



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΛΑΡΙΣΑΣ ΚΑΙ ΤΡΙΚΑΛΩΝ».**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΠΟΜΠΟΤΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΑ- ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΕΚΙΑΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΑΣΠΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΓΙΩΤΣΑ ΜΑΡΙΑ

ΛΑΡΙΣΑ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2020 - 2021

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΑΥΤΟΔΥΝΑΜΗΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Διοίκηση Επιχειρήσεων- MBA (Master in Business Administration)» με τίτλο: «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική ηγεσία. Μελέτη περίπτωσης των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στην καθηγήτρια μου Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, η συμβολή της οποίας βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη της παρούσας εργασίας. Η καθοδήγηση και η συμπαράσταση της ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση της έρευνας. Την ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσε και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στους καθηγητές κ. Ασπρίδη Γεώργιο και κ. Γιώτσα Μαρία, καθώς, και σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου έδωσαν.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και βοήθησαν έτσι να διεκπεραιωθεί η έρευνα η οποία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια τους.

Η συμβολή της οικογένειας μου ήταν σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης μου με τη διπλωματική εργασία και μου έδινε δύναμη να συνεχίσω. Ευχαριστώ θερμά τον πατέρα, τη μητέρα και την αδερφή μου για τη στήριξη και την αγάπη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ενδεχόμενων σχέσεων μεταξύ ηγετικού στυλ και συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων, κατά την αντίληψη των υφισταμένων εκπαιδευτικών τους. Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2020, ήταν ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου τα οποία εστάλησαν ηλεκτρονικά σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 240 εκπαιδευτικούς (79 άνδρες, 161 γυναίκες), δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων της ευρύτερης περιοχής Λάρισας και Τρικάλων. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς το δημοκρατικό ηγετικό στυλ ($t(238)=4.81, p<0,5$), την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων ($t(238)=5.47, p<0,5$), τη χρήση συναισθημάτων ($t(238)=4.00, p<0,5$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($t(238)=4.92, p<0,5$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($t(238)=4.22, p<0,5$) των διευθυντών τους, με τους άνδρες να σημειώνουν τα μεγαλύτερα σκορ σε όλους τους ανωτέρω παράγοντες. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων των διευθυντών ($F=2.54, p=.04$) με τους εκπαιδευτικούς έχοντας 11 μέχρι 20 έτη προϋπηρεσίας, καθώς και 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας να σημειώνουν μεγαλύτερα σκορ. Επίσης, φάνηκε, ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, ιδιωτικό σχολείο) των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για τη χρήση συναισθημάτων των διευθυντών ($F = 6.15, p<.05$) με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και των ιδιωτικών σχολείων να σημειώνουν τα μεγαλύτερα σκορ, ενώ δεν υπήρξε σημαντική εξάρτηση των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ηγετικού στυλ. Τέλος, διαπιστώθηκε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας και του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας ($r = -.56$), την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων ($r = -.45$), τη χρήση συναισθημάτων ($r = -.31$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($r = -.49$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($r = -.43$).

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηγεσία, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this research was the correlation between headmasters leading styles and emotional intelligence, as it is perceived from various preliminary teachers. This research was conducted during November and December 2020, it was a quantitative research with closed type questionnaires which were sent via mail to Preliminary Schools in Larissa and Trikala county. All the data was collected from 240 teachers (79male and 161 female) in preliminary and kindergarten schools from these counties. The results have shown internal cohesion of the questionnaires. It is certain that there are significant differences between teacher's sex as to the democratic leading style ($t(238)=4.81$, $p<0.5$), the perception and understanding of emotions ($t(238)=5.47$, $p<0.5$), the use of emotions ($t(238)=4.00$, $p<0.5$), understanding other's emotions ($t(238)=4.92$, $p<0.5$), with male teachers achieving better scores in all the above.

In addition, there is a great statistic dependence of years of teaching service and their opinion on understanding and recognizing a headmaster's emotions. ($F=2.54$, $p=0.04$) of teachers with 11-20 years of experience, although teachers with 31 years or more had better scores. Another statistically significant dependence is noted between teacher's work position (substitute, full-time, hourly-wage private sector) and their opinion about using their headmaster's emotions ($F=6.15$, $p<0.05$) in which hourly-wage and private school teachers achieved better scores, even though there is no significant dependence in the years of coworking with a particular headmaster and the emotional intelligence- leading style. Finally, there is a negative connection between autocratical and democratical leading style ($r=-0.56$), perception and understanding of feelings ($r=-.45$), use of feelings ($r=-.31$), understanding of other people's emotions ($r=-.43$).

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Leadership, Educational Leadership, Primary Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1.1 Σημασία της έρευνας.....	10
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	11
1.3 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	11
1.4 Ερευνητική Υπόθεση	11
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	13
2.1 Συναισθήματα	13
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence)	15
2.3 Θεωρίες Συναισθηματικής Νοημοσύνης	18
2.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εργασία.....	22
2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην ηγεσία.....	24
2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία	29
3. ΗΓΕΣΙΑ.....	31
3.1 Ιστορική αναδρομή	31
3.2 Η έννοια της ηγεσίας: Εννοιολογική προσέγγιση.....	33
3.3 Βασικές θεωρίες ηγεσίας.....	37
3.4 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας	43
3.5 Στυλ ηγεσίας.....	45
3.6 Ηγεσία στην εκπαίδευση	48
3.7 Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	51
4. ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ	56
4.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	56
4.2 Συμμετέχοντες	56
4.3 Εργαλεία μέτρησης	57
4.4 Διαδικασία μέτρησης	58
4.5 Στατιστική ανάλυση	59
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
5.1 Περιγραφικά διαγράμματα.....	60
5.2 Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα.	62

5.3 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA) ...	63
5.4 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA) ..	65
5.5 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA) ..	66
5.6 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων	68
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	69
7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	73
9. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
10.1 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
10.2 ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για πολλά χρόνια, η έννοια της νοημοσύνης ήταν συνώνυμη με τον όρο ευφυΐα. Ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) υπήρξε ο κύριος παράγοντας καθορισμού των ανθρώπινων ικανοτήτων και θεωρούνταν η βάση της προσωπικής και επαγγελματικής επιτυχίας του ανθρώπου (Matarazzo, 1972, ο.α. στο Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Η νοημοσύνη ήταν αντιληπτή ως έμφυτη ικανότητα, ως το ταλέντο του ατόμου να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, να λύνει συγκεκριμένα και αφηρημένα προβλήματα, να μαθαίνει και να κατανοεί (Hofstatter, 1957). Ο δείκτης νοημοσύνης θεωρούνταν ένα γενετικό δεδομένο, που δεν μπορούσε, να αλλάξει από τις εμπειρίες της ζωής και η μοίρα του κάθε ανθρώπου καθοριζονταν από αυτές τις δυνατότητες σε μεγάλο βαθμό (Goleman 2009).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, παρατηρούμε πως πολλά χρόνια πριν, αρκετοί ήταν αυτοί που πίστευαν, ότι το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο στη σωστή λήψη αποφάσεων και χειρισμών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Πριν 2500 χρόνια, ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια κάνει λόγο για την αρετή: « Η δ' αρετή πάσης τέχνης ακριβέστερα και αμείνων εστί... αυτή γαρ ἐστὶ περὶ πάθη και πράξεις, εν δε τούτοις ἐστὶν υπερβολή και ἔλλειψις και το μέσον» (1106B Ηθικά Νικομάχεια). Συνεχίζοντας αναφέρει ότι το να αισθάνεται κανείς τα πάθη (οργή, θυμό, αγάπη, συμπάθεια) τη στιγμή που πρέπει και με αφορμή τα πράγματα που πρέπει και σε σχέση με τους ανθρώπους που πρέπει και για το λόγο που πρέπει και με τον τρόπο που πρέπει αυτό είναι το μέσο και το άριστο. Ο Αριστοτέλης καθόρισε την Συναισθηματική Νοημοσύνη με ακριβή και λακωνικό τρόπο. Βασικοί πυλώνες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι η αναγνώριση των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των άλλων, η σωστή διαχείριση τους, η ισορρόπηση της λογικής και των συναισθημάτων (IQ = EQ). Αυτό είναι το μέσο και το άριστο για τον Αριστοτέλη.

Οι Binet και Simon (1916) επίσης, διέκριναν δυο είδη νοημοσύνης: τη «Νοημοσύνη Ιδεών» (Ideational Intelligence) που αναφέρεται στη λογική και την «Ενστικτώδη Νοημοσύνη» (Instinctive Intelligence) που έχει να κάνει με τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Επίσης, ο Thorndike (1920) μίλησε για την «κοινωνική νοημοσύνη» και την όρισε ως

την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να καταλάβει τους ανθρώπους και να συνυπάρχει αρμονικά μαζί τους (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Ο Wechsler (1940) διατύπωσε πως η επιτυχία στη ζωή οφείλεται σε συναισθηματικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Θεωρούσε πως τα τεστ νοημοσύνης δεν δίνουν τη συνολική εικόνα νοημοσύνης του ατόμου (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014). Ο Bar-On (1980), είχε αναφερθεί στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη και ήταν αυτός που ανέπτυξε πρώτος, το εργαλείο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και καθιέρωσε ως μονάδα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης το EQ. Ο Gardner (1983) ισχυρίστηκε πως κάθε άτομο διαθέτει επτά είδη νοημοσύνης και για το λόγο αυτό η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να μετρηθεί με το I.Q. Οι Salovey και Mayer (1990), έκαναν λόγο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και υποστήριξαν την ύπαρξη της, ως ένα είδος νοημοσύνης διαφορετικό από την νοητική νοημοσύνη. Όλες αυτές, όμως, οι θεωρίες έμειναν στην αφάνεια για πολλά χρόνια (Goleman, 2009). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη έγινε γνωστή από τον ψυχολόγο και δημοσιογράφο Daniel Goleman. Ο Goleman (1995) στο βιβλίο του «Η συναισθηματική νοημοσύνη», δίνει παραδείγματα ανθρώπων, οι οποίοι ενώ είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης απέτυχαν στη ζωή τους, ενώ άλλοι με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης κατάφεραν εντυπωσιακά πράγματα. Η επιτυχία οφείλεται σύμφωνα με τον Goleman σε δεξιότητες, όπως ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση κ.α. Αυτές οι δεξιότητες ορίζουν την έννοια της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman 1995).

Στην παρούσα έρευνα, θα διερευνηθούν οι ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ ηγετικού στυλ και συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά την αντίληψη των υφισταμένων εκπαιδευτικών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Λάρισας και Τρικάλων για τους διευθυντές τους. Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό κομμάτι, αναλύεται η έννοια των συναισθημάτων και του ρόλου τους στην πορεία της προσωπικής και επαγγελματικής επιτυχίας του ανθρώπου. Προσεγγίζεται εννοιολογικά η Συναισθηματική Νοημοσύνη, παρατίθενται οι θεωρίες της, ο ρόλος της στην εργασία, στην ηγεσία, καθώς και στην εκπαιδευτική ηγεσία. Γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην επιστήμη της διοίκησης, προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια της ηγεσίας, αναλύονται οι βασικές θεωρίες της και τα στυλ ηγεσίας. Περιγράφεται ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα στυλ ηγεσίας της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας που είναι το ερευνητικό,

παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία μέτρησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθώς και η στατιστική ανάλυση. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι περεταίρω έρευνες που πρέπει να γίνουν.

1.1 Σημασία της έρευνας

Το υψηλό επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός ηγέτη είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη ενός θετικού εργασιακού κλίματος και για την δραστηριοποίηση των εργαζομένων ώστε να εργάζονται με όρεξη και ευχαρίστηση για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Μακρή, 2013). Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη βελτίωση ή την αποδιοργάνωση του σχολείου. Προκειμένου να πετύχει τους στόχους του σχολείου και παράλληλα να ακολουθήσει τους νόμους και τους κανόνες για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας πολλές φορές θα πρέπει να ασκήσει μηχανισμούς ελέγχου. Έτσι, όμως, μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια των υφισταμένων του, οι οποίοι δεν αντέχουν την πίεση και το άγχος. Ο τρόπος που θα διαχειριστεί ο διευθυντής την οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση που θα δημιουργηθεί στο σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του. Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά το ανθρώπινο δυναμικό έτσι ώστε να αξιοποιηθεί αυτό καλύτερα και να βελτιωθεί το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Για το λόγο αυτό θα πρέπει ο διευθυντής να διαθέτει πολλές ικανότητες και πάνω απ' όλα θα πρέπει να έχει υψηλού επιπέδου Συναισθηματική Νοημοσύνη για ποιοτικές και υγιείς σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας για να μπορέσει να κατανοήσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα των υφισταμένων του, θα πρέπει να μπορεί πρωτίστως να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα. Ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης μπορεί να αλλάξει τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά και να μπορέσει έτσι να πετύχει τους στόχους του, οδηγώντας τη σχολική μονάδα σε επιτυχία. Μπορεί να δημιουργήσει ένα φιλικό και δημιουργικό κλίμα, δείχνοντας ενδιαφέρον στην επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίνεται πολύ σημαντικό να διεξαχθεί έρευνα, η οποία θα μελετά τα επίπεδα της Συναισθηματικής

Νοημοσύνης των ηγετών των σχολικών μονάδων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί διοικούν το σχολείο.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ενδεχόμενων σχέσεων μεταξύ ηγετικού στυλ και συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά την αντίληψη των υφισταμένων εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους, κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επιπλέον, να εξεταστούν πιθανές διαφορές των παραγόντων των παραπάνω μεταβλητών λόγω φύλου, ετών προϋπηρεσίας, σχέσης εργασίας και ετών συνυπηρέτησης με τον διευθυντή.

1.3 Εννοιολογικοί ορισμοί

Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουν οι διευθυντές τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούν κίνητρα για τον εαυτό τους και να χειρίζονται σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις τους (Goleman 1999).

Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε προσπάθειες για την επίτευξη στόχων σε μια δεδομένη κατάσταση (Hersey & Blanchard, 1982). **Ηγετικό δημοκρατικό στυλ** είναι αυτό που επιτρέπει τη συμμετοχή των διευθυντών στη λήψη αποφάσεων, ενώ **αυταρχικό στυλ** είναι αυτό, στο οποίο ο ηγέτης είναι αποστασιοποιημένος από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και δίνει έμφαση στην εξουσία που έχει.

1.4 Ερευνητική Υπόθεση

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι θα υπάρξει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με το Ηγετικό στυλ των διευθυντών σχολικών μονάδων, κατά την αντίληψη των

υφισταμένων εκπαιδευτικών τους. Πιο συγκεκριμένα οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

Μηδενικές υποθέσεις:

Ho 1: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου.

Ho 2: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής των ετών προϋπηρεσίας.

Ho 3: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Ho 4: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής των ετών συνυπηρέτησης με τον διευθυντή.

Ho 5: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ηγετικό στυλ των διευθυντών.

Εναλλακτικές Υποθέσεις:

Ho 1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου.

Ho 2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής των ετών προϋπηρεσίας.

Ho 3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Ho 4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής των ετών συνυπηρέτησης με τον διευθυντή.

