf, 1997). Σε έρευνες που έχουν γίνει (Καφέτσιος, 2003), βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας παροχής υπηρεσιών και του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσο πιο συναισθηματικά ευφυής ήταν ο εργαζόμενος, τόσο πιο ικανοποιημένοι δήλωναν οι πελάτες της εταιρίας. Ακόμα, έρευνες έδειξαν ότι εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ρυθμίσουν πιο αποτελεσματικά το συναίσθημά τους και να διαχειριστούν τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους με τον πιο πρόσφορο τρόπο (Wong & Law, 2002).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) «τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδουν καλύτερα στο λιανικό εμπόριο και τη συνεργατική δουλειά, ενώ αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους». Οι Çekmecelioglu *et al.*, (2012) μελέτησαν περίπου 150 υπαλλήλους τηλεφωνικών κέντρων στην Κωνσταντινούπολη και διαπίστωσαν μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εσωτερικής ικανοποίησης από την εργασία. Ομοίως, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (ειδικά υψηλή αυτογνωσία) σχετίζεται αρνητικά με την εξάντληση και σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία σε άτομα που εργάζονται στον δημόσιο τομέα (Lee, 2017). Οι νοσηλευτές, επίσης, σημειώνουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, άρα και υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία (Tagoe και Quarshie, 2017).

Εκτός από τη συμβολή στη μεγαλύτερη ευτυχία και ικανοποίηση των εργαζομένων, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει επίσης στην καλύτερη απόδοση της εργασίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η κατάρτιση συναισθηματικής νοημοσύνης αύξησε την παραγωγικότητα των εργαζομένων και οδήγησε σε καλύτερες αξιολογήσεις από τη διοίκηση (Hosseinian *et al.*, 2008). Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τέτοιο αντίκτυπο στην απόδοση της εργασίας και αποτυπώνεται στα εξής επτά (7) χαρακτηριστικά (Bailey, 2015):

- Συναισθηματική σταθερότητα (μεγαλύτερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να ανέχονται το άγχος).
- Ευσυνειδησία (τάση να είναι επιμελής, σκληρή δουλειά, ώθηση ελέγχου).
- Εξωστρέφεια (προσωπικότητα που κάνει τους ανθρώπους πιο ανοικτούς και καλύτερους στην καθιέρωση σχέσεων με άλλους).

- Ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης (ικανότητα των ατόμων να εκτελούν συναισθηματικές συμπεριφορές, όπως το να εκφράζουν συναισθήματα, να συναισθάνονται με άλλους και να συνδυάζουν το συναίσθημα με τη συλλογιστική).
- Γνωστική ικανότητα (IQ μελέτες υποδηλώνουν ότι υπάρχει τουλάχιστον κάποια επικάλυψη μεταξύ του IQ και της συναισθηματικής νοημοσύνης).
- Γενική αυτο-αποτελεσματικότητα (εμπιστοσύνη στην ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς).
- Αυτοαξιολόγηση της απόδοσης της εργασίας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ευρέως ως μια πολύτιμη δεξιότητα που συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας, της διαχείρισης, της επίλυσης προβλημάτων και των σχέσεων στο χώρο εργασίας. Είναι επίσης μια δεξιότητα που οι ερευνητές πιστεύουν ότι μπορεί να βελτιωθεί με την κατάρτιση και την πρακτική (Kendra, 2019).

Υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας	Χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας
Η λήψη καλύτερων αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων.	Παίζοντας τον ρόλο του θύματος ή μη λαμβάνοντας προσωπική ευθύνη για λάθη.
Επίλυση συγκρούσεων.	Έχοντας παθητική ή επιθετική επικοινωνία.
Μεγαλύτερη ενσυναίσθηση.	Απαγορεύεται η εργασία ως ομάδα.
Το άτομο ακούει, αντανακλά και ανταποκρίνεται σε εποικοδομητική κριτική.	Τα άτομα είναι υπερβολικά επικριτικά απέναντι στους άλλους ή δεν είναι ανοικτά στις απόψεις των άλλων.

Πίνακας 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας

Πηγή: Kendra, (2019)

Ένα από τα πρώτα βήματα προς τη χρήση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας είναι η πρακτική αναγνώρισης των συναισθημάτων. Η αυτογνωσία συνίσταται στην συνειδητοποίηση των διαφορετικών πτυχών της προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων των άλλων. Είναι ένα από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι επίσης σημαντικό το άτομο να

διερωτάται τα εξής : «Πώς με επηρεάζουν αυτά τα συναισθήματα και πώς αντιδρώ;» «Τα πράγματα που αισθάνομαι επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνω και πώς αλληλεπιδρώ με άλλα άτομα;» Με τις απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, μπορεί να διαπιστωθεί η μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων και του ρόλου που παίζουν στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Για τη βελτίωση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης στον χώρο εργασίας είναι αναγκαίες οι τεχνικές για να απελευθέρωση του στρες στο χώρο εργασίας.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει επίσης ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες. Τα άτομα αυτά, επειδή είναι ειδικοί στην αναγνώριση των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων, είναι σε θέση να ανταποκριθούν κατάλληλα στην κατάσταση. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύτιμες στο χώρο εργασίας, διότι οδηγούν σε καλύτερη επικοινωνία και γενικότερη εταιρική κουλτούρα. Οι εργαζόμενοι και οι ηγέτες με κοινωνικές δεξιότητες είναι σε θέση να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να γνωστοποιήσουν αποτελεσματικά τις ιδέες τους. Τα άτομα με καλές κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι μόνο μεγάλοι παίκτες της ομάδας, αλλά είναι σε θέση να αναλάβουν και ρόλους ηγεσίας όταν χρειάζεται. Επιπρόσθετα, η ενεργή ακρόαση περιλαμβάνει την εμφάνιση της προσοχής, την αποστολή ερωτήσεων και την παροχή ανατροφοδότησης. Ακόμη, είναι σημαντική η προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία. Τα σήματα που στέλνουν οι άνθρωποι μέσω της γλώσσας του σώματος τους μπορούν να μεταφέρουν πολλά για αυτά που πραγματικά σκέφτονται (Kendra, 2019).

Γενικά, οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι μπορούν να κατανοήσουν το πώς αισθάνονται οι άλλοι. Τα άτομα που έχουν ισχυρή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν πιο πολλά κίνητρα για να επιτύχουν στόχους για τον εαυτό τους. Αντί να αναζητούν εξωτερικές ανταμοιβές, θέλουν να κάνουν πράγματα επειδή πιστεύουν ότι ολοκληρώνονται και είναι παθιασμένοι με αυτό που κάνουν. Τα χρήματα, η κατάσταση και η αναγνώριση είναι εξαιρετικά, αλλά οι άνθρωποι που έχουν μεγάλη επιτυχία στο χώρο εργασίας συνήθως υποκινούνται από κάτι περισσότερο από αυτό. Είναι παθιασμένοι με αυτό που κάνουν. Έχουν μια δέσμευση για το έργο τους, τους αρέσει να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και ο ενθουσιασμός τους μπορεί να φαίνεται μεταδοτικός. Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην ευημερία, αλλά και στην επιτυχία στο χώρο εργασίας (Kendra, 2019).

Αντίθετα, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στο χώρο εργασίας (Ackerman, 2018) αναφορικά με ζητήματα επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επικοινωνία στο χώρο εργασίας μέσω διαφόρων μηχανισμών (Ackerman, 2018):

- Λιγότερη κατανόηση των συναισθημάτων του καθενός
- Λιγότερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων
- Λιγότερη αποτελεσματική επικοινωνία ιδεών και συναισθημάτων με άλλους
- Ακατάλληλη συμπεριφορά που σχετίζεται με την επικοινωνία, όπως είναι οι εκρήξεις συναισθημάτων, η υπερπλήρωση ή η αδυναμία επικοινωνίας σημαντικών πληροφοριών.

Οι μηχανισμοί αυτοί επηρεάζουν τη συνολική επικοινωνία και, μέσω λιγότερης αποτελεσματικής επικοινωνίας, οδηγούν στη χαμηλότερη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο. Ομοίως, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη λήψη αποφάσεων στο χώρο εργασίας. Όταν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υψηλή, τα μέλη της οργάνωσης μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ συναισθημάτων και γεγονότων και να σχεδιάσουν αποτελεσματικά. Όταν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαμηλή, τα μέλη της οργάνωσης μπορεί να βιώσουν «περιστασιακά συναισθήματα» γύρω από τη λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, το άγχος είναι ένα κοινό συναίσθημα που εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων, ειδικά για μεγάλες αποφάσεις που θα έχουν σημαντικό αντίκτυπο. Τα άτομα εκείνα με χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να μην κατανοήσουν την πηγή του άγχους τους ή πώς να το διαχειριστούν αποτελεσματικά, οδηγώντας σε υπερβολική ανάληψη κινδύνου, σε ανεπαρκή ανάληψη κινδύνου ή σε κρίση που προκαλείται από τη μεροληψία (Côté και Yip, 2013). Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να τονιστούν οι παρεμβάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορούν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Ackerman, 2018):

- Ηγεσία και διαχείριση
- Διαχείριση έργου
- Κοινωνική εργασία

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ίσως πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται στην ηγεσία και τη διοίκηση. Η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία είναι ένας τρόπος για να ξεκινήσει μια διαδοχική επίδραση της θετικότητας και της αποδοτικότητας σε έναν οργανισμό. Ένας ηγέτης που ενσωματώνει και εφαρμόζει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί (Ackerman, 2018):

- Να έχει ένα πιο αποτελεσματικό όραμα.
- Βελτιώνει την πειθώ του και τις εμπνευσμένες ικανότητες ομιλίας.
- Εξασφαλίζει κατάλληλες απαντήσεις σε αγχωτικές και συγκεχυμένες καταστάσεις στην εργασία.
- Διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των υπαλλήλων του (σε ένα βαθμό).

Όλα αυτά οδηγούν άμεσα (και έμμεσα) σε έναν πιο αποδοτικό, αποτελεσματικό και παραγωγικό χώρο εργασίας. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σαφώς σημαντική για τους ηγέτες, αλλά δεν υποτιμά τη σημασία της σε περισσότερα σχέδια και αλληλεπιδράσεις με ομότιμη δραστηριότητα. Για να είναι επιτυχείς, οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το συναίσθημα, την ικανότητα τους δηλαδή να αναγνωρίζουν, να παρακολουθούν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Είναι επίσης, σημαντικό να έχουν την ικανότητα αποτελεσματικής διοίκησης, ελέγχου και έκφρασης συναισθημάτων και την ικανότητα κατάλληλης εφαρμογής συναισθημάτων για τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων. Το καλύτερο κίνητρο για την επίτευξη είναι εσωτερικό ή εγγενές κίνητρο (Ackerman, 2018).

Συμπερασματικά για να επιτύχει κανείς μια υψηλή απόδοση στα περισσότερα επαγγέλματα, χρειάζεται να διαθέτει εκτός από τη σχετική γνώση και κατάρτιση, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και χαρακτηριστικά όπως αυτά που περιγράφουν οι διάφορες θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης: επιμονή, ενσυναίσθηση, ικανότητα για συνεργασία, ικανότητα για αντιμετώπιση προβλημάτων κ.α. Οι διαστάσεις αυτές είναι πολύ σημαντικές και ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που διακατέχεται από έντονο ανταγωνισμό.

2.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι δάσκαλοι με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη γενικά έχουν καλύτερες επιδόσεις στις θέσεις εργασίας τους (Mohamad και Jais, 2016). Μια μελέτη από τους Pekaar *et al.*, (2017) έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την απόδοση της εργασίας, ιδιαίτερα όταν τα άτομα αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Ακόμη, σημειώνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο του σχολείου, είναι ικανή να παρέχει ακόμη και το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί και τελικά θα επιτύχει το πλήρες δυναμικό της, σε όλα τα επίπεδα πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zeidner *et al.*, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση εμπλέκεται και με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όσο και στη συναισθηματική προσαρμογή τους στο σχολείο. Οι Romasz *et al.*, (2004) υποδηλώνουν ότι η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για τους μαθητές πριν αποκτήσουν πρόσβαση στο παραδοσιακό ακαδημαϊκό υλικό που παρουσιάζεται στην τάξη. Επιπλέον, ένας αυξανόμενος αριθμός συγγραφέων υποστήριξε ότι τα σημερινά αιτήματα της κοινωνίας απαιτούν πρόσθετες δεξιότητες στους τομείς της συναισθηματικής συνειδητοποίησης, της λήψης αποφάσεων, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επίλυσης των συγκρούσεων, εάν τα παιδιά προχωρήσουν σε επιτυχείς ενήλικες ζωές (Romasz *et al.*, 2004). Γίνεται ολοφάνερο ότι η γενική επιτυχία και η ευημερία στην ενήλικη ζωή μπορεί να εξαρτηθεί από την εκμάθηση της χρήσης αυτών των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μάθησης για να διαπραγματευθούν παραγωγικά οι πολλές προκλήσεις της ζωής, προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος για προβλήματα ψυχικής υγείας (Cherniss και Adler, 2000). Αυτές οι ιδέες προκαλούν την πιο παραδοσιακή άποψη ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διδάξει τα βασικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών και ότι αυτή η γνώση και μόνο θα εξοπλίσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες. Ωστόσο, αυτή η μετατόπιση των παραδειγμάτων έχει προκαλέσει σημαντική διαμάχη, με ορισμένους συγγραφείς, όπως ο Barchard (2003) να καταγγέλλουν το κίνημα της συναισθηματικής νοημοσύνης και την εμπειρική βάση του.

Ο Goleman αντιμετώπισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ζωτικό παράγοντα επιτυχίας, ειδικά για τα παιδιά. Πρότεινε ότι η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής

μάθησης στα παιδιά για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, όχι μόνο θα βελτιώνει τις μαθησιακές τους ικανότητες, αλλά θα τους βοηθούσε να πετύχουν στο σχολείο μειώνοντας ή εξαλείφοντας μερικά από τα πιο αποσπασματικά και επιβλαβή συμπεριφορικά προβλήματα. Η πρότασή του έγινε ευπρόσδεκτη τόσο από την ερευνητική κοινότητα όσο και από το ευρύ κοινό και τώρα θεωρείται σχεδόν δεδομένο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι εξίσου σημαντική - αν όχι πιο σημαντική - με την ατομική επιτυχία. Τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές δέχθηκαν επίσης θερμά την ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι απλώς γενετική αλλά ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν τα άτομα να μάθουν και να βελτιωθούν. Η εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την ορθολογική όσο και τη συναισθηματική νοημοσύνη για να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά για την ενήλικη ζωή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να βασίζεται στην συναισθηματική νοημοσύνη για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω.

Η συναισθηματική διαχείριση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική. Αποτρέπει το στρες και τους βοηθά να αντιμετωπίζουν περίπλοκες καταστάσεις στην τάξη χωρίς να επηρεάζουν τους μαθητές. Οι δάσκαλοι που επιπλήττουν τους μαθητές τους, οι οποίοι δεν έχουν την ενσυναίσθηση, τους τιμωρούν αντί να λένε «είμαι εδώ αν χρειάζεστε βοήθεια» και που αντιμετωπίζουν ακόμη και επιθετικά τους μαθητές τους, δεν έχουν συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτές οι συμπεριφορές προκύπτουν από την αδυναμία τους να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Πολλοί άνθρωποι δεν έχουν συναισθηματικές δεξιότητες διαχείρισης. Σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς προσθέτει στο ήδη υπάρχον άγχος τους ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, όπως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σπίτι, οι γονείς που δεν έρχονται σε συναντήσεις γονέων ή οι γονείς που είναι πολύ απαιτητικοί και πάντα ζητούν το λόγο γιατί τα παιδιά τους έχουν «χαμηλούς» βαθμούς. Κάθε μέρα υπάρχουν περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία. Σχεδόν κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει εμπειρία στη συναισθηματική διαχείριση προβληματικών ομάδων. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία έχει βιώσει μια κατάσταση αυτού του τύπου. Η συναισθηματική διαχείριση μιας προβληματικής ομάδας αρχίζει με τη διαχείριση των συναισθημάτων του δασκάλου. Οι δάσκαλοι δεν μετατρέπονται σε μηχανήματα όταν εισέρχονται στην τάξη, ούτε αφήνουν τα συναισθήματά τους έξω από την πόρτα. Διδάσκουν με τα δικά τους όνειρα, αλλά και με τις δικές τους ανησυχίες. Από την άλλη πλευρά, πολλοί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο επειδή οι καθηγητές τους έχαναν τον

ενθουσιασμό τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν πραγματικά να επηρεάσουν τους μαθητές, τόσο ώστε οι μαθητές να μπορούν να επωφεληθούν αν οι εκπαιδευτικοί τους αλλάξουν προς το καλύτερο. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς (Naderi, 2012).

Η γνώση και το συναίσθημα δεν είναι δύο (2) διαφορετικές και διαμετρικά αντίθετες οντότητες (Bolton, 2000). Το γεγονός ότι συναίσθημα θα παράγει με κάποιο τρόπο παράλογες αποφάσεις, θέτει το συναίσθημα σε κατώτερη θέση στη γνώση στον επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τομέα (McPhail, 2004). Ιστορικά, μεγάλο μέρος των εργασιών για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, από το δημοτικό σχολείο έως το κολέγιο, επικεντρώθηκε στην επίδραση διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων, κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων και οικονομικών μεταβλητών (Parker *et al.*, 2004). Τελικά, μπορεί να λεχθεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των φοιτητών σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων (π.χ., πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια επίπεδα).

2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολική ηγεσία

Η ηγεσία έχει κρίσιμη σημασία στο χώρο εργασίας και σε μεγάλο βαθμό στους παράγοντες και στη διαμόρφωση της επιτυχίας ενός οργανισμού (Yusof *et al.*, 2014). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες των σχολείων αυξάνουν τα μαθητικά επίτευγμα και ότι τα επιτυχημένα σχολεία έχουν σαφή αίσθηση κατεύθυνσης και υποστηρίζονται από τους διευθυντές των σχολείων που είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Hessel και Holloway, 2002). Οι Louis *et al.*, (2010) διενήργησαν μια μελέτη και διαπίστωσαν ότι ο σωστός τύπος σχολικής ηγεσίας αύξησε το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Η ηγεσία επηρεάζει την ηθική του σχολείου, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, το ηθικό και την ικανοποίηση του προσωπικού, τη διατήρηση του προσωπικού, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, επιπλέον την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική μεταρρύθμιση και την αλλαγή. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν άμεσο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ηγεσία, κατ' ουσίαν, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μεταρρύθμιση, δημιουργώντας έτσι μια θετική επίδραση στο επίτευγμα των μαθητών (Leithwood και Jantzi, 2000).

Οι δεξιότητες ηγεσίας του διευθυντή στο πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι συνδεδεμένα με το επίτευγμα των σπουδαστών. Τα καθήκοντα διαχείρισης, όπως η πραγματοποίηση προγραμματισμών τάξης, η παρακολούθηση και η διεξαγωγή του προσωπικού, οι αξιολογήσεις εξακολουθούν να καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της εργάσιμης μέρας του σχολικού ηγέτη και έχουν αλλάξει τη φύση της σχολικής ηγεσίας και της μάθησης των σπουδαστών. Η Διδακτέα ύλη, η εκπαίδευση και η Επαρκής Ετήσια Πρόοδος έχουν γίνει προτεραιότητες στα σχολεία του σημερινού έθνους. Διαφορές της άποψης σχετικά με τις μεθόδους για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών είναι αναπόφευκτες, αλλά ένας εκπαιδευτικός ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξοπλισμένος για να οδηγήσει μια σχολή στη συναίνεση χωρίς να ανατρέψει τα μέλη της. Η συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ενώ είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων ανθρώπων. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει όχι μόνο τα συναισθήματα, αλλά τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των προσωπικών αλληλεπιδράσεων (Gray, 2008).

Ο Damasio (1994) υποδεικνύει ότι πολλές οργανώσεις εξακολουθούν να πιστεύουν στο μύθο του ορθολογικού λήπτη αποφάσεων ή σε κάποιον που μπορεί να παραμερίσει προσωπικά συναισθήματα κατά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Οι συναισθηματικά έξυπνοι ηγέτες διαχειρίζονται την κουλτούρα της οργάνωσής τους για να ενισχύσουν σημαντικούς κανόνες και αξίες και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές να επιτύχουν την αριστεία. Η συναισθηματική νοημοσύνη καθοδηγεί τον προγραμματισμό τους για οργανωτική επιτυχία, βοηθά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας τις εργασιακές τους δραστηριότητες, δημιουργεί ενθουσιασμό ανάμεσα στα μέλη και βοηθά στην οικοδόμηση μιας ξεχωριστής ταυτότητας για το σχολείο τους. Επιπλέον, διεγείρει τη δημιουργική σκέψη, μειώνει το άγχος και οδηγεί σε βελτιωμένο οργανωτικό ηθικό (Gray, 2008).

Οι Nelson και Low (2003) περιέγραψαν τη συνείδηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία όταν έγραψαν: *«Η ηγετική θέση στην πράξη είναι ο άνθρωπος και οι υπεύθυνοι ηγέτες γνωρίζουν, κατανοούν και σέβονται τις ανάγκες, τις αξίες και τους στόχους των άλλων»*. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην καθοδηγητική ηγεσία σημαίνει συνεργασία με άλλους ανθρώπους για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Η ικανότητα του ηγέτη για κοινωνική ευαισθητοποίηση, συναισθηματική συμπεριφορά, λήψη αποφάσεων

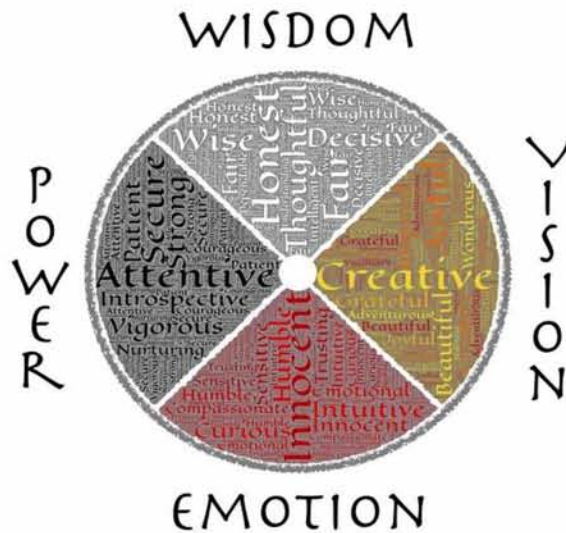
και ικανότητα να ασκεί θετική επίδραση πάνω σε άλλους είναι βασικές δεξιότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων. Αυτή η ικανότητα είναι πολύ χρήσιμη όταν μια οργάνωση αντιμετωπίζει προκλήσεις ή ευκαιρίες που απαιτούν αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της (Nelson και Low, 2003).

Από κάθε πλευρά, η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους επικεφαλείς των σχολείων είναι κρίσιμη για την κάλυψη των αναγκών ενός προσωπικού που ασχολείται με την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για το σχολείο τους, διατηρώντας την εστίαση σε υψηλά επιτεύγματα για όλους τους μαθητές και δημιουργώντας μια σχολική κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ένα συντριπτικό ερευνητικό έργο είναι σαφές ότι η σχολική κουλτούρα και το ήθος μπορούν να αυξήσουν την αφοσίωση, την παραγωγικότητα και να επιταχύνουν τη μάθηση των μαθητών. Μεγάλη ηγεσία στο σχολείο και θετικό θέμα σχολικής παιδείας. Το ένα δεν είναι σημαντικότερο από το άλλο, ούτε μπορεί να υπάρχει ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, οι διευθυντές επιβάλλεται να είναι εκπαιδευτικοί, επικεφαλείς των μαθητευόμενων, ηγέτες, διαχειριστές, γκουρού δεδομένων, μεταξύ πολλών άλλων καθηκόντων.