Ho 5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ηγετικό στυλ των διευθυντών.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Συναισθήματα

Η «γνωσιακή επανάσταση», η οποία εκδηλώθηκε κατά τη δεκαετία του 1960, επικεντρώθηκε στη φύση της νοημοσύνης, καθώς και στο πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος, καταγράφει και αποθηκεύει μια πληροφορία. Η άποψη των επιστημόνων ήταν ότι η νοημοσύνη εμπεριέχει μια επεξεργασία δεδομένων ψυχρή και ρεαλιστική (Goleman, 2009). Άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης είχαν περισσότερες επιτυχίες στη ζωή σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Η θεωρία της «επίπεδης διανοητικής ζωής», που κυριάρχησε για πολλά χρόνια άρχισε, να αλλάζει, καθώς, η ψυχολογία τις τελευταίες δεκαετίες, επικεντρώθηκε στις έρευνες γύρω από το συναισθηματικό κόσμο του εγκεφάλου. Το συναίσθημα είχε παραμεληθεί μέχρι τότε, από τις επιστημονικές έρευνες σε μεγάλο βαθμό. Τι είναι όμως το συναίσθημα και πως αλληλεπιδρά με το λογικό μέρος του εγκεφάλου; Τα συναισθήματα είναι ψυχοσωματικές εκφράσεις και βιολογικές αντιδράσεις του σώματος. Είναι παρακίνηση για δράση. Τα συναισθήματα (emotion = motion = κίνηση = κινητήρια δύναμη για δράση) βρίσκονται στον συγκινησιακό νου. Προκαλούν την παραγωγή ενέργειας και αυτό εξηγείται και βιολογικά. Όταν, για παράδειγμα, νιώθουμε το συναίσθημα του θυμού, οι χτύποι της καρδιάς αυξάνονται, η έκκριση αδρεναλίνης γίνεται έντονη, το αίμα συγκεντρώνεται στα άκρα και ο οργανισμός είναι σε εγρήγορση και έτοιμος για επίθεση. Ενώ, αντίθετα, όταν νιώθουμε αγάπη προκαλείται έκκριση ορμονών, όπως η ωκυτοκίνη και ο οργανισμός βιώνει μια κατάσταση ηρεμίας και ικανοποίησης που οδηγούν στη συνεργασία και στις καλές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Goleman, 2009).

Συναισθήματα είναι: «οι άμεσες φυσικές αντιδράσεις του σώματος μας, σε σημαντικά ερεθίσματα που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο» (David, 2017, σελ. 12). Είναι ένα νευρο-χημικό σύστημα, το οποίο εξελίχθηκε για να μας βοηθήσει να βρίσκουμε το δρόμο μας στη ζωή (David, 2017). Το Αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης παρουσιάζει την έννοια του συναίσθηματος ως: «οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» (Goleman, 2009, σελ. 395).

Το Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge ορίζει το συναίσθημα ως: «η σύνθετη σωματική και ψυχική κατάσταση, η οποία αποτελεί μια υποκειμενική, παρά μια αντικειμενική εμπειρία. Ακολουθείται από μεταβολές στη φυσιολογία, οι οποίες μπορεί να μη γίνονται αντιληπτές από το άτομο που βιώνει το συναίσθημα ή από κάποιον που το παρατηρεί» (Matsumoto, 2019, p. 675). Ο Goleman, 2009 θεωρεί ότι το συναίσθημα αναφέρεται σε «ένα αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που προκαλεί, στις ψυχολογικές και βιολογικές καταστάσεις που το συνοδεύουν και στο σύνολο των τάσεων προς δράση» (Goleman, 2009, σελ. 395). Το συναίσθημα δεν μπορούμε επομένως να το ελέγξουμε συνειδητά, διότι είναι εγγεγραμμένο στον οργανισμό μας (μπορούμε όμως να ελέγξουμε την συμπεριφορά μας).

Ο Lazarus (1999), υποστηρίζει την ύπαρξη κανόνων, τους οποίους ακολουθούν τα συναισθήματα, τα οποία είναι λογικά και δεν είναι χαοτικά. Πίσω από κάθε συναίσθημα υπάρχει κάποια λογική. Το κάθε άτομο ερμηνεύει τα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον του με διαφορετικό τρόπο. Ο τρόπος αυτός συμβάλει στην ένταση, το είδος και την ποιότητα των συναισθημάτων που νιώθει. Συναίσθημα είναι αυτό που αισθάνεται ο άνθρωπος όταν αξιολογεί ένα περιστατικό με έναν συγκεκριμένο τρόπο και σχεδόν πάντα επιφέρει αλλαγή στην ψυχολογική του κατάσταση (Saarni, 2000). Σύμφωνα με τον Goleman (2009), η σωστή συνεργασία της λογικής και του συναίσθηματος οδηγεί το άτομο στην επιτυχία. Έχουμε δυο μυαλά, τονίζει ο Goleman (2009), το συγκινησιακό και το λογικό, τα οποία «λειτουργούν ως επί το πλείστον σε αгаστή συνεργασία, ταιριάζοντας τους τόσο διαφορετικούς τρόπους γνώσης που κατέχουν, για να καθοδηγούν τα βήματά μας στον κόσμο» (Goleman, 2009, σελ. 37). Βρίσκονται συνήθως σε ισορροπία καθώς η λογική οριοθετεί την επίδραση των συναισθημάτων και τα συναισθήματα εξελίσσουν το νου. Οι αποφάσεις και οι επιλογές της ζωής μας είναι αποτέλεσμα και των δύο ειδών νοημοσύνης. Η ισορροπία ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα είναι το

άριστο όπως έλεγε και ο Αριστοτέλης. Η συναισθηματική ικανότητα συμβάλει στην ανάληψη αποφάσεων και συμβαδίζει με το λογικό νου παρεμποδίζοντας ή επιτρέποντας την ίδια τη σκέψη. Το ίδιο και ο λογικός νους έχει εκτελεστικό ρόλο στα συναισθήματα μας. Υπάρχουν όμως στιγμές που τα συναισθήματα μας, δεν μπορούν να ελεγχθούν και τότε ο συγκινησιακός νους ξεφεύγει από τα όρια (Goleman, 1998). Χωρίς συναίσθημα, η λογική σκέψη δεν μπορεί να υπάρξει. (Damasio, 1994).

Η έδρα των συναισθημάτων βρίσκεται στην αμυγδαλή που ανήκει στο κάτω μέρος του εγκεφάλου (υποφλοιός) ενώ στον νεοφλοιό, ο οποίος εξελίχθηκε τελευταίος, βρίσκονται οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες μας κάνουν να διαφέρουμε από τα ζώα (Damasio, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα τμήματα του εγκεφάλου συνεργάζονται μεταξύ τους και δεν είναι αυτόνομα (Damasio, 2005). Άτομα που υπέστησαν βλάβες στην αμυγδαλή έχουν «απώλεια» συναισθημάτων και παρόλο που το IQ τους παραμένει άθικτο το αποτέλεσμα είναι να μη μπορούν να αποφασίσουν σωστά (Goleman, 1999). Το κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα της ρύθμισης των συναισθημάτων.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence)

Επιστημονικές έρευνες χρόνων απέδειξαν πως το IQ (δείκτης νοημοσύνης) και η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, δεν σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία του ατόμου στη ζωή του. «Ο δείκτης νοημοσύνης IQ συμβάλει κατά το 20% στους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία στη ζωή, γεγονός που αφήνει ένα 80% σε άλλες δυνάμεις» (Goleman, 2009, σελ. 66). Αυτές οι άλλες δυνάμεις είναι κάποιες δεξιότητες, όπως η αυτοεπίγνωση, αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων, ο έλεγχος της παρόρμησης, η ενσυναίσθηση κ.α. Όλα αυτά συνθέτουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη και συντελούν στην επιτυχία του ανθρώπου σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Goleman, 1995).

Συναισθηματική Νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Goleman (1999) είναι: « η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και

τις σχέσεις μας» (Goleman 1999, σελ. 443). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μερικές πολύτιμες δεξιότητες όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων των δικών μας και των άλλων, η κατανόηση και η διαχείριση των επιπτώσεων τους. Συμβάλλουν στη διατήρηση του ελέγχου, στην ψυχολογική ευεξία και στην αρμονική συνεργασία με τους γύρω μας (Walton, 2014).

Ο Martinez (1997) παρουσίασε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών, που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, στις πιέσεις και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του» (Martinez, 1997, p.212). Οι Bradberry και Greaves (2006), παρουσιάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα των ανθρώπων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να τα διαχειρίζονται κατάλληλα, ώστε να έχουν σωστή συμπεριφορά και καλές σχέσεις με τους ανθρώπους που έρχονται σε επαφή (Bradberry & Greaves, 2006). Οι Mayer και Salovey ορίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, p.433).

Ο Reuven Bar-On (1997) όρισε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως ένα πλαίσιο αποτελούμενο από κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες άμεσα συνδεδεμένες και από παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην κατανόηση και την έκφραση τόσο του εαυτού μας όσο και των άλλων, ώστε να επιτευχθούν οι καθημερινές ανάγκες (Reuven Bar-On, 1997). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) είναι η ικανότητα του ελέγχου των συναισθημάτων, η αντιμετώπιση της συναισθηματικής πίεσης και η ανάπτυξη ικανοτήτων σε τομείς όπως καλλιτεχνία, φαντασία και επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 1998). Οι Petrides και Furnham (2001) υποστήριξαν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει δύο όψεις. Η μια έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait emotional intelligence) και η άλλη με την ικανότητα (ability emotional intelligence).

Ο Goleman (1999), ξεκαθαρίζει κάποιες παρανοήσεις σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη λέγοντας πως:

«Συναισθηματική Νοημοσύνη δε σημαίνει απλώς «να είσαι καλός». Σε στιγμές στρατηγικής σημασίας μπορεί να απαιτείται να «μην είσαι καλός»» (Goleman 1999, σελ. 26) λέγοντας μια δυσάρεστη αλήθεια σε κάποιον που την αποφεύγει.

Συναισθηματική Νοημοσύνη δε σημαίνει να «εκφράζεις και να εκδηλώνεις ότι ακριβώς αισθάνεσαι» (Goleman 1999, σελ. 26), αλλά να μπορείς να χειρίζεσαι τα συναισθήματα σου με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να έχουν αποτελέσματα στην επίτευξη κοινών στόχων. Αναλύσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ανδρών και γυναικών, έδειξαν πως οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση. Οι άνδρες έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα, διαχειρίζονται καλύτερα το στρες, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία. Το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν είναι καθορισμένο από τη γέννηση, αλλά μπορεί να αυξηθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, αντίθετα από το δείκτη νοημοσύνης, που αναπτύσσεται μόνο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής και μέχρι την εφηβεία. Όσο περνάνε τα χρόνια αυξάνεται η ικανότητα των ανθρώπων να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματα τους, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, να βρίσκουν κίνητρα. «Υπάρχει μια «παλιομοδίτικη» λέξη γι' αυτή την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: ωριμότητα» (Goleman, 1999, σελ. 27).

Ο Walton (2014), αναφέρει ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιλαμβάνουν την ικανότητα να:

- «Ξεπερνάμε δύσκολες καταστάσεις,
- Εκφραζόμαστε σαφώς και ένθερμα,
- Χτίζουμε καλύτερες σχέσεις,
- Έχουμε υπό έλεγχο τα συναισθήματα μας,
- Επικοινωνούμε με αμοιβαίο σεβασμό,
- Αποφεύγουμε τη στρεβλή σκέψη,
- Λέμε το σωστό πράγμα στη σωστή στιγμή,
- Εκτιμούμε και κερδίζουμε την αφοσίωση των άλλων,
- Γινόμαστε προσαρμοστικοί στους δύσκολους καιρούς, έχουμε ξεκάθαρες αρχές και τις μοιραζόμαστε,

- Αυξήσουμε την προσωπική μας ευεξία » (Walton, 2014, p.15).

2.3 Θεωρίες Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Έχουν διατυπωθεί αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης . Αυτό για μερικούς ερευνητές σημαίνει ότι είναι μια ασαφής έννοια και αμφισβήτησαν την εγκυρότητα της. Επικριτής της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ήταν ο Locke ο οποίος την αμφισβήτησε υποστηρίζοντας πως εφόσον δεν έχει οριστεί με σαφήνεια και δεν εφαρμόστηκε κάπου, δεν υπάρχει. Άλλοι, όμως, ερευνητές πιστεύουν πως οι διαφορετικοί ορισμοί της έννοιας συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και αυτό γιατί η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια πολυσύνθετη έννοια και κάθε ορισμός, εκφράζει διαφορετικές πλευρές της (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Τρία είναι τα βασικά μοντέλα θεωριών της συναισθηματικής Νοημοσύνης που έχουν επικρατήσει στις μέρες μας (Πλατσίδου, 2004).

Τα μοντέλα ικανότητας: Θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να κατανοήσει, να χειριστεί και να επεξεργαστεί τα συναισθήματα. Η ικανότητα αυτή είναι αντίστοιχη με άλλα είδη νοημοσύνης, που έχουν σχέση με τις γνωστικές ικανότητες. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο Mayer & Salovey.

Τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: Θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός από χαρακτηριστικά γνωρίσματα, προδιαθέσεις και ικανότητες προσαρμογής. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

Τα μοντέλα επίδοσης: Θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να οργανώνει τα συναισθήματα του, με στόχο την επίδοση του στην εργασία. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι του Goleman.

Οι Mayer et al (2000) ταξινομούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε δύο κατηγορίες: στα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα. Στο πρώτο περιέχεται η θεωρία των Mayer & Salovey και στα μικτά μοντέλα, στα οποία ανήκουν οι θεωρίες των Bar-On και του Goleman.

Μοντέλο Salovey & Mayer

Το θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Salovey & Mayer (1990) είναι ένα μοντέλο ικανότητας, το οποίο θεωρεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ένα είδος νοημοσύνης, που περιλαμβάνει την ικανότητα του ανθρώπου να επεξεργάζεται τα συναισθήματα και να τα χρησιμοποιεί επεξεργασμένα στη σκέψη και στη συμπεριφορά του (Πλατσίδου, 2010).

Η θεωρία αυτή συμφωνεί με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, που ανέπτυξε ο Gardner (1983), ο οποίος έκανε λόγο για επτά είδη νοημοσύνης. Εδώ, όμως, περιέχονται και κάποιες άλλες ικανότητες οι οποίες ταξινομούνται σε τέσσερις κλάδους που συνθέτουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Οι ικανότητες αυτές είναι:

- Αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων
- Χρήση συναισθημάτων
- Κατανόηση συναισθημάτων
- Διαχείριση συναισθημάτων (Brackett & Salovey, 2006).

Ένας άνθρωπος με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα κατανοεί και έτσι μπορεί να τα χρησιμοποιήσει και να τα διαχειριστεί κατάλληλα (Mayer et al., 2004, ό. α. Πλατσίδου, 2010).

Η βασικότερη μορφή ικανότητας είναι, να μπορεί, ο άνθρωπος να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του, αλλά και των άλλων, γιατί αυτό είναι η βάση ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει κάποιος και τις άλλες ικανότητες. Όταν καταφέρει το άτομο να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του μπορεί να τα διαφοροποιήσει ώστε να πετύχει αυτό που θέλει. Χαρακτηριστικό ενός συναισθηματικά ευφυή ανθρώπου είναι να μπορεί να χρησιμοποιήσει τα συναισθήματα του σωστά για να πετύχει τον στόχο του (Mayer & Salovey, 1997).

Εργαλείο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αυτού του μοντέλου είναι το ερωτηματολόγιο Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT (2002). Μετρά τις τέσσερις ικανότητες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό τους μοντέλο. Συγκεκριμένα μετρά την αντίληψη των συναισθημάτων, τη χρήση τους, την κατανόηση και τη διαχείριση τους. Τα ερωτηματολόγια που μετρούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα είναι αντίστοιχα των τεστ IQ με τη

διαφορά όμως, ότι σε αυτά η βαθμολόγηση είναι δύσκολη γιατί δεν υπάρχουν αντικειμενικές απαντήσεις (Perez, Petrides & Furnham, 2005).

Το μοντέλο του Bar-On

Οι θεωρίες της Συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν ως βάση το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, θεωρούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύμπλεγμα χαρακτηριστικών προσωπικότητας, συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στις θεωρίες αυτές ανήκει το μοντέλο του Bar-On ο οποίος αναφέρθηκε στη Συναισθηματική νοημοσύνη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και καθιέρωσε τον όρο Emotional Quotient (EQ) (δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης). Το άτομο με υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να αντιμετωπίσει τις οποιοσδήποτε αλλαγές που παρουσιάζονται σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο και καταλήγει σε σωστές αποφάσεις. Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματα του ώστε αυτά να λειτουργούν θετικά και να τον ωφελούν. Επίσης θα πρέπει να διακρίνεται από αισιοδοξία και να έχει θετική διάθεση (Bar-On, 2006).

Οι ικανότητες που θα πρέπει να έχει το άτομο σύμφωνα με το μοντέλο Bar-On είναι:

- Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες καθιστούν ικανό το άτομο να κατανοεί τον εαυτό του και τα συναισθήματα του.
- Οι διαπροσωπικές δεξιότητες με τις οποίες το άτομο αναγνωρίζει τα συναισθήματα των συνανθρώπων του και δημιουργεί σωστές σχέσεις μεταξύ τους.
- Η προσαρμοστικότητα με την οποία το άτομο προσαρμόζεται και κρίνει σωστά τις καταστάσεις της ζωής του, αναγνωρίζει τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν οι άλλοι για τον ίδιο και τα μετατρέπει σε θετικά.
- Η διαχείριση του άγχους αφορά την ικανότητα του ατόμου να μειώνει το άγχος του όταν αυτό είναι σε υψηλά επίπεδα και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.
- Η γενική διάθεση αφορά την αισιοδοξία με την οποία αντιμετωπίζει το άτομο τη ζωή του, την ευτυχία που νιώθει και την οποία εκφράζει θετικά στους συνανθρώπους του.

Το πιο αντιπροσωπευτικό εργαλείο μέτρησης του μοντέλου αυτού είναι το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) του Bar-On, το οποίο ανέπτυξε το 1997 και το βελτίωσε το 2004. Μετρά τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη και είναι μέτρο αυτό-αξιολόγησης. Εκτιμά την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ικανότητα του ατόμου, την διαχείριση άγχους, την προσαρμοστικότητα και τη γενική διάθεση. Αποτελείται από 133 δηλώσεις και οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman

Στα μικτά μοντέλα και συγκεκριμένα στα μοντέλα προσωπικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων ανήκει το μοντέλο συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman.

Η συναισθηματική Νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman «καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στα πέντε στοιχεία της: την αυτοεπίγνωση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους» (Goleman, 1995,σελ. 52).

- *Αυτοεπίγνωση* είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας κάθε στιγμή και να τα χρησιμοποιούμε για να παίρνουμε σωστές αποφάσεις. «Να κάνουμε μια ρεαλιστική αξιολόγηση των ικανοτήτων μας και να έχουμε ένα καλά τεκμηριωμένο αίσθημα αυτοπεποίθησης» (Goleman, 1995,σελ. 444).
- *Αυτορρύθμιση*: Να ρυθμίζουμε τα συναισθήματά μας ώστε αυτά να διευκολύνουν την εργασία μας και όχι να την εμποδίζουν.
- **Κίνητρα συμπεριφοράς**: Οι προτιμήσεις μας να γίνονται κίνητρα για την επίτευξη των στόχων μας, να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες και να μη τα παρατάμε όσες και αν είναι οι δυσκολίες.
- *Ενσυναίσθηση*: Να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους, να μπαίνουμε στη θέση τους και να διατηρούμε σωστές σχέσεις μεταξύ μας.
- *Κοινωνικές δεξιότητες*: Να χρησιμοποιούμε με σωστό τρόπο τα συναισθήματά μας σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. «Να έχουμε ομαλή αλληλεπίδραση, να χρησιμοποιούμε αυτές τις ικανότητες για να πείσουμε και να ηγηθούμε, να διαπραγματευθούμε και να επιλύσουμε διαφωνίες, στη συνεργασία και την ομαδική εργασία» (Goleman, 1995,σελ.444).

Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman είναι:

- Ανεξάρτητες: διότι κάθε μια από αυτές συνεισφέρει με το δικό της μοναδικό τρόπο στην επίδοση στην εργασία.
- Αλληλεξαρτώμενες: η μια διάσταση επηρεάζει και αλληλεπιδρά με τις άλλες.
- Ιεραρχικές: η μια οικοδομείται πάνω στην άλλη. Για την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση για παράδειγμα, είναι σημαντική η αυτοεπίγνωση, ενώ η αυτορρύθμιση και η αυτοεπίγνωση παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην απόκτηση κινήτρων.
- Αναγκαίες, αλλά όχι ικανές. Αυτό σημαίνει πως εάν κάποιος άνθρωπος έχει μια από τις ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν είναι σίγουρο ότι θα αναπτύξει και τη σχετική δεξιότητα. «Παράγοντες, όπως το κλίμα ενός οργανισμού ή το ενδιαφέρον ενός ατόμου για την εργασία του θα καθορίσουν επίσης αν θα εκδηλωθεί η συγκεκριμένη ικανότητα» (Goleman, 1995,σελ. 56).
- Γενικού τύπου: Ισχύουν σχεδόν σε όλες τις εργασίες κατά γενικό κανόνα αλλά «διαφορετικές εργασίες έχουν και διαφορετικές απαιτήσεις σε ότι αφορά τις απαραίτητες δεξιότητες» (Goleman, 1995,σελ. 56).

Εργαλείο μέτρησης αυτού του μοντέλου είναι το Emotional Competency Inventory (ECI) των Goleman&Boyatzis και είναι κλίμακα 360°, η οποία διερευνά τις ικανότητες απόδοσης στην εργασία. Στο μοντέλο αυτό η Συναισθηματική Νοημοσύνη του εργαζόμενου αξιολογείται από τους συναδέλφους και προϊστάμενους. Αξιολογεί είκοσι χαρακτηριστικά μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις: αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική ενημερότητα, κοινωνικές δεξιότητες» (Goleman, 2009).

2.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εργασία

Μέχρι πριν μερικές δεκαετίες τα κριτήρια για την επιτυχία στην εργασία ήταν ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης, η εκπαίδευση και η εμπειρία του εργαζόμενου. Σύμφωνα με τον Goleman (1999), τα κριτήρια αυτά έχουν αλλάξει και πλέον δίνεται ιδιαίτερο βάρος σε κάποια ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία

καθορίζουν την επαγγελματική πορεία του κάθε εργαζόμενου. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι βασικά εφόδια στην σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και του ανταγωνισμού. Στο εντελώς διαφορετικό κλίμα των σημερινών επιχειρήσεων, η αντίληψη ότι κάθε δουλειά είναι εξίσου σημαντική, αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν μεγάλη σημασία. Ικανότητες ανθρώπων που δεν είχαν ιδιαίτερη αξία σε εργασιακές θέσεις κατά τις παλαιότερες δεκαετίες, έχουν γίνει σημαντικής αξίας, ενώ νέες ικανότητες εμφανίστηκαν όπως «η δυνατότητα ενός ατόμου να επιφέρει καταλυτικές αλλαγές και η δυνατότητα να αναδεικνύει με αποτελεσματικό τρόπο τη διαφορετικότητα» (Goleman, 1999, σελ. 30). Παλαιότερα συναίσθημα και χώρος εργασίας ήταν έννοιες που δεν μπορούσαν να συνυπάρχουν. Το συναίσθημα στο χώρο της εργασίας έδειχνε αδυναμία και λήψη μη σωστών αποφάσεων. Με την παγκοσμιοποίηση όμως και με την καθιέρωση της εργασίας σε ομάδες που παρατηρούμε σε όλο και περισσότερες επιχειρήσεις και οργανισμούς, το συναίσθημα άρχισε να αναγνωρίζεται και να παίρνει πρωταρχική θέση στην εργασιακή επιτυχία. Οι εργαζόμενοι άρχισαν πλέον να καταλαβαίνουν πως μόνο η διανοητική υπεροχή, δεν αρκεί για την επιτυχία στην όλο και πιο διαφοροποιημένη εργασία, αλλά είναι αναγκαίο και ένα άλλο είδος δεξιότητας. Χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία, η ανθεκτικότητα, η πρωτοβουλία και η προσαρμοστικότητα παίρνουν μια νέα αξία στις σημερινές συνθήκες εργασίας (Goleman, 1999).

Ο Goleman (1999), επίσης, επισημαίνει ότι ο ΔΝ δεν καθορίζει την επιτυχία του ατόμου στην εργασία. «Οι εργασιακοί κανόνες αλλάζουν. Κρινόμαστε με νέα κριτήρια: δεν μετράει μόνο το πόσο έξυπνοι είμαστε ή η εκπαίδευση και η πείρα που διαθέτουμε, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο χειριζόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους» (Goleman, 1999, σελ. 21). Συναισθηματικές ικανότητες, όπως η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία, ο αυτοέλεγχος κ.α. ενισχύουν την εργασιακή απόδοση ενώ οι γνώσεις και η κατάρτιση μόνο, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) δεν αρκούν πλέον. Όλες αυτές οι συναισθηματικές ικανότητες, όταν είναι ανεπτυγμένες δεν δημιουργούν πρόβλημα στην εργασία, αλλά αντίθετα αυξάνουν την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα (Coetzee & Schaap, 2005).

Οι περισσότερες, πλέον, εταιρείες έχουν καταλάβει πως στη σημερινή εποχή δεν έχεις να ανταγωνιστείς μόνο προϊόντα, αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιείς τους ανθρώπους σου. Οι οργανισμοί συρρικνώνονται και τα άτομα που μένουν έχουν περισσότερες ευθύνες. Ο αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων, η σωστή

αντιμετώπιση των προβλημάτων, η ομαδική εργασία και οι ηγετικές ικανότητες φαίνονται να μετρούν περισσότερο από ποτέ. Αυτό σημαίνει πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελεί τη βάση κάθε οργανισμού (Goleman, 1999).

Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση (Kafetsios & Zampetakis, 2008) αποδίδουν καλύτερα και δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση (Πλατσίδου, 2010).

Οι εργασιακές συγκρούσεις αποφεύγονται με τη κατανόηση και τη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων, το άγχος αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά και η εργασιακή απόδοση αυξάνεται (Bradberry & Greaves, 2006).

«Η εισαγωγή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μια εργασιακή σχέση μπορεί να την οδηγήσει στην ανάπτυξη, τη δημιουργία, την αμοιβαία δέσμευση, αν αυτό δεν γίνει, αυξάνεται ο κίνδυνος της καθοδικής πορείας προς την ακαμψία, το αδιέξοδο και την αποτυχία» (Goleman, 1999, σελ. 311).

Ο συνδυασμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων βοηθά τον εργαζόμενο να ξεπερνά τα προβλήματα και τις απαιτήσεις της εργασίας αλλά και τον ηγέτη να διοικεί αποτελεσματικά (Caruso, 1999). Κατά τον Boyatzis (1982) διαπιστώθηκε, πως τα στελέχη με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης είχαν μεγαλύτερη απόδοση στην εργασία. Ο Goleman (1999), διαπίστωσε ότι ο συνδυασμός τεχνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ικανότητας, οδηγεί σε υψηλότερο και καλύτερο επίπεδο απόδοσης στην παραγωγή. Ο Cumming (2005) απέδειξε τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την απόδοση στην εργασία. Όσο υψηλότερο το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον εργαζόμενο, τόσο υψηλότερη και η απόδοση του στην εργασία. Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002), έδειξαν πως η επιτυχία του ηγέτη οφείλεται κατά 90% στα υψηλά επίπεδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του και όχι τόσο στις γνωστικές του ικανότητες.

2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην ηγεσία

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είχε μεγάλη απήχηση και στα ηγετικά στελέχη μετά τη δημοσίευση των βιβλίων του Goleman (1995, 1998). Πίστεψαν πως η γνωστική ικανότητα δεν μπορεί μόνη της να οδηγήσει σε σωστά εργασιακά αποτελέσματα και υψηλή απόδοση (Πλατσίδου, 2010). Ηγέτες με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αυτοεκτίμηση κ.α. (George, 2000; Barsade et al., 2003).

Σύμφωνα με τον Goleman (1999), τρεις είναι οι ομάδες ικανοτήτων των αποτελεσματικών ηγετών. Οι δυο από αυτές περιέχουν ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η άλλη γνωστικές ικανότητες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει προσωπικές ικανότητες όπως η αυτοπεποίθηση, η επίτευξη και η δέσμευση, ενώ η δεύτερη ομάδα περιέχει κοινωνικές ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επιρροή και η πολιτική αντίληψη. Η Τρίτη ομάδα περιέχει γνωστικές ικανότητες σύμφωνα με τις οποίες σκέφτονται ακολουθώντας μια στρατηγική, αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να σκεφτούν και ψάχνουν πληροφορίες με μια αίσθηση ευρύτερης προοπτικής. Οι επιτυχημένοι ηγέτες έχουν την ικανότητα να ενσωματώνουν τις συναισθηματικές ικανότητες με τις γνωστικές και να πετυχαίνουν έτσι το τέλειο αποτέλεσμα (Goleman, 1999).

Συνήθως, οι άνθρωποι ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέληση τους αυτόν που τους εμπνέει εμπιστοσύνη, τους συγκινεί, κερδίζει την καρδιά και την ψυχή τους, το θαυμασμό και την αγάπη τους. Αυτά οφείλονται στο χαρακτήρα της συμπεριφοράς του ατόμου. Έτσι και ο χαρακτήρας της συμπεριφοράς του ηγέτη είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητά του. Η ηγετική συμπεριφορά, η οποία απευθύνεται στο συναίσθημα, στην καρδιά και την ψυχή των ανθρώπων, αποτελεί προϋπόθεση, για να δημιουργηθεί μια σχέση επιρροής μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Κανείς δεν μπορεί να δώσει ψυχή και καρδιά σε κάποιον ο οποίος δεν του δείχνει ενδιαφέρον και δεν νοιάζεται για αυτόν (Μπουραντάς, 2005).

«Οι εξαιρετικά επιτυχημένοι ηγέτες διαθέτουν υψηλό βαθμό θετικής ενέργειας, ο οποίος διαχέεται σε ολόκληρο τον οργανισμό. Και όσο πιο θετική είναι η διάθεση του ηγέτη μιας ομάδας, τόσο πιο θετικά και πρόθυμα για προσφορά και συνεργασία είναι τα άτομα της ομάδας» (Goleman 1999, σελ.270).

Ο χαρισματικός ηγέτης έχει την ικανότητα να «επικοινωνεί και να προσελκύει τους ακολούθους του στη βάση του συναισθήματος» (Νικολαΐδου 2012, σελ. 47). Για να μπορέσουν όμως οι ηγέτες να κατανοήσουν τα συναισθήματα των υφισταμένων τους θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πρώτα τα δικά τους συναισθήματα (Μπρίνια, 2008).

Οι Bennis και Chan πιστεύουν πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 85% - 90% για την επιτυχία των ηγετών (Connell & Travaglione, 2004).

Τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά Ryback (1998) είναι:

- Η διακριτική κριτική που συνοδεύεται με σχόλια εποικοδομητικού χαρακτήρα βελτιώνει τον εργαζόμενο και μεγαλώνει το ενδιαφέρον του για την εργασία.
- Κατανοεί τους υφισταμένους του και τα συναισθήματα τους.
- Εκφράζει με ειλικρίνεια τα συναισθήματα του και εκδηλώνει ξεκάθαρα τις προθέσεις και τους στόχους του.
- Δέχεται την κριτική, αναλαμβάνει τις ευθύνες του.
- Παρατηρεί τη λεπτομέρεια αλλά επικεντρώνεται πάντα στο σύνολο.
- Η επικοινωνία με τους συναδέλφους του είναι βασικό χαρακτηριστικό του.
- Μοιράζεται σε σωστό χρόνο και με σωστό τρόπο τα συναισθήματα του.
- Καταφέρνει να διαχειρίζεται σωστά τις συγκρούσεις
- Κάνει τους εργαζόμενους να νιώθουν ενεργοί στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.
- Απολαμβάνει τη ισχύ του χωρίς όμως να αναλώνεται στο κυνήγι της επιτυχίας. Νιώθει ευθύνη για τους υφισταμένους του, για τον οργανισμό στον οποίο ηγείται και για τον εαυτό του (Ryback, 1998).

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, υπάρχουν έξι στυλ ηγετών:

Ο **καταπιεστικός** ηγέτης, ο οποίος έχει έλλειψη ενσυναίσθησης και λόγω της θέσης του απαιτεί άμεση υπακοή και οι υφιστάμενοι δεν παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Αυτό το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δημιουργεί, γενικότερα, ένα αρνητικό κλίμα, είναι παρόλα αυτά αποτελεσματικό κάποιες φορές, όταν πρόκειται για προβληματικούς εργαζόμενους ή για περιόδους κρίσης.

Ο **οραματιστής** ηγέτης είναι αυτός, που καθοδηγεί τους εργαζομένους του προς ένα κοινό όραμα. Διακρίνεται από αυτοεπίγνωση και ενσυναίσθηση και ακολουθεί την ομάδα του με προθυμία. Αυτό το στυλ ηγεσίας δημιουργεί θετικό οργανωσιακό κλίμα και είναι αποτελεσματικό, όταν απαιτείται ένα νέο όραμα στον οργανισμό ή μια ξεκάθαρη γραμμή πορείας.

Ο **ανθρωπιστικός** ηγέτης, ο οποίος διακρίνεται από ενσυναίσθηση, επικοινωνία και ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Υπό την ηγεσία του κυριαρχεί αρμονία και δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ των μελών της ομάδας του. Ενδιαφέρεται για τους εργαζόμενους του και τους εμπνέει σε περιόδους κρίσης.

Ο **δημοκρατικός** ηγέτης διακρίνεται από τις ικανότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Ακούει τη γνώμη των άλλων και με συμμετοχικές διαδικασίες παίρνει τις αποφάσεις. Το στυλ ηγεσίας του φέρνει θετικά αποτελέσματα στο οργανωσιακό κλίμα.

Ο **καθοδηγητικός** ηγέτης είναι αυτός που, ενώ δουλεύει με ενθουσιασμό, καταπιέζει πολλές φορές τη δημιουργικότητα της ομάδας με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά το οργανωσιακό κλίμα. Διακρίνεται από ευσυνειδησία, παρακίνηση και πρωτοβουλία.

Ο **συμβουλευτικός** ηγέτης, ο οποίος ακολουθείται από την ομάδα με προθυμία και εμπιστοσύνη. Διακρίνεται από ενσυναίσθηση και αυτοεπίγνωση. Τον ενδιαφέρει η αυτοβελτίωση των εργαζομένων του και με τις συμβουλές και την καθοδήγησή του βοηθά αποτελεσματικά στην ανάπτυξη και καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Έτσι, δημιουργείται και θετικό οργανωσιακό κλίμα στον οργανισμό (Goleman, 2000).

Σε έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώθηκε πως ηγέτες με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη δημιουργούν σωστό εργασιακό κλίμα, δραστηριοποιούν το εργατικό δυναμικό, ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους, με αποτέλεσμα την αύξηση της εργασιακής απόδοσης.

Η έρευνα του Williams (1994) σε διευθυντές ασφαλιστικών εταιριών της Αμερικής έδειξε ότι οι διευθυντές που είχαν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης είχαν υψηλότερες αποδόσεις, μεγαλύτερα κέρδη και επιχειρησιακή ανάπτυξη.

Ο McClelland (1998), σε έρευνα του, διαπίστωσε πως τα διευθυντικά στελέχη μιας πολυεθνικής εταιρίας τροφίμων και ποτών με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης είχαν με διαφορά 15 -20% περισσότερη επιτυχία στους στόχους που έθεταν από άλλους με χαμηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Οι Khokhar και Kush (2009) σε έρευνα, που πραγματοποίησαν σε εταιρίες στην Ινδία, στην οποία πήραν μέρος 200 εργαζόμενοι, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι στελέχη με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρουσίαζαν καλύτερη ποιότητα εργασίας και μεγαλύτερη εργασιακή απόδοση.

Ο Fernandez- Araoz (2001) σε έρευνα του στην οποία συμμετείχαν 500 διευθυντές, διαπίστωσε πως ανάμεσα στους επιτυχημένους και στους αποτυχημένους διευθυντές, υπήρχαν διαφορές στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, στη γνωστική ικανότητα, στην εμπειρία και στην προϋπηρεσία. Συμπέρανε, πως η διαφορά βρίσκεται στην έλλειψη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, διότι, για να καταλάβει κάποιος μια διευθυντική θέση, εννοείται, ότι υπάρχει η γνωστική νοημοσύνη.

Ο ηγέτης πρέπει να εμπνέει ασφάλεια, σιγουριά και να είναι ο συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002). Θα πρέπει να διαχέει στο εργασιακό του περιβάλλον αίσθηση σημαντικότητας και συμμετοχής (Hogan, Curphy & Hogan, 1994). Να ενδυναμώνει τους εργαζόμενους, να αναγνωρίζει τις προσπάθειες τους, να είναι καινοτόμος στις ιδέες του, πράγμα που θα βοηθήσει στην βελτίωση του οργανισμού και επίσης να χαίρεται με τα αποτελέσματα της ομάδας του (Kouzes & Posner, 2001).

Ο συναισθηματικά νοήμον ηγέτης διαθέτει ενσυναίσθηση, δείχνει ενδιαφέρον και για την προσωπική ζωή των άλλων και όχι μόνο, για την εργασιακή τους απόδοση (Goleman, 1998, Ryback, 1998), εμπνέει εμπιστοσύνη, και δίνει κίνητρα στους υφισταμένους του για περισσότερη προσπάθεια, ώστε να επιτευχθεί ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα.

Επομένως, η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη του ηγέτη είναι σημαντική διότι δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον εργασίας, δραστηριοποιεί το εργατικό δυναμικό ώστε να δουλέψει με όρεξη και ευχαρίστηση και όλο αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

«Η εκπαίδευση είναι χωρίς αμφιβολία το ισχυρότερο μέσο με το οποίο ασκείται κοινωνικός έλεγχος, αλλά και δημιουργούνται οι κοινωνικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται και η κοινωνική κινητικότητα» (Πασιαρδής 2004, σελ. 41).

Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει την ευθύνη για τη σωστή και υγιή λειτουργία του σχολείου αλλά ο διευθυντής είναι αυτός που επωμίζεται τον συντονισμό όλων των λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Εκτός όμως από το λειτουργικό κομμάτι των υποχρεώσεων του, ο διευθυντής του σχολείου ασκεί και κοινωνικό έργο, διότι πρέπει να συνεργάζεται αρμονικά με γονείς, συναδέλφους, μαθητές και την κοινωνία ευρύτερα και να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές του (Davies & Ellison, 2001).

Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του και τον τρόπο ηγεσίας του, μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα, το οποίο θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του κάθε διευθυντή ενός σχολείου, έτσι ώστε να μπορέσει να ανοιχτεί στην ευρύτερη κοινωνία (Harris & Muijs, 2005). Να συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, να δημιουργήσει επικοινωνιακές σχέσεις, να επηρεάσει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και να αναδείξει τη συναδελφικότητα (Πασιαρδής, 2004, Τομασίδης, 2002). Σε ένα σωστό θετικό εργασιακό κλίμα κυριαρχούν αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, ο σεβασμός και αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η ενσυναίσθηση, που είναι ικανότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, θα πρέπει να είναι το βασικό χαρακτηριστικό του διευθυντή, όταν ασκεί κριτική στους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς, διότι μόνο έτσι θα είναι αποτελεσματική η κριτική (Pescosolido, 2000).

Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες. Η έλλειψη μιας από τις ικανότητες αυτές πολύ πιθανό να τον καταστήσει ακατάλληλο και αναποτελεσματικό (Ράπτης 2006). Ο συναισθηματικά νοήμον διευθυντής συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, αποφεύγει τις συγκρούσεις και επιδιώκει για τη μονάδα του ένα ήρεμο εργασιακό κλίμα (Πασιαρδής, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα σταθερό κλίμα εργασίας,

ενισχύουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εμπνέονται και νιώθουν ασφαλείς (Σαΐτης, 2005).

Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, το στυλ ηγεσίας που ασκεί, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την άσκηση ηγεσίας και η αποτελεσματικότητα του έργου του, έχουν μεγάλη σημασία για τη σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων και συγκεντρώνουν τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών (Goleman 1999).

Οι Rosete και Ciarrochi (2005) σε έρευνα τους διαπίστωσαν πως όταν ο ηγέτης έχει υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει δηλαδή, την ικανότητα να κατανοεί και να διαχειρίζεται σωστά τα δικά του συναισθήματα αλλά και των συνεργατών του, τότε υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τόσο του ίδιου όσο και των υφισταμένων του.

Σε έρευνα των Stone, Parker και Wood (2005) για τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ηγεσίας πήραν μέρος 464 διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων του Οντάριο στον Καναδά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των διευθυντών.

Ο Cook, (2006), σε ποσοτική έρευνα που έκανε σε δημοτικά σχολεία της Μοντάνα, στην οποία πήραν μέρος 140 εκπαιδευτικοί, διαπίστωσε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στην άσκηση ηγεσίας.

Σε έρευνα τους οι Kafetsios, Nezlek και Vassiou, (2011), διαπίστωσαν πως η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη των ηγετών έχει θετικά αποτελέσματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η Elen L.Harney, το 2015 πραγματοποίησε μια έρευνα ,για να διαπιστώσει κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή, σχετίζεται με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της νότιας Κορέας και της Αμερικής. Η έρευνα ήταν και ποσοτική και ποιοτική. Τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν συσχετισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή με το κλίμα του σχολείου. Η ποιοτική όμως έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η έρευνα των Yoke και Panatik (2015) στη Μαλαισία, έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της

Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή του σχολείου με την αποτελεσματικότητα του και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3. ΗΓΕΣΙΑ

3.1 Ιστορική αναδρομή

Η επιστήμη της διοίκησης εφαρμόζεται εδώ και χιλιάδες χρόνια. Οι αρχαιότεροι κοινωνικοί θεσμοί ή ιδρύματα ήταν πολύ απλά. Το αρχέτυπο ήταν η φυλή, η οποία διοικούνταν από έναν ηγέτη στον οποίο υπάκουαν όλοι. Όταν, όμως, τα μέλη μιας ομάδας, ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης, είναι πολλά και η εργασία προς διεκπεραίωση γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, τα πράγματα δυσκολεύουν. Ένα παράδειγμα, το οποίο αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) στο βιβλίο του «Εκπαιδευτική ηγεσία» είναι πως όταν ο Μωυσής κατάλαβε πως δεν μπορούσε πλέον να ηγείται μιας ομάδας με τόσους πολλούς ανθρώπους, όρισε κάποιους ηγέτες, που ο καθένας θα ήταν υπεύθυνος για μια ομάδα ανθρώπων. Εκχώρησε δηλαδή εξουσίες και αρμοδιότητες σε μια ομάδα «μεσαίων» ηγετών, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση.

Οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που έγιναν σε όλο τον κόσμο δημιούργησαν προβλήματα και χρειάζονταν πλέον μεγαλύτερος καταμερισμός και καλύτερη μελέτη των διάφορων έργων που έπρεπε να γίνουν. Για αυτό το λόγο, άρχισαν να δημιουργούνται οι θεσμοί, οι οργανισμοί και τα ιδρύματα.

«Στόχος της διοίκησης ανέκαθεν, όπως και τώρα, ήταν η υποκίνηση και παρώθηση του προσωπικού και των ομάδων σε ένα οργανισμό, ώστε να υπάρχει ικανοποιητικό έργο και αποτελεσματικότητα μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια» (Abrahamsson, 1993, Parsons 1951, ο.α. στο Πασιαρδής 2004, σελ. 1).

Η διοικητική επιστήμη, σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2004), πέρασε από τρία φιλοσοφικά στάδια:

- «Την κλασική προσέγγιση, ή επιστημονική διοίκηση (scientific management), (1900 – 1930).

- Τη διοίκηση με βάση ανθρώπινα κριτήρια ή αλλιώς διοίκηση μέσω των ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach), (1930 – 1950).
- Τη σύγχρονη διοίκηση, ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach), (1950 – σήμερα)» (Πασιαρδής, 2004, σελ. 3).

Ο Taylor (1911), ανέπτυξε μια θεωρία για τη διοίκηση, η οποία αναφερόταν στην ανάληψη νέων ευθυνών, σωστών τρόπων εκτέλεσης έργων και σαφών οδηγιών, για την βελτίωση της παραγωγής. Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Taylor είναι:

- «Ο καθορισμός ενός μεγάλου καθημερινού φόρτου εργασίας για τον κάθε εργαζόμενο στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος πρέπει να γνωρίζει ακριβώς την εργασία που πρέπει να επιτελέσει κάθε μέρα. Η εργασία αυτή πρέπει να είναι τόση ώστε ο εργαζόμενος να πρέπει να δουλεύει ασταμάτητα όλη μέρα.
- Οι τυποποιημένες συνθήκες εργασίας. Οι εργαζόμενοι πρέπει να χρησιμοποιούν τις ίδιες διαδικασίες καθημερινά, ώστε να εξασφαλίζεται απόλυτα η επίτευξη του στόχου.
- Μισθολογική επιβράβευση για κάθε επιτυχία.
- Πρόστιμο (ή κυρώσεις) σε περίπτωση αποτυχίας.
- Εξειδίκευση στους μεγάλους οργανισμούς. Όσο οι οργανισμοί γίνονται πιο περίπλοκοι, τόσο πιο πολύ πρέπει να καταμερίζονται οι εργασίες, ώστε οι διαδικασίες να είναι πιο απλές και οι στόχοι ευκολότεροι» (Πασιαρδής, 2004, σελ. 4 - 5).

Ο Taylor υποστήριξε την εξουσία, την πειθαρχία, την ενιαία διοίκηση, τον καταμερισμό των εργασιών, την υπευθυνότητα, τον συντονισμό και την κοινή κατεύθυνση. Η θεωρία του ήταν βασισμένη στα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπιζόταν ως μηχανή (Δερβιτσιώτης, 1991 ο.α. στο Πασιαρδής, 2004) .

Ο Fayol (1916), παρουσίασε μια διοικητική θεωρία στο βιβλίο του «Βιομηχανική και Γερμανική Διοίκηση», η οποία περιέχει πέντε λειτουργίες για τη διοικητική συμπεριφορά που είναι:

- ο προγραμματισμός: η δημιουργία ενός πλάνου εργασιών
- η οργάνωση: υλική και ανθρώπινη οργανωσιακή οικοδόμηση
- η εποπτεία: ο έλεγχος των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων.