Ωστόσο, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει ανακαλύψει αργά τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως βασική δεξιότητα για την κύρια επιτυχία (Moore, 2017). Ο Michael Fullan (2001), ένας από τους κορυφαίους φορείς στην εκπαιδευτική ηγεσία, απέδειξε ότι το μέλλον του διευθυντή του σχολείου στον 21ο αιώνα φαίνεται να συνδέεται στενότερα από ποτέ με την καθιέρωση επιτυχημένων και αρμονικών σχέσεων. Δεν πρέπει, σε καμία περίπτωση, να αγνοείται η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους ηγέτες των σχολείων και του αντίκτυπου που έχει η ηγεσία στην σχολική κουλτούρα. Επίσης, ο Fullan (2001) δήλωσε: «Σε μια κουλτούρα της αλλαγής, τα συναισθήματα «τρέχουν» και η συναισθηματική νοημοσύνη, η δημιουργία επιτυχημένων σχέσεων και η κύρια αλλαγή είναι ευθύνη όλων των μελλοντικών αρχών». Οι ηγέτες των σχολείων είναι αναγκαίο να μοιράζονται τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, να διερευνούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθημάτων και να συμμετέχουν στο παιχνίδι ρόλων για την εισαγωγή μιας νέας πρωτοβουλίας (Moore, 2017). Ένα πρόσωπο με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμεύει ως πυλώνας για την επιτυχία της ομάδας. Αυτός ή αυτή μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να επιτύχουν ένα κοινό όραμα, καθώς και να τους εξουσιοδοτήσει να επωφεληθούν από τις διαθέσιμες ευκαιρίες, ειδικά για το σκοπό της σταδιοδρομίας και της προσωπικής ανάπτυξης (Louis και Marks, 1998).

2.6 Οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή

Ο John Wallen υπογράμμισε: «Εκτιμούμε τους εαυτούς μας με τις προθέσεις μας και τους άλλους με την επίδρασή τους σε εμάς».



Εικόνα 2: Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πηγή: Creamer, (2019)

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτελεσματική στη διαχείριση του άγχους και είναι σημαντική για την προώθηση της ομαδικής εργασίας καθώς και της συνεργασίας που βοηθά στην απόκτηση γνώσης στις σχέσεις. Η ικανότητα να δουλεύουν τα άτομα σε μια ομάδα επηρεάζονται από τα συναισθήματα, έτσι χρειάζεται η εξουσία να συνδέεται, να ενσωματώνεται και να αυτοθεραπεύει τις σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο εργασίας. Εξαιρετική γνώση, δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνδυασμό με μεγάλη εμπειρία μπορεί να προσφέρει μια δουλειά, αλλά η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ζωτικός παράγοντας που θα αποφασίσει την επιτυχία και την άνοδο μέσα στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι που διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να δουλέψουν στις ομάδες με καλύτερο τρόπο και είναι πολύ ευέλικτοι και ικανοί να προσαρμοστούν στην αλλαγή. Ορισμένες δεξιότητες της συναισθηματικής ενσυναίσθησης που εντοπίζονται σε έναν διευθυντή είναι (Creamer, 2019):

- **Αυτογνωσία:** Ένας άνθρωπος που έχει σοφία σχετικά με αυτόν τον πυλώνα της αυτογνωσίας καταλαβαίνει και αναλύει εύκολα τις δυνάμεις του καθώς και τις αδυναμίες του. Αυτό θα βοηθάει στην ανάλυση του αντίκτυπου των ενεργειών που έλαβε σε άλλους. Ένας αυτοσεβαστός άνθρωπος είναι καλός στο χειρισμό καθώς και μαθαίνει πολλά από την εποικοδομητική κριτική συναισθηματικής νοημοσύνης γύρω του.
- **Αυτορρύθμιση:** Η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να επιδείξει τα συναισθήματά του με ώριμο τρόπο, ενώ επίσης ασκεί συγκράτηση, όπως και όταν χρειάζεται. Αντί να επιβάλει τα συναισθήματά του το άτομο, ξέρει καλά πώς να τα ορίσει με την κατάλληλη ποσότητα κυριαρχίας καθώς και να τα περιορίσει.
- **Κίνητρο:** Έχει βρεθεί ότι οι άνθρωποι που είναι συναισθηματικά ευφυείς είναι ιδιαίτερα αυτοκινούμενοι. Δεν είναι μόνο τα χρήματα ή ο τίτλος θέσης εργασίας που τα παρακινεί, συνήθως, θεωρούνται πολύ αισιόδοξα, καθώς και ισχυρά, κυρίως σε απογοητευτικές καταστάσεις. Είναι οι εσωτερικοί στόχοι τους που τους οδηγούν.
- **Ενσυναίσθηση:** Ένα άτομο που έχει την ικανότητα να δείχνει ενσυναίσθηση θα είναι γενικά συμπονετικό και θα αναλύει, επίσης, την ανθρώπινη φύση πολύ καλά. Αυτό βοηθά το άτομο να συνδεθεί εύκολα με το υπόλοιπο προσωπικό ή μέλη της ομάδας σε συναισθηματικό επίπεδο. Έτσι, η ικανότητα εμφάνισης ενσυναίσθησης βοηθά το άτομο να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες καθώς και να λαμβάνει τις σωστές ενέργειες προς τις ανησυχίες άλλων ανθρώπων.
- **Κοινωνικές ικανότητες:** Το άτομο με υψηλότερες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης εύκολα οικοδομεί την εμπιστοσύνη με τα μέλη της ομάδας του. Κυρίως προσπαθεί να μείνει μακριά από τη συνήθεια του backstabbing καθώς και τους αγώνες εξουσίας. Αρέσει περισσότερο στους άλλους γύρω του, ενώ δείχνει σεβασμό στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή τους συναδέλφους που εργάζονται μαζί του.

Αυτοί οι πέντε (5) πυλώνες τη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα απαραίτητοι για τους σχολικούς διευθυντές που μπορούν εύκολα να ευημερήσουν και να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον στη σχολική μονάδα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι

συναισθηματικές ανάγκες των εργαζομένων στο χώρο εργασίας αξίζουν προσοχή. Οι οργανισμοί που επενδύουν στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν πολύ πιο αφοσιωμένους υπαλλήλους οι οποίοι είναι περισσότερο προσηλωμένοι. (Creamer, 2019).

Πέραν των ρόλων και των ευθυνών της παραδοσιακής ηγεσίας, οι ηγέτες της σημερινής οργάνωσης πρέπει να είναι πολύ πιο προσεκτικοί και ευαίσθητοι σε ό, τι έχει σημασία για τους υπαλλήλους τους. Αυτός είναι ο λόγος, που υφίστανται κατά τη διεθνή και σύγχρονη βιβλιογραφία, μερικοί αποτελεσματικοί τρόποι για να κάνουν τους εργαζόμενους πιο συναισθηματικά ευφυείς (Creamer, 2019):

-Εντοπισμός του άγχους και την αντίδραση σε αυτό: Όντας ηγέτης, το άτομο πρέπει να παρουσιάζει μια ώριμη στάση σε συνδυασμό με το πάθος και θα πρέπει να είναι πιο συμπονετικό για να δημιουργηθεί μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που απαιτείται από το ανθρώπινο πνεύμα και αυτό που χρειάζεται στη δουλειά. Οι υπάλληλοι σπάνια ζητούν βοήθεια για να κάνουν οποιαδήποτε δουλειά, θέλουν απλώς την εκτίμηση των προσπαθειών τους και της σκληρής δουλειά τους.

-Ανάπτυξη συναισθηματικής ευαισθητοποίησης: Πολλοί άνθρωποι βγαίνουν από τα συναισθήματα, κυρίως από τα συναισθήματα του πυρήνα όπως η χαρά, ο θυμός, ο φόβος ή η θλίψη. Ο λόγος για αυτό μπορεί να είναι αρνητικές αναμνήσεις ή εμπειρίες παιδικής ηλικίας, μέσω των οποίων μαθαίνουν να προσπαθούν να μπλοκάρουν ή να κλείνουν τα συναισθήματά τους. Παρόλο που τα συναισθήματά μπορούν να αρνούνται, να διαστρεβλώνουν ή να αριθμούν, δεν μπορούν να εξαλειφθούν πλήρως. Επομένως, για να είναι υγιή και συναισθηματικά έξυπνο στο συναισθηματικό μέτωπο, το άτομο πρέπει να αποκαταστήσει τη σύνδεση με δυσάρεστα ή ισχυρά συναισθήματα. Πρέπει να επιφέρει μια αλλαγή στον τρόπο που ανταποκρίνεται στα συναισθήματά ή στον τρόπο που τα βιώνει.

-Υπευθυνότητα: η ύπαρξη του ηγέτη δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι ίση με άλλα μέλη του προσωπικού. Αυτό υποδηλώνει σαφώς ότι κάποιος θα πρέπει να έχει εγκράτεια και ταυτόχρονα να επιβάλλει τους παρόμοιους κανόνες.

- Μη λεκτική επικοινωνία: ξεκινώντας από τον τόνο της φωνής στη γλώσσα του σώματος, όλοι που καλύπτονται από τη μη λεκτική επικοινωνία σκοπεύουν να στείλουν τα μηνύματα που δεν θέλουν. Έτσι πρέπει το άτομο να ασκεί τον έλεγχο της μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία απλά αρχίζει με το να επικεντρώνεται σε άλλους, να ακούει προσεκτικά πριν κάνει κρίσεις καθώς και να κάνει την κατάλληλη επαφή με τα μάτια ενώ

παράλληλα δίνει τη γνώμη του. Η επιτυχής μη λεκτική επικοινωνία εξαρτάται απόλυτα από τις δυνατότητες που έχει το άτομο για τη διαχείριση του άγχους. Είναι σημαντικό να ανακαλυφθούν τα προσωπικά συναισθήματα και ταυτοχρόνως να αναλυθούν τα σήματα που στέλνονται και λαμβάνονται.

-Εσωτερική Αυτοαξιολόγηση: η αυτοαξιολόγηση της διαδικασίας σκέψης θα πρέπει να πραγματοποιείται συχνά. Με αυτό τον τρόπο, ανακαλύπτονται τα πλεονεκτήματα, οι αδυναμίες και τα συναισθήματα. Έτσι, το άτομο αποδέχεται το γεγονός ότι κανείς δεν είναι τέλειος.

-Ικανοποίηση των αναγκών: Εάν η ομάδα δεν έχει καλές επιδόσεις ή τα στελέχη δεν ακολουθούν τις εντολές τότε δεν ο ηγέτης πρέπει να επανεξετάσει τη συμπεριφορά του. Κάθε άτομο έχει την ικανότητα να παρουσιάζει βελτιώσεις καθώς και να αυξάνει την παραγωγικότητά του. Αυτό μπορεί να γίνει με συνεχείς και τακτικές ανατροφοδοτήσεις, προτάσεις και συστάσεις.

-Σκέψη πριν την ενέργεια των πράξεων: Η σκέψη είναι επιτακτική, έτσι απλά αναλύονται και εντοπίζονται τα αποτελέσματα των ενεργειών. Ο καλύτερος τρόπος είναι πριν το άτομο ενεργήσει για κάτι να μπαίνει στη θέση του άλλου. Αυτό θα βοηθήσει στην ανακάλυψη των επιπτώσεων ή των συνεπειών των ενεργειών του σε πραγματικό χρόνο. Εάν το άτομο παίρνει οποιαδήποτε ενέργεια που είναι πολύ αναγκαία και έχει αρνητικές επιπτώσεις, μαθαίνει πώς μπορεί να βοηθήσει τους άλλους στην ομάδα να χειριστούν τις αρνητικές επιπτώσεις εύκολα.

-Χιούμορ και ταπεινότητα: Ο καλύτερος τρόπος για αναζήτηση της προσοχής είναι οι πράξεις να μιλούν από μόνες τους. Ο καλύτερος τρόπος να εκτιμηθεί είναι όταν άλλοι μιλούν καλά για ένα άτομο αλλά και τις πράξεις του. Είναι αναγκαία η ταπεινή πτυχή της προσωπικότητας του ατόμου.

Ο Goleman (1998) διέσπασε την Συναισθηματική Νοημοσύνη σε «Προσωπικές» και «Κοινωνικές» ικανότητες, οι οποίες σε γενικές γραμμές χωρίζονται μεταξύ προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων στις δεξιότητες εκείνες που το άτομο χρειάζεται. Σε κάθε ένα από αυτά τα τμήματα υπάρχει μια σειρά από δεξιότητες που είναι τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Προσωπικές δεξιότητες ή ικανότητες:

Κοινωνικές δεξιότητες ή ικανότητες:

<p>Πώς διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας</p>	<p>Πώς χειριζόμαστε τις σχέσεις με τους άλλους</p>
<p>Αυτογνωσία</p> <p>Συναισθηματική συνείδηση</p> <p>Ακριβής αυτοαξιολόγηση</p> <p>Αυτοπεποίθηση</p>	<p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Κατανόηση άλλων</p> <p>Ανάπτυξη άλλων</p> <p>Προσανατολισμός υπηρεσιών</p> <p>Αξιοποιώντας την ποικιλομορφία</p> <p>Πολιτική ευαισθητοποίηση</p>
<p>Αυτορρύθμιση</p> <p>Αυτοέλεγχος</p> <p>Αξιοπιστία</p> <p>Ευσυνειδησία</p> <p>Ικανότητα προσαρμογής</p> <p>Καινοτομία</p>	<p>Κοινωνικές δεξιότητες</p> <p>Επιρροή</p> <p>Επικοινωνία</p> <p>Τη διαχείριση των συγκρούσεων</p> <p>Ηγετικές ικανότητες</p> <p>Αλλάζτε τον καταλύτη</p> <p>Οικοδόμηση δεσμών</p> <p>Συνεργασία και συνεργασία</p> <p>Δυνατότητες ομάδας</p>
<p>Κίνητρο</p> <p>Επίτευγμα οδήγησης</p> <p>Δέσμευση</p> <p>Πρωτοβουλία</p> <p>Αισιοδοξία</p>	

Πίνακας 2: Στοιχεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πηγή: *Skillsyouneed*, (2018)

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής με συναισθηματική νοημοσύνη έχει ανεπτυγμένες ικανότητες ελέγχου των συναισθημάτων του, το πνεύμα του είναι δημιουργικό, είναι σε θέση να καταστείλει και να ασκεί έλεγχο στις προσωπικές του προκαταλήψεις, είναι δημιουργός ομαδικού πνεύματος και το προφίλ του ανταποκρίνεται σε εκείνο ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Caruso και Salovey, 2004). Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής αυτός, καταβάλλει σημαντική προσπάθεια κατανόησης και διαχείρισης των δικών του συναισθημάτων και των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων, λαμβάνει αποφάσεις δρώντας ως αμερόληπτος κριτής, αξιολογώντας αξιοκρατικά, παρέχει κίνητρα σε υφισταμένους και δεν ασκεί επικριτική στάση, ενώ είναι αποφασιστικός, ενθαρρυντικός, συνεργατικός και οπαδός της ομαδικής εργασίας (Caruso και Salovey, 2004; Σκαρι, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΑΓΩΝΤΑΣ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή και η Ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Το σημερινό σχολείο έχει αναδιαρθρώσει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Συνεπώς, ο ρόλος και των δυο είναι κρίσιμος και έχει συνδεθεί με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα: *«Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και θα πρέπει να λειτουργούν στο υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας. Για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα»* (Ματσόπουλος, 2011). Συνεπώς, οι επικρατούσες συνθήκες επιβάλλουν την υψηλού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα από πλευράς εκπαιδευτικών. Παρόμοια, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, κινήτρων, ενσυναίσθησης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Sadri, 2012), γίνεται αντιληπτός και ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή στο σημερινό σχολείο. Τελικά, με την άσκηση ηγετικών καθηκόντων να αποτελεί μια κατάσταση άκρως επικοινωνιακή, που ενέχει κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις, ο ρόλος του διευθυντή καθώς τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τα οποία διακατέχεται, επιδρούν από κοινού στην αποδοτικότητα του σχολείου (Humphrey, 2002; Pirola-Merlo et al., 2002).

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο, έτσι αναπόφευκτα έρχεται αντιμέτωπη με τα ζητήματα της κοινωνίας. Επομένως, οι διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις της κοινωνίας, μεταφέρονται άμεσα και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ψεγάδιασμα της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας των μαθητών και κατ' επέκταση της σχολικής τους πορείας. Για το λόγο αυτό, η εκάστοτε εκπαιδευτική ομάδα είναι αναγκαίο να είναι επαρκής και άκρως ενημερωμένη με τις βασικές γνώσεις για τη διαχείριση των κρίσεων. Με άλλα λόγια, διευθυντής και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επάρκεια γνώσεων των περιβαλλοντικών συνθηκών, να

κατανοούν πως σχολείο και κοινωνία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση αλλά και να είναι σε θέση να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσης.

Επόμενο σημείο που χαρακτηρίζει τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα το δημόσιο σχολείο, είναι η σχέση του με τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το 1980, έχει παρατηρηθεί πως η θέση και ο ρόλος του σχολείου απειλείται διαρκώς από μια αυξανόμενη κριτική καθ' όλα αρνητική, είτε από κυβερνητικούς παράγοντες, είτε από τις τοπικές κοινωνίες. Το παραπάνω, καθιστά και πάλι σαφές, το πόσο ευάλωτο είναι το σχολείο σε αλλαγές και στάσεις των κυβερνητικών εκπροσώπων και τοπικών φορέων.

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο, σήμερα, περιλαμβάνει τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές πλέον προέρχονται από διαφορετικές χώρες και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και πολλές φορές αποτελούν και μειονότητα στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, αυτή η ανομοιογενής σύνθεση των μαθητών είναι μια σημαντική πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Henderson και Milstein, 2008), καθώς το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και καλείται να καλλιεργήσει την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

Παράλληλα, στο σύγχρονο σχολείο, έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές τείνουν να επικεντρώνονται στην ενίσχυση της νοημοσύνης τους. Σε αυτό συμβάλλουν οι σχολικές δραστηριότητες των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο Α.Π. Χαρακτηριστικά παραδείγματα διδακτικών μαθημάτων που ενδείκνυνται για ανάπτυξη δραστηριοτήτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών είναι τα μαθηματικά, η επιστήμη, η ανάγνωση και η γραφή. Έτσι, όλα τα παιδιά μαθαίνουν, επίσης, να γίνονται πιο συναισθηματικά έξυπνα στο σχολείο. Ωστόσο, η κατάσταση της ψυχικής υγείας των παιδιών καθώς και η βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μέσα από επιμέρους εκπαιδευτικές δραστηριότητες ποικίλλει. Κατά συνέπεια, η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, οι σχέσεις μεταξύ ατομικών παραγόντων ανθεκτικότητας και των κοινωνικών και προσωπικών εμπειριών έχουν συνδεθεί με την ψυχική τους υγεία (Browne et al., 2004).

Εν κατακλείδι, κατά την Πλατσίδου (2010), το σχολικό περιβάλλον είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συνεχείς προκλήσεις. Κάτι τέτοιο, θέτει στο στόχαστρο την αναγκαιότητα της επιπλέον

επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η διαρκής επιμόρφωση μετατρέπεται σε επιτακτική ανάγκη (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011, σσ. 67-68). Αναφορικά με την περίπτωση των σχολικών διευθυντών, η νέα πραγματικότητα μέσα στην οποία καλούνται να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντα και τους ρόλους τους, αυξάνει το αντιλαμβανόμενο επίπεδο του άγχους που βιώνουν. Η παρατεταμένη πίεση για άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, είναι γεγονός, ενώ οι σύγχρονοι ηγέτες βρίσκονται σε ένα καθεστώς εργασιακού στρες (Boyatzis et al., 2006). Συμπερασματικά, το σημερινό σχολείο καθιστά την ηγεσία μια αγχωτική διαδικασία που απαιτεί φυσική, συναισθηματική και πνευματική ενέργεια (Allen 2009).

3.2. Η σημαντικότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή

Η σημαντικότητα και τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν μπορούν να αμφισβητηθούν καθώς τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά. Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται ότι με την συναισθηματική νοημοσύνη δίδεται η ευκαιρία αξιοποίησης του άγχους εποικοδομητικά και της αντιμετώπισης, έγκαιρα, των δυσκολιών πριν αυτά μετεξελιχτούν σε πραγματικά προβλήματα (Salovey et al., 2004). Επίσης, τα θετικά οφέλη που προκύπτουν από την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στο άτομο συνοψίζονται ως εξής (Pappas, 2014):

1. κατανόηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των άλλων
2. κατανόηση των αναγκών και των απαιτήσεων των πελατών του
3. θέσπιση κινήτρων για τον εαυτό του
4. έλεγχος των συναισθημάτων του
5. εργασία υπό πίεση
6. συνεργασία με άλλους για την επίτευξη ενός στόχου
7. μπορεί να εμπνέει και να ηγείται
8. λήψη πρωτοβουλιών
9. απόκτηση επίγνωσης του ρίσκου
10. αισιοδοξία, απόκτηση πίστης στις ικανότητες
11. σωστή ιεράρχηση των αναγκών και των στόχων

12. διαχείριση των διαφωνιών
13. απόκτηση επικοινωνίας και πειθούς

Επόμενο σημείο που καταδεικνύει τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, είναι και οι ικανότητες οι οποίες την ακολουθούν. Περισσότερο αναλυτικά, η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα στον διευθυντή να διαχειριστεί στην εκπαιδευτική διεργασία τα συναισθήματα του σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα και εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η επιτυχία μέσα στις κοινωνικές σχέσεις μπορεί να επιτευχθεί, χρησιμοποιώντας τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ανίχνευση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων, την υιοθέτηση των προοπτικών τους, την ενίσχυση της επικοινωνίας και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Schwartz, 2012).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που διακατέχει τον διευθυντή με ανεπτυγμένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι και οι δεξιότητες αισιόδοξης διαχείρισης των καταστάσεων. Τα αισιόδοξα άτομα επιμένουν στην επιδίωξη των στόχων τους παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες, λειτουργούν με βάση περισσότερο την ελπίδα για την επιτυχία και λιγότερο με το φόβο της αποτυχίας και βλέπουν τα εμπόδια ως αντιστρέψιμες συγκυρίες παρά ως προσωπικά ψεγάδια. Διάφορες ερευνητικές μέθοδοι που έχουν πραγματοποιηθεί, συγκλίνουν στο γεγονός ότι τα αισιόδοξα άτομα χαρακτηρίζονται από υψηλή θετική συναισθησία (Block και Kremen, 1996), εφαρμόζουν τεχνικές χαλάρωσης (Wolin και Wolin, 1993) και έχουν ελπιδοφόρα σκέψη (Kumpfer, 1999). Δηλαδή, οι στόχοι του σχολείου υλοποιούνται και τελικά οδηγούν στην επιτυχία ολόκληρη την ομάδα εμπλεκομένων.

Τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή έχουν μελετηθεί και σε ελληνικές έρευνες. Ο Iordanoglou (2007) μελέτησε την εξέταση των σχέσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, της δέσμευσης και της ικανοποίησης στην εκπαίδευση. Τριάντα δύο (32) δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στη μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας μοντέλα διαρθρωτικής εξίσωσης, έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (ειδικά οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαστάσεις) έχει θετική επίδραση στους ρόλους της ηγεσίας, εξηγώντας το 51% της διακύμανσης. Επίσης, υπήρξε έντονη θετική επίδραση στη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως μετράται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών. Οι ρόλοι ηγεσίας, όπως η

αξιολόγηση των επιδόσεων, η υποστήριξη κινήτρων και η βελτίωση της ανάπτυξης είχαν ισχυρή επίδραση στην αποτελεσματικότητα.

Ακόμη, η Platsidou (2010), διερεύνησε την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης της ειδικής εκπαίδευσης από την Ελλάδα. Η ανάλυση των παραγόντων αποκάλυψε ότι τέσσερις (4) παράγοντες μπορούν να εντοπιστούν στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετά υψηλά ποσοστά στους συγκεκριμένους παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί της υψηλής αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία. Η ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να προβλεφθεί με ικανοποίηση από την ίδια την εργασία και τις προοπτικές προώθησης. Το προσωπικό επίτευγμα προβλέπεται από την ικανοποίηση από την ίδια την εργασία, καθώς και από έναν παράγοντα αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, την αισιοδοξία / ρύθμιση της διάθεσης και μια δημογραφική μεταβλητή, την ηλικία.

Οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και εκείνων της ανθεκτικότητας. Έτσι, η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή επεκτείνεται και στην συνοχή της ομάδας των μελών του σχολείου. Η Ρουλού (2007) σε μελέτη της ασχολείται αρχικά με τις βασικές ιδέες και των δύο (2) κατασκευών και υποστηρίζει την ενσωμάτωση του πλαισίου κοινωνικής ευελιξίας σε μια ευρύτερη ιδέα της αντιληπτής εκπαιδευτικής ικανότητας. Επιπλέον, παρουσιάζονται μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες και τις ιδιότητες των κοινωνικά και συναισθηματικά καταρτισμένων φοιτητών, καθώς και το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια και προώθηση αυτών των δεξιοτήτων. Η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανθεκτικότητα ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ικανού παιδιού σε συνδυασμό με μια σειρά από κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, παρέχει εμπειρικά στοιχεία για την υιοθέτηση ενός ενιαίου πλαισίου ανθεκτικότητας, κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Για να επιτύχει ο διευθυντής υψηλή επίδοση χρειάζεται να διαθέτει σε μεγάλο βαθμό, εκτός από τη σχετική γνώση και κατάρτιση, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και χαρακτηριστικά όπως αυτά που περιγράφουν οι διάφορες θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης: ευελιξία, επιμονή, ενσυναίσθηση, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών και προβλημάτων, ικανότητα για συνεργασία, κ.α. Οι

διαστάσεις αυτές είναι πολύ σημαντικές για ένα διευθυντή που κατέχει ηγετική θέση στο σημερινό, συνεχώς μεταβαλλόμενο, εκπαιδευτικό σύστημα (Πλατσίδου, 2010). Τελικά, η συναισθηματική νοημοσύνη από πλευράς σχολικού διευθυντή, δεν είναι σημαντική μόνο για τον ίδιο, αλλά και για τα μέλη του σχολείου, την κοινότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

3.3 Η σημαντικότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει καταστήσει δυνατή τη συνολική κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να αμφισβητηθεί και να υποστηριχθεί μέσω προσωπικών και αντικειμενικών κινδύνων και πόρων, ενώ του τρόπου με τον οποίο η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προωθηθεί μέσω της επαγγελματικής μάθησης έλαβε λιγότερη έμφαση. Η πρόσφατη έρευνα παρέχει αναδυόμενες αποδείξεις ότι οι δεξιότητες και οι στρατηγικές που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να ενισχυθούν κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εν ενεργεία μπορούν επίσης να διαδραματίσουν ρόλο στην υποστήριξη της ανθεκτικότητας των συναδέλφων εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Η εστίαση στις επαγγελματικές εμπειρίες μάθησης που προάγουν την ανθεκτικότητα είναι το επόμενο βήμα στον τομέα (Mansfield και Beltman, 2019).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αναγκαίο να είναι αισιόδοξος, θαρραλέος και να έχει εσωτερική επινοητικότητα, που δείχνει την ικανότητα να ανακάμψει γρήγορα από τις αποτυχίες με ηθικό σκοπό. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανάπτυξη ηγεσίας είναι συνώνυμη με την ανάπτυξη του ηγέτη ως ανθρώπινου όντος (West-Burnham 2009). Μεγάλο μέρος της τρέχουσας βιβλιογραφίας για την ανθεκτικότητα στην σχολική ηγεσία αξιολογεί πτυχές του ρόλου του σχολικού ηγέτη χωρίς να αξιολογεί τις διαμορφωτικές επιρροές στα άτομα που μπορεί να αντανακλούν τις διαφορετικές αντιδράσεις τους σε παρόμοιες περιστάσεις (Steward, 2014). Οι ηγέτες των σχολείων δεν αντιμετωπίζουν μόνο την ευθύνη να προσπαθήσουν να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά που είναι υπό την εποπτεία τους βρίσκονται σε ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης, αλλά υποχρεούνται εξίσου να αντιμετωπίσουν πληθώρα ομοσπονδιακών, κρατικών και τοπικών εντολών. Το άγχος και η πίεση του σημερινού σχολείου, μπορούν να αποθαρρύνουν ακόμα και τον πιο αφοσιωμένο ηγέτη του σχολείου (Steward, 2014).

Η ανθεκτικότητα, ένα δια βίου ταξίδι, εμπλουτίζει τη ζωή των ανθρώπων και δίνει σε κάθε άτομο την ευκαιρία να βιώσει την εκπλήρωση. Πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων για μια ζωή, ακόμη και ενόψει των αντιξοοτήτων (Rutter, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντική και για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Οι σύγχρονοι δάσκαλοι που προάγουν την ανθεκτικότητα μπορούν να αλλάξουν τη τροχιά της ζωής των μαθητών τους. Δεν είναι εύκολο να διδαχθεί η ανθεκτικότητα στην τάξη, αλλά είναι κρίσιμο. Η διδασκαλία της ανθεκτικότητας είναι πέρα από την απομνημόνευση, τον υπολογισμό και άλλες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Απαιτεί αλληλεπίδραση και εμπλοκή. Η ανθεκτικότητα υπάρχει με τη διαδικασία της γέννησης, την οποία τα παιδιά καταλαβαίνουν, όταν αναπτύσσουν μια σταθερή πίστη για τη θέση τους στον κόσμο. Όταν οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι άξιοι και ικανοί να ξεπεράσουν τις προκλήσεις, γίνονται ανθεκτικοί (Tocino, 2019).

Τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολυάριθμα. Επιπλέον, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο αυτών εννοιών. Ωστόσο στην διαδικασία συναισθηματικής και ψυχικής ενδυνάμωσης του ανθρώπου, εντοπίζονται προκλήσεις και δυσκολίες που πηγάζουν ήδη από την πρώιμη παιδική του ηλικία. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καθοριστικής σημασίας στην ανθρώπινη ικανοποίηση και ευτυχία, προσδίδοντας την αίσθηση της ευεξίας, η οποία είναι ιδιαίτερα αναγκαία για τους εφήβους. Κατά την ενηλικίωση το άτομο είναι αναγκαίο να αρχίσει να παίρνει τις πρώτες καθοριστικές αποφάσεις της ζωής του. Με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μάθησης (Karen-leigh και Warelow, 2005).

Σύμφωνα με τους Armstrong et al., (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνδέεται άμεσα με την ανθεκτικότητα, έτσι ώστε η συναισθηματικά έξυπνη συμπεριφορά σε αγχωτικές συνθήκες να είναι προσαρμοστική. Το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένα μεταβαλλόμενο, εξελισσόμενο και αρκετά πειστικό – αγχωτικό πλαίσιο για όλους τους εμπλεκόμενους (Boyatzis et al., 2006; Browne et al., 2004; Henderson και Milstein, 2008; Lemerle και Stewart, 2003; Marmot και Wilkinson, 2000; Ματσόπουλος, 2011; Πλατσίδου, 2010).

Στην πορεία, μια δυσκολία που σχετίζεται με τη μελέτη της ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας, αφορά τον σχετικά μικρό αριθμό δημοσιευμένων ερευνών που εντοπίζονται

μέχρι και σήμερα. Οι Luthans *et al.*, (2005) βρήκαν μια σημαντική σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας των κινέζων εργαζομένων που υπέστησαν σημαντικές αλλαγές και μετασχηματισμούς και της ονομαστικής τους απόδοσης. Περίπου τρεις δεκαετίες πριν, ο Maddi (1987) διαπίστωσε ότι οι ανθεκτικοί υπάλληλοι σε μια επιχείρηση που υπέστησαν μαζική μείωση του μεγέθους διατηρούσαν την υγεία, την ευτυχία και την απόδοσή τους. Οι Larson και Luthans (2006) βρήκαν την ευελιξία των εργοστασιακών εργαζομένων σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Οι Youssef και Luthans (2007) διαπίστωσαν ότι το επίπεδο ανθεκτικότητας των εργαζομένων σχετίζεται με την ικανοποίηση, τη δέσμευσή τους και την ευτυχία. Συνεπώς, όλες οι παραπάνω μελέτες μιλούν για τη σημαντικότητα και τα οφέλη της ψυχικής ανθεκτικότητας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη σε μεγάλο βαθμό την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά είναι αξιόλογα, όμως, καθιστούν δύσκολη τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την παρούσα κατάσταση που επικρατεί καθώς αφορούν κυρίως προηγούμενες δεκαετίες.

Πιο πρόσφατα, οι Magnano *et al.*, (2016) ανέλυσαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ανθεκτικότητα και το κίνητρο για την επίτευξη, ιδίως με την επαλήθευση του διαμεσολαβητικού ρόλου της ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επίτευξης. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν μια σημαντική σχέση μεταξύ των τριών (3) δομών που εξετάστηκαν: η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να προδικάζει έντονα τα κίνητρα για επίτευξη, αφού έχει άμεσο αντίκτυπο στα κίνητρα των εργαζομένων, τα οποία δεν εξαφανίστηκαν ούτε μετά από έλεγχο για την αντοχή τους. Τα παρόντα συμπεράσματα έχουν διάφορες συνέπειες. Οι ψυχολογικώς ανθεκτικοί άνθρωποι περιγράφονται αποτελεσματικά ως συναισθηματικά έξυπνοι (Salovey *et al.*, 1999) και φαίνεται να χρησιμοποιούν θετικά συναισθήματα προς όφελός τους (Tugade και Fredrickson, 2002) για να παράγουν ευεργετικά αποτελέσματα στη διαδικασία αντιμετώπισης (Fredrickson, 2000). Ως εκ τούτου, είναι πιθανό ότι ορισμένα άτομα έχουν μεγαλύτερη τάση να αντλούν θετικά συναισθήματα σε περιόδους στρες (π.χ., Feldman *et al.*, 2001).

Σύμφωνα με τις σκέψεις που παρατέθηκαν παραπάνω, είναι δυνατόν να συμπεραίνεται ότι η ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια, να έχουν πρόσβαση και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα, βοηθά στην ανάπτυξη ορισμένων διαδικασιών αυτορρύθμισης (συναισθημάτων και κινήτρων) που επιτρέπουν στους ανθρώπους να

αντιμετωπίζουν καλύτερα ένα αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον και να κάνουν προσαρμογές για την επίτευξη οργανωτικών στόχων. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια προϋπόθεση για να γίνει ανθεκτική και η ανθεκτικότητα είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα κίνητρα για την επίτευξή του. Επιπλέον, όπως ανέφεραν οι Avey *et al.*, (2010), η ανθεκτικότητα έχει μια βασική συνιστώσα επιμονής που παρακινεί την αντοχή ενάντια στα εμπόδια. Ενθαρρύνει την επιμονή και μια διατήρηση στην ανθεκτικότητα - αν και αντιπροσωπεύει έναν βασικό παράγοντα, κίνητρο, επιμονή και προσδοκίες επιτυχίας, αυξάνοντας τις πιθανότητες επιτυχίας και επίτευξης στόχου.

Ανασκόπηση των ευρημάτων μιας μεγάλης μελέτης των επιτροπών του Ηνωμένου Βασιλείου και επανεξέταση των δεδομένων σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που σχετίζονται με τις δομές της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποδεικνύει ότι, οι ικανότητες της θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές σύμφωνα με την πλειοψηφία ενός μεγάλου δείγματος βρετανών εκπαιδευτικών και συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι, πολλά από τα καθημερινά καθήκοντα (εκροές) του σχολείου απαιτούν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και πολλές πτυχές της διαδικασίας για την οργάνωση και την εκτέλεση ποικίλων εργασιών και αποφάσεων (Dulewicz και Higgs, 2003). Από τη συγκεκριμένη έρευνα, γίνονται φανερές και όλες οι προκλήσεις ή τα εμπόδια που αντιμετωπίζει σε καθημερινή βάση ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Εν κατακλείδι, η ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία κατέστη πρωταρχικής σημασίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα και ένας αυξανόμενος αριθμός ακαδημαϊκών και ανώτερων στελεχών έχουν πρόσφατα καταλάβει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματική ηγεσία, ανεξαρτήτου αντικειμένου απασχόλησης. Οι Goleman *et al.*, (2002) υποστήριξαν ότι το σημαντικότερο σημείο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, ιδιαίτερα στην κορυφή της οργάνωσης που βρίσκεται ο διευθυντής. Συνεπώς, ο διευθυντής του σχολείου, βρίσκεται κι εκείνος αντιμέτωπος με την καθημερινότητα, τον πολύπλευρο λόγο του, τα αυξημένα καθήκοντα, συναναστρέφεται με ανθρώπους και βιώνει αγχωτικές καταστάσεις στην εργασία του. Όλα τα προαναφερθέντα, μπορούν να συγκαταλεχθούν στα εμπόδια και τις προκλήσεις και του δικού του ρόλου, στην προσπάθεια κατάκτησης υψηλότερων δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, μέσα από την εξέταση των δεξιοτήτων των διευθυντών και των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχτηκε στην συλλογή με τυχαία δειγματοληψία και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ τριών μηνών από Ιανουάριο έως Μάρτιο 2020. Τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των απόψεων του δείγματος είναι:

- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής παρουσιάζει στοιχεία ΣΝ;
- Ποιες δεξιότητες ΣΝ αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα;
- Ποια στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας αναδεικνύονται κυρίως;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν κυρίως την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό οι δεξιότητες ΣΝ του διευθυντή συνδέονται με τα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;

4.2 Η Μεθοδολογία

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αποτυπώνεται η βιβλιογραφική μελέτη που πραγματοποιήθηκε κατά την εκπόνηση, μια εμπειριστατωμένη έρευνα σε στοιχεία που βρέθηκαν ύστερα από ανασκόπηση της διεθνούς και σύγχρονης αρθρογραφίας. Επειδή, όμως το ερευνητικό αντικείμενο αποτελεί ένα συνεχές φαινόμενο συλλέχθηκαν πληροφορίες και από το διαδίκτυο. Στο δεύτερο μέρος, για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας. Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Κατά τον Hammersley

(1992), η ποιοτική έρευνα είναι «ένας εναλλακτικός τρόπος έρευνας σε αντίθεση με αυτόν της ποσοτικής έρευνας». Αντίθετα, ο Kvale (1996), αναφέρει ότι «η ποσοτική έρευνα αναλύει κυρίως την ποσότητα εμφάνισης του ερευνητικού αντικειμένου ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι αναφέρονται στο είδος του φαινομένου».

4.3 Δείγμα

Πληθυσμός της έρευνας είναι ο κάθε ενεργός εκπαιδευτικός στην Ελλάδα. Το συνολικό δείγμα αποτελείται συνολικά από 120 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες σχολικές μονάδες των νομών Τρικάλων και Λαρίσης.

4.4 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε σε δομημένο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα: 1). Σύμφωνα με τον Ζαφειρίου (2003), το ερωτηματολόγιο είναι «ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς». Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα όπως το κόστος, η μεγάλη προσβασιμότητα όλων των ενδιαφερόμενων σε αυτό, η εύκολη κατασκευή και χρήση του και αποτελεί την λιγότερο χρονοβόρα μέθοδο. Το κυριότερο μειονέκτημα όμως, της μεθόδου αυτή είναι ότι υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο.

Η πιλοτική έρευνα, στη περίπτωση αυτή, δεν πραγματοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, απευθύνθηκα στις πρωτοβάθμιες των νομών Λάρισας και Τρικάλων και ύστερα από τηλεφωνική έγκριση από τον προϊστάμενο υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων στα εκάστοτε σχολεία. Κατά τη διάρκεια, συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια ήταν πρόθυμη να επιλύσει τυχόν απορίες που πιθανόν να δημιουργήθηκαν στους συμμετέχοντες.

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας Resilience Scale (RS – 25) (Wagnild & Young, 1993).

Ενώ για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή των Wong και Law (2002).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητό και καθ' όλα προσιτό στους ερωτηθέντες, ώστε να διευκολύνει τη σκέψη του ερωτώμενου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια χωρίζεται σε ερωτήσεις που απευθύνονται μόνο στους εκπαιδευτικούς, για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και σε ερωτήσεις ειδικότερα στους διευθυντές για την αξιολόγηση της στάσης τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Η δομή του ερωτηματολογίου έχει ως εξής:

Πίνακας 3: Δομή του ερωτηματολογίου

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
1.1 Φύλο	1 ερώτηση
1.2 Ηλικία	1 ερώτηση
1.3 Χρόνος Προϋπηρεσίας	1 ερώτηση
1.4 Αριθμός Μαθητών	1 ερώτηση
1.5 Έτη Υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα	1 ερώτηση
1.6 Περιοχή Σχολείου	1 ερώτηση
1.7 Φύλο του Διευθυντή του σχολείου σας	1 ερώτηση
ΕΝΟΤΗΤΑ Α: Ερωτήσεις αναφορικά με την εργασία ως εκπαιδευτικός	25 ερωτήσεις
ΕΝΟΤΗΤΑ Β: Ερωτήσεις αναφορικά με τον Διευθυντή του σχολείου	25 ερωτήσεις
ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: Ερωτήσεις αναφορικά με το σχολείο	9 ερωτήσεις
ΣΥΝΟΛΟ:	66 ερωτήσεις

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται, συνολικά από τέσσερις (4) ενότητες. Αρχικά, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας (7 ερωτήσεις). Στη συνέχεια, παρατίθενται οι ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την εργασία του ερωτώμενου ως εκπαιδευτικός (25 ερωτήσεις), με τον Διευθυντή του σχολείου (25 ερωτήσεις) και με το σχολείο (9 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις απαιτούν την συμπλήρωση μιας πενταβάθμιας κλίμακας, τύπου Likert, όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα.

4.5 Στατιστική Ανάλυση

Έπειτα από την συγκέντρωση των δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια προχώρησε στην επεξεργασία αυτών. Η ανάλυση των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια στατιστικού προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences) το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή, ευέλικτα και εύχρηστα στατιστικά πακέτα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

Α. Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 120 εκπαιδευτικοί. Στον Πίνακα 4 επισυνάπτονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αυτού. Προκύπτει πως από τους 120 εκπαιδευτικούς, οι 27 ήταν άνδρες (22,5%) και οι 93 ήταν γυναίκες (77,5%). Ακόμη, γίνεται φανερό πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε ηλικία μεγαλύτερη των 41 ετών (70,6%). Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας τους, η πλειοψηφία (60,8%) δήλωσε πως εργάζεται στην εκπαίδευση από 11 έως 25 έτη. Για τον αριθμό των μαθητών των σχολικών μονάδων, οι 57 εκπαιδευτικοί (47,5%) δήλωσαν πως δεν ξεπερνά τους 100, οι 31 εκπαιδευτικοί (25,8%) πως είναι μεταξύ 100 – 200 και οι 32 εκπαιδευτικοί (26,7%) πως οι μαθητές είναι περισσότεροι από 200. Περνώντας στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που εκτίθηκε στην παρούσα σχολική μονάδα, η πλειονότητα (52,5%) δηλώνει πως κυμαίνεται μεταξύ 0 και 5 ετών. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (55,0%) εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών. Από την περιγραφική ανάλυση, έγινε φανερό πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N = 65 ή 54,2%) έχουν γυναίκα διευθύντρια, ενώ αρκετοί (N = 55 ή 45,8%) είναι κι εκείνοι που έχουν άνδρα. Τέλος, η πλειοψηφία (89,2%) εργάζονται ως μόνιμοι.

Πίνακας 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Ερώτηση	Απαντήσεις	N	%
Φύλο	<i>Άνδρας</i>	27	22,5
	<i>Γυναίκα</i>	93	77,5
Ηλικία	<i>< 30 ετών</i>	4	3,4
	<i>31 – 40 ετών</i>	31	26,1

Χρόνος προϋπηρεσίας	<i>41 – 50 ετών</i>	41	34,5
	<i>> 50 ετών</i>	43	36,1
	<i>0 – 5 έτη</i>	5	4,2
	<i>5 – 10 έτη</i>	12	10,0
	<i>11 – 25 έτη</i>	73	60,8
	<i>25 + έτη</i>	30	25,0
Αριθμός μαθητών	<i>Έως 100</i>	57	47,5
	<i>100 – 200</i>	31	25,8
	<i>200 και πάνω</i>	32	26,7
Έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα	<i>0 – 5 έτη</i>	63	52,5
	<i>5 – 10 έτη</i>	27	22,5
	<i>11 – 25 έτη</i>	28	23,3
	<i>25 + έτη</i>	2	1,7
Περιοχή σχολείου	<i>Αστική</i>	66	55,0
	<i>Ημιαστική</i>	33	27,5
	<i>Αγροτική</i>	21	17,5
Φύλο διευθυντή	<i>Άνδρας</i>	55	45,8
	<i>Γυναίκα</i>	65	54,2
Σχέση εργασίας	<i>Μόνιμος</i>	107	89,2
	<i>Αναπληρωτής</i>	10	8,3
	<i>Ωρομίσθιος</i>	3	2,5

Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού

Αρχικά, εξετάστηκε η τάση των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις επιμέρους προτάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας Resilience Scale (RS – 25) (Wagnild & Young, 1993). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να καταδείξουν αρνητική, ουδέτερη ή θετική τάση. Η αρνητική τάση συνδέεται με χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα και η θετική τάση με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Η ουδέτερη τάση οδηγεί σε συμπεράσματα που συνδέουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με ούτε χαμηλή αλλά ούτε υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Από τον Πίνακα 5 προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ θετικοί σχεδόν στο σύνολο των προτάσεων της κλίμακας. Περισσότερο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται να είναι ουδέτεροι στην πλειονότητα των προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην αντίστοιχη κλίμακα ερωτήσεων.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακολουθεί κατά γράμμα τα σχέδια που πραγματοποιεί σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. = 3,49, Τ.Α. = 0,85) και παίρνει τα πράγματα όπως έρχονται (Μ.Ο. = 3,24, Τ.Α. = 1,1), επίσης σε μέτριο βαθμό. Ουδέτερη προς θετική προκύπτει η τάση των εκπαιδευτικών σε επιμέρους δραστηριότητες κατά την άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων στο σχολείο που υπηρετούν, όπως το να φέρνουν εις πέρας οτιδήποτε κάνουν (Μ.Ο. = 3,87, Τ.Α. = 0,697). Μέτρια τάση ψυχικής ανθεκτικότητας προκύπτει και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν βασίζονται περισσότερο στον εαυτό τους παρά σε οποιονδήποτε άλλο (Μ.Ο. = 3,81, Τ.Α. = 0,892). Οριακά καλή ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να δείχνει και το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι ουδέτεροι ή σύμφωνοι με το γεγονός ότι νιώθουν πως έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται ταυτόχρονα πολλά πράγματα (Μ.Ο. = 3,81, Τ.Α. = 0,813). Επιπλέον, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με το γεγονός ότι μπορούν να μείνουν μόνοι αν αυτό χρειαστεί (Μ.Ο. = 3,93, Τ.Α. = 0,822), γεγονός που δείχνει μέτρια προς υψηλού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα από την πλευρά τους. Εκτός από τα παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι επαρκής προς καλή σε επίπεδο αυτό – πειθαρχίας (Μ.Ο. = 3,92, Τ.Α. = 0,681), διατήρησης ενδιαφέροντος για διάφορα πράγματα (Μ.Ο. = 3,98, Τ.Α. = 0,572), αυτοπεποίθησης (Μ.Ο. = 3,82, Τ.Α. = 0,84), εντοπισμού πραγμάτων που ανεβάζουν τη διάθεση (Μ.Ο. = 3,88, Τ.Α. = 0,712) και ανταπόκρισης σε δυσκολίες (Μ.Ο. = 3,72, Τ.Α. = 0,769). Μάλιστα, κάποιες από αυτές τις δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να συνδέονται με προϋπάρχουσες εμπειρίες και δυσκολίες του παρελθόντος.

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να είναι θετικοί απέναντι στις ερωτήσεις αυτές, γεγονός που συνδέεται με υψηλού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα. Ο άνθρωπος με υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας πιστεύει στον εαυτό του και τον αγαπά. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα η συμφωνία τους σε ορισμένες προτάσεις επιβεβαιώνουν την συγκεκριμένη διαπίστωση. Πιο στοχευμένα, οι εκπαιδευτικοί, συμφωνούν πως κρατούν το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που κρίνουν ως σημαντικά για τους ίδιους (Μ.Ο. = 4,33, Τ.Α. = 0,637), πιστεύουν πως η ζωή τους έχει νόημα (Μ.Ο. = 4,26, Τ.Α. = 0,704), νιώθουν υπερηφάνεια για τα όσα έχουν καταφέρει στη ζωή τους (Μ.Ο. = 4,22, Τ.Α. = 0,651) και τα έχουν καλά με τον εαυτό τους (Μ.Ο. = 4,14, Τ.Α. = 0,677). Άλλες απαντήσεις που δείχνουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι αυτές που σχετίζονται με την αποφασιστικότητα (Μ.Ο. = 4,05, Τ.Α. = 0,72), την αισιοδοξία (Μ.Ο. = 4,05, Τ.Α. = 0,743), την ικανότητα εξέτασης μια κατάστασης με πολλαπλούς τρόπους (Μ.Ο. = 4,02, Τ.Α. = 0,778) καθώς και την πεποίθηση πως υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι μπορούν να βασίζονται σε εκείνους (Μ.Ο. = 4,01, Τ.Α. = 0,761).

Πίνακας 5: Περιγραφικά αποτελέσματα για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α
1. Όταν κάνω πλάνα τα ακολουθώ κατά γράμμα.	N	3	10	41	57	9	3,49	0,85
	%	2,5	8,3	34,2	47,5	7,5		
2. Σε ότι κάνω, τα καταφέρνω συνήθως με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.	N	1	5	17	83	14	3,87	0,697
	%	0,8	4,2	14,2	69,2	11,7		

3. Μπορώ να βασίζομαι στον εαυτό μου παρά σε οποιονδήποτε άλλον.	N	2	9	22	64	23	3,81	0,892
	%	1,7	7,5	18,3	53,3	19,2		
4. Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για μένα.	N	1	1	2	70	46	4,33	0,637
	%	0,8	0,8	1,7	58,3	38,3		
5. Μπορώ να είμαι μόνος μου, αν χρειαστεί.	N	2	4	21	67	26	3,93	0,822
	%	1,7	3,3	17,5	55,8	21,7		
6. Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου.	N	1	1	6	75	37	4,22	0,651
	%	0,8	0,8	5	62,5	30,8		
7. Παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται.	N	12	16	32	51	9	3,24	1,1
	%	10,0	13,3	26,7	42,5	7,5		
8. Τα έχω καλά με τον εαυτό μου	N	1	1	11	74	33	4,14	0,677
	%	,8	,8	9,2	61,7	27,5		
9. Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα.	N	2	3	32	62	21	3,81	0,813
	%	1,7	2,5	26,7	51,7	17,5		
10. Είμαι αποφασιστικός.	N	1	2	16	72	29	4,05	0,72
	%	1	1,7	13,3	60	24,2		

11. Σπάνια αναρωτιέμαι για ποιο λόγο τα κάνω όλα αυτά.	N	11	10	41	45,0	13	3,33	1,078
	%	9,2	8,3	34	37,5	10,8		
12. Παίρνω τα πράγματα όπως έρχονται.	N	19	24	24	46	7	2,98	1,209
	%	15,8	20	20,0	38,3	5,8		
13. Μπορώ να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες, γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν	N	1	3	25	65	26	3,93	0,775
	%	1	2,5	20,8	54,2	21,7		
14. Έχω αυτοπειθαρχία	N	1	3	18	81	17	3,92	0,681
	%	,8	2,5	15,0	67,5	14,2		
15. Κρατάω το ενδιαφέρον μου για τα πράγματα.	N	1	1	12	92	14	3,98	0,572
	%	,8	,8	10,0	76,7	11,7		
16. Μπορώ να βρω συνήθως κάτι που θα μου φτιάξει τη διάθεση και θα με κάνει να γελάσω	N	1	1	29	69	20	3,88	0,712
	%	,8	,8	24,2	57,5	16,7		
17. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	N	1	7	28	61	23	3,82	0,84
	%	,8	5,8	23,3	50,8	19,2		
18. Σε περίπτωση	N	2	3	13	76	26	4,01	0,761

έκτακτης ανάγκης, οι άνθρωποι γύρω μου, μπορούν να βασίζονται κυρίως πάνω μου	%	1,7	2,5	10,8	63,3	21,7		
19. Συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους.	N	2	3	14	73	28	4,02	0,778
	%	1,7	2,5	11,7	60,8	23,3		
20. Η ζωή μου έχει νόημα	N	1	1	9	64	45	4,26	0,704
	%	,8	,8	7,5	53,3	37,5		
21. Δεν ασχολούμαι πολύ με πράγματα που δεν μπορώ να κάνω τίποτα γι' αυτά.	N	9	21	44	36	10	3,14	1,048
	%	7,5	17,5	36,7	30	8,3		
22. Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, μπορώ συνήθως να βρω τρόπο να ξεφύγω απ' αυτή.	N	1	8	27	72	12	3,72	0,769
	%	,8	6,7	22,5	60,0	10,0		
23. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.	N	1	6	23	71	19	3,84	0,778
	%	0,8	5,0	19,2	59,2	15,8		
24. Δεν με πειράζει	N	8	14	24	53	21	3,54	1,114

εάν υπάρχουν άνθρωποι που δεν με συμπαθούν.	%	6,7	11,7	20,0	44,2	17,5		
25. Είμαι αρκετά αισιόδοξος/η και ελπίζω σε ένα καλύτερο μέλλον	N	1	3	15	71	30	4,05	0,743
	%	,8	2,5	12,5	59,2	25,0		

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 έχουν ως εξής:

- Το 55% είναι θετικοί, το 34,2% ουδέτεροι και το 10,8% είναι αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 1.
- Το 80,9% είναι θετικοί, το 14,2% ουδέτεροι και το 5% αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 2.
- Το 72,5% είναι θετικοί, το 18,3% ουδέτεροι και το 9,2% αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 3.
- Το 96,6% είναι θετικοί, το 1,7% ουδέτεροι και το 1,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 4.
- Το 77,5% είναι θετικοί, το 17,5% ουδέτεροι και το 5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 5.
- Το 93,3% είναι θετικοί, το 5% ουδέτεροι και το 1,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 6.
- Το 50% είναι θετικοί, το 26,7% ουδέτεροι και το 23,3% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 7.
- Το 89,2% είναι θετικοί, το 9,2% ουδέτεροι και το 1,8% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 8.
- Το 69,2% είναι θετικοί, το 26,7% είναι ουδέτεροι και το 4,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 9.
- Το 84,2% είναι θετικοί, το 13,3% ουδέτεροι και το 2,7% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 10.
- Το 48,3% είναι θετικοί, το 34% ουδέτεροι και το 17,5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 11.

- Το 44,1% είναι θετικοί, το 20% ουδέτεροι και το 35,8% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 12.
- Το 75,9% είναι θετικοί, το 20,8% ουδέτεροι και το 3,5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 13.
- Το 81,7% είναι θετικοί, το 15% ουδέτεροι και το 3,3% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 14.
- Το 88,4% είναι θετικοί, το 10% ουδέτεροι και το 1,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 15.
- Το 74,2% έχει θετική, το 24,2% ουδέτεροι και το 1,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 16.
- Το 70% είναι θετικοί, το 23,3% ουδέτεροι και το 6,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 17.
- Το 85% είναι θετικοί, το 10,8% ουδέτεροι και το 4,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 18.
- Το 84,2% είναι θετικοί, το 11,7% ουδέτεροι και το 4,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 19.
- Το 90,8% είναι θετικοί, το 7,5% ουδέτεροι και το 1,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 20.
- Το 38,3% είναι θετικοί, το 36,7% ουδέτεροι και το 25% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 21.
- Το 70% είναι θετικοί, το 22,5% ουδέτεροι και το 7,5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 22.
- Το 75% είναι θετικοί, το 19,2% ουδέτεροι και το 5,8% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 23.
- Το 61,7% είναι θετικοί, το 20% ουδέτεροι και το 18,4% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 24.
- Το 84,2% είναι θετικοί, το 12,5% ουδέτεροι και το 3,3% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 25.

Επιπρόσθετα, διερευνώντας τους μέσους όρους των επιμέρους απαντήσεων, μπορεί να λεχθεί πως στις ερωτήσεις 4, 6, 8, 10, 18, 19, 20 και 25 παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ θετικοί απέναντι σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, με την απάντηση «4. Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για μένα.» (Μ.Ο. = 4,33, Τ.Α. = 0,637) να παρουσιάζει την περισσότερο θετική στάση των εκπαιδευτικών. Με άλλα

λόγια οι εκπαιδευτικοί δείχνουν υψηλού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα σε 8 από τις 25 επιμέρους ερωτήσεις που παρουσιάζουν καταστάσεις που αφορούν την εργασία τους, ενώ το κυριότερο προσόν της ψυχικής τους ανθεκτικότητας είναι η ικανότητά τους να διατηρούν αμείωτο ενδιαφέρον για πράγματα σημαντικά για εκείνους. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διαπίστωση, οι εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να διαχωρίσουν τα πράγματα που τους αφορούν από εκείνα που δεν αποτελούν προτεραιότητα. Η ταξινόμηση αυτή καθιστά δυνατή την διατήρηση ενδιαφέροντος σε όσα πράγματα έχουν προτεραιότητα και τελικά οδηγούν σε φροντίδα του εαυτού τους.

Στην πορεία, ακολούθησε περιγραφική στατιστική και συγκεκριμένα υπολογισμών των μέσων όρων των υποκλιμάκων της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και της συνολικής κλίμακας. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές (Wagnild & Young, 1993), οι συνολικά 25 ερωτήσεις ταξινομούνται σε δυο επιμέρους υποκλίμακες. Η υποκλίμακα της «Αποδοχής του εαυτού και της ζωής» περιλαμβάνει 8 στοιχεία (ερωτήσεις 7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 και 25) και η υποκλίμακα της «Προσωπικής ικανότητας» 17 στοιχεία (ερωτήσεις 1 – 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17 – 20, 23 και 24).

Από τον Πίνακα 6 γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι ή θετικοί απέναντι σε κάποιες δηλώσεις. Περισσότερο θετικοί είναι στην υποκλίμακα της «Προσωπικής Ικανότητας» (Μ.Ο. = 3,92, Τ.Α. = 0,48) και ακολουθεί η «Αποδοχή εαυτού και ζωής» (Μ.Ο. = 3,56, Τ.Α. = 0,55). Συνολικά, στην ψυχική ανθεκτικότητα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ουδέτεροι προς θετικοί (Μ.Ο. = 3,81, Τ.Α. = 0,47).

Μέσω της συγκεκριμένης στατιστικής διεργασίας, κατέστη εφικτή η συνοπτική παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, η ύπαρξη προσωπικών κινήτρων και η ικανότητα αποδοχής του εαυτού και της ζωής δομούν το συνολικό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσωπική ικανότητα	120	1,00	4,94	3,92	,48
Αποδοχή Εαυτού και Ζωής	120	1,00	5,00	3,56	,55
Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού	120	1,00	4,88	3,81	,47

Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Στην πορεία, εξετάστηκε η τάση των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις επιμέρους προτάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή των Wong και Law (2002), στην οποία προστέθηκαν επιπλέον εννέα ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να καταδείξουν αρνητική, ουδέτερη ή θετική τάση. Από τον Πίνακα 7 προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη τάση σχεδόν στο σύνολο των προτάσεων της κλίμακας.

Παρόμοια με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, έτσι και η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή μετρήθηκε με την αρνητική, την ουδέτερη ή την θετική τάση των εκπαιδευτικών ως προς τις απαντήσεις τους σε επιμέρους ερωτήσεις την αντίστοιχης κλίμακας. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αποτελεί μια πολύ αξιόλογη δεξιότητα η οποία περιλαμβάνει επιμέρους έννοιες. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους δεν ξεπέρασαν το βαθμό 4 σε καμία επιμέρους ερώτηση. Συνεπώς, σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί, υποστήριζαν οριακά υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη από πλευράς του διευθυντή τους.

Η αισιοδοξία, η ευελιξία, η επιβράβευση και η συμπεριφορά που προάγει το καλό σχολικό κλίμα αποτελούν χαρακτηριστικά του διευθυντή με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, υποστηρίζεται πως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζονται, δημιουργεί προϋποθέσεις καλού σχολικού κλίματος (Μ.Ο. = 3,96, Τ.Α. = 0,920), είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα (Μ.Ο. = 3,94, Τ.Α. = 0,853), δεν διστάζει να επαινέσει τους εκπαιδευτικούς για κάτι καλό που έχουν κάνει (Μ.Ο. = 3,93, Τ.Α. = 0,886) και αποδίδει τα εύσημα σε όσους έχουν ενεργήσει εξαιρετικά (Μ.Ο. = 3,92, Τ.Α. = 0,875).

Στον αντίποδα, υπάρχουν συμπεριφορές οι οποίες όταν υιοθετούνται από το σχολικό διευθυντή, οδηγούν σε χαμηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης από τον ίδιο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση και σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από στοιχεία τα οποία δείχνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από την πλευρά τους. Η ηττοπάθεια, η απουσία ενσυναίσθησης και η δυσκολία αποκωδικοποίησης μηνυμάτων αποτελούν συμπεριφορές που δημιουργούν φτώχη συναισθηματική νοημοσύνη. Βάσει των απαντήσεων που δημιούργησαν τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των διευθυντών φαίνεται να παραιτείται εύκολα από μια πρόκληση καθώς πιστεύει πως θα αποτύχει (Μ.Ο. = 2,38, Τ.Α. = 1,101), αντιμετωπίζει δυσκολία να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων (Μ.Ο. = 2,43, Τ.Α. = 1,143) και δεν κατανοεί με ευκολία τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν άλλοι άνθρωποι (Μ.Ο. = 2,52, Τ.Α. = 1,152). Ιδιαίτερα για την τελευταία περίπτωση, αποτελεί ελλειμματικό σημείο η δυσκολία κατανόησης της στάσης του σώματος, των μορφασμών με το πρόσωπο, των κινήσεων ή ακόμη και τη σιωπή κάποιους άλλου ανθρώπου εντός του σχολικού πλαισίου.

Πίνακας 7: Περιγραφικά αποτελέσματα για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

<i>Ο διευθυντής του σχολείου σας:</i>			<i>Διαφωνώ</i>		<i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>		<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α</i>
			<i>Απόλυτα</i>			<i>Απόλυτα</i>			
1. Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις	N	1	9	17	74	19	3,84	,810	
	%	,8	7,5	14,2	61,7	15,8			

καταστάσεις.								
2. Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.	N	2	3	20	75	20	3,90	,760
	%	1,7	2,5	16,7	62,5	16,7		
3. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό.	N	4	5	14	66	31	3,96	,920
	%	3,3	4,2	11,7	55,0	25,8		
4. Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν	N	4	8	28	61	19	3,69	,933
	%	3,3	6,7	23,3	50,8	15,8		
5. Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.	N	24	54	20	16	6	2,38	1,101
	%	20,0	45,0	16,7	13,3	5,0		
6. Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά	N	3	7	24	57	29	3,85	,941
	%	2,5	5,8	20,0	47,5	24,2		
7. Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της	N	3	14	27	55	21	3,64	,986
	%	2,5	11,7	22,5	45,8	17,5		

φωνής τους								
8. Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων	N	28	40	31	14	7	2,43	1,143
	%	23,3	33,3	25,8	11,7	5,8		
9. Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται	N	1	3	29	69	18	3,83	,737
	%	,8	2,5	24,2	57,5	15,0		
10. Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων	N	25	41	27	21	6	2,52	1,152
	%	20,8	34,2	22,5	17,5	5,0		
11. Συχνά παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς καινούριες ιδέες	N	4	9	28	58	21	3,69	,960
	%	3,3	7,5	23,3	48,3	17,5		
12. Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο	N	2	7	19	64	28	3,91	,879
	%	1,7	5,8	15,8	53,3	23,3		
13. Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με τους	N	2	8	30	64	16	3,70	,846
	%	1,7	6,7	25,0	53,3	13,3		

άλλους									
14. Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους άλλους	N	4	6	26	67	17	3,73	,888	
	%	3,3	5,0	21,7	55,8	14,2			
15. Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.	N	4	8	26	57	25	3,76	,970	
	%	3,3	6,7	21,7	47,5	20,8			
16. Μπορεί να καταλάβει αισθάνονται άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους	N	7	8	34	53	18	3,56	1,019	
	%	5,8	6,7	28,3	44,2	15,0			
17. Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.	N	6	8	34	58	14	3,55	,960	
	%	5,0	6,7	28,3	48,3	11,7			
18. Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους	N	3	4	31	67	15	3,73	,820	
	%	2,5	3,3	25,8	55,8	12,5			
19. Αποδίδει εύσημα κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό	N	2	6	21	62	29	3,92	,875	
	%	1,7	5,0	17,5	51,7	24,2			

επίπεδο									
20. Ακούει το συνομιλητή του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου	N	2	10	19	63	26	3,84	,917	
	%	1,7	8,3	15,8	52,5	21,7			
21. Ενδιαφέρεται να συζητήσει με τους άλλους για κάποιο προσωπικό τους πρόβλημα	N	2	9	16	67	26	3,88	,891	
	%	1,7	7,5	13,3	55,8	21,7			
22. Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν	N	3	5	14	72	26	3,94	,853	
	%	2,5	4,2	11,7	60,0	21,7			
23. Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	N	2	8	15	66	29	3,93	,886	
	%	1,7	6,7	12,5	55,0	24,2			
24. Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα	N	6	6	22	61	25	3,78	1,000	
	%	5,0	5,0	18,3	50,8	20,8			
25. Προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων	N	5	6	24	65	20	3,74	,939	
	%	4,2	5,0	20,0	54,2	16,7			

Περισσότερο αναλυτικά, ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων του Πίνακα 4 ως προς την τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

- Το 77,5% είναι θετικοί, το 14,2% ουδέτεροι και το 8,3% αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 1.
- Το 79,2% είναι θετικοί, το 16,7% ουδέτεροι και το 4,2% αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 2.
- Το 80,8% είναι θετικοί, το 11,7% ουδέτεροι και το 7,5% αρνητικοί σχετικά με την ερώτηση 3.
- Το 66,6% είναι θετικοί, το 23,3% ουδέτεροι και το 10% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 4.
- Το 18,3% είναι θετικοί, το 16,7% ουδέτεροι και το 65% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 5.
- Το 71,7% είναι θετικοί, το 20% ουδέτεροι και το 8,3% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 6.
- Το 63,3% είναι θετικοί, το 22,5% ουδέτεροι και το 14,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 7.
- Το 17,5% είναι θετικοί, το 25,8% ουδέτεροι και το 56,6% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 8.
- Το 72,5% είναι θετικοί, το 24,2% ουδέτεροι και το 33% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 9.
- Το 22,5% είναι θετικοί, το 22,5% ουδέτεροι και το 55% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 10.
- Το 48,3% είναι θετικοί, το 34% ουδέτεροι και το 17,5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 11.
- Το 65,8% είναι θετικοί, το 23,3% ουδέτεροι και το 10,8% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 12.
- Το 66,6% είναι θετικοί, το 25% ουδέτεροι και το 8,4% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 13.
- Το 70% είναι θετικοί, το 21,7% ουδέτεροι και το 8,3% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 14.

- Το 68,3% είναι θετικοί, το 21,7% ουδέτεροι και το 10% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 15.
- Το 59,2% είναι θετικοί, το 28,3% ουδέτεροι και το 12,5% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 16.
- Το 60% είναι θετικοί, το 28,3% ουδέτεροι και το 11,7% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 17.
- Το 68,3% είναι θετικοί, το 25,8% ουδέτεροι και το 5,8% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 18.
- Το 75,9% είναι θετικοί, το 17,5% ουδέτεροι και το 6,7% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 19.
- Το 74,2% είναι θετικοί, το 15,8% ουδέτεροι και το 10% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 20.
- Το 77,5% είναι θετικοί, το 13,3% ουδέτεροι και το 9,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 21.
- Το 81,7% είναι θετικοί, το 11,7% ουδέτεροι και το 6,7% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 22.
- Το 79,2% είναι θετικοί, το 12,5% ουδέτεροι και το 8,4% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 23.
- Το 71,6% είναι θετικοί, το 18,3% ουδέτεροι και το 10% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 24.
- Το 70,9% είναι θετικοί, το 20% ουδέτεροι και το 9,2% αρνητικοί απέναντι στην ερώτηση 25.

Μελετώντας τα αποτελέσματα των μέσων όρων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει πως σε καμία από αυτές δεν παρατηρείται τιμή ≥ 4 , γεγονός που επιβεβαιώνει την ουδέτερη τάση τους απέναντι στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος εντοπίστηκε στην απάντηση σχετικά με το ότι ο διευθυντής του σχολείου «Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό» (Μ.Ο. = 3,96, Τ.Α. = 0,92). Τέλος, αρνητική τάση παρατηρήθηκε στις ερωτήσεις «Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.» (Μ.Ο. = 2,38, Τ.Α. = 1,101), «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων» (Μ.Ο. = 2,43, Τ.Α. = 1,123) και «Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων» (Μ.Ο. = 2,52, Τ.Α. = 1,152).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών φαίνεται να τονώνεται από το γεγονός ότι δρουν με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργούν προϋποθέσεις για καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, ενώ κλονίζεται από την αδυναμία των ίδιων να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είχε ουδέτερη τάση (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α. = 0,55). Δηλαδή, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν ούτε ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη ούτε παρουσιάζεται απουσία συναφών δεξιοτήτων από εκείνους.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται το αποτέλεσμα του ελέγχου παραγοντικής δομής της κλίμακας με την οποία μετρήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Η συγκεκριμένη ενέργεια αιτιολογείται τόσο από την ανάγκη κατηγοριοποίησης των επιμέρους στοιχείων της κλίμακας σε θεματικές κατηγορίες όσο από το γεγονός ότι η υπάρχουσα κλίμακα δεν χρησιμοποιήθηκε αυτούσια αλλά προστέθηκαν σε εκείνη ορισμένες επιπλέον ερωτήσεις.

Πίνακας 8: Παραγοντική δομή της κλίμακας «συναισθηματικής νοημοσύνης» διευθυντή

Παραγοντική δομή της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή					
Όνομα υποκλίμακας		Υποκλίμακες			
		1	2	3	4
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, και επιβράβευση εμπιστοσύνη	23.Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	,815	,314	-,067	,003
	25.Προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων	,769	,342	-,061	,130
	20.Ακούει το συνομιλητή	,762	,283	-,042	,103

του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου				
19.Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο	,756	,357	,017	,073
16.Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους	,750	,162	-,182	,363
21.Ενδιαφέρεται να συζητήσει με τους άλλους για κάποιο προσωπικό τους πρόβλημα	,749	,229	,049	-,024
17.Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.	,738	,060	-,149	,382
22.Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν	,735	,366	-,156	,036
13.Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με τους άλλους	,705	,296	-,096	,116
24.Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα	,641	,496	-,095	,187
7.Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της	,624	,210	-,248	,064

	φωνής τους.				
	14. Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους άλλους	,618	,444	-,112	,208
	15. Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.	,587	,483	-,089	,362
Διασφάλιση καλού κλίματος	1. Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.	,266	,791	-,103	,004
	3. Δημιουργεί προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό.	,365	,774	-,167	-,213
	4. Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν	,308	,761	-,056	,197
	2. Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.	,213	,738	-,159	,201
	12. Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο	,486	,610	-,102	,190
	6. Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά	,505	,541	-,159	,029
	8. Δυσκολεύεται να καταλάβει συναισθήματα των άλλων	-,114	-,258	,791	-,059
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώριση					

	5.Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.	-,013	,028	,773	,196
	10.Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων	-,166	-,157	,762	-,136
Καινοτόμος και δράση και ανανέωση και συναισθημάτων του	9.Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται	,021	,123	-,014	,789
	18.Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους	,486	-,049	,162	,577
	11.Συχνά παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς καινούριες ιδέες	,338	,538	-,044	,543

Στη συνέχεια, με σκοπό την περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Components) με περιστροφή άξονα Varimaxn. Σύμφωνα με την αρχική δομή των Wong και Law (2002), η κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης χωρίζει τις δεκαέξι επιμέρους ερωτήσεις σε τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες: α) Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (SEA)⁵, β) Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA)⁶, γ) Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (UOE)⁷ και δ) Ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (ROE)⁸.

⁵ SEA: self-emotional appraisal

⁶ OEA: others' emotional appraisal

⁷ UOE: use of emotion

Κριτήριο για την παραγοντική δομή της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή αποτέλεσε η τιμή της ιδιοτιμής να ξεπερνά το 1 και η φόρτιση του κάθε παράγοντα να είναι μεγαλύτερη από 0.30. Η τιμή του συντελεστή Kaiser – Meyer – Olkin βρέθηκε ίση με 0.911 και το αποτέλεσμα του Barlett's Test of Sphericity ίσο με 2358.861 και στατιστικά σημαντικό ($p = 0,000 < 0,05$). Συνολικά εξήχθησαν τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν το 67.45% της συνολικής διακύμανσης με ιδιοτιμές που κυμαίνονται μεταξύ 11.99 και 1.32. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 7, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 6, 12. Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 5, 8 και 10. Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 9, 11 και 18 (βλ. Πίνακας 5).

Σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων του πρώτου παράγοντα, το όνομα αυτού «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη». Ο δεύτερος παράγοντας μετονομάζεται σε «Διασφάλιση καλού κλίματος». Ο τρίτος παράγοντας καλείται «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων». Ο τέταρτος παράγοντας καλείται «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του». Κατά συνέπεια, η παραγοντική δομή της τροποποιημένης κλίμακας παρουσιάζει εν μέρει ομοιότητες με την πρωτότυπη.

Τα παραπάνω αποτελέσματα οδηγούν στη διαπίστωση ότι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα διασφάλισης καλού κλίματος, η καινοτομία και η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του ίδιου του διευθυντή, σχετίζονται με την υψηλού βαθμού συναισθηματική νοημοσύνη. Στην ίδια κλίμακα συμπεριλήφθηκαν και ερωτήσεις που ανήκουν στην περίπτωση της δυσκολίας διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.