- ο συντονισμός: ο συσχετισμός των κοινών εργασιών
- ο έλεγχος: η παρακολούθηση των εργασιών σύμφωνα με τους υπάρχοντες κανόνες και οδηγίες.

Πολλοί ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι αντέδρασαν στην ταύτιση του ρόλου του ανθρώπου με αυτόν της μηχανής.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, και με τις εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας, η Διοικητική Επιστήμη πέρασε στη δεύτερη φάση της, που είχε ως βάση τα ανθρώπινα κριτήρια (Πασιαρδής, 2004). Στη φάση αυτή δόθηκε έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Η φιλόσοφος της διοίκησης, Follett (1924), πίστευε πως είναι παράλογες οι εξειδικευμένες και μηχανιστικές εργασίες στους οργανισμούς, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας άνθρωπος. Πρόσφερε πολλές και σημαντικές υπηρεσίες για την ατομική και ομαδική συμπεριφορά και για τα θέματα υποκίνησης της ηγεσίας. Η θεωρία αυτή των ανθρώπινων σχέσεων δίνει προτεραιότητα στην ικανοποίηση των εργαζομένων, θεωρώντας πως η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εργαζομένων αυξάνει την παραγωγικότητα.

Γύρω στα 1950, εμφανίζεται ένα νέο μοντέλο διοίκησης η σύγχρονη διοίκηση. Παρουσιάζει ένα κράμα θεμάτων σχετικά με τη διοίκηση, όπως η δομή της οργάνωσης, η δυναμική των ομάδων, η διοίκηση συστημάτων, οι διαδικασίες οργάνωσης, η παρακίνηση των εργαζομένων. Το κέντρο βάρους της τοποθετείται μεταξύ της θεωρίας των ανθρώπινων σχέσεων και της επιστημονικής διοίκησης του οργανισμού (Mayo, 1945- Roethlisberger & Dickson, 1939, ο.α. στο Πασιαρδής, 2004). Η Διοικητική Επιστήμη ξεκίνησε δίνοντας έμφαση στις δομές οργάνωσης και στις θέσεις εργασίας σε έναν οργανισμό, πέρασε στη φάση της βαρύτητας στον παράγοντα άνθρωπο και ακολούθησε η σύζευξη των δύο αυτών φάσεων κατά την οποία δίνεται έμφαση τόσο στις δομές της οργάνωσης και στις θέσεις εργασίας όσο και στην προσωπικότητα και την επάρκεια των εργαζομένων που καλύπτουν τις θέσεις σε ένα οργανισμό.

3.2 Η έννοια της ηγεσίας: Εννοιολογική προσέγγιση

Σε μια κοινωνία, η οποία αλλάζει συνεχώς και γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, ανταγωνιστική, αβέβαιη και απαιτητική, η ηγεσία μιας επιχείρησης αποτελεί τη βάση για την επιτυχία της. Τα τελευταία χρόνια, στις σχολές διοίκησης των Πανεπιστημίων και στο χώρο των επιχειρήσεων, δίνεται μεγάλη έμφαση στο ρόλο της ηγεσίας, καθώς και στον ρόλο του ηγέτη. Στο παρελθόν τα πράγματα ήταν πιο απλά. Τότε το βασικό ζήτημα ήταν το μάνατζμεντ των επιχειρήσεων, δηλαδή ο προγραμματισμός, η διαχείριση των πόρων, η οργάνωση της λειτουργίας και των δραστηριοτήτων. Ο ρόλος του μάνατζερ ήταν οι οικονομικές και υλικές αμοιβές και ο στενός έλεγχος των εργαζομένων.

Τα πράγματα, πλέον, στις επιχειρήσεις έχουν δυσκολέψει πολύ. «Η ανταγωνιστικότητα, η πρωτοπορία και η διαρκής επιτυχία της επιχείρησης απαιτεί ταχύτητα, ευελιξία, συνεχείς καινοτομίες, υψηλή ποιότητα και ταυτόχρονα χαμηλό κόστος, συνεχή αλλαγή, έγκαιρη προσαρμογή και ανανέωση, υψηλή ποιότητα εξυπηρέτησης του πελάτη, κοινωνική ευαισθησία και κερδοφορία» (Μπουραντάς, 2005, σελ. 196). Όλα αυτά εξαρτώνται από τους ανθρώπους της επιχείρησης, τις ικανότητες τους, τις γνώσεις τους, τη διάθεση, τις αξίες, την υπευθυνότητα, τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες για υψηλές επιδόσεις και αποτελέσματα σε όλους τους τομείς (Μπουραντάς, 2005).

Πολλοί ερευνητές (Zaleznik, 1977; Bennis, 1989; Covey, 1992; Μπουραντάς, 2005) διαχωρίζουν τη διοίκηση (management) από την ηγεσία (Leadership) ως δυο διαφορετικές έννοιες. Ο ρόλος της διοίκησης είναι ο έλεγχος και η πραγματοποίηση όλων των λειτουργιών μιας επιχείρησης – οργάνωσης έτσι ώστε να έχει επιτυχή αποτελέσματα. Είναι δηλαδή ρόλος εφαρμογής. Οι στόχοι της διοίκησης είναι αντικειμενικοί και είναι ανάλογοι με τις ανάγκες κάθε οργανισμού. Για την επίτευξη των στόχων εξετάζονται εναλλακτικές λύσεις και επιλέγεται η πιο ικανοποιητική από αυτές. Ο διευθυντής ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, δίνει διαταγές, ελέγχει, ακολουθεί τους κανόνες και τις διαδικασίες που πρέπει να γίνουν και δε θέλει να αλλάξει τα πλαίσια.

Από την άλλη, ο ρόλος της ηγεσίας είναι η δημιουργία κινήτρων και έμπνευσης (Kotter, 1990), η καλή συνεργασία και συνύπαρξη των ανθρώπων σε ομάδα, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ατόμων της ομάδας σε ένα τρόπο ο οποίος θα οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου. Η ηγεσία θεωρεί αναγκαία την αλλαγή της

νοοτροπίας και της συμπεριφοράς των ατόμων όταν αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες. Οι στόχοι των ηγετών είναι προσωπικοί και είναι ανάλογοι με τα πιστεύω τους, τα ιδανικά τους και τα οράματα τους. Ο ηγέτης καθοδηγεί, εμπνέει, πείθει, λειτουργεί με βάση το συναίσθημα.

Σύμφωνα με τον Birch (1999), οι ηγέτες ασχολούνται με το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ, οι διευθυντές ασχολούνται με τους στόχους. Ο Zaleznik (1986), θεωρεί πως οι ηγέτες είναι οι ουσιαστικοί εμπνευστές των οραμάτων του οργανισμού, ενώ οι διευθυντές είναι τα αρμόδια άτομα για τη σχεδίαση και την πραγματοποίηση των διαδικασιών.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η διοίκηση και η ηγεσία είναι συμπληρωματικοί ρόλοι, επηρεάζει ο ένας τον άλλο, ενώ και οι δυο είναι απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανισμών που διοικούν. Στόχος και του ηγέτη και του μάνατζερ «είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω άλλων ανθρώπων, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους διαθέσιμους υλικούς και μη υλικούς πόρους» (Μπουραντάς, 2005, σ. 201). Ο συνδυασμός και των δύο οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις και στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των ατόμων (Kotter, 2002).

Από τους πολλούς ορισμούς που έχουν δοθεί για την ηγεσία, διαπιστώνεται η έλλειψη συμφωνίας των ερευνητών για την πολυδιάστατη έννοια της ηγεσίας, λόγω της οπτικής του κάθε επιστήμονα και των θεωρητικών προσεγγίσεων της (Μιχόπουλος, 1993).

Η ηγεσία αναφέρεται στην επιρροή και επίδραση μιας ομάδας ατόμων, από ένα άτομο για τη δημιουργία κινήτρων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Ζαβλανός, 2002).

Σύμφωνα με τον Stogdill, (1950) ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής της δράσης μιας ομάδας ανθρώπων ώστε να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιηθούν οι στόχοι.

Ο Bass (1990), ορίζει την ηγεσία σαν «μια λειτουργία που επιδρά καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο ηθελημένα και πρόθυμα μια ομάδα ανθρώπων υιοθετεί έναν τρόπο σκέψης και δράσης σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Bass, 1990, p.5). Την ίδια άποψη είχαν διατυπώσει παλαιότερα και οι Hersey και Blanchard (1969) οι οποίοι

θεώρησαν την ηγεσία ως μια διαδικασία άσκησης επιρροής ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την επίτευξη ενός απώτερου σκοπού.

Η ηγεσία είναι «μια σχέση επιρροής που στοχεύει στη μετακίνηση οργανώσεων ή ομάδων ανθρώπων προς ένα φανταστικό μέλλον που εξαρτάται από την ευθυγράμμιση των αξιών και την καθιέρωση αμοιβαίων σκοπών» (Kane, 2018, p. 5).

Σύμφωνα με τον Χυτήρη (1996) «ηγεσία είναι η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν, αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί» (Χυτήρης, 1996, σελ. 243).

Οι Montana και Charnov (1993) ορίζουν την ηγεσία ως τη « διεργασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλους προς την κατεύθυνση επίτευξης επιθυμητών στόχων που έχουν καθοριστεί από την ανώτατη διοίκηση» (Montana & Charnov, 1993, p 278).

Οι Hoy και Miskel (2013) ορίζουν την ηγεσία ως μια διαδικασία κοινωνική, υπάρχει με φυσικό τρόπο σε κοινωνικά συστήματα και ανάμεσα στα μέλη, δεν είναι κτήμα μιας ξεχωριστής ομάδας αλλά ενός οργανισμού.

Ο Σαϊτης (2008) ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας άτυπης ή τυπικής οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος» (Σαϊτης, 2008 σελ.287)

Συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς της ηγεσίας που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, η ηγεσία σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ορίζεται ως: «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων ,των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005, σελ. 197).

Παρατηρώντας τους ορισμούς της ηγεσίας διαπιστώνονται δυο βασικά στοιχεία της έννοιας της ηγεσίας. Στους περισσότερους από αυτούς, εμπεριέχεται η άσκηση

επιρροής του ηγέτη σε άλλα άτομα, έτσι ώστε αυτά να δίνουν τα πάντα για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων. Η άσκηση επιρροής αφορά τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Ο ενθουσιασμός, το πάθος, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η αφοσίωση κ.α. είναι βασικοί παράγοντες για να αξιοποιηθούν στο μέγιστο οι δυνατότητες των ατόμων και να έχουν καλύτερες επιδόσεις (Μπουραντάς, 2005). Οι διαδικασίες της επιρροής προϋποθέτει κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον (Richards & Engle, 1986).

Το άλλο βασικό στοιχείο της έννοιας της ηγεσίας είναι ότι τα άτομα εθελοντικά και πρόθυμα δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να «υλοποιούν στόχους που αφορούν φιλοδοξίες ή ιδανικά για πρόοδο, ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005, σελ. 198).

3.3 Βασικές θεωρίες ηγεσίας

Στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, εμφανίστηκαν οι πρώτες θεωρίες σχετικά με την ηγεσία, προκειμένου να οριστεί και να αναλυθεί η φύση της. Αυτές οι πρώτες θεωρίες «εστίαζαν στις πνευματικές δυνατότητες/ ικανότητες, στα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας μεγάλων ηγετών (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 27).

Οι επόμενες θεωρίες που αναπτύχθηκαν επικεντρώθηκαν στις συμπεριφορές, στα ηγετικά στυλ και στη σημαντικότητα των περιστάσεων που αντιμετωπίζει ένας ηγέτης. Οι νεότερες θεωρίες βασίστηκαν στη σχέση των ηγετών με τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω τους, στην επίδραση που ασκούν στη συμπεριφορά τους, στα οράματα τους κ.α.

Ο Bryman, το 1992, παρουσίασε τις θεωρίες για την ηγεσία σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Θεωρίες χαρακτηριστικών οι οποίες θεωρούσαν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ως έμφυτα και αναπτύχθηκαν ως τη δεκαετία του 1940.
- 2) Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες που υποστήριζαν πως η αποτελεσματική ηγεσία προέρχεται από τη συμπεριφορά των ηγετών. Αναπτύχθηκαν από το 1940 έως το 1960.

- 3) Οι περιστασιακές/ ενδεχομενικές θεωρίες που υποστήριζαν πως το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία επηρεάζει το στυλ της και το αποτέλεσμα της. Αναπτύχθηκαν από το 1960 έως το 1980.
- 4) Σύγχρονες θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες οι διαπροσωπικές σχέσεις καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Αναπτύχθηκαν από το 1980 ως σήμερα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της **«γενετικής θεώρησης»** ή αλλιώς η «θεωρία του μεγάλου ανδρός», η οποία είναι η πρώτη θεωρία ηγεσίας και κράτησε για πολλά χρόνια, ο ηγέτης γεννιέται και δεν γίνεται. Είναι άτομο με έμφυτες ικανότητες και γεννήθηκε για να γίνει ηγέτης. Οι ικανότητες αυτές είναι η αρρενωπότητα, η ευφυΐα, η ευφράδεια λόγου, η προσαρμοστικότητα, η εσωστρέφεια, η εξωστρέφεια (Northouse, 2004).

Στη **«θεωρία προσωπικών χαρακτηριστικών»** (Trait theories) που είναι προέκταση της γενετικής θεωρίας, δίνεται βαρύτητα στα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του ηγέτη τα οποία θεωρεί ως έμφυτα. Δίνεται έμφαση στα φυσικά χαρακτηριστικά και στην προσωπικότητα του ατόμου. Οι σωματικές διαστάσεις, η ηγετική ικανότητα, η αυτοκυριαρχία και η αυτοπεποίθηση, είναι ηγετικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα οποία αν δεν τα έχεις εκ γενετής δεν μπορείς να ηγηθείς (Νικολαΐδου, 2012).

Οι **«συμπεριφοριστικές Θεωρίες»** (Behavioral theories) δίνουν βάση στη συμπεριφορά των ηγετών και όχι στα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Επικεντρώνονται στο «τι κάνουν» και πως συμπεριφέρονται οι ηγέτες και όχι στο «πώς είναι». Η θεωρίες αυτές πιστεύουν πως η ηγετική ικανότητα δεν είναι κληρονομική αλλά επίκτητη και μπορεί να καλλιεργηθεί με πολλούς τρόπους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ανάλογα με τις περιστάσεις. Το μοντέλο του Lewin et al. (1935), του McGregor (1960), Likert (1961), των Blake και Mouton (1964) είναι τα πιο γνωστά συμπεριφοριστικά μοντέλα.

- Οι Lewin, Lippit και White (1939), με βάση τη λήψη των αποφάσεων όρισαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας: το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό. Θέλησαν να επαληθεύσουν την υπόθεση, ότι το δημοκρατικό ηγετικό στυλ είναι το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο για την εργασιακή ικανοποίηση και του θετικού κλίματος συνεργασίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν

πως το δημοκρατικό ηγετικό στυλ ήταν το καταλληλότερο όταν οι ηθικές αξίες και τα ιδανικά ορίστηκαν ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας (Smith & Peterson, 1988).