Μετά την ολοκλήρωση της παραγοντικής ανάλυσης και την ανάδειξη των αποτελεσμάτων που ήδη αναφέρθηκαν, κατέστη εφικτή η σφαιρική αποτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους που συνθέτουν το βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας του σχολικού διευθυντή.

⁸ ROE: regulation of emotion

Από τον Πίνακα 9 γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικότερα ουδέτερη τάση απέναντι στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α. = 0,55). Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ θετικοί απέναντι στον παράγοντα 2 «Διασφάλιση καλού κλίματος» (Μ.Ο. = 3,85, Τ.Α. = 0,71). Σε συμφωνία με την αναλυτική ανασκόπηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, επαληθεύεται πως οι συμπεριφορές του διευθυντή που σχετίζονται με την διασφάλιση καλού κλίματος, είναι και εκείνες που δρουν υπέρ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης που διαμορφώνεται. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι ή πολύ θετικοί απέναντι στον παράγοντα 1 «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» (Μ.Ο. = 3,76, Τ.Α. = 0,74) και στον παράγοντα 4 «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» (Μ.Ο. = 3,75, Τ.Α. = 0,63). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές αξιολογήθηκαν προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες και τελικά δεν στάθηκαν επαρκείς για την βελτίωση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης. Φαίνεται να αναπτύσσουν μέτριες δεξιότητες ενσυναίσθησης, επιβράβευσης, εμπιστοσύνης και καινοτόμου δράσης. Αρνητική προς ουδέτερη τάση εντοπίστηκε στον παράγοντα 3 «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» (Μ.Ο. = 2,44, Τ.Α. = 0,90). Με άλλα λόγια, οι διευθυντές δυσκολεύονται μερικώς να διαχειριστούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων. Η συμβολή όλων των παραπάνω, διαμορφώνει και το τελικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	120	1,23	5,00	3,76	,74

Διασφάλιση καλού κλίματος	120	1,50	5,00	3,85	,71
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	120	1,00	5,00	2,44	,90
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	120	1,67	5,00	3,75	,63
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	120	1,84	4,76	3,63	,55

Σχολικό κλίμα

Τέλος, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις 9 επιμέρους ερωτήσεις του τελευταίου σκέλους του ερωτηματολογίου, με θέμα το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Σε γενικές γραμμές, από τον Πίνακα 10, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί σε αυτές τις ερωτήσεις.

Όπως έγινε φανερό παραπάνω, οι σχολικοί διευθυντές φαίνεται να διακρίνονται από καλού επιπέδου διασφάλισης θετικού κλίματος, γεγονός που συμφωνεί με το κλίμα που φαίνεται να επικρατεί στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Παρόμοια, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε σε μέτριο προς ικανοποιητικό επίπεδο. Το καλό σχολικό κλίμα διαμορφώνεται υπό την επίδραση μιας σειράς παραγόντων που είναι ενδογενείς και εξωγενείς. Οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν περισσότερο θετικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (M.O. = 4,18, T.A. = 0,594). Καλή είναι και η συνεργασία

εκπαιδευτικού – διευθυντή (Μ.Ο. = 4,05, Τ.Α. = 0,897). Επίσης καλές προκύπτουν και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 4,03, Τ.Α. = 0,888). Συνεπώς, από τα παραπάνω διαμορφώνεται η άποψη πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου είναι κι εκείνες που διατηρούν σε θετικά επίπεδα το κλίμα που επικρατεί.

Πίνακας 10: Περιγραφικά αποτελέσματα για το κλίμα του σχολείου

<i>Σε γενικές γραμμές στο σχολείο μου...</i>		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α
1. Επικρατεί καλό κλίμα	N	5	2	11	70	32	4,02	0,898
	%	4,2	1,7	9,2	58,3	26,7		
2. οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καλές	N	3	5	12	65	35	4,03	0,888
	%	2,5	4,2	10,0	54,2	29,2		
3. η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καλή	N	3	4	14	63	36	4,04	0,883
	%	2,5	3,3	11,7	52,5	30,0		
4. η συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντή είναι καλή	N	3	4	15	60	38	4,05	0,897
	%	2,5	3,3	12,5	50,0	31,7		
5. η συνεργασία με τους γονείς είναι καλή	N	1	4	17	73	25	3,98	0,75
	%	,8	3,3	14,2	60,8	20,8		

6. η συνεργασία με την τοπική κοινότητα είναι καλή	N	1	6	18	71	24	3,93	0,79
	%	,8	5,0	15,0	59,2	20,0		
7. οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών είναι καλές	N		1	9	77	33	4,18	0,594
	%		,8	7,5	64,2	27,5		
8. οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη	N		7	21	78	14	3,83	0,706
	%		5,8	17,5	65,0	11,7		
9. ο διευθυντής παρακινεί και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	N	6	6	14	59	35	3,93	1,03
	%	5,0	5,0	11,7	49,2	29,2		
Σύνολο							4,00	0,66

Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 7, περιλαμβάνονται τα εξής:

- Το 85% έχει θετική, το 9,2% ουδέτερη και το 5,9% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 1.
- Το 83,2% έχει θετική, το 10% ουδέτερη και το 6,7% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 2.
- Το 82,5% έχει θετική, το 11,7% ουδέτερη και το 5,8% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 3.
- Το 81,7% έχει θετική, το 12,5% ουδέτερη και το 5,8% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 4.

- Το 81,6% έχει θετική, το 14,2% ουδέτερη και το 4,1% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 5.
- Το 79,2% έχει θετική, το 15% ουδέτερη και το 5,8% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 6.
- Το 91,7% έχει θετική, το 7,5% ουδέτερη και το 0,8% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 7.
- Το 76,7% έχει θετική, το 17,5% ουδέτερη και το 5,8% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 8.
- Το 78,4% έχει θετική, το 16,7% ουδέτερη και το 10% αρνητική τάση απέναντι στην ερώτηση 9.

Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τη θετικότερη τάση απέναντι στην ερώτηση «οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών –μαθητών είναι καλές» (Μ.Ο. = 4,18, Τ.Α. = 0,594). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ θετικοί απέναντι στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους (Μ.Ο. = 4,00, Τ.Α. = 0,66). Συνεπώς, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διατηρούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους αποτελεί και τον βασικότερο παράγοντα που διασφαλίζει το καλό σχολικό κλίμα που επικρατεί.

B. Επαγωγική στατιστική

Αξιοπιστία

Σε πρώτο στάδιο διερευνήθηκε η αξιοπιστία και εσωτερική συνάφεια των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, η υποκλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού βρέθηκε πολύ καλή ($\alpha = 0.91$). Η υποκλίμακα της «προσωπικής ικανότητας» παρουσίασε, επίσης, υψηλού βαθμού αξιοπιστία ($\alpha = 0.90$). Η υποκλίμακα της «αποδοχής εαυτού και ζωής» παρουσίασε ικανοποιητικού βαθμού αξιοπιστία ($\alpha = 0.73$).

Όσον αφορά την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, παρουσίασε υψηλού βαθμού αξιοπιστία ($\alpha = 0.92$). Η υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των

συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» παρουσίασε πολύ υψηλού βαθμού αξιοπιστία ($\alpha = 0.95$) και η υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» παρουσίασε υψηλού βαθμού αξιοπιστία ($\alpha = 0.90$). Επαρκούς βαθμού κρίθηκε η αξιοπιστία στην υποκλίμακα «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» ($\alpha = 0.72$) και χαμηλού βαθμού στην υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($\alpha = 0.62$). Τέλος, υψηλού βαθμού αξιοπιστία παρουσίασε και η κλίμακα του κλίματος σχολείου ($\alpha = 0.92$).

Πίνακας 11: Έλεγχος αξιοπιστίας κλιμάκων

Κατηγορία ερωτήσεων	N	α
Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού	25	.91
Προσωπική ικανότητα	17	.90
Αποδοχή εαυτού και ζωής	8	.73
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή/ηγέτη	25	.92
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	13	.95
Διασφάλιση καλού κλίματος	6	.90
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	3	.72
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση	3	.62

συναισθημάτων του		
Σχολικό κλίμα	9	,92

Συσχετίσεις

Στην πορεία της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης pearson r. Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται και οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού.

Έλεγχος συσχετίσεων δημογραφικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών και ψυχικής ανθεκτικότητας των ίδιων

Πίνακας 12: Συσχετίσεις χαρακτηριστικών δείγματος και υποκλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας

		9	10	11
1. ΦΥΛΟ	R	,059	-,100	-,048
	P	,519	,278	,603
	N	120	120	120
2. ΗΛΙΚΙΑ	R	,097	,087	,097
	P	,293	,346	,293
	N	119	119	119
3. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	R	,109	,053	,078
	P	,235	,566	,399
	N	120	120	120

4. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	R	,002	,108	,077
	P	,979	,238	,404
	N	120	120	120
5. ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	R	,059	,093	,087
	P	,523	,310	,343
	N	120	120	120
6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	R	-,038	,018	-,001
	P	,681	,841	,990
	N	120	120	120
7. ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	R	,113	-,044	,011
	P	,220	,630	,907
	N	120	120	120
8. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	R	,071	,082	,084
	P	,439	,372	,361
	N	120	120	120
9. Αποδοχή εαυτού & ζωής	R	1	,712**	,871**
	P		,000	,000
	N		120	120
10. Προσωπική ικανότητα	R		1	,965**
	P			,000
	N			120
11. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού	R			1
	P			
	N			

** p < 0.01 * p < 0.05

Από τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης παρατηρείται πως δεν υπάρχει σχέση κάποιου δημογραφικού ή προσωπικού στοιχείου με τις υποκλίμακες και την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας. Δηλαδή, δεν δημιουργείται κάποια είδους σχέση (θετική ή αρνητική) μεταξύ προσωπικών στοιχείων και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, αξιολογικά είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Η υποκλίμακα «Αποδοχή εαυτού και ζωής» συσχετίστηκε δυνατά και θετικά ($r = 0,712, n = 120, p = 0,000$) με την «Προσωπική ικανότητα» και δυνατά και θετικά ($r = 0,871, n = 120, p = 0,000$) με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Η «προσωπική ικανότητα» συσχετίστηκε δυνατά και θετικά ($r = 0,965, n = 120, p = 0,000$) με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού.

Περισσότερο αναλυτικά, όσο θετικότερη γίνεται η τάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή του εαυτού και της ζωής, τόσο θετικότερη γίνεται και η προσωπική τους ικανότητα. Παρόμοια, όσο θετικότερη γίνεται η τάση των εκπαιδευτικών στην αποδοχή εαυτού και ζωής τόσο υψηλότερο γίνεται και το επίπεδο της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας που παρουσιάζουν. Τέλος, όσο αυξάνεται η προσωπική ικανότητα των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Έλεγχος συσχετίσεων δημογραφικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων και της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται και οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή. Από τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης παρατηρούνται οι παρακάτω σχέσεις:

- Το φύλο συσχετίζεται αρνητικά και αδύναμα με την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($r = -0,181, n = 120, p = 0,048$). Δηλαδή, υπάρχει ασθενής σχέση μεταξύ φύλου του εκπαιδευτικού και των πεποιθήσεών που περί την ικανότητα του διευθυντή να δρα καινοτόμα και να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα.

- Τα έτη υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα συσχετίζονται θετικά και αδύναμα με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,182, n = 120, p = 0,047$). Πιο απλά, υπάρχει ασθενής σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και των απαντήσεών του που καθορίζουν το αντιλαμβανόμενο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.
- Η σχέση εργασίας συσχετίζεται αρνητικά και αδύναμα με την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($r = -0,194, n = 120, p = 0,034$). Δηλαδή, το καθεστώς υπηρεσίας δρα αρνητικά στις απαντήσεις του εκπαιδευτικού για την καινοτόμο δράση και την ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του.
- Η υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» συσχετίζεται θετικά με δυνατά με την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,751, n = 120, p = 0,000$). Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ικανότητα του διευθυντή να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων τόσο περισσότερο διασφαλίζεται καλό σχολικό κλίμα.
- Η υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» συσχετίζεται αδύναμα και αρνητικά με την υποκλίμακα «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» ($r = -0,286, n = 120, p = 0,002$). Δηλαδή όσο αυξάνονται τα επίπεδα ενσυναίσθησης μειώνεται η δυσκολία του διευθυντή να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται συναισθήματα.
- Η υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» συσχετίζεται δυνατά και θετικά με την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($r = 0,603, n = 120, p = 0,000$). Συνεπώς, όσο αυξάνεται η δεξιότητα ενσυναίσθησης τόσο αυξάνεται και η καινοτόμος δράση του διευθυντή.
- Η υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» συσχετίζεται δυνατά και θετικά με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,957, n = 120, p = 0,000$). Όσο αυξάνεται η ικανότητα ενσυναίσθησης του διευθυντή τόσο αυξάνεται και η συνολική του συναισθηματική νοημοσύνη.

- Η υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» συσχετίζεται μέτρια και αρνητικά με την υποκλίμακα «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» ($r = -0,332, n = 120, p = 0,002$). Δηλαδή, διασφάλιση του καλού κλίματος γίνεται δυσκολότερη στην περίπτωση που ο διευθυντής δυσκολεύεται να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα των άλλων.
- Η υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($r = 0,484, n = 120, p = 0,000$). Πιο απλά, η διασφάλιση καλού κλίματος γίνεται ευκολότερη στην περίπτωση που ο διευθυντής καινοτομεί και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του.
- Η υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» συσχετίζεται δυνατά και θετικά με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,835, n = 120, p = 0,000$). Με άλλα λόγια, όσο αυξάνονται οι ενέργειες που διασφαλίζουν το καλό κλίμα τόσο μεγαλύτερη είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη από την οποία διακατέχεται ο σχολικός διευθυντής.
- Η υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» συσχετίζεται δυνατά και θετικά με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,693, n = 120, p = 0,000$). Συνεπώς, περισσότερο καινοτόμος δράση και δεξιότητα αναγνώρισης συναισθημάτων οδηγεί σε υψηλότερου βαθμού συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή.

Πίνακας 13: Συσχετίσεις χαρακτηριστικών δείγματος και υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή

		1	2	3	4	5
	r	-,116	-,173	,169	-,181*	-,127
ΦΥΛΟ	p	,205	,058	,065	,048	,168
	n	120	120	120	120	120

	r	,164	,141	-,154	,051	,135
ΗΛΙΚΙΑ	p	,075	,125	,095	,585	,144
	n	119	119	119	119	119
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	r	,138	,109	,014	,153	,154
	p	,134	,236	,877	,095	,093
	n	120	120	120	120	120
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	r	,035	,004	,016	,007	,029
	p	,708	,965	,863	,943	,750
	n	120	120	120	120	120
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	r	,162	,141	,051	,109	,182*
	p	,077	,125	,584	,234	,047
	n	120	120	120	120	120
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	r	,156	,120	,028	,133	,170
	p	,088	,193	,761	,147	,063
	n	120	120	120	120	120
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	r	,093	,103	-,060	,042	,091
	p	,313	,262	,518	,651	,324
	n	120	120	120	120	120
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	r	-,121	-,103	-,025	-,194*	-,148
	p	,189	,263	,785	,034	,107
	n	120	120	120	120	120
1. Ικανότητα κατανόησης των	r	1	,751**	-,286**	,603**	,957**
	p		,000	,002	,000	,000

συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	n	120	120	120	120	120
2. Διασφάλιση καλού κλίματος	r	1	-,332**	,484**	,835**	
	p		,000	,000	,000	
	n		120	120	120	
3. Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	r		1	-,081	-,116	
	p			,381	,207	
	n			120	120	
4. Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	r			1	,693**	
	p				,000	
	n				120	
5. Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	r				1	
	p					
	n					

** p < 0.01 * p < 0.05

Έλεγχος συσχετίσεων υποκλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή

Παρόμοια, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, η υποκλίμακα της «προσωπικής ικανότητας» συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,356$, $n = 120$, $p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,321$, $n = 120$, $p = 0,000$) και τη «συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή» ($r = 0,348$, $n = 120$, $p = 0,000$). Ακόμη, η υποκλίμακα «προσωπική ικανότητα» συσχετίζεται αδύναμα και θετικά με την υποκλίμακα

«Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($r = 0,233, n = 120, p = 0,000$). Η υποκλίμακα «Αποδοχή Εαυτού και ζωής» συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,320, n = 120, p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,344, n = 120, p = 0,000$) και την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,305, n = 120, p = 0,001$). Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,368, n = 120, p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,344, n = 120, p = 0,000$) καθώς και με την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,358, n = 120, p = 0,000$),

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να λεχθεί πως όσο αυξάνεται η προσωπική ικανότητα του εκπαιδευτικού, αυξάνονται και η ενσυναίσθηση, η καινοτόμος δράση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα του διευθυντή να διασφαλίζει καλό σχολικό κλίμα. Παράλληλα, όσο αυξάνεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αποδέχεται τον εαυτό και τη ζωή τόσο αυξάνεται η ενσυναίσθηση του διευθυντή, διασφαλίζεται καλό κλίμα και ο διευθυντής αποκτά συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, όσο αυξάνεται το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού τόσο αυξάνεται η ενσυναίσθηση του διευθυντή, διασφαλίζεται καλό κλίμα, προάγεται η καινοτόμος δράση και συνολικά η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή.

Πίνακας 14: Συσχετίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή

	Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτ ων άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	Διασφάλι ση καλού κλίματος	Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτ ων	Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτ ων του	Συναισθηματι κή νοημοσύνη διευθυντή
Προσωπική Ικανότητα	r ,356** p ,000 n 120	,321** ,000 120	-,160 ,080 120	,233* ,010 120	,348** ,000 120
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	r ,320** p ,000 n 120	,320** ,000 120	-,178 ,052 120	,129 ,159 120	,305** ,001 120
Ψυχική ανθεκτικότη τα εκπαιδευτικ ού	r ,368** p ,000 n 120	,344** ,000 120	-,178 ,051 120	,211* ,021 120	,358** ,000 120

Συσχέτιση αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες

Παρόμοια αποτελέσματα με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας παρουσιάζει και η έρευνα της Νεστόρα (2017) κατά την οποία επισημαίνεται ότι «οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους, συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, εφαρμόζουν

καινοτομίες και έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή μπορούν να ξεπεράσουν δύσκολες καταστάσεις. Φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα που καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συμμετοχικότητα και καινοτομία θωρακίζει ψυχικά τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο σχολικός εξοπλισμός δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό παράγοντα στην έρευνα, εύρημα που δείχνει ότι οι ανθρώπινοι και οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν σημαντικότερο ρόλο για την ψυχική ανθεκτικότητα και όχι τα υλικά μέσα. Επιπλέον, είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή κατανοούν πώς αισθάνονται οι ίδιοι, αναγνωρίζουν το συναίσθημα των άλλων, κάνουν χρήση του συναίσθηματος για να πετύχουν τους στόχους τους και ρυθμίζουν το συναίσθημά τους. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, γιατί ενισχύει ευρήματα άλλων ερευνών που υποθέτουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ωφέλιμες συνέπειες σε εργαζόμενους σε οργανισμούς και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς. Ακόμη, αποδείχτηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με υψηλή συνολική συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικές και θεωρούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους ευνοεί τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και τους διαθέτει περισσότερα μέσα. Ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί με υψηλή συνολική συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους δεν ευνοεί τις σχέσεις με τους μαθητές τους. Αυτό το εύρημα έχει ενδιαφέρον και υποδηλώνει μια σύγκρουση μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και μαθητών, που πιθανόν εξηγείται από τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει περισσότερο την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό» (Eagly et al., 2000).

Αξιοσημείωτη είναι και η έρευνα της Ουζούνη (2019) κατά την οποία υπογραμμίζεται ότι οι Έλληνες διευθυντές σχολείων χρησιμοποιούν συχνότερα τη «γνωστική αναπλαισίωση» από την «καταστολή» για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Στο σημείο αυτό σύμφωνη είναι και η έρευνα των Scott-Ladd and Chan, (2004) η οποία αναφέρει ότι ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται κατάλληλα την εσωτερική κατάσταση των συναισθημάτων του και να παράγει θετική ενέργεια στους σημαντικούς τομείς της ζωής του, του επιτρέπει να προάγει τη δημιουργικότητα, τις κοινωνικές του σχέσεις και να διατηρεί τα κίνητρά του. Η εκφραστική καταστολή χρησιμοποιείται λιγότερο από τους σχολικούς ηγέτες ως πιο αναποτελεσματική στρατηγική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και όσοι αναγκάζονται

να τη χρησιμοποιήσουν θυσιάζουν τα οφέλη της γνωστικής αναπλαισίωσης σε βάρος της ψυχικής τους υγείας (Ουζούνη,2019).

Παλινδρομική ανάλυση

Ψυχική ανθεκτικότητα και υποκλίμακες

Με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «ψυχική ανθεκτικότητα» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,206$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,043$ (ή 4,3%). Ο συντελεστής R^2 παριστάνει το ποσοστό της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Με λίγα λόγια, μόλις το 4,3% της διασποράς της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 0,611$ και $p = 0,767$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 3,118$ και πως κανένας από τους προβλεπτικούς παράγοντες δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντικός ($p > 0.05$) (Βλ. Παράρτημα). Κατά συνέπεια, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δεν μπορούν να προβλέπουν το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας του ίδιου.

Αποδοχή εαυτού και ζωής – Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ίδια διαδικασία και για τις δυο υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έτσι, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Αποδοχή εαυτού και ζωής» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,241$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της «αποδοχής εαυτού και ζωής» του εκπαιδευτικού και των προβλεπόμενων

παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας των εκπαιδευτικών από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,058$ (ή 5,8%). Δηλαδή, μόλις το 5,8% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 0,849$ και $p = 0,561$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 2,504$, ενώ κανένας από τους προβλεπτικούς παράγοντες δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντικός ($p > 0.05$) (Βλ. Παράρτημα). Πιο συνοπτικά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δεν είναι σε θέση να προβλέψουν τα επίπεδα της ικανότητας του ίδιου να αποδέχεται τον εαυτό και τη ζωή του.

Προσωπική ικανότητα – Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Τέλος, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Προσωπική ικανότητα» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,221$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της «Προσωπικής ικανότητας» του εκπαιδευτικού και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας των εκπαιδευτικών από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,049$ (ή 4,9%). Δηλαδή, μόλις το 4,9% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 0,708$ και $p = 0,684$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 3,408$, ενώ κανένας από τους προβλεπτικούς παράγοντες δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντικός ($p > 0.05$) (Βλ. Παράρτημα). Συνοψίζοντας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δεν είναι σε θέση να προβλέψουν το επίπεδο της προσωπικής ικανότητας του ίδιου.

Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την κλίμακα αλλά και τις επιμέρους υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή. Πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Συναισθηματική νοημοσύνη» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα

αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,382$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» του διευθυντή και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης κλίμακας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,146$ (ή 14,6%). Δηλαδή, μόλις το 14,6% της διασποράς της κλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 2,343$ και $p = 0,023$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 3,118$ και πως οι προβλεπτικοί παράγοντες «έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα» ($p = 0,045$) και «περιοχή σχολείου» ($p = 0,008$) κρίνονται ως στατιστικά σημαντικοί (Βλ. Παράρτημα). Συμπερασματικά, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν τον τρόπο που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους.

Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη – Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,365$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της υποκλίμακας «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» του διευθυντή και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,133$ (ή 13,3%). Δηλαδή, μόλις το 13,3% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 2,115$ και $p = 0,040$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 3,077$ και πως ο προβλεπτικός παράγοντας «περιοχή σχολείου» ($p = 0,012$) κρίνεται ως στατιστικά σημαντικός (Βλ. Παράρτημα). Πιο συνοπτικά, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να προβλέψουν τις απαντήσεις τους ως προς τον τρόπο που

αντιλαμβάνονται την ικανότητα του διευθυντή τους να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, να τους επιβραβεύει και να καταδεικνύει εμπιστοσύνη.

Διασφάλιση καλού κλίματος – Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Στην πορεία, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Διασφάλιση καλού κλίματος» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,357$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της υποκλίμακας «Διασφάλιση καλού κλίματος» του διευθυντή και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,127$ (ή 12,7%). Δηλαδή, μόλις το 12,7% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 2,004$ και $p = 0,052$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 3,625$ και πως ο προβλεπτικός παράγοντας «φύλο διευθυντή σχολείου» ($p = 0,029$) κρίνεται ως στατιστικά σημαντικός (Βλ. Παράρτημα). Συμπερασματικά, τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προβλέψουν το βαθμό στον οποίο διασφαλίζεται καλό κλίμα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται.

Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων – Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Παρόμοια, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,326$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της υποκλίμακας «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων» του διευθυντή και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,106$ (ή

10.6%). Δηλαδή, μόλις το 10,6% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 1,637$ και $p = 0,122$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, βρέθηκε πως $B = 1,614$ και πως οι προβλεπτικοί παράγοντας «φύλο διευθυντή σχολείου» ($p = 0,017$) και «ηλικία» ($p = 0,018$) κρίνονται ως στατιστικά σημαντικοί (Βλ. Παράρτημα). Τελικά, τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δεν είναι σε θέση να προβλέπουν το επίπεδο αντιλαμβανόμενης δυσκολίας του διευθυντή στο να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται να συναισθήματα των άλλων.

Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του - Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Τέλος, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη τιμή την «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» και προβλεπτικούς παράγοντες τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως ο παλινδρομικός συντελεστής ισούται με $R = 0,354$ και παριστάνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της υποκλίμακας «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» του διευθυντή και των προβλεπόμενων παραγόντων. Η τιμή αυτή είναι σχετικά μικρή ώστε να λεχθεί πως μπορεί να προβλεφθεί το επίπεδο της συγκεκριμένης υποκλίμακας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Προέκυψε, επίσης, πως $R^2 = 0,125$ (ή 12.5%). Δηλαδή, μόλις το 12,5% της διασποράς της υποκλίμακας μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων. Ακόμη, βρέθηκε $F(8,110) = 1,971$ και $p = 0,057$, δηλαδή η παλινδρομική σχέση που εξετάζεται δεν είναι στατιστικά σημαντική. Κλείνοντας, βρέθηκε πως $B = 3,788$ και πως οι προβλεπτικός παράγοντας «φύλο» ($p = 0,022$) κρίνεται ως στατιστικά σημαντικοί (Βλ. Παράρτημα). Τελικά, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν προβλέπουν το βαθμό που ο διευθυντή ασκεί καινοτόμο δράση και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του.

Έλεγχος διαφορών ως προς τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Φύλο – ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και Φύλο – συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Για τη διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t – test με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, οι άνδρες ($M.O. = 4,08, T.A. = 0,37$) έχουν θετικότερη τάση σε σύγκριση με τις γυναίκες ($M.O. = 3,79, T.A. = 0,77$) ως προς την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» που ανήκει στην κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας του διευθυντή ($t(90,973) = 2,733, p = 0,008$). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο εύρημα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους πως ο διευθυντής του σχολείου τους είναι σε θέση να διασφαλίζει θετικό κλίμα.

Επίσης, οι άνδρες ($M.O. = 3,96, T.A. = 0,57$) έχουν θετικότερη τάση συγκριτικά με τις γυναίκες ($M.O. = 3,68, T.A. = 0,64$) στην υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση των συναισθημάτων του» που ανήκει στην κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας του διευθυντή. Πιο αναλυτικά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες πως ο διευθυντής τους ασκεί καινοτόμο δράση και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του.

Πίνακας 15: Μέσος όρος (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για το φύλο και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΦΥΛΟ	N	M.O	T.A	t	df	p																												
Προσωπική Ικανότητα	Άνδρας	27	4,01	0,48	1,090	118	,278																												
	Γυναίκα	93	3,90	0,48				Αποδοχή και ζωής	Άνδρας	27	3,50	0,59	-,646	118	,519	Γυναίκα	93	3,57	0,53	ΨΑ εκπαιδευτικού	Άνδρας	27	3,85	0,47	,521	118	,603	Γυναίκα	93	3,79	0,47	Ικανότητα	Άνδρας	27	3,92
Αποδοχή και ζωής	Άνδρας	27	3,50	0,59	-,646	118	,519																												
	Γυναίκα	93	3,57	0,53				ΨΑ εκπαιδευτικού	Άνδρας	27	3,85	0,47	,521	118	,603	Γυναίκα	93	3,79	0,47	Ικανότητα	Άνδρας	27	3,92	0,67	1,274	118	,205								
ΨΑ εκπαιδευτικού	Άνδρας	27	3,85	0,47	,521	118	,603																												
	Γυναίκα	93	3,79	0,47				Ικανότητα	Άνδρας	27	3,92	0,67	1,274	118	,205																				
Ικανότητα	Άνδρας	27	3,92	0,67	1,274	118	,205																												

κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	Γυναίκα	93	3,72	0,75			
	Άνδρας	27	4,08	0,37	2,733	90,973	,008
Διασφάλιση καλού κλίματος	Γυναίκα	93	3,79	0,77			
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	Άνδρας	27	2,16	0,89	-1,863	118	,065
	Γυναίκα	93	2,52	0,89			
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	Άνδρας	27	3,96	0,57	1,998	118	,048
	Γυναίκα	93	3,68	0,64			
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	Άνδρας	27	3,75	0,46	1,386	118	,168
	Γυναίκα	93	3,59	0,57			

Ηλικία

Ηλικία και ικανότητα διευθυντή να κατανοεί τα συναισθημάτων των άλλων

Για την εύρεση διαφορών ως προς την ηλικία, πραγματοποιήθηκε διαδικασία One Way Anova και στη συνέχεια έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Από τον Πίνακα 13 προέκυψαν διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους και την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($F(3, 115) = 2,706, p = 0,049$). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες ηλικίας 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,87, T.A. = 0,71$) είχαν θετικότερη τάση από εκείνους με ηλικία < 30 ($M.O. = 2,84, T.A. = 1,36$), διαφορά στατιστικά σημαντική (p

= 0,046). Σε γενικότερο πλαίσιο, μπορεί να λεχθεί πως οι συμμετέχοντες με ηλικία 31 – 40 ($M.O. = 3,67, T.A. = 0,67$), 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,87, T.A. = 0,71$) και > 50 ($M.O. = 3,82, T.A. = 0,70$) είχαν θετικότερη τάση από εκείνους με ηλικία < 30 ($M.O. = 2,84, T.A. = 1,36$). Πιο συνοπτικά, προκύπτει πως με την αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών αυξάνεται και η πεποίθησή τους πως ο διευθυντής του σχολείου που υπηρετούν κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.

Ηλικία και Ικανότητα διευθυντή να διασφαλίζει καλό κλίμα

Ακόμη, προέκυψαν διαφορές στην υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($F (3,115) = 2,991, p = 0,034$). Οι συμμετέχοντες ηλικία 41 – 40 ετών ($M.O. = 4,05, T.A. = 0,58$) παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί και ακολούθησαν οι συμμετέχοντες ηλικίας > 50 ετών ($M.O. = 3,86, T.A. = 0,73$), 31 – 40 ετών ($M.O. = 3,71, T.A. = 0,77$) και τέλος εκείνοι με ηλικία < 30 ετών ($M.O. = 3,12, T.A. = 0,64$). Τελικά, μεγαλύτερη ηλικία εκπαιδευτικού συνεπάγεται και μεγαλύτερη υποστήριξη της άποψης πως ο διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει καλό κλίμα.

Ηλικία εκπαιδευτικού, Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων από το σχολικό διευθυντή

Διαφορές παρατηρήθηκαν και στην υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($F (3, 115) = 3,111, p = 0,029$). Οι συμμετέχοντες < 30 ετών ($M.O. = 2,91, T.A. = 1,28$) παρουσίασαν διαφορές στις απαντήσεις τους με εκείνους ηλικίας 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,87, T.A. = 0,53$) ($p = 0,023$). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε πως εκείνοι με ηλικία 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,87, T.A. = 0,53$) είχαν τη θετικότερη τάση και ακολούθησαν οι συμμετέχοντες με ηλικία 31 – 40 ($M.O. = 3,77, T.A. = 0,66$) και > 50 ετών ($M.O. = 3,68, T.A. = 0,59$), ενώ ουδέτερη τάση υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες ηλικίας < 30 ετών ($M.O. = 2,91, T.A. = 0,64$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως ο διευθυντής του σχολείου τους ασκεί καινοτόμο δράση και είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του.

Ηλικία εκπαιδευτικού και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Τέλος προέκυψαν διαφορές στην κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή ($F(3,115) = 3,093, p = 0,030$). Οι συμμετέχοντες < 30 ετών ($M.O. = 2,89, T.A. = 0,88$) παρουσίασαν διαφορές στις απαντήσεις τους με εκείνους ηλικίας 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,73, T.A. = 0,55$) ($p = 0,021$). Οι συμμετέχοντες ηλικίας 41 – 50 ετών ($M.O. = 3,73, T.A. = 0,55$) είχαν τη θετικότερη τάση και ακολούθησαν οι συμμετέχοντες ηλικίας > 50 ετών ($M.O. = 3,63, T.A. = 0,55$), ηλικίας 31 – 40 ετών ($M.O. = 3,58, T.A. = 0,50$) και τέλος εκείνοι με ηλικία < 30 ετών ($M.O. = 2,89, T.A. = 0,88$). Συνεπώς, παρόμοια με τα προηγούμενα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία έχουν την τάση να αξιολογούν καλύτερα την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους.

Πίνακας 16: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με την ηλικία και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΗΛΙΚΙΑ	
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	2,221	,089
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	1,063	,368
ΨΑ εκπαιδευτικού	1,891	,135
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των 2,706 άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη		,049
	2,991	,034
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης 1,521 συναισθημάτων		,213

Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	3,111	,029
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	3,093	,030

Χρόνος προϋπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού, Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων διευθυντή

Για την εύρεση διαφορών ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας, πραγματοποιήθηκε διαδικασία One Way Anova και στη συνέχεια έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Από τον Πίνακα 14 προέκυψαν διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας τους και την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του» ($F(3,020) = 3,111, p = 0,033$). Οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0 – 5 έτη ($M.O. = 2,93, T.A. = 1,15$) ($p = 0,020$) είχαν διαφορά με εκείνους που είχαν προϋπηρεσία 11 – 25 έτη ($M.O. = 3,79, T.A. = 0,62$) και προϋπηρεσία 25 + έτη ($M.O. = 3,76, T.A. = 0,56$) ($p = 0,038$). Συνολικά, παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 – 25 έτη ($M.O. = 3,79, T.A. = 0,62$) είχαν τη θετικότερη τάση. Ακολούθησαν εκείνοι με προϋπηρεσία 5 – 10 έτη ($M.O. = 3,77, T.A. = 0,51$), 25+ έτη ($M.O. = 3,76, T.A. = 0,56$) και τέλος οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0 – 5 έτη ($M.O. = 2,93, T.A. = 1,15$). Συνεπώς, με την αύξηση των ετών υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο υποστηρικτικοί ως προς την καινοτόμο δράση που επιδεικνύει ο διευθυντής και την ικανότητά του να κατανοεί τα συναισθήματά του.

Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Παρουσιάστηκαν, επίσης, διαφορές στην κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή ($F(3,116) = 2,974, p = 0,035$). Πιο αναλυτικά οι διαφορές αφορούσαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0 – 5 έτη ($M.O. = 2,92, T.A. = 0,76$) και 5 – 10 έτη ($M.O. = 3,70, T.A. = 0,50$) ($p = 0,049$), 0 – 5 έτη και 11 – 25 έτη ($M.O. = 3,64, T.A. = 0,51$) ($p = 0,027$) και 0 – 5 έτη και 25 + έτη ($M.O. = 3,66, T.A. = 0,56$) ($p = 0,049$). Τελικά, μπορεί να λεχθεί πως οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 5 – 10 έτη είχαν τη

θετικότερη τάση απέναντι στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, ακολούθησαν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 – 25 έτη και 25 + έτη. Λιγότερο θετικοί ήταν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0 – 5 έτη. Δηλαδή, με την αύξηση των ετών υπηρεσίας αυξάνεται και η τάση του εκπαιδευτικού να αξιολογεί θετικότερα την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή.

Πίνακας 17: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με το χρόνο προϋπηρεσίας και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ	
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	1,316	,272
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	,712	,547
ΨΑ εκπαιδευτικού	,859	,464
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	2,488	,064
	1,364	,257
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	,106	,957
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	3,020	,033
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	2,974	,035

Αριθμός μαθητών – ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και Αριθμός μαθητών – συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Η διαδικασία One Way Anova δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό των μαθητών της τάξης τους ($p > 0,05$) (Πίνακας 18). Συνεπώς, δεν δημιουργείται διαφορά στις απόψεις μεταξύ των ομάδων απαντήσεων για τον αριθμό μαθητών.

Πίνακας 18: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τον αριθμό μαθητών και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	,746	,477
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	,005	,995
ΨΑ εκπαιδευτικού	,380	,685
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	,107	,899
	,358	,700
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	,491	,614
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	,757	,471
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	,142	,868

Έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα - συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικού και Έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα – συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στην ίδια σχολική μονάδα ($p > 0.05$) (Πίνακας 19). Δηλαδή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με των αριθμό των μαθητών.

Πίνακας 19: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	,895	,446
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	,165	,920
ΨΑ εκπαιδευτικού	,507	,678
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	1,767	,157
	1,925	,129
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	,966	,411
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	1,022	,386

Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	2,061	,109
------------------------------------	-------	------

Περιοχή σχολείου – ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και Περιοχή σχολείου – συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Ομοίως, δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με την περιοχή τους σχολείου τους ($p > 0.05$) (Πίνακας 20). Άρα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με την περιοχή του σχολείου όπου εργάζονται.

Πίνακας 20: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με την περιοχή του σχολείου και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	,028	,973
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	,101	,904
ΨΑ εκπαιδευτικού	,000	1,000
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	1,644	,198
	,881	,417
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	,254	,776
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	1,317	,272
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	1,910	,153

Φύλο διευθυντή – ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και Φύλο διευθυντή – συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Στην πορεία, πραγματοποιήθηκε t test ανεξάρτητων δειγμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο του διευθυντή. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν οδήγησαν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ($p > 0,05$) (Πίνακας 21). Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του διευθυντή του σχολείου όπου εργάζονται.

Πίνακας 21: Μέσος όρος (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για το φύλο του διευθυντή και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

	ΦΥΛΟ	N	Μ.Ο	Τ.Α	T	df	p
	Δ/ΝΤΗ						
Προσωπική Ικανότητα	Ανδρας	55	3,95	0,38	,484	118	,630
	Γυναίκα	65	3,90	0,56			
Αποδοχή και ζωής	Ανδρας	55	3,49	0,47	-1,234	118	,220
	Γυναίκα	65	3,61	0,60			
ΨΑ εκπαιδευτικού	Ανδρας	55	3,80	0,36	-,117	118	,907
	Γυναίκα	65	3,81	0,55			
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	Ανδρας	55	3,69	0,73	-1,013	118	,313
	Γυναίκα	65	3,82	0,74			
	Ανδρας	55	3,77	0,68	-1,127	118	,262

Διασφάλιση καλού κλίματος	Γυναίκα	65	3,92	0,73			
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων	Άνδρας	55	2,50	0,91	,648	118	,518
	Γυναίκα	65	2,39	0,91			
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση συναισθημάτων του	Άνδρας	55	3,72	0,69	-,454	118	,651
	Γυναίκα	65	3,77	0,58			
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	Άνδρας	55	3,57	0,54	-,990	118	,324
	Γυναίκα	65	3,67	0,55			

Σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού και Προσωπική ικανότητα

Από τη διαδικασία One Way Anova και τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους (Πίνακας 22). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν διαφορές στην υποκλίμακα «Προσωπική ικανότητα» ($F(2,117) = 3,444, p = 0,035$). Η τάση των αναπληρωτών ($M.O. = 3,74, T.A. = 0,49$) διέφερε στατιστικά σημαντικά με την τάση των ωρομίσθιων ($M.O. = 4,56, T.A. = 0,06$). Συνολικά, οι ωρομίσθιοι ήταν οι πιο θετικοί ($M.O. = 4,56, T.A. = 0,06$), ακολούθησαν οι μόνιμοι ($M.O. = 3,92, T.A. = 0,48$) και τέλος οι αναπληρωτές ($M.O. = 3,74, T.A. = 0,49$). Οι αναπληρωτές έχουν το χαμηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο προσωπικής ικανότητας.

Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού και Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη από το διευθυντή

Στη συνέχεια, διαφορές προέκυψε και στην υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($F(2,117) = 3,098, p =$

0,049), όπου στατιστικά σημαντικές διαφορές αναδύθηκαν μεταξύ αναπληρωτών ($M.O. = 3,22, T.A. = 1,05$) και ωρομίσθιων ($M.O. = 3,94, T.A. = 0,77$) ($p = 0,047$). Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ($M.O. = 3,94, T.A. = 0,77$) ήταν οι πιο θετικοί. Ακολούθησαν οι μόνιμοι ($M.O. = 3,81, T.A. = 0,69$) και τέλος οι αναπληρωτές ($M.O. = 3,22, T.A. = 1,05$). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί κρίνουν σε χαμηλότερο βαθμό πως ο διευθυντής του σχολείου τους έχει την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, να εμπιστεύεται και να επιβραβεύει.

Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

Τέλος, διαφορές παρατηρήθηκαν και στις απαντήσεις περί συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή ($F(2,117) = 3,419, p = 0,036$). Η διαφορά ωρομίσθιων ($M.O. = 3,68, T.A. = 0,52$) και αναπληρωτών ($M.O. = 3,20, T.A. = 0,68$) κρίθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p = 0,031$). Συνολικά, οι ωρομίσθιοι ήταν οι πιο θετικοί ($M.O. = 3,68, T.A. = 0,52$), ακολούθησαν οι μόνιμοι ($M.O. = 3,66, T.A. = 0,52$) και έπειτα οι αναπληρωτές ($M.O. = 3,20, T.A. = 0,68$). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους έχει χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με διαφορετική σχέση εργασίας.

Πίνακας 22: Διαδικασία One Way Anova για την εύρεση διαφορών αναφορικά με τη σχέση εργασίας και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
	F	p.
Προσωπική Ικανότητα	3,444	,035
Αποδοχή Εαυτού και ζωής	,828	,440
ΨΑ εκπαιδευτικού	2,636	,076
Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη	3,098	,049

	2,564	,081
Διασφάλιση καλού κλίματος		
Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης ,501 συναισθημάτων		,607
Καινοτόμος δράση και αναγνώριση 2,870 συναισθημάτων του		,061
Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή	3,419	,036

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση

Η παρούσα ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν σημαντικά αποτελέσματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Τα συμπεράσματα της μελέτης προκύπτουν τόσο από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής όσο και από εκείνα της επαγωγικής.

Βαθμός ΣΝ του διευθυντή

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια έννοια που έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό της επιστημονική ενότητα. Σε πρόσφατη έρευνα του Agrogiannos (2016) αποδείχθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη συγκαταλέγεται στις πλέον απαραίτητες δεξιότητες στον τομέα της εργασίας. Ταυτόχρονα, πρόκειται για ένα επίκαιρο ζήτημα το οποίο συνδέεται με τον τομέα της διοίκησης ενός οργανισμού (Goleman, 2011). Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη ενός σχολικού διευθυντή καθορίζει τον τρόπο άσκησης των διοικητικών του καθηκόντων. Η συναισθηματική νοημοσύνη λαμβάνει πολλές διαστάσεις. Η πλειοψηφία αυτών μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Muylia & Kacirek (2010) η συναισθηματική νοημοσύνη και οι διαστάσεις της συσχετίζονται με την επιτυχία στον επαγγελματικό τομέα. Μεταξύ των δεξιοτήτων που διέπουν τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκεται η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων, καλύτερης αναγνώρισης των συναισθημάτων και περισσότερης ικανοποίησης και διάθεσης για εργασία (Cooper & Sawaf, 1997).

Η συναισθηματική διαχείριση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική και επιφορτίζει τον σχολικό διευθυντή. Αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για το σύνολο των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν. Η περιγραφική ανάλυση οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη τάση απέναντι στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α. = 0,55). Με άλλα λόγια, ο διευθυντής παρουσιάζει στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης,

αλλά όχι σε όλες τις πτυχές των πράξεων και της στάσης τους. Το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται με το συμπέρασμα πως οι σχολικοί διευθυντές που αξιολογήθηκαν δεν καθίστανται επαρκώς αποτελεσματικοί, ενώ το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους επιδέχεται βελτίωσης για να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί, τόσο οι ίδιοι όσο και το σχολείο τους.

Ορισμένες από τις συμπεριφορές που αποτελούν δείγμα ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η αισιοδοξία, η ευελιξία και η επιβράβευση. Παρόμοια, ο Naderi (2012) υποστήριξε πως το άτομο με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να επιβραβεύουν και όχι να τιμωρούν, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν προκλήσεις παρακινούν τους άλλους ώστε να βελτιώνονται. Παρόμοια, κατά τον Bailey (2015) η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την αυτό – αποτελεσματικότητα, την συναισθηματική σταθερότητα, την ευσυνειδησία και την εξωστρέφεια. Σημαντική είναι και η διαπίστωση του Kendra (2019) ο οποίος υποστήριξε πως προέκταση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης εντάσσεται και η δυνατότητα διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων (Gray, 2008). Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, υποστήριξαν μέτριου προς ικανοποιητικού βαθμού παρόμοιες δεξιότητες από τους διευθυντές τους.

Οι δεξιότητες ΣΝ που αναδεικνύονται σε διευθυντές

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνεπάγεται την ύπαρξη «προσωπικών» και «κοινωνικών» ικανοτήτων (Goleman, 1998). Αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει πως συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης εκπαιδευτικών διεργασιών, συναισθημάτων, καταστάσεων που προκαλούν άγχος και την επίτευξη εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Schwaetz, 2012). Ακόμη, ο σχολικός διευθυντής με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δρα με ενσυναίσθηση, ανιχνεύει τα συναισθήματα των άλλων και ενισχύει την επικοινωνία (Schwaetz, 2012).

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό πως το στοιχείο που υπερισχύει των υπολοίπων είναι το γεγονός ότι ο διευθυντής δημιουργεί προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό (Μ.Ο. = 3,96, Τ.Α. = 0,92). Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια κατάσταση που διαμορφώνεται από την επίδραση

πληθώρας παραμέτρων. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή μπορεί να αποτελέσει μια από αυτές καθώς σχετίζεται με τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος στο σχολείο (Caruso & Salovey, 2004).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές Wong και Law (2002), της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία χορηγήθηκε ελαφρώς τροποποιημένη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε επιμέρους ομάδες ως εξής: α) Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (SEA) , β) Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA) , γ) Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (UOE) και δ) Ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (ROE) Πραγματοποιώντας παραγοντική ανάλυση στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή, δημιουργήθηκαν τέσσερις επιμέρους παράγοντες. Δηλαδή, τα αποτελέσματα που προέκυψαν διατηρούν σε έναν καλό βαθμό τη δομή των κατασκευαστών, παρά την προσθήκη επιπλέον ερωτήσεων.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε πως κύρια αιτία που επικρατεί θετικό κλίμα στο σχολείο τους είναι οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών (Μ.Ο. = 4,18, Τ.Α. = 0,594. Στον αντίποδα, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» (Μ.Ο. = 3,76, Τ.Α. = 0,74) και η «Καινοτόμο δράση και αναγνώριση των συναισθημάτων του» (Μ.Ο. = 3,75, Τ.Α. = 0,63) δεν είναι ανεπτυγμένες δεξιότητες του διευθυντή τους. Λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Naderi, 2012), σε ενσυναίσθηση και σε αναγνώριση συναισθημάτων (Cooper & Sawaf, 1997; Kendra, 2019). Κατά συνέπεια, η στάση των διευθυντών μπορεί να μεταβληθεί ούτως ώστε να κατακτηθεί υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από την πλευρά τους.

Βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια έννοια που μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους. Σύμφωνα με μια προσέγγιση, αποτελεί μια ικανότητα του ανθρώπου που σχετίζεται με την αντίσταση στο ψυχοκοινωνικό άγχος και τις αντίξοες συνθήκες (Smith-Osborne, 2007). Κατά την προσέγγιση των Richardson (2002), με την ανθεκτικότητα της ψυχής, ο άνθρωπος, ξεπερνά τις δυσκολίες και βρίσκει την ευκαιρία να αναγνωρίσει και να εμπλουτίσει τις δεξιότητές του. Βάσει σύγχρονης προσέγγισης, η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει την έννοια της αυτοπεποίθησης, της ανταγωνιστικότητας και του

συναισθηματικού ελέγχου (Horgan, 2019). Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα για τον εκπαιδευτικό. Έπειτα από περιγραφική στατιστική στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν μέτριο προς ικανοποιητικό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας (Μ.Ο. = 3,81, Τ.Α. = 0,47). Συνεπώς, υπάρχουν σημεία που επιδέχονται βελτίωσης και στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας που έχουν ήδη κατακτηθεί.

Στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται

Για την αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Wagnild και Young (1993), η οποία περιλαμβάνει δυο επιμέρους υπο – παραμέτρους. Οι δυο αυτές επιμέρους ομάδες διατηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Από την περιγραφική ανάλυση αναδείχθηκε πως το κυριότερο στοιχείο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι διατηρούν το ενδιαφέρον τους για οτιδήποτε είναι σημαντικό για εκείνους (Μ.Ο. = 4,33, Τ.Α. = 0,637). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν αρκετοί θετικοί απέναντι στις ερωτήσεις που απαρτίζουν την ομάδα «Προσωπική ικανότητα» (Μ.Ο. = 3,92, Τ.Α. = 0,48). Ωστόσο το παρόν αποτέλεσμα, έρχεται σε μερική διαφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται πως η κατάρτιση και όχι η προσωπική ικανότητα οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Mansfield & Beltman, 2019).

Παράγοντες που διαμορφώνουν κυρίως την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;

Σύγχρονες έρευνες κάνουν λόγο για συγκεκριμένους παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας του ανθρώπου (Norris et al., 2008). Σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται οι γενετικοί, οι βιολογικοί, οι ψυχολογικοί, οι οικογενειακοί, οι κοινωνικοί και οι περιβαλλοντικοί (Norris et al., 2008). Ακόμη, όπως επισημαίνουν οι Cameron et al. (2007), στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας συμβάλλουν οι γενετικοί παράγοντες. Το άγχος που βιώνει το άτομο, είναι κι εκείνος ένας καθοριστικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας (Stawski et al., 2008).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την καθημερινή επικοινωνία και συναναστροφή με τους μαθητές. Σε μια πρόσφατη ελληνική έρευνα, οι Μπέκα και Λαζαρίδου (2016) απέδειξαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με προσωπικές εμπειρίες αλλά και με τη στάση του διευθυντή.

Σε παρόμοια έρευνα του Λάμπρου (2017) οι παράγοντες προσωπικότητας συσχετίστηκαν με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Για την εύρεση των παραγόντων που διαμορφώνουν κυρίως την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων, παλινδρομική γραμμική ανάλυση και έλεγχος t – test ή One Way Anova ανάλογα με τη φύση των μεταβλητών. Οι αναλύσεις οδήγησαν στο συμπέρασμα πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν συσχετίστηκαν με κάποια από τις υποκλίμακες ή τη συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού. Το παρόν εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν πιο πριν.

Ωστόσο, βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων. Οι συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τον εντοπισμό σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμέρους παραγόντων που εμπλέκονται στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η υποκλίμακα «Αποδοχή εαυτού και ζωής» συσχετίστηκε δυνατά και θετικά ($r = 0.712, n = 120, p = 0,000$) με την «Προσωπική ικανότητα» και δυνατά και θετικά ($r = 0,871, n = 120, p = 0,000$) με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Η «προσωπική ικανότητα» συσχετίστηκε δυνατά και θετικά ($r = 0,965, n = 120, p = 0,000$) με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε παλινδρομική ανάλυση με σκοπό τον έλεγχο του αν κάποιος από τους δημογραφικούς παράγοντες μπορεί να προβλέψει το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, εκτός από τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν, διερευνήθηκε και το κατά πόσο τα επιμέρους δημογραφικά στοιχεία μπορούν να προβλέψουν το αν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα. Από τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης δεν προέκυψε κάποιο στατιστικά σημαντικό μοντέλο πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας ή των υποκλιμάκων της, από τον όσο γίνεται καλύτερο συνδυασμό των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών ($p > 0,05$). Δηλαδή, τα δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν ήταν σε θέση να προσδιορίζουν το αν διακατέχονται από υψηλού ή χαμηλού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος διασποράς για τη διαπίστωση της ύπαρξης διαφορών μέσα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Κατά τη διαδικασία διερεύνησης διαφορών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τα ατομικά τους στοιχεία, βρέθηκε πως οι ωρομίσθιοι ήταν οι περισσότερο θετικοί (Μ.Ο. = 4,56, Τ.Α. = 0,06)

απέναντι στην υποκλίμακα της «Προσωπικής Ικανότητας», ακολούθησαν οι μόνιμοι (Μ.Ο. = 3,92, Τ.Α. = 0,48) και τέλος οι αναπληρωτές (Μ.Ο. = 3,74, Τ.Α. = 0,49). Με άλλα λόγια, βρέθηκε πως το καθεστώς της σύμβασης εργασίας του εκπαιδευτικού διαφοροποιεί τις επιμέρους διαστάσεις της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, χωρίς όμως να μπορεί να προβλέψει το βαθμό τους.

Διασύνδεση δεξιοτήτων ΣΝ του διευθυντή και χαρακτηριστικών ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Εδώ και αρκετά χρόνια, έχει αποδειχθεί η σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Fredrickson, 1998). Σημαντικό εύρημα της βιβλιογραφίας είναι η σύνδεση της ικανοποίησης από την εργασία με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, τις συνθήκες εργασίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς (Robbins & Judge, 2011). Με τη σειρά της, η ικανοποίηση συνδέεται με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Περνώντας στη σύνδεση συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού, ο Ackerman (2018) κάνει λόγο για θετικά αποτελέσματα όπως το όραμα, η έμπνευση, η μείωση των αγχωτικών καταστάσεων και η διαχείριση των συναισθημάτων.

Σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα περί σχέσεων των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητα, στην περίπτωση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή, παρουσιάστηκαν συσχετίσεις. Παρόμοια, οι υποκλίμακες συσχετίστηκαν μεταξύ τους, πλην εκείνης που αφορούσε τη «Δυσκολία διαχείρισης και αναγνώρισης συναισθημάτων», όπου είτε δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις ή οι σχέσεις ήταν αρνητικές.

Ακολούθως, από τη γραμμική παλινδρόμηση προέκυψε πως το 14,6% της διασποράς της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων ($F(8,110) = 2,343$ και $p = 0,023$) και πως το 13,3% της διασποράς της υποκλίμακας «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» μπορεί να προβλεφθεί από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των προβλεπτικών παραγόντων ($F(8,110) = 2,115$ και $p = 0,040$). Πιο αναλυτικά, προέκυψε πως οι δημογραφικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών – αν συνδυαστούν με τον κατάλληλο τρόπο – μπορούν να προβλέψουν σε ένα μικρό μόνο βαθμό την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Ακόμη, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν την τάση τους

απέναντι στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, με τις γυναίκες, τους εκπαιδευτικούς < 30 ετών, τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0 – 5 έτη και τους αναπληρωτές να έχουν ουδέτερη ή αρνητική τάση και πιο αρνητική τάση συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Δηλαδή, μπορεί να λεχθεί πως το φύλο, η ηλικία και οι προϋπηρεσία διαφοροποιούν το πόσο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις απαντήσεις που δίνουν αναφορικά με την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους.

Κλείνοντας, αναφορικά με το βαθμό που συνδέονται οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκε πως η υποκλίμακα της «προσωπικής ικανότητας» συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,356, n = 120, p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,321, n = 120, p = 0,000$) και τη «συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή» ($r = 0,348, n = 120, p = 0,000$). Επιπλέον, η υποκλίμακα «προσωπική ικανότητα» συσχετίζεται αδύναμα και θετικά με την υποκλίμακα «Καινοτόμος δράση και αναγνώριση των συναισθημάτων του» ($r = 0,233, n = 120, p = 0,000$). Η υποκλίμακα «Αποδοχή Εαυτού και ζωής» συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,320, n = 120, p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,344, n = 120, p = 0,000$) και την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,305, n = 120, p = 0,001$). Η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, επιβράβευση και εμπιστοσύνη» ($r = 0,368, n = 120, p = 0,000$), την υποκλίμακα «Διασφάλιση καλού κλίματος» ($r = 0,344, n = 120, p = 0,000$) καθώς και με την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ($r = 0,358, n = 120, p = 0,000$). Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί πως υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικού και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή. Όλα τα παραπάνω δείχνουν πως υπάρχει αλληλεξάρτηση μέτριου βαθμού μεταξύ των δυο κεντρικών μεταβλητών της παρούσας έρευνας.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σε κάθε περίπτωση, καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια και εφαρμόζονται στο έπακρο, τα κριτήρια, τα οποία καθιστούν μια έρευνα αξιόπιστη. Στόχος είναι η άντληση

έγκαιρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, οι περιορισμοί, όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην προκειμένη υφίστανται. Βασικό περιορισμό αποτελεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, η οποία άγεται στην χρήση των εννοιολογικών κλιμάκων μέτρησης. Ο περιορισμός έγκειται στην αντικειμενικότητα των απαντήσεων που δόθηκαν από τον κάθε ερωτώμενο, καθώς χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και δεν υπήρξε άμεση επαφή με τους ερωτηθέντες. Αν και τα ερωτηματολόγια εκφράζουν τις υποκειμενικές απόψεις των ερωτηθέντων και έτσι περιορίζεται η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, για την άμβλυνση αυτού του περιορισμού, επισημαίνεται διαρκώς ότι μπορούν να γίνουν διευκρινίσεις και ερωτήσεις, όπου χρειάζεται, ώστε να είναι εξασφαλίζεται η σαφήνεια των απαντήσεων. Επιπρόσθετα, διευκρινίζεται η τήρηση του απορρήτου υπέρ των προσωπικών δεδομένων του κάθε ερωτώμενου και των απαντήσεων που δίδονται από αυτόν. Επιπλέον, οι περιορισμοί στο γεωγραφικό τόπο, καθώς επίσης και η συγκεκριμένη χρονική στιγμή που διεξήχθη η έρευνα, αλλά και το γεγονός ότι απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης, αποτελούν αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν λειτούργησαν ανασταλτικά για την διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, για πιο εμπειριστατωμένα αποτελέσματα συνιστάται ο συνδυασμός ερωτηματολογίου και ατομικής συνέντευξης, ώστε να υπάρξει εμπλουτισμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.3 Μελλοντικές κατευθυντήριες έρευνες

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για τη διεξαγωγή συναφών μελλοντικών ερευνών. Η πιο προφανής μελλοντική ερευνητική κατεύθυνση είναι η μετατροπή της παρούσας έρευνας σε ποιοτική, ώστε να υπάρξει πιο άμεση προσέγγιση του θέματος, ειδικότερα από την πλευρά των διευθυντών μέσω ατομικής συνέντευξης, εφόσον με την ποσοτική έρευνα εστιάζουμε περισσότερο στην προσωπική κρίση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετη μελέτη αποτελεί η έρευνα του ίδιου ερευνητικού θέματος και σε άλλες πόλεις της Ελλάδος, καθώς έχουν διεξαχθεί ελάχιστες σε τοπικό επίπεδο, ενώ αντίστοιχα θα μπορούσε να επεκταθούν σε σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, W. 2009. *The Heart of the Head*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Journal of Intelligence*, Vol., 34, Pp. 459–468.

Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness* (2nd ed.), East Sussex, Great Britain: Routledge.

Argyle, M. (1995). Testing for Stress & Happiness: the role of social & cognitive factors. In C.D. Spilberger & I.G. Sarson (Eds).

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

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Management*, Vol., 36, (2), Pp. 430-452.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Journal of Educational and Psychological Measurement*, Vol., 63, Pp. 840–858.

Barrett, R., (2010). *The New Leadership Paradigm*. US and UK: The Values Centre.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

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

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Beltman S., Mansfield C., Price A., (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Journal of Educational Research Review*, Vol. 6, (3). Pp. 185-207.

Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotion*. Cambridge, MA: MIT Press. Bolton, S. C. (2000). Emotion here, emotion there, emotional organisations everywhere. *Journal of Critical Perspectives on Accounting*, Vol.,11, Pp. 155–171.

Berkman, F., Glass, T., Brissette, I. & Seeman, T. E. (2000) From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Journal of Social Science and Medicine*, Vol., 51, Pp. 843–57.

Bosworth, K., & Earthman, E. (2002). From theory to practice: School leaders' perspectives on resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, Vol., 58, Pp. 299–306.

Boyatzis, R., Smith R., M. Blaize. (2006). Developing Sustainable Leaders through Coaching and Compassion. *Journal of Management Learning and Education*, Vol., 5, (1). Pp. 8–24.

Bouchard, G., Lussier, Y., Sabourin, S. (1999). Personality and marital Adjustment: Utility of the five- factor Model of Personality. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 61, Pp. 651-660.

Blair, C. (2002) School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *Journal of Psychologist*, Vol., 57, (2), Pp. 111–127.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol., Pp. 70, 349-361.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Series Ed.) & K. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: History, theory, methods* (Vol. 1, 4th ed., pp. 357-414). New York: Wiley.

Cameron, C.A., Ungar, M., Liebenberg, L. (2007). Cultural understandings of resilience: Roots for wings in the development of affective resources for resilience. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, Vol. 16, Pp. 285-301.

Campbell-Sills, L., Cohan, S. and Stein, M. (2006), "Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults", *Journal of Behaviour Research and Therapy*, Vol. 44 No. 4, Pp. 585-599.

Caruso, D., Salovey, P., (2004), 'The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership' Α' Έκδοση Εκδότης: Jossey-Bass.

Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., & Harrington, H., et al. (2003). Influence of life stress on depression: Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Journal of Science*, Vol. 301, (5631), Pp. 386–389.

Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119-134.

Charles, S.T., Almeida, D.M. (2007). Genetic and environmental effects on daily life stressors: More evidence for greater variation in later life. *Journal of Psychology and Aging*, Vol. 22, Pp. 331-340.

Cherniss, C., & Adler, M. (2000). Promoting emotional intelligence in organisations. Washington, DC: American Society for Training and Development.

Cloninger CR, Zohar AH. (2011). Personality and the perception of health and happiness. *Journal of Affective Disorders*, Vol., 128, Pp. 24–32.

Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Journal of Training and Development*, Vol., 51, Pp. 31–33.

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations. New York: Grosset/Putnam.

Commonwealth Department of Health and Aged Care (2000) National Action Plan for Promotion, Prevention and Early Intervention for Mental Health. Canberra.

Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: Corsini, R. J. (1991). The dictionary of psychology. Ann Arbor, MI: Brunner/Mazel.

Connor, K. and Davidson, J. (2003), Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), *Journal of Depression and Anxiety*, Vol. 18, (2), Pp. 76-82.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York, Putnam.

Costa P, McCrae R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO FFI) professional manual. Odessa FL, Psychological Assessment Resources.

Creighton, T. (2005). Leading from below the surface: A non-traditional approach to school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putman.

DeMatteo, D., & Marczyk, G. (2005). Risk factors, protective factors, and the prevention of antisocial behavior among juveniles. In K. Heilbrun, N. E. Sevin Goldstein & R. E. Redding (Eds.), *Juvenile delinquency: prevention, assessment, and intervention* (pp.19-44). Oxford: Oxford University Press.

Diener, E., & Biswas- Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth.*, Blackwell Publishing.

Diener, E., & Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Journal of Psychological Inquiry*, Vol., 16, (4), Pp. 162-167.

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Publications.

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Journal of Harvard Business Review*, Vol., 79, (3), Pp. 80-90.

Dulewicz V., Higgs M., (2003). Leadership at the top: The Need for emotional intelligence in organizations. *Journal of Organizational Analysis*. Vol., 11, (3), Pp. 193-210.

Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. *Journal of Nursing Forum*, Vol., 42, Pp. 73-82.

Engeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Journal of Development and Psychopathology*, Vol., 5, Pp. 517-528.

Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Journal of Psychology in the Schools*, Vol., 48, Pp. 649-651.

Etzioni, A. (1988). Normative–affective factors: Toward a new decision making model. *Journal of Economic Psychology*, Vol., 9, Pp. 125–150.

Eastabrook, J. M., Duncan, A., & Eldridge, B. (2005, June). Academic success in elementary school: Does EI matter? Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, QC.

Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.

Farh, C. I., Seo, M. G., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: the moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, Vol., 97, (4), Pp. 890- 900.

Froutan, R., Khankeh, H., Fallahi, M., Ahmadi, F. and Norouzi, K. (2015), Resiliency improvements in medical emergency staff in burn missions: a qualitative study in an Iranian context, *Journal of Iranian Red Crescent Medical*, Vol., 17 No. 7, Pp. 224-295

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, .300–319.

Fredrickson B. L., (2000). The value of positive emotions, *Journal of American Scientist*, Vol. 91, Pp. 330-335.

Fredrickson, B. L., Tugade, M.M., Waugh, C.E., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, Pp. 365-376.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Journal of Prevention & Treatment*, Vol., 3(1), No Pagination Specified, Article 1.

- Flintham, A. (2003). *Reservoirs of Hope*. Nottingham: NCSL
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fuller, A. (1998) *From Surviving to Thriving: Promoting Mental Health in Young People*. Melbourne: ACER Press.
- Gable, S. L., Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, Vol., 9, Pp. 103–110.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gil S, Caspi Y. (2006). Personality traits, coping style, and perceived threat as predictors of posttraumatic stress disorder after exposure to a terrorist attack: a prospective study. *Journal of Psychosomatic Medicine*, Vol. 68, Pp. 904–909.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27–44). San Francisco: Jossey-Bass.
- George, J.M. (2008). *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*. CA: Sage Publications.

Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Journal of Psychological Bulletin*, Vol., 53, Pp. 267–293.

Gray D., (2008). Emotional intelligence and School Leadership. *The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License*. Pp. 1-3.

Grotberg, E. H. (1996) The international resilience project: findings from the research and effectiveness of intervention. *Paper presented at Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Banff, Canada.

Hammersley, M. (1992), “What's wrong with ethnography?”, London: Routledge.

Hanoch, Y. (2002a). The effects of emotions on bounded reality: A comment on Kaufman. *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, Vol., 49, Pp. 131–135.

Hanoch, Y. (2002b). Neither an angel or an ant: Emotion as an aid to bounded rationality. *Journal of Economic Psychology*, Vol., 23, , Pp. 1–25.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (επιστ. επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hegney, D.G., Buikstra, E., Baker, P., Rogers-Clark, C., Pearce, S., Ross, H. et al. (2007). Individual resilience in rural people: A Queensland study, Australia. *Journal of Rural Remote Health*, Vol., 7, Pp. 620.

Herrman H, Stewart DE, Diaz-Granados N, Berger EL, Jackson B, Yuen T. 2011. What is resilience? *Journal of Psychiatry*. Vol., 56, Pp. 258–265.

Humphrey, R.H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493-504.

Jackson, D., Firtko, A. and Edenborough, M. (2007), “Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review”, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 60, (1), Pp. 1-9.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, Vol., 8, Pp. 525–549.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.

Hosseinian S., Fathi-Ashtiani A., (2008). Emotional intelligence and Job Satisfaction. *Journal of Applied Sciences*, Vol., 8, (5). Pp. 526-532.

Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999) Childhood resilience: review and critique of the literature. *Journal of Oxford Review of Education*, Vol. 25, (3), Pp. 307–23.

Iordanoglou D., (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, Vol. 1, (3), Pp. 57–66.

Issacs, A. (2003). An investigation of attributes of school principals in relation to resilience and leadership practices. (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University.

Jafari, A., Amiri Majd, M. and Esfandiary, Z. (2013), “Relationship between personality characteristics and coping strategies with job stress in nurses”, *Journal of Nursing Management*, Vol. 1 (4), Pp. 36-44.

Jordan, J. V. (2006a). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 70-90). New York: Springer.

Joseph, S., Worsley, R. (2005). A positive psychology of mental health: The person-centred perspective. In S. Joseph & R. Worsley (Eds), *Person-centred psychopathology: A positive psychology of mental health* (pp. 348–357). Ross-on-Wye: PCCS Books.

Karen-leigh E., Warelow P., (2005). Resilience: When coping is emotionally intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*. Vol., 11, (2), Pp.101-102.

Korhonen, M. (2007). Resilience: Overcoming challenges and moving on positively. Ottawa: National Aboriginal Health Organization.

Kenneth, R. O., & Stephanie N. (2007). Five- factor Personality Similarity and marital adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol., 27, (3), Pp. 309- 314.

Kristjansson K., (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Journal of Educational Psychologist*. Vol., 47, (2), Pp. 86–105.

Kvale, S. (1996), “*Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*”, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-215). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Larson M., & Luthans F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol., 13, Pp. 44-61.

Leandro, P. and Castillo, M. (2010), "Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression", *Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 5, pp. 1562-1573.

Leavitt, D. R. (2010). "Meek, but not weak!" A resilient black female mathematics teacher composes a purposeful life. (Doctor of Philosophy), University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois.

Lemerle, K. Stewart, D. (2003 forthcoming) Health promoting schools: linking organisational capital and resilience. In: B. Jensen & S. Clift (Eds) *The Health Promoting Schools: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*.

Lin Y., Mutz J., Clough P., Papageorgiou K., (2017). Mental Toughness and Individual Differences in Learning, Educational and Work Performance, Psychological Well-being, and Personality: A Systematic Review. *Journal of frontiers in Psychology*. Vol., 11, Pp. 7-14.

Locke, E., (2010). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. University of Maryland.

Louis, K., Leithwood, K., Wallstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, and Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Louis, K., Marks, H. (1998). Does professional communities affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *Journal of Education*, Vol., 106, Pp. 532-574.

Luthar S, Cicchetti D, Becker B., (2000) The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Journal of Child Devotion*, Vol., 71, Pp. 543–562.

Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Journal of Management and Organization Review*, Vol., 1, Pp. 247-269.

Maddi S. R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In P. Opatz (Ed.), *Health promotion evaluation* (101-115). Stevens Point, WI: National Wellness Institute.

Mampane, R., & Bouwer, C. (2006). Identifying resilient and non-resilient middle-adolescents in a formerly black-only urban school. *South African Journal of Education*, Vol., 26, (3), Pp. 443-456.

Magnano P., Craparo G., Paolillo A., (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *Journal of Psychological Research*. Vol., 9, (1), Pp. 5-9.

Mansfield C., Beltman S., (2019). Promoting resilience for teachers: pre-service and in-service professional learning. *Journal of Australian Educational Researcher*, Vol., 46, (4). Pp 583–588.

Marmot, M. & Wilkinson, R. (2000) Social determinants of health. *Journal of Health Promotional International*, Vol. 15, (1), Pp. 87–91.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.

Masten, A., Best, K., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Journal of Development and Psychopathology*, Vol. 2, Pp. 425-444.

Masten, S. & Powell, J., (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-28). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth?* Cambridge, MA: MIT Press.

Mayer, D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Journal of Psychological Inquiry*, Vol., 60, Pp. 197-215.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320–342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, D., (1999). Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50. [Shared Perspectives column] Washington, DC: American Psychological Association.

Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89–113.

Mayer, J.D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, Vol., 54, Pp. 772–778.

Mccraty,R.,(2010). Coherence: Bridging Personal, Social and Global Health. *Journal of Activitas Nervosa Superior Rediviva*, Vol., 53(3). P.p.85-102

McCullough, M. E., & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol., 19, Pp. 1–10.

McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Journal of Critical Perspectives on Accounting*, Vol., 15, Pp. 629–648.

Mohamad M., Jais J., (2016). Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian Teachers. *Journal of Procedia Economics and Finance*, Vol., 35, Pp. 674 – 682.

Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform?. *Journal of American Secondary Education*, Vol., 37, (3), Pp. 20-28

Morrow, V. (1999) Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *Journal of Sociological Review*, Vol., 4, (47), Pp. 744–65.

Motie, M., Kalani, M., Samadi, A., Es-haghi, H. & Ghobadi, P. (2010), “Prevalence of job stressors in male pre-hospital emergency technicians”, *Journal of Fundamentals of Mental Health*, Vol. 12 No. 1, pp. 420-429 (Persian).

Muyia, H. M. & Kacirek, K. (2010). An empirical study of a leadership development training program and emotional intelligence quotient (EQ) scores. *Journal of Developing Human Resources*, Vol., 11, (6), Pp. 703-718.

Naderi A., (2012), Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 24 No. 4, pp. 256-269.

Nelson, D.B. & Low, G.R. (2003). Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence. New Jersey: Prentice-Hal.

Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., & Pfefferbaum, R.L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *Journal of Community Psychology*, Vol., 41, Pp. 127-50.

North CS, Cloninger CR. 2012. Personality and major depression among directly exposed survivors of the Oklahoma City bombing. *Journal of Depression Research and Treatment*, Vol. 2, Pp. 1–6.

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 32, (5), Pp. 788-818.

Ong, A.D., Bergeman, C.S., Bisconti, T.L., & Wallace, K.A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol., 91, Pp. 730-749.