- Ο McGregor (1960) ανέπτυξε τη θεωρία X και Y διαχωρίζοντας τα ηγετικά στελέχη σε δυο κατηγορίες. Θεωρεί ότι σε ένα οργανισμό υπάρχουν εργαζόμενοι οι οποίοι είναι παθητικοί και αδιάφοροι για τις ανάγκες του οργανισμού. Ο ηγέτης θα πρέπει στη περίπτωση αυτή να είναι αυταρχικός, να επιβλέπει συνεχώς τα άτομα αυτά, να επιβάλλει την πειθαρχία ή ακόμη και να τους εξαγοράζει, με στόχο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (θεωρία X) (Πάντα & Καραγιάννης, 1997). Στη θεωρία Y οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνα άτομα, διακατέχονται από υψηλά κίνητρα και θεωρούν ότι η εργασία είναι μια φυσιολογική κατάσταση για τους ανθρώπους. Ο ηγέτης στην περίπτωση αυτή φροντίζει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον ώστε να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να πετύχουν τους στόχους τους (Νικολαΐδου, 2012). Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε και ο ίδιος ο McGregor «ο πιο ουσιαστικός ρόλος που έχει να «παίξει» η διεύθυνση, είναι να οργανώνει τις συνθήκες εργασίας του οργανισμού με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εργαζόμενοι να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες κατά τη διάρκεια της επίτευξης των στόχων του οργανισμού» (McGregor, 1957, p. 26 ο.α. στο Πασιαρδής, 2004, σελ. 53).
- Το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς του Likert (1961, 1969) με βάση τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων διακρίνει τέσσερα ηγετικά συστήματα:
 - Αυταρχικό Εκμεταλλευτικό: Οι ανώτατες βαθμίδες ιεράρχησης παίρνουν τις αποφάσεις και τις επιβάλλουν στους εργαζόμενους. Δεν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Ο φόβος οι τιμωρίες και μερικές φορές οι ανταμοιβές παρακινούν τους εργαζόμενους να εργαστούν.
 - Καλοπροαίρετο Αυταρχικό: Ο ηγέτης παίρνει τις αποφάσεις αλλά υπάρχει μια επικοινωνία με τους υφισταμένους προσπαθώντας να τους πείσει ότι είναι προς όφελος τους. Ο ηγέτης χρησιμοποιεί περισσότερο τις ανταμοιβές και λιγότερο τις τιμωρίες.
 - Συμβουλευτικό: Τις σημαντικές αποφάσεις τις παίρνει ο ηγέτης, αλλά ζητά και τη συμβουλή των εργαζομένων για τις λιγότερο σημαντικές αποφάσεις. Οι τιμωρίες εδώ εφαρμόζονται περιστασιακά.

- Συμμετοχικό: Η λήψη των αποφάσεων γίνεται από όλους όσους δουλεύουν για την υλοποίησή τους. Υπάρχει εμπιστοσύνη του ηγέτη στους υφισταμένους του.

Ο Likert (1961, 1969) (διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου του Michigan), ύστερα από έρευνες παρουσίασε το συμμετοχικό σύστημα ως το πλέον αποδοτικότερο. Ισχυρίστηκε πως όταν οι εργαζόμενοι παίρνουν μέρος στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων, πετυχαίνεται μεγαλύτερη απόδοση κατά 20 έως 40%. Υπάρχει καλύτερη αποτελεσματικότητα και υψηλότερη παραγωγικότητα σε σχέση με την εφαρμογή του αυταρχικού εκμεταλλευτικού συστήματος.

Στις δεκαετίες του '50 και του '60 οι έρευνες του Ohio State University (Stodgil & Coons, 1957) και του University of Michigan (Katz & Kahn, 1978), έδειξαν δυο μεταβλητές οι οποίες χαρακτηρίζουν το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Οι δυο αυτές μεταβλητές είναι η προσήλωση του ηγέτη στις ανθρώπινες σχέσεις και η προσήλωση του στην παραγωγή. Τα στυλ ηγεσίας που εμφάνισαν οι έρευνες αυτές ήταν το ηγετικό στυλ «προσανατολισμένο στους ανθρώπους ή τις ανθρώπινες σχέσεις» (employee orientation, Michigan) ή (consideration, Ohio) και το «προσανατολισμένο στην παραγωγή ή τη δόμηση καθηκόντων» (production orientation, Michigan) ή (initiating structure, Ohio).

- Οι Blake και Mouton το 1964, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τα διάφορα ηγετικά στυλ, παρουσίασαν ένα διοικητικό πλέγμα το οποίο αποτελείται από έναν οριζόντιο άξονα Χ και έναν κατακόρυφο Ψ, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τις δυο πτυχές της συμπεριφοράς του ηγέτη, που είναι το «ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους» και «το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή» (Κουτούζης, 1999, σελ. 146). Με βάση τις δυο πτυχές της συμπεριφοράς του ηγέτη παρουσίασαν πέντε στυλ ηγεσίας:
- Country Club Leadership: Ο ηγέτης εστιάζει στη δημιουργία καλών σχέσεων, που τις θεωρεί μέσο για την επίτευξη των στόχων. Το εργασιακό κλίμα είναι ευχάριστο και χαλαρό, αλλά η «παραγωγή» είναι μειωμένη αφού δεν υπάρχει έλεγχος και καθοδήγηση.

- Produceor Perish Leadership: Ο ηγέτης εδώ είναι αυταρχικός, δεν υπάρχουν καλές σχέσεις αφού δίνεται μεγάλη σημασία στο αποτέλεσμα και όχι στις ανάγκες των εργαζομένων.
- Impoverished Leadership: Το στυλ αυτό « παραγνωρίζει τόσο τη σημασία των καλών σχέσεων με το προσωπικό του όσο και την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και μπορεί ως εκ τούτου να θεωρηθεί αναποτελεσματικός» (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 30-31).
- Middle-of-the-Road Leadership: Οι ηγέτες που υιοθετούν το στυλ αυτό δημιουργούν μια ενδιάμεση κατάσταση, μια μετριότητα. Δίνεται έμφαση άλλοτε στον εργαζόμενο και άλλοτε στην παραγωγή.
- Team Leadership: Στο μοντέλο αυτό, υπάρχει υψηλή απόδοση από τους εργαζόμενους, ενεργητική συμμετοχή, και αξιοποίηση των ιδεών και των δυνατοτήτων τους. Θεωρείται από τους Blake και Mouton, η κορωνίδα του μοντέλου τους (Νικολαΐδου, 2012).

Η θεωρία της «**περιπτωσιακής ηγεσίας**» (Situational Leadership), θεωρεί ότι οι περιστάσεις, ο χρόνος και η τοποθεσία συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στο πότε, ποιος και πώς, θα θεωρηθεί κάποιος ηγέτης. Ο επιτυχημένος ηγέτης σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, μπορεί και προσαρμόζει τον τρόπο διοίκησης του ανάλογα με την ωριμότητα που δείχνουν οι εργαζόμενοι στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η ωριμότητα αυτή έχει να κάνει με την εκπαίδευση και την πείρα των εργαζομένων, τη ικανότητα τους να θέτουν επιτεύξιμους υψηλούς στόχους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να πετύχουν τους στόχους.

Η Θεωρία του Κύκλου Ζωής των Hersey και Blanchard (1988). Η θεωρία του «κύκλου ζωής» των Hersey&Blanchard είναι θεωρία περιπτωσιακής ηγεσίας. Η ηγετική συμπεριφορά προσδιορίζεται με δυο άξονες X και Ψ. Στον άξονα X βρίσκεται η τάση του ηγέτη για την παραγωγή έργου και αποτελέσματος, ενώ στον άξονα Ψ η τάση του για τις ανθρώπινες σχέσεις. «Ο βαθμός της τάσης για έργα ή για ανθρώπινες σχέσεις του ηγέτη θα πρέπει να εξεταστεί σε συνάρτηση με την «ωριμότητα ή ετοιμότητα» του υφισταμένου, για να αποφασίσει κάποιος αν ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός ή όχι» Πασιαρδής, 2004, σελ. 79). Ανάλογα δηλαδή με την ωριμότητα των εργαζομένων ο ηγέτης θα πρέπει να ακολουθεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας.

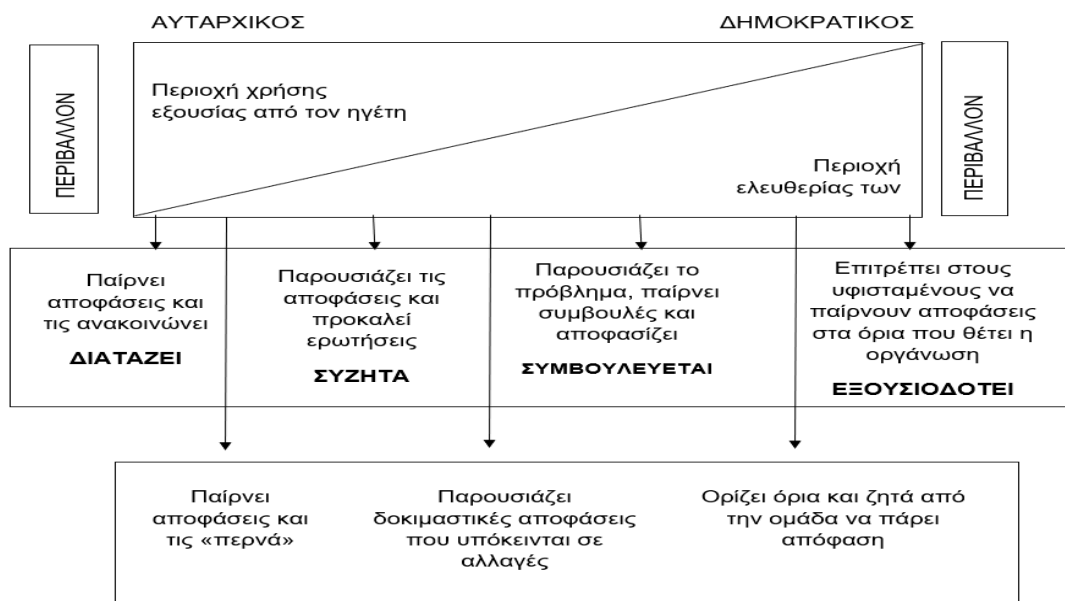
Η «ενδεχομενική θεωρία» (contingency theory) είναι μια πιο φιλτραρισμένη προσέγγιση της περιπτωσιακής θεωρίας. Εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται. Εστιάζει στον καθορισμό περιστασιακών μεταβλητών οι οποίες μπορούν να προβλέψουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ανάλογα με τις περιστάσεις.

Η ενδεχομενική θεωρία του Freud Fiedler (1976) επικεντρώνεται στη σχέση των χαρακτηριστικών του ηγέτη και στην περίπτωση που αντιμετωπίζει. Η αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τον Fiedler εξαρτάται από τον έλεγχο μιας κατάστασης και όχι μόνο από το στυλ διοίκησης και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη (Montana & Charvon 1987). Στόχος του ηγέτη σε μια ιδιαίτερη περίπτωση είναι να εξυπηρετήσει το δίπολο, στόχοι – προσωπικό (Νικολαΐδου, 2012). Ο Fiedler πίστευε πως: «μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη, ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Fiedler, 1976, p.169).

Σύμφωνα με τον Fiedler, «οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες (δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ) είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις» (Κατσαρός, 2008, σελ.103).

Οι Tannembaun και Schmidt (1958) πρότειναν ένα εννοιολογικό πλαίσιο, που στο ένα άκρο του υπάρχει το αυταρχικό στυλ ηγεσίας και στο άλλο άκρο το δημοκρατικό. Στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης ασκεί πλήρως την εξουσία του στους υφισταμένους του, χωρίς να τους δίνει καθόλου αυτονομία ή ελευθερία. Δεν δέχεται αντιρρήσεις, έκφραση γνώμης, διαφωνίες. Αποφασίζει μόνος του για τα πάντα και διατάζει. Είναι ο απόλυτος αυταρχικός ηγέτης. Στο άλλο άκρο του πλαισίου βρίσκεται το απόλυτο εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας. Εδώ ο ηγέτης δίνει όλη την εξουσία στους συνεργάτες του, επιτρέποντας τους πλήρη ελευθερία σκέψης και δράσης. Τα δυο ακραία αυτά στυλ ηγεσίας είναι θεωρητικά και σπάνια εφαρμόζονται στην πράξη. Ανάμεσα στα δυο αυτά στυλ ηγεσίας, οι συγγραφείς τοποθετούν μερικά ακόμη αντιπροσωπευτικά στυλ ηγεσίας που συναντιούνται στην πράξη. Με τη μετακίνηση από το αυταρχικό μοντέλο, προς το δημοκρατικό αυξάνεται προοδευτικά ο βαθμός συμμετοχής των συνεργατών στη λήψη αποφάσεων.

Το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt



(Μπουραντάς, 2005, σελ. 231).

3.4 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά άρχισαν έρευνες, οι οποίες επηρεάστηκαν από την εργασία του Burns (1978), για μια πιο δυναμική ηγεσία. Έτσι κάνει την εμφάνιση της μια νέα τάση η « νέα ηγεσία» (Bryman, 1992). Οι θεωρίες της «νέας ηγεσίας» έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία είναι το όραμα, η επικοινωνία του οράματος, η ενδυνάμωση των μελών, η οργανωσιακή κουλτούρα και η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα μέλη της οργάνωσης προς τον ηγέτη.

Η «συναλλακτική θεωρία» (Transactional Theory) έχει ως βάση τις σχέσεις μεταξύ ηγετών και υφισταμένων οι οποίες είναι σημαντικές και για τους δυο. Ο McGregor Burns (1978) καθόρισε τη συναλλακτική θεωρία και όρισε τον τρόπο σύνδεσης του ηγέτη με την ομάδα της οποίας ηγείται και τον τρόπο εξέλιξης της σχέσης αυτής. Η σχέση των δυο πλευρών στηρίζεται σε ένα άτυπο συμβόλαιο συναλλαγών και οριοθετείται από αμοιβές και ποινές με στόχο το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Οι ηγέτες στη συναλλακτική θεωρία «βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με

ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004, σελ. 76). Με την επιβράβευση ή την τιμωρία προσπαθεί η ηγεσία της συναλλακτικής θεωρίας να βελτιώσει την απόδοση των εργαζομένων (Bass & Avolio, 1990). Ο ηγέτης της θεωρίας αυτής μπορεί εύκολα να διαχειριστεί τους εργαζόμενους, αλλά δεν του είναι εύκολο να πάρει αποφάσεις για σοβαρά θέματα και δεν θέλει να κάνει αλλαγές. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι το στυλ που χρησιμοποιείται στις περισσότερες επιχειρήσεις (Ζαβλανός, 2002).

Σύμφωνα με τη «μετασχηματική θεωρία» (Transformational Theory) ο ηγέτης προσπαθεί να δώσει κίνητρα στα άτομα της ομάδας του, ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα τους. Η θεωρία αυτή βασίζεται στις ιδέες του Burns, ο οποίος επεσήμανε ότι για να γίνει μια ηγεσία μετασχηματική θα πρέπει οι ηγέτες και οι ακόλουθοι τους «να αλληλοστηρίζονται και να διακατέχονται από υψηλά επίπεδα κινήτρων και ηθικών στοιχείων» (Burns 1978, p. 20, ο.α. στο Νικολαΐδου 2012, σελ. 39). Η μετασχηματική θεωρία προσθέτει μια ηθική διάσταση στην συμπεριφορά του ηγέτη, καθώς και ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τον ηγετικό ρόλο και έχει να κάνει με την επιρροή που έχει ο ηγέτης, στους εργαζόμενους και από τη σχέση του μαζί τους.

«Οι μετασχηματικοί ηγέτες :

- Μιλούν για αλλαγή
- Δημιουργούν όραμα
- Συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων
- Είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους.
- Αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο τον οργανισμό» (Πασιαρδής, 2004, σελ. 77).