Palmer, B. (2003). An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence. *Journal of Organizational Analysis*, Vol., 10, (4), Pp. 302-326.

Parker, J. D. A. (in preparation). (2004). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual (2nd ed.). Toronto: Multi-Health Systems.

Patterson, L., Kelleher P., (2005). Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity into Achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pekaar K., Van der Linden D., Bakker A., Born M., (2017). Emotional intelligence and job performance: The role of enactment and focus on others' emotions. *Journal of Human Resource*. Vol., 30, (2,3), Pp. 135-153,

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Oxford: Oxford University Press.

Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality: Theory and Research* (9th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Pirola-Merlo, A., Hartel, C., Mann, L. και Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate και performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 561-81.

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

Poulou M., (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol., 12, (2), Pp. 91-104.

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Terzian, B., & Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College and Student Development*, Vol., 41, Pp. 427–441.

Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Journal of Educational Psychology in Practice*, Vol., 23, Pp. 79–95.

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

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Journal of Health Education*, Vol., 21, (6), Pp. 33-39.

Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychiatry*, Vol. 58, Pp. 307-321.

Robbins P., Judge, T., (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα, Κριτική.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Journal of Evaluation and Program Planning*, Vol., 27, Pp. 89–103.

Rothermund, K., Brandtstädter, J. (2003). Depression in later life: Cross-sequential patterns and possible determinants. *Journal of Psychology and Aging*, Vol. 18, Pp. 80-90.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 1094, Pp. 1–12.

Rutter, M. (2005). *The promotion of resilience in the face of adversity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1990) Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds) *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Sadri, G. (2012). *Emotional Intelligence και Leadership Development*. *Public Personnel Management*, 41(3), 535–548. doi:10.1177/009102601204100308

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Journal of Imagination, Cognition and Personality*, Vol., 9, Pp. 185–211.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.

Salovey, P., Brackett, M., Mayer, J., (2004), ‘Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model’. Εκδόσεις: National Professional Resources, Inc.

Schyns, B., Veldhoven, M. Wood, S., (2009) Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Development*, 30 (7), σελ. 649-663.

Scott-Ladd, B., Chan, C.C.A. (2004). Emotional Intelligence and Participation in Decision Making: Strategies for Promoting Organizational Learning and Change. *Journal of Strategic Change*, 13 (2), 95-105.

Seligman, M. (2002). *Authentic: Using new positive psychology to realize our potential for lasting fulfillment*. New York: Free press.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *Journal of American Psychologist*, Vol. 54, Pp. 559-562.

Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Shores, E. K. (2004). The development of a measure to assess core resiliency in adults. *Journal of Dissertation Abstracts*. Vol., 65, (10). Pp. 51-11.

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. & Dulucchi, K. (1996) Creating classrooms that students experience as communities. *Journal of Community Psychology*, Vol., 24, Pp. 719-48.

Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping and resilience in children and youth. *Journal of the Social Service Review*, Vol. 71, (2), Pp. 231-256.

Stawski, R.S., Sliwinski, M.J., Almeida, D.M., & Smyth, J.M. (2008). Reported exposure and emotional reactivity to daily stressors: The roles of adult age and global perceived stress. *Journal of Psychology and Aging*, Vol., 23, Pp. 52-61.

Sterud, T., Ekeberg, Ø. and Hem, E. (2006), “Health status in the ambulance services: a systematic review”, *Journal of Health Services Research*, Vol. 6, p. 82.

Stewart J., (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *Journal of School Leadership & Management*, Vol., 34, (1), Pp. 52–68.

Sun J., Stewart D., (2010). Promoting Student Resilience and Wellbeing: Asia-Pacific Resilient Children and Communities Project. *Journal of Research Gate*. Vol., 5, Pp. 2-30.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Journal of Teacher Education Quarterly*, Vol., 35, (4), Pp. 57-75.

Taylor, E. (2001). Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol., 41, Pp. 13–29.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Journal of Psychology in the Schools*, Vol., 41, Pp. 163–172.

Thorndike, E.L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *Journal of Educational Psychology*, Vol., 12, Pp. 123–147, 195–216, 271–275.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Journal of Teaching and Teacher Education*, Vol., 17, Pp. 783-805.

Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Journal of Holistic Nursing Practice*, Vol., 18, Pp. 3-8.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *The Wisdom of Feelings* (319-340). New York: Guilford.

VanBreda, A. D. (2001). *Resilience theory: A literature review with special chapters on deployment resilience in military families & resilience theory in social work*. Pretoria, South Africa: South African Military Health Service, Military Psychological Institute, Social Work Research and Development.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *Journal of Social Work*, Vol. 38, Pp. 218-235.

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the child. *Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 71, Pp. 290 -297.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measuremen*, Vol., 1(2), Pp. 165 – 179.

Waugh, C.E., Fredrickson, B.L., & Taylor, S.F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of Research in Personality*, Vol. 42, Pp. 1031-1046

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

West-Burnham, J., (2009). *Rethinking Educational Leadership*. London: Continuum International.

Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Journal of The Leadership Quarterly*, Vol., 13, Pp. 243–274.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *Bound and determined: Growing up resilient in a troubled family*. New York: Villard.

Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Journal of The Leadership Quarterly*, Vol., 13, (3), Pp. 243-274.

World Health Organization (1999) *Improving Health Through Schools: National and International Strategies*. Geneva.

Yusof, H. M., Kadir, H. A., Mahfar, M. (2014). The role of emotions in leadership. *Journal of Asian Social Science*, Vol., 10, (10), Pp. 41-49.

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal of Management*, Vol., 33(5), Pp. 774-800.

Zeidner, M., Matthews, G.M., & Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Journal of Emotions*, Vol., 1, Pp. 265–275.

Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G.M. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Journal of Educational Psychologist*, Vol., 37, Pp. 215–231.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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.

Κουδινγκέλη, Φ.(2011). Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. (σσ. 243-288). Αθήνα: Τόπος.

Μερτίκα, Α., Μυτσκίδου, Π. & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εφαρμογές της Θετικής Ψυχολογίας. Στο Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ), Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία (σσ. 231-242). Αθήνα: Τόπος.

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 51 Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), σσ. 25-81. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νεστόρα Ι., (2017). Σχολικό κλίμα και συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ουζούνη Ο., (2019). Η σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης με την ψυχική ανθεκτικότητα των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία. Αθήνα: Gutenberg

Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α., Αδαμοπούλου Ε., (2010). Ψυχική ανθεκτικότητα. Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών. Συνφρονίζω. Πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, εκπαίδευσης και παρέμβασης. Κέντρο Έρευνας & Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Εταιρεία Έρευνας & Εφαρμογών. Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής Έρευνας.

Γ. ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Ackerman C., (2018). How to improve Emotional Intelligence in the workplace. 20/7/2019, από <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-workplace/>

Agrogiannos X., (2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Ανακτήθηκε στις 18/11/2019, από www.linkedin.com/pulse/η-συναισθηματική-νοημοσύνη-στο-χώρο-της-εργασίας

Creamer M., (2019). 10 Best Ways for Emotional Intelligence Skills in Workplace. Ανακτήθηκε στις 6/8/2019, από <https://www.educba.com/emotional-intelligence-skills/>

Jaeger A., (2002). Job Competencies and the Curriculum: An Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465341.pdf>

Hogan A., (2019). Is Mental Toughness Part of Personality? Ανακτήθηκε στις 26/11/2019, από <https://www.hoganassessments.com/is-mental-toughness-part-of-personality/>

Kendra C., (2019). Utilizing Emotional Intelligence in the Workplace. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <https://www.verywellmind.com/utilizing-emotional-intelligence-in-the-workplace-4164713>

MacArthur, J. D., & MacArthur, C. T. (1999). *Self-esteem*. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/selfesteem.html>

Maclean, K. (2004). Resilience: What it is and how children and young people can be helped to develop it. *Cyc-online*, 62. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <http://www.cycnet.org/cyc-online/cycol-0304-resilience.html>

MacArthur, J. D., & MacArthur, C. T. (1999). *Self-esteem*. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/selfesteem.html>

Maclean, K. (2004). Resilience: What it is and how children and young people can be helped to develop it. *Cyc-online*, 62. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <http://www.cycnet.org/cyc-online/cycol-0304-resilience.html>

Meichenbaum D. (2013). Understanding resilience in children and adult: Implications for prevention and interventions. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, από <http://www.infu.com>

Morin A., (2018). The 3 Biggest Benefits of Building Mental Strength. Ανακτήθηκε στις 26/11/2019, από <https://www.inc.com/amy-morin/3-reasons-you-should-make-building-mental-strength-a-top-priority.html>

Moore R., (2017). Emotional Intelligence for School Leaders. Ανακτήθηκε στις 6/8/2019, από <https://www.epicimpactedgroup.com/blog/2017/7/14/emotional-intelligence>

Pappas V., (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία. Ανακτήθηκε στις 18/11/2019, από <https://epixeirein.gr/2007/11/19/sinaisthimatiki-noimosini-ergasia/>

Positive Psychology.org.uk, (2012). The Definition of Positive Psychology. Ανακτήθηκε στις 18/7/2019, από <http://positivepsychology.org.uk/what-is-positive-psychology/>

Schwartz S., (2012). Emotional Intelligence as part of a school curriculum has long term impact. Ανακτήθηκε στις 8/8/2019, από <https://www.mother.ly/parenting/emotional-intelligence-as-part-of-a-school-curriculum-has-long-term-impact>

Skillsyouneed, (2018). Emotional Intelligence. Ανακτήθηκε στις 6/8/2019, από <https://www.skillsyouneed.com/general/emotional-intelligence.html>

Tochino J., (2019). Teaching Resilience in Schools and Fostering Resilient Learners. Ανακτήθηκε στις 26/11/2019, από <https://positivepsychology.com/teaching-resilience/>.

Αγοραστός Δ., (2007). Ας μιλήσουμε για τα συναισθήματα. Ανακτήθηκε στις 29/10/2019, από <https://psychologiein.dagorastos.net/2007/12/16/emotions/>

Δημητράσκου, Θ.,(2009). Το Συναίσθημα στην Εργασία. Αναρτήθηκε στις 18/7/2019, από http://www.phychology.gr/work-phychology/360-Emotions_in_work.html

Λάμπρου Δ., (2017). Η ψυχική Ανθεκτικότητα ως παράμετρος της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών – Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. Ανακτήθηκε στις 29/10/2019, από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28067/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%9b%ce%91%ce%9c%ce%a0%ce%a1%ce%9f%ce%a5%20%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%97%ce%a4%ce%a1%ce%91%202017.pdf>

Μιλής Π., (2017). Θετική Ψυχολογία στην Εργασία. Ανακτήθηκε στις 29/10/2019, από http://www.gnamfissas.gr/files/Thetiki_Phihologia_Stin_Ergasia.pdf

Μπέκα Α., Λαζαρίδου Α., (2016). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 4, Τεύχος 3, Σελ., 109-207.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή και η Ψυχική Ανθεκτικότητα του Εκπαιδευτικού». Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εμπιστευτική, τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Αλεξανδρή Βιβή

Alvivi17@gmail.com

Δημογραφικά Στοιχεία**ΦΥΛΟ:** Άνδρας Γυναίκα **ΗΛΙΚΙΑ:** >30 31-40 41-50 <50 **ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:** 0-5 έτη 5-10 έτη 11- 25 έτη 25+ έτη **ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:** έως 100 100-200 200 και πάνω **ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ:**0-5 έτη 5-10 έτη 11- 25 έτη 25+ έτη **ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:** Αστική Ημιαστική Αγροτική **ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ:** Άνδρας Γυναίκα Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος **Ερωτηματολόγιο**

A. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

1	Όταν κάνω πλάνα τα ακολουθώ κατά γράμμα.	1 2 3 4 5
2	Σε ότι κάνω, τα καταφέρνω συνήθως με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.	1 2 3 4 5
3	Μπορώ να βασίζομαι στον εαυτό μου παρά σε οποιονδήποτε άλλον.	1 2 3 4 5
4	Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για μένα.	1 2 3 4 5
5	Μπορώ να είμαι μόνος μου, αν χρειαστεί.	1 2 3 4 5
6	Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου.	1 2 3 4 5
7	Παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται.	1 2 3 4 5
8	Τα έχω καλά με τον εαυτό μου	1 2 3 4 5

9	Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα.	1 2 3 4 5
10	Είμαι αποφασιστικός.	1 2 3 4 5
11	Σπάνια αναρωτιέμαι για ποιο λόγο τα κάνω όλα αυτά.	1 2 3 4 5
12	Παίρνω τα πράγματα όπως έρχονται.	1 2 3 4 5
13	Μπορώ να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες, γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν	1 2 3 4 5
14	Έχω αυτο-πειθαρχία	1 2 3 4 5
15	Κρατάω το ενδιαφέρον μου για τα πράγματα.	1 2 3 4 5
16	Μπορώ να βρω συνήθως κάτι που θα μου φτιάξει τη διάθεση και θα με κάνει να γελάσω	1 2 3 4 5
17	Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	1 2 3 4 5
18	Σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, οι άνθρωποι γύρω μου, μπορούν να βασίζονται κυρίως πάνω μου	1 2 3 4 5
19	Συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους.	1 2 3 4 5
20	Η ζωή μου έχει νόημα	1 2 3 4 5
21	Δεν ασχολούμαι πολύ με πράγματα που δεν μπορώ να	1 2 3 4 5

	κάνω τίποτα γι' αυτά.	
22	Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, μπορώ συνήθως να βρω τρόπο να ξεφύγω απ' αυτή.	1 2 3 4 5
23	Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.	1 2 3 4 5
24	Δεν με πειράζει εάν υπάρχουν άνθρωποι που δεν με συμπαθούν.	1 2 3 4 5
25	Είμαι αρκετά αισιόδοξος/η και ελπίζω σε ένα καλύτερο μέλλον	1 2 3 4 5

B. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο διευθυντή του σχολείου σας. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

Ο διευθυντής του σχολείου σας:		
1	Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.	1 2 3 4 5
2	Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.	1 2 3 4 5

3	Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό.	1 2 3 4 5
4	Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν	1 2 3 4 5
5	Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.	1 2 3 4 5
6	Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά	1 2 3 4 5
7	Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους.	1 2 3 4 5
8	Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων	1 2 3 4 5
9	Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται	1 2 3 4 5
10	Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων	1 2 3 4 5
11	Συχνά παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς καινούριες ιδέες	1 2 3 4 5
12	Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο	1 2 3 4 5
13	Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με τους άλλους	1 2 3 4 5
14	Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους άλλους	1 2 3 4 5
15	Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.	1 2 3 4 5

16	Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους	1 2 3 4 5
17	Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.	1 2 3 4 5
18	Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους	1 2 3 4 5
19	Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο	1 2 3 4 5
20	Ακούει το συνομιλητή του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου	1 2 3 4 5
21	Ενδιαφέρεται να συζητήσει με τους άλλους για κάποιο προσωπικό τους πρόβλημα	1 2 3 4 5
22	Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν	1 2 3 4 5
23	Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	1 2 3 4 5
24	Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα	1 2 3 4 5
25	Προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων	1 2 3 4 5

Γ. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

Σε γενικές γραμμές, στο σχολείο μου:		
1	επικρατεί καλό κλίμα	1 2 3 4 5
2	οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καλές	1 2 3 4 5
3	η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καλή	1 2 3 4 5
4	Η συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντή είναι καλή	1 2 3 4 5
5	Η συνεργασία με τους γονείς είναι καλή	1 2 3 4 5
6	Η συνεργασία με την τοπική κοινότητα είναι καλή	1 2 3 4 5
7	Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών –μαθητών είναι καλές	1 2 3 4 5
8	Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη	1 2 3 4 5
9	Ο διευθυντής παρακινεί και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	1 2 3 4 5

Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου!

Εάν επιθυμείτε να λάβετε τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρακαλώ σημειώστε ευκρινώς το e-mail στο οποίο επιθυμείτε να τα παραλάβετε.

E-mail:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Παραγοντική δομή – κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή/ηγέτη

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,911
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square df	2358,861 300
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
1 Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.	1,000	,706
2 Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.	1,000	,655
3 Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό.	1,000	,806
4 Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν	1,000	,715

5Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παρατείνεται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.	1,000	,636
6Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά	1,000	,574
7Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους.	1,000	,499
8Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναίσθηματά των άλλων	1,000	,709
9Πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά με οτιδήποτε καταπιάνεται	1,000	,638
10Δεν κατανοεί εύκολα τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων	1,000	,651
11Συχνά παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς καινούριες ιδέες	1,000	,701

12 Είναι ευέλικτος/η και βρίσκει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο	1,000	,654
13 Έχει διάθεση να μοιραστεί τα συναισθήματά του/της με τους άλλους	1,000	,607
14 Συμμετέχει σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους άλλους	1,000	,634
15 Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.	1,000	,717
16 Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους	1,000	,753
17 Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.	1,000	,716
18 Παρουσιάζει τον εαυτό του/της με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους	1,000	,598

19Αποδίδει τα εύσημα σε κάποιον που έχει ενεργήσει σε εξαιρετικό επίπεδο	1,000	,704
20Ακούει το συνομιλητή του/της με προσοχή και μπορεί εύκολα να μπει στη θέση του άλλου	1,000	,673
21Ενδιαφέρεται να συζητήσει με τους άλλους για κάποιο προσωπικό τους πρόβλημα	1,000	,617
22Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν	1,000	,701
23Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	1,000	,767
24Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα	1,000	,701
25Προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων	1,000	,729

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,999	47,995	47,995	11,999	47,995	47,995	7,865	31,460	31,460
2	2,072	8,287	56,283	2,072	8,287	56,283	4,858	19,433	50,894
3	1,469	5,874	62,157	1,469	5,874	62,157	2,128	8,510	59,404
4	1,325	5,299	67,456	1,325	5,299	67,456	2,013	8,052	67,456
5	1,109	4,434	71,891						
6	,906	3,625	75,516						
7	,748	2,991	78,507						
8	,681	2,726	81,233						
9	,643	2,571	83,804						
10	,578	2,312	86,116						
11	,492	1,969	88,084						
12	,394	1,576	89,660						
13	,339	1,357	91,017						
14	,305	1,219	92,236						
15	,284	1,134	93,370						

16	,266	1,063	94,434						
17	,235	,940	95,373						
18	,208	,830	96,204						
19	,182	,727	96,931						
20	,164	,658	97,589						
21	,160	,641	98,230						
22	,128	,512	98,743						
23	,120	,480	99,223						
24	,101	,405	99,628						
25	,093	,372	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

2. Παλινδρομική ανάλυση – ψυχική ανθεκτικότητα

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,206 ^a	,043	-,027	,47957

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,125	8	,141	,611	,767 ^b
	Residual	25,299	110	,230		
	Total	26,423	118			

a. Dependent Variable: ΨΑ_εκπαιδευτικού

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,118	,437		7,138	,000
ΦΥΛΟ	-,040	,120	-,036	-,333	,740
ΗΛΙΚΙΑ	,020	,076	,038	,267	,790
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	,097	,112	,147	,866	,388
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,024	,060	,043	,400	,690
1 ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,033	,055	,061	,605	,546
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,028	,063	,046	,445	,657
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,009	,102	,010	,093	,926
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	,219	,137	,190	1,595	,113

a. Dependent Variable: ΨΑ_εκπαιδευτικού

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1				

1	,241 ^a	,058	-,010	,55029
---	-------------------	------	-------	--------

a. Predictors: (Constant), ΦΥΛΟ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΗΛΙΚΙΑ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	2,058	8	,257	,849	,561 ^b
Residual	33,311	110	,303		
Total	35,368	118			

a. Dependent Variable: Αποδοχη_Εαυτού_και_ζωής

b. Predictors: (Constant), ΦΥΛΟ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΗΛΙΚΙΑ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,504	,501		4,995	,000

ΗΛΙΚΙΑ	-,032	,088	-,051	-,368	,714
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	,229	,129	,300	1,782	,077
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	-,032	,069	-,049	-,463	,644
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,009	,063	,014	,141	,888
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	-,018	,072	-,025	-,243	,809
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,072	,117	,066	,615	,540
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	,291	,157	,218	1,852	,067
ΦΥΛΟ	,049	,138	,038	,356	,722

a. Dependent Variable: Αποδοχη_Εαυτού_και_ζωής

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,221 ^a	,049	-,020	,49384

a. Predictors: (Constant), ΦΥΛΟ , ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΗΛΙΚΙΑ , ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1,381	8	,173	,708	,684 ^b
Residual	26,827	110	,244		
Total	28,207	118			

a. Dependent Variable: Προσωπική_Ικανότητα

b. Predictors: (Constant), ΦΥΛΟ , ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΗΛΙΚΙΑ , ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,408	,450		7,574	,000
	ΗΛΙΚΙΑ	,045	,079	,081	,574	,567

ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	,035	,116	,051	,303	,763
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,050	,062	,086	,814	,417
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,045	,056	,080	,790	,431
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,049	,065	,078	,763	,447
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	-,020	,105	-,020	-,190	,850
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	,185	,141	,155	1,307	,194
ΦΥΛΟ	-,082	,124	-,071	-,662	,509

a. Dependent Variable: Προσωπική_Ικανότητα

3. Παλινδρομική ανάλυση – συναισθηματική νοημοσύνη

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,382 ^a	,146	,083	,52893

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,244	8	,656	2,343	,023 ^b
	Residual	30,775	110	,280		
	Total	36,019	118			

a. Dependent Variable: sinaisthimatiki

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,118	,482		6,471	,000
	ΦΥΛΟ	-,233	,133	-,177	-1,753	,082

ΗΛΙΚΙΑ	,058	,084	,092	,691	,491
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	-,008	,124	-,011	-,068	,946
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,045	,066	,068	,681	,498
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,123	,061	,194	2,026	,045
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,186	,069	,259	2,680	,008
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,221	,113	,200	1,957	,053
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	-,145	,151	-,108	-,960	,339

a. Dependent Variable: sinaisthimatiki

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,365 ^a	,133	,070	,71498

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	8,650	8	1,081	2,115	,040 ^b
Residual	56,231	110	,511		
Total	64,881	118			

a. Dependent Variable: ΣΝ1

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,077	,651		4,724	,000
	ΦΥΛΟ	-,291	,179	-,165	-1,625	,107
	ΗΛΙΚΙΑ	,149	,114	,176	1,311	,192
	ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	-,082	,167	-,079	-,491	,624

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,065	,090	,073	,721	,473
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,153	,082	,181	1,869	,064
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,240	,094	,249	2,553	,012
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,278	,152	,187	1,823	,071
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	-,171	,204	-,095	-,836	,405

a. Dependent Variable: ΣΝ1

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,357 ^a	,127	,064	,68933

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	7,617	8	,952	2,004	,052 ^b
Residual	52,270	110	,475		
Total	59,887	118			

a. Dependent Variable: ΣΝ2

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	3,625	,628		5,773	,000
ΦΥΛΟ	-,429	,173	-,253	-2,479	,015
ΗΛΙΚΙΑ	,122	,110	,149	1,110	,270
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	-,079	,161	-,080	-,493	,623
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,023	,087	,027	,269	,788

ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,126	,079	,155	1,603	,112
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,168	,091	,181	1,851	,067
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,326	,147	,229	2,218	,029
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	-,148	,197	-,085	-,750	,455

a. Dependent Variable: ΣΝ2

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,326 ^a	,106	,041	,89339

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10,451	8	1,306	1,637	,122 ^b

Residual	87,795	110	,798		
Total	98,246	118			

a. Dependent Variable: ΣΝ3

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ, ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,614	,814		1,983	,050
ΦΥΛΟ	,544	,224	,251	2,428	,017
ΗΛΙΚΙΑ	-,343	,142	-,328	-2,405	,018
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	,347	,209	,273	1,662	,099
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,031	,112	,028	,276	,783
ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,037	,102	,035	,360	,720
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,035	,117	,030	,299	,765

ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	-,259	,190	-,142	-1,363	,176
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	,058	,255	,026	,226	,821

a. Dependent Variable: ΣΝ3

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,354 ^a	,125	,062	,61952

a. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,052	8	,757	1,971	,057 ^b
	Residual	42,218	110	,384		
	Total	48,271	118			

a. Dependent Variable: ΣΝ4

b. Predictors: (Constant), ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΥΛΟ , ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ, ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΗΛΙΚΙΑ , ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ, ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,788	,564		6,712	,000
ΦΥΛΟ	-,362	,155	-,238	-2,330	,022
ΗΛΙΚΙΑ	-,064	,099	-,087	-,646	,520
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	,098	,145	,110	,675	,501
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	,019	,078	,024	,240	,811
1 ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	,069	,071	,095	,979	,330
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,142	,081	,171	1,747	,083
ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ	,243	,132	,190	1,836	,069
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	-,231	,177	-,148	-1,306	,194

a. Dependent Variable: ΣΝ4