Οι ηγέτες της θεωρίας αυτής δεν διοικούν, ούτε διατάσσουν. Μπορούν να αφυπνίσουν τους ανθρώπους μόνο με τη δύναμη του ενθουσιασμού τους. Διατυπώνουν το όραμα τους, πιστεύουν σε αυτό και είναι διανοητικά και συναισθηματικά ενθαρρυντικοί. Δημιουργούν σχέσεις με τους υφισταμένους τους και τους εμπνέουν. « Η εργασία γίνεται ένα είδος ηθικής έκφρασης, μια απόδειξη αφοσίωσης σε μια μεγαλύτερη αποστολή που ενισχύει την αίσθηση των ανθρώπων ότι αποτελούν μέρος μιας προσφιούς ταυτότητας» (Goleman, 1999, σελ. 284).

Μετατρέπουν τους υφιστάμενους τους σε μαθητές τους, προσπαθούν να ανεβάσουν τα επίπεδα της ενσυνείδησης και αντίληψης τους για τη σημαντικότητα του έργου που πρέπει να γίνει.

Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως η μετασχηματιστική και χαρισματική ηγεσία είναι σχεδόν ταυτόσημες έννοιες με μικρές διαφορές (House, 1977; Conger & Kanungo, 1998; Hunt & Conger 1999). Οι Bass και Avolio, (1994) θεωρούν τη χαρισματική ηγεσία ως συστατικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πρωταρχικό και βασικό χαρακτηριστικό του χαρισματικού ηγέτη είναι το όραμα, το οποίο θα πρέπει να το διαθέτει ο ίδιος αλλά και να μπορεί να το μεταδώσει και στα μέλη της ομάδας. Ο χαρισματικός ηγέτης έχει την ικανότητα « να επικοινωνεί και να προσελκύει τους ακολούθους του, στη βάση του συναισθήματος» (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 47). Είναι αυτός που θα αναλάβει τα ρίσκα του θα δείξει εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας του και θα τους πείσει εύκολα χρησιμοποιώντας σύμβολα και μεταφορές (Νικολαΐδου, 2012). Δίνει έμφαση στην κατανόηση του περιβάλλοντος, στις διαθέσεις των ατόμων της ομάδας του και προσελκύει τα άτομα.

Οι Conger και Kanungo (1998) παρουσιάζουν πέντε συμπεριφορές του χαρισματικού ηγέτη οι οποίες τον κάνουν να μοιάζει με μετασχηματιστικό ηγέτη:

- καθορισμός οράματος και υποστήριξη του,
- σεβασμός προς το περιβάλλον/συγκείμενο
- ευαισθησία προς τις ανάγκες των μελών της ομάδας του
- ανάληψη προσωπικού ρίσκου
- υιοθέτηση μη στερεότυπων και συμβατικών συμπεριφορών (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 48).

Οι Leithwood et al. (2003) αναφέρουν, πως ο χαρισματικός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να ανέβουν και να μετασχηματίσουν με αυτό τον τρόπο όλο το σχολείο.

3.5 Στυλ ηγεσίας

Οι έρευνες γύρω από την ηγεσία επικεντρώνονται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι είναι το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται, τα γνωρίσματα και η συμπεριφορά του ηγέτη και οι ενδεχομενικές περιπτώσιακές συνθήκες.

«Τα ηγετικά στυλ αναφέρονται στα μοτίβα, που παρουσιάζονται στην προσωπικότητα του ηγέτη, στη συμπεριφορά του και στις στάσεις του καθώς προσπαθεί να καθοδηγήσει το προσωπικό του ή την ομάδα του προς την επίτευξη των στόχων τους» (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 25).

Σύμφωνα με τον Lewin (1935) τρία είναι τα στυλ ηγεσίας που κάποια κληρονομούνται και άλλα εφαρμόζονται ανάλογα με την κατάσταση:

«το αυταρχικό (authoritarian), όπου ο ηγέτης είναι αυταρχικός, ανακοινώνει τις αποφάσεις του χωρίς συζήτηση, δίνει διαταγές, περιορίζει την πρωτοβουλία και επιβάλλει τη γνώμη του» (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 26).

το δημοκρατικό (democratic) το οποίο λειτουργεί σε πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, αλληλοστήριξης, συνυπευθυνότητας και δημοκρατικής μεταχείρισης.

«το φιλελεύθερο (laissez faire), όπου ο ηγέτης επιτρέπει στο προσωπικό του να έχει πλήρη ελευθερία μέσα από την απάθεια και την ελάχιστη ή ακόμη και ανύπαρκτη παρέμβαση του σε ότι συμβαίνει γύρω του. Τους επιτρέπει επίσης να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας τους» (Lewin, 1935, ο.α. στο Νικολαΐδου, 2012, σελ. 26).

Σημαντική διάσταση της συμπεριφοράς ενός ηγέτη σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) είναι «ο βαθμός στον οποίο ασκεί δύναμη – εξουσία πάνω στους συνεργάτες του και, αντίστροφα, ο βαθμός ελευθερίας πρωτοβουλιών – αυτονομίας σκέψης και δράσης που τους επιτρέπει» (Μπουραντάς, 2005, σελ. 230). Η διάσταση αυτή χαρακτηρίζει και το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυταρχικό, ή ως δημοκρατικό – συμμετοχικό (Μπουραντάς, 2005).

Τόσο οι θεωρίες όσο και η κοινή λογική θεωρούν πως δεν υπάρχει ενδεδειγμένα καλό ή κακό στυλ, αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό, κατάλληλο ή ακατάλληλο. Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του κάθε στυλ ηγεσίας. Η καταλληλότητα του κάθε στυλ όμως εξαρτάται από την περίπτωση που χρησιμοποιείται. Δεν μπορούμε να πούμε ότι ένα στυλ είναι κατάλληλο ή ακατάλληλο, κακό ή καλό. Όλα τα στυλ μπορεί να είναι κατάλληλα όταν εφαρμόζονται στην περίπτωση που ταιριάζουν, όπως όλα μπορεί να είναι ακατάλληλα όταν εφαρμόζονται στην ακατάλληλη περίπτωση. Για την επιλογή του κατάλληλου στυλ, θα πρέπει να υπάρχει σαφής εικόνα της εκάστοτε «περίπτωσης»

έτσι ώστε να εφαρμοστεί το ιδανικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Yukl (2010, 2012) το ίδιο στυλ συμπεριφοράς δεν είναι βέλτιστο σε όλες τις περιπτώσεις. Η αποτελεσματικότητα του επηρεάζεται από περιπτωσιακούς παράγοντες.

Επίσης, το στυλ ηγεσίας, θα πρέπει να ταιριάζει στο περιβάλλον(συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό σύστημα εξουσίας) στο οποίο ασκείται. Σε ένα περιβάλλον ιεραρχικά δομημένο, με αυταρχική κουλτούρα, γραφειοκρατία, συγκέντρωση εξουσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.

Το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να ταιριάζει με το έργο που έχει να επιτελέσει ο ηγέτης. Χαρακτηριστικά στοιχεία του έργου, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την καταλληλότητα του στυλ ηγεσίας είναι:

- Το επείγον του έργου: Όταν το έργο είναι επείγον δεν υπάρχει δυνατότητα δημοκρατικής και συλλογικής απόφασης.
- Η εμπιστευτικότητα του έργου: Δεν μπορεί να υπάρξει συλλογική απόφαση.
- Η πιθανότητα και οι συνέπειες των λαθών: Για την αποφυγή λαθών που θα έχουν σημαντικές αρνητικές συνέπειες, θα πρέπει να επιλεγεί ένα συμμετοχικό στυλ, ώστε να ακουστούν περισσότερες απόψεις.
- Η σαφήνεια του έργου: Όταν το έργο είναι ορισμένο σαφώς, μπορούν να εφαρμοστούν λιγότερο συμμετοχικά στυλ, ενώ όταν δεν μπορούν να προσδιοριστούν τα αποτελέσματα του εκ των προτέρων, τότε δεν μπορούν να εφαρμοστούν αυταρχικά στυλ.
- Η πιθανότητα συγκρούσεων: Εάν ένα θέμα είναι ικανό να δημιουργήσει συγκρούσεις τότε θα πρέπει ο ηγέτης να πάρει μόνος του τις αποφάσεις.
- Η κρισιμότητα της αποδοχής της απόφασης από τους συνεργάτες: Όταν είναι κρίσιμη η αποδοχή μιας απόφασης από τους συνεργάτες, τότε θα πρέπει αυτοί να συμμετέχουν για να θεωρηθεί ότι η απόφαση ήταν δική τους και να ενισχυθεί έτσι η αποτελεσματικότητά τους για την υλοποίηση της.

Διαχείριση κρίσης: Για την αντιμετώπιση μιας σοβαρής κρίσης, θα ήταν σωστό να εφαρμοστεί ένα περισσότερο αυταρχικό στυλ, αφού είναι αναγκαία η εμπιστοσύνη, η ταχύτητα, ο έλεγχος, οι δύσκολες αποφάσεις και ο συντονισμός (Μπουραντάς, 2005).

Άλλο στοιχείο που πρέπει να προσαρμόζεται το στυλ ηγεσίας είναι η ωριμότητα των ατόμων – συνεργατών τα οποία βασικά θα υλοποιήσουν το έργο. Όταν η ωριμότητα

των συνεργατών ως άτομα ή ως ομάδα είναι χαμηλή, το στυλ ηγεσίας που θα πρέπει να υιοθετείται για να έχει αποτελεσματικότητα ο οργανισμός είναι το αυταρχικό. Εάν όμως η ωριμότητα τους είναι υψηλή το κατάλληλο στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό –συμμετοχικό. Συνεργάτες «χαμηλής ωριμότητας» είναι τα άτομα που δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την υλοποίηση ενός έργου, δεν έχουν αποδεχθεί το έργο και τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, δεν αποδέχονται τον ηγέτη, ως άτομο και ως ρόλο, δεν τους ενδιαφέρει να διατηρούν καλές σχέσεις με αυτόν. Τα άτομα υψηλής ωριμότητας γνωρίζουν το έργο, μπορούν να το υλοποιήσουν, είναι υπεύθυνα, εκτιμούν και σέβονται τον ηγέτη και διατηρούν καλές σχέσεις μαζί του. Ευθύνη του ηγέτη είναι να αναπτύξει την ωριμότητα των συνεργατών του, να τους κάνει να γνωρίζουν, να θέλουν και να μπορούν να υλοποιήσουν το οποιοδήποτε έργο. Ο ηγέτης θα πρέπει να διαφοροποιεί το στυλ ηγεσίας του όταν έχει να κάνει με άτομα διαφορετικής ωριμότητας. Δεν μπορεί να χρησιμοποιεί το ίδιο στυλ ηγεσίας για άτομα που είναι υπεύθυνα, αφοσιωμένα, ικανά και δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την υλοποίηση των στόχων και για άτομα που είναι αδιάφορα, ανεύθυνα και ανίκανα (Μπουραντάς, 2005).

3.6 Ηγεσία στην εκπαίδευση

«Ένα από τα θέματα που «άλωσαν» τη σκέψη του πλανήτη τις τελευταίες δεκαετίες είναι προφανώς η εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ως η ατμομηχανή που σέρνει τις οικονομίες των χωρών προς την άνθηση και τις τοπικές κοινωνίες προς την πρόοδο, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τη σταθερότητα και την ευημερία»(Νικολαΐδου, 2012, σελ. 53).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε κοινωνίας είναι μια μικρογραφία του κοινωνικού συστήματος που επικρατεί. Μερικοί θεωρούν πως τα συστήματα αυτά είναι μηχανιστικά, ενώ κάποιοι άλλοι τα βλέπουν ως ζωντανούς οργανισμούς που προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές και συνθήκες. Ανάλογα με το πώς τα βλέπει ο καθένας διαμορφώνει και την άποψη του για το πώς μπορούν να διοικηθούν και να οργανωθούν. Το σχολείο είναι και αυτό ένας οργανισμός και όπως όλοι οι οργανισμοί έχει ανάγκη από σωστή διοίκηση (Πασιαρδής, 2004).

Η εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), είναι «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαΐτης, 2000, σελ.24).

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ορίζεται από τον Κατσαρό (2007), ως η «εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (Κατσαρός, 2007, σελ. 11).

Παγκόσμια μελέτη του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και ανάπτυξη (ΟΟΣΑ- OECD) παρουσιάζει την παγκόσμια εκπαίδευση πολύ ψηλά στην πολιτική ατζέντα και τη θεωρεί ως τη δύναμη για τη λύση κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων (OECD, 2001, σελ. 48, ο.α. στο Νικολαΐδου, 2012).

Την πίεση που ασκείται, από όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, για πιο αναβαθμισμένες και αποδοτικές εκπαιδευτικές μονάδες τη δέχονται αυτοί που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Αναλαμβάνουν συνήθως πολλούς ρόλους, εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές και πρακτικές, ώστε να καταφέρουν ένα καλό αποτέλεσμα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να προσαρμόζει την σχολική του μονάδα στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος και θα πρέπει να ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό για ποιοτική, υψηλή επίδοση (Τζάνη, 2004).

Επιτυχημένα σχολεία, σύμφωνα με τις έρευνες μπορούν να θεωρηθούν εκείνα που υποστηρίζονται από «έναν ικανό και σταθερό εκπαιδευτικό ηγέτη» (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 86). Η ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Δεν είναι μόνο εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά σημαντική αλλά μπορεί και να επιδράσει στα μαθησιακά αποτελέσματα (Huber,1997 ο. α. στο Νικολαΐδου, 2012). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι πολύπλοκος και ιδιαίτερος. «Σε σχολεία με ενεργοποιημένους ηγέτες εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο στη δημιουργία, στήριξη και ανάπτυξη επιτυχημένων επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων με σεβασμό στη μάθηση»

(Andrews & Crowther, 2003; Hargreaves, 2002; Nikolaidou, 2010a, ο. α. στο Νικολαΐδου, 2012, σελ. 43 -44).

Ο σωστός, αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει το δικό του όραμα για την πορεία του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του και για το προσωπικό του σχολείου, να προσπαθεί να ανακαλύπτει τρόπους να αυξήσει τις γνώσεις του, τις ικανότητες του και την αποτελεσματικότητα του για την πρόοδο του σχολείου του. Ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι σημαντικό να γνωρίζει τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη όλα τα μοντέλα και τις θεωρίες ηγεσίας για να μπορεί «να αντλεί κάθε φορά, τα αναγκαία για την αποδοτικότερη οργάνωση και διοίκηση του ιδρύματος του οποίου προΐσταται» (Πασιαρδής 2004, σελ. 43). Σύμφωνα με τους Harris και Muijs (2003), η ικανή και επιτυχημένη διοίκηση του σχολείου οδηγεί στη βελτίωση του.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει γνωστικές ικανότητες και εμπειρία στη διαχείριση οικονομικών προβλημάτων, να είναι ικανός να πάρει αποφάσεις και να έχει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί σωστά τυχόν συγκρούσεις (Νικολαΐδου, 2012).

Οι θεωρίες βοηθούν μέσα από τα μοντέλα και τους θεωρητικούς χάρτες που αναπτύσσουν, στην κατανόηση της φύσης και της αποτελεσματικότητας της πρακτικής που ακολουθείται, τη σημαντικότητα της κουλτούρας του σχολείου και την αποφυγή λαθών (Πασιαρδής, 2004).

Μια θεωρία έχει αξία όταν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Υπάρχουν θεωρίες που πολλές φορές δεν μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά. Οι διευθυντές όμως μιας σχολικής μονάδας μπορούν να πάρουν χρήσιμες πληροφορίες από τις διάφορες θεωρίες όταν αυτές είναι εμπειρικά θεμελιωμένες. Βοηθούν στην κατανόηση της φύσης και των αποτελεσμάτων της πρακτικής τους, στην πληρέστερη κατανόηση των δεδομένων τους, στην αποφυγή λαθών καθώς και στη σημαντικότητα της κουλτούρας του σχολείου. (Μπουραντάς, 2005).

Έρευνες που άρχισαν στην Αμερική τη δεκαετία του 1980 και συνεχίζονται ακόμη και τώρα στην Ευρώπη έχουν δείξει τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. (Brauckmann & Pashiardis, 2009; Jacobson, 2011; Lashway, 2003; Reynolds, 1976).

3.7 Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας

Τα στυλ ηγεσίας, που σχετίζονται με τον τρόπο που παίρνονται οι αποφάσεις από τον διευθυντή ενός σχολείου, είναι τρία (Μπουραντάς, 2002):

Αυταρχικό: Σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποφασίζει μόνος του και μεταβιβάζει την απόφαση του στους υφιστάμενους του να την εκτελέσουν.

Εξουσιοδοτικό: Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας η ομάδα παίρνει μόνη της τις αποφάσεις χωρίς τη συμμετοχή του ηγέτη, του οποίου ο ρόλος είναι πολύ περιορισμένος

Δημοκρατικό: Ο δημοκρατικός ηγέτης συναποφασίζει και ακούει σοβαρά τη γνώμη, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μελών της ομάδας που ηγείται.

Οι Leithwood και Duke (1999) παρουσίασαν έξι στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας:

Η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional): αφορά κυρίως τους παιδαγωγούς και ειδικότερα τις στάσεις και τις ενέργειές τους, που έχουν σχέση με την εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών. Οι γνώσεις σε συνδυασμό με τις θέσεις διοίκησης που κατέχουν οι ηγέτες τους, καθορίζουν την δύναμη της σύνδεσης εξουσίας και επιρροής.

Η διοικητική ή διαχειριστική (managerial): η οποία δίνει έμφαση στις στάσεις, στις λειτουργίες και τους στόχους των ηγετών, καθώς κρίνει την υλοποίηση αυτών ως βάση για την καλύτερευση της εργασίας όλων των εργαζομένων ενός σχολικού οργανισμού. Οι θέσεις στον τομέα της διοίκησης είναι εκείνες, οι οποίες χαρίζουν στους κατόχους τους δύναμη, εξουσία και επιρροή ανάλογη με την ιεραρχία της θέσεις αυτής.

Η μετασχηματιστική (transformational): αναφέρεται στο συσχετισμό ανάμεσα στις δυνατότητες και τις υποχρεώσεις των εργαζομένων ενός οργανισμού. Ειδικότερα, η συνεχής προσπάθεια και η μεγάλη παραγωγικότητα σχετίζονται με την προσωπική

δέσμευση, τους σκοπούς του οργανισμού και των δυνατοτήτων για την υλοποίηση τους. Το ίδιο το προσωπικό ενός οργανισμού είναι αυτό, το οποίο αποτελεί την πηγή της δύναμης της εξουσίας και της επιρροής. Πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι δίνουν τη δύναμη σε αυτά τα άτομα, τα οποία αποτελούν για εκείνους πηγή έμπνευσης.

Η ηθική (moral): η οποία εστιάζει στις ηθικές αξίες των ηγετών και κρίνει με βασικό γνώμονα της εξουσίας και της επιρροής, τις στάσεις και τα πιστεύω των ηγετών αναφορικά με το τι θεωρούν σωστό και τι λάθος.

Η συμμετοχική (participative): εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συνεργασία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού καθώς δίνει σε αυτούς την ελευθερία για λήψη αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα προσωπικού του οργανισμού, αποκτά μεγαλύτερο δέσιμο και η πίεση προς τους προϊσταμένους μειώνεται καθώς οι αρμοδιότητες τους μοιράζονται (Sergiovanni, 1984).

Η ενδεχομενική (contingent): η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει κάποιο στυλ ηγεσίας το οποίο να μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις. Συγκεκριμένα, κρίνει απαραίτητο οι ηγέτες να είναι σε θέση να αλλάζουν το στυλ ηγεσίας, ανάλογα με τα δεδομένα της κάθε περίπτωσης (Κατσαρός, 2008).

Την ίδια χρονιά οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), πραγματοποίησαν κάποιες αλλαγές στα παραπάνω στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας αφαιρώντας την ενδεχομενική και την ηθική εκπαιδευτική ηγεσία, προσθέτοντας την Εκπαιδευτική ηγεσία, τη Συμμετοχική ηγεσία, τη Διοικητική ηγεσία, τη Συγκυριακή ηγεσία και τη Μετασχηματιστική ηγεσία.

Αναφορικά με τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας ο Pashiardis (2014), έκανε λόγο για πέντε στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα:

Το *παιδαγωγικό στυλ* ηγεσίας (Instructional/ Pedagogical style): αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης και ερευνά τρόπους βελτίωσης της ποιότητάς της. Οι ηγέτες εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι εφαρμόζουν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αυξάνουν αυτόματα τις προσδοκίες για τη μάθηση (Hallinger, 2005; Nettles & Hellington, 2007) και παίρνουν μέρος σε δράσεις σχετικές με τον έλεγχο και την αξιολόγηση (Nettles & Herrington, 2007; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Τέλος, οι ηγέτες των σχολείων, που θέλουν να είναι αποτελεσματικοί, προσπαθούν με

κάθε τρόπο να εισάγουν καινοτόμες δράσεις στο σχολείο (Pashiardis & Brauckmann, 2008; Πασιαρδής, 2012; Pashiardis, 2014).

Το *δομικό στυλ* ηγεσίας (Structuring style): είναι άμεσα συνδεδεμένο με το όραμα του σχολικού οργανισμού. Συγχρόνως, μέσω αυτού μπαίνουν κάποια όρια και κανόνες και αποδίδονται οι ρόλοι και οι ευθύνες τους καθενός μέσα στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2012; Pashiardis, 2014). Επίσης, η καλυτέρευση των μαθησιακών επιδόσεων, συνδέεται άμεσα και εξαρτάται από την τήρηση των προβλεπόμενων και καθημερινών δράσεων, οι οποίες βοηθούν στην διατήρηση της τάξης (Waters, Marzano & Mc Nulty, 2003). Τέλος, ο Pashiardis (1998), αναφέρει ότι οι διευθυντές οι οποίοι εφαρμόζουν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, εκτός των άλλων ελέγχουν τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου προκειμένου να διατηρηθούν καθαρές, ασφαλείς και τακτοποιημένες.

Το *συμμετοχικό στυλ* (Participative style): Ο Πασιαρδής (2012), υποστηρίζει ότι οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να διαχωρίσουν και να μοιράσουν τις αρμοδιότητές τους στους εργαζομένους του σχολικού οργανισμού. Αυτός ο διαμοιρασμός μπορεί να γίνει με βάση την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων, τις προτιμήσεις τους καθώς και την γενική κουλτούρα του σχολείου. Ο Pashiardis (1995b), αναφέρει πως σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, οι διευθυντές τονίζουν τη σημαντικότητα της ενεργούς εμπλοκής των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων και την υιοθέτηση ομαδικού κλίματος για την επιτυχημένη ηγεσία. Παρομοίως, οι Mulford και Silins (2003), αναλύοντας το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), συμπέραναν ότι, το ομαδικό κλίμα ηγεσίας και η συμμετοχή των δασκάλων στα διοικητικά θέματα επέφερε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Συμπερασματικά, οι Kythreotis, Pashiardis και Kyriakides, (2010) και Leithwood et al. (2004) αναφέρουν ότι οι εργαζόμενοι ενός σχολικού οργανισμού αναλαμβάνουν υψηλότερη δέσμευση για να φέρουν εις πέρας τους στόχους της σχολικής μονάδας.

Το *επιχειρηματικό στυλ* ηγεσίας (Entrepreneurial style): σχετίζεται με τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της υλοποίησης των στόχων του σχολείου. Σύμφωνα με αυτό το στυλ ηγεσίας οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να έρθουν σε επαφή και να συνάψουν συνεργασίες με τους γονείς των μαθητών του σχολείου αλλά και με την γενικότερη σχολική κοινότητα

(Πασιαρδής, 2012; Pashiardis, 2014). Ο Pashirdis (1998), επισημαίνει ότι κάποιοι σχολικοί ηγέτες ήρθαν σε επαφή με τους γονείς μαθητών, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Τα αποτελέσματα της σχέσης αυτής, ήταν πάρα πολύ θετικά, καθώς τα παιδιά μόλις αντιλήφθηκαν την παρουσία των γονέων στο σχολικό πλαίσιο, βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, οι εξωτερικοί παράγοντες όπως η εκκλησία, η τοπική αυτοδιοίκηση, κάποιες κοινωνικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις μπορούν να διευκολύνουν το έργο της σχολικής μονάδας προσφέροντας τους απαραίτητους πόρους (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis & Backmann, 2008). Τέλος, η *ανάπτυξη του προσωπικού* (Personnel Development style): ενός σχολείου είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για να βελτιώσουν οι σχολικοί ηγέτες τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τα σχολικά αποτελέσματα. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί από τις αντιλήψεις και τις δράσεις των ηγετών για τη διαμόρφωση των τρόπων μάθησης και των σχολικών καταστάσεων (Youngs & King, 2002). Για το λόγο αυτό, γίνεται συνεχής προσπάθεια για την παροχή κινήτρων και την στήριξη όλων των εργαζομένων εκπαιδευτικών μέσω της καλύτερης δυνατής υλοποίησης της ανάπτυξης προσωπικού σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (Leithwood, 1994; Leithwood et al., 2006; Πασιαρδής, 2012; Pashiardis, 2014). Οι Pashiardis και Brauckmann (2008), αναφέρουν ότι οι σχολικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν κατά πολύ μεταξύ τους και συνεπώς δεν μπορεί να υπάρξει κανένα στυλ ηγεσίας, το οποίο θα μπορούσε να μεταφερθεί αυτούσιο και να εφαρμοστεί από τη μια σχολική μονάδα στην άλλη. Επίσης, οι πολιτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία μιας χώρας δεν είναι ίδιες και δεν μπορούν να εφαρμοστούν και να λειτουργήσουν στα σχολεία μιας άλλης (Pashiardis & Brauckmann, 2008; Pashiardis, 2014).

Αναφορικά με τα συμπεράσματα της έρευνας LISA, στις πιο πολλές χώρες της Ευρώπης (πέντε από τις επτά) αναδύθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Το πιο αποτελεσματικό και συχνά εφαρμοζόμενο στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι το Επιχειρηματικό. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η καλή και αποτελεσματική ηγεσία στην Ευρώπη οφείλεται στη χρήση του συγκεκριμένου στυλ από τους διευθυντές των σχολείων. Ακόμη, ένας ακόμη λόγος που ίσως εξηγεί την επικράτηση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας είναι ότι οι σχολικοί ηγέτες της Ευρώπης, αισθάνονται πειστικά καθώς καλούνται να εργαστούν και να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας όσο λιγότερους πόρους γίνεται. Έτσι, οι σχολικοί

ηγέτες προσπαθούν να συνάψουν συνεργασίες με εξωτερικούς παράγοντες έτσι ώστε να εξασφαλίσουν κάποια βοήθεια για το έργο τους στη σχολική μονάδα.

Αμέσως μετά το επιχειρηματικό στυλ, έρχεται το Δομικό στυλ ηγεσίας, το οποίο συνδέεται άμεσα με τα υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο στυλ εφαρμόζεται σε σχολεία της Ευρώπης, τα οποία φέρουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Βέβαια, δεν μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά ένα αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ο λόγος ή η συνέπεια για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών αλλά χρειάζεται να γίνει περισσότερη έρευνα σχετικά με την σύνδεση των στυλ ηγεσίας και των επιδόσεων των μαθητών (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis & Brauckmann, 2008; Pashiardis, 2014). Βέβαια, μια ακόμη εξήγηση για την επικράτηση αυτού του στυλ είναι ότι με την εφαρμογή του, οι σχολικοί ηγέτες κάνουν πιο σαφή τα όρια και τους κανόνες και τους ρόλους της σχολικής μονάδας.

Συμπεραίνοντας, είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ένα πετυχημένο και δοκιμασμένο στυλ ηγεσίας, αλλά ούτε η καλύτερη «μίξη». Η επιλογή και η υλοποίηση των στυλ ηγεσίας εξαρτάται από το σχολείο και το επίπεδο του συστήματος. Δηλαδή, ένας διευθυντής θα ήταν σοφό πρώτα να μελετήσει την κατάσταση του σχολείου και μετά να ενεργήσει επιλέγοντας κάποιο στυλ ηγεσίας. Ακόμη, μπορεί να γίνει χρήση ενός ή περισσότερων στυλ ηγεσίας και να χρησιμοποιηθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με τις περιστάσεις. Έτσι, στο μοντέλο των Pashiardis και Brauckmann (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis & Brauckmann, 2008) υπάρχουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στυλ ηγεσίας, αλλά δεν γίνεται λόγος για το ποσοστό, που πρέπει το καθένα να χρησιμοποιείται (Πασιαρδής, 2012; Pashiardis, 2014).

Κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις περιπτώσεις το ίδιο αποτελεσματικά. Για αυτό το λόγο, πρέπει να γίνει περαιτέρω έρευνα για τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό των τύπων ηγεσίας, εάν αυτός υπάρχει ή εάν ο συνδυασμός αυτός πρέπει να είναι καθαρά προσωπική επιλογή των διευθυντών, οι οποίοι γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά, τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους. Άρα μπορεί να ειπωθεί, ότι η έννοια της σχολικής ηγεσίας είναι μια μείξη των παραπάνω στυλ ηγεσίας αλλά το ποσοστό χρήσης τους δεν είναι η ουσία της εννοιολογικής της κατασκευής.

4. ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

4.1 Μεθοδολογία έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία «ασχολείται με ερευνητικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια περιγραφή τάσεων ή μια εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές» (Creswell, 2011, σελ. 71). Με τον συγκεκριμένο τρόπο έρευνας, δίνεται η δυνατότητα, να συγκεντρωθεί μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων, οι οποίες μπορούν, να αναλυθούν στατιστικά με επιτυχία και αλάνθαστα, αφού τα δεδομένα συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα με χαμηλό κόστος, είναι αμερόληπτα και αντικειμενικά (Creswell, 2011). Η ποσοτική έρευνα «μπορεί να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών, να παράσχει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες θα αποτελούν και μια αντικειμενική και γενική θεωρία για το υπό μελέτη φαινόμενο» (Μαντζούκας, 2007, σελ. 237).

Για την έρευνα μας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, δεν απαιτείται η παρουσία του ατόμου, που διενεργεί την έρευνα, γεγονός που εξασφαλίζει την ανωνυμία και έχει ως αποτέλεσμα οι απαντήσεις να είναι περισσότερο αξιόπιστες και αντικειμενικές (Βάμβουκας, 2007).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν, στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του προγράμματος Google Forms σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων.

4.2 Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 240 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία των νομών Λάρισας και Τρικάλων. Από αυτούς οι 161 ήταν γυναίκες (ποσοστό 67,1%) και οι 79 άνδρες (ποσοστό 32,9%). Οι 79 (32,9%) ήταν ηλικίας από 20 έως 30 ετών, οι 63 (26,3%) από 31-40 ετών, οι 43 (17,9%) ηλικίας

από 41-50 χρονών, οι 54 (22,5%) ηλικίας από 51-60 ετών και 1 (0,4%) ηλικίας άνω των 60 ($M=2,31$, $SD=1,164$). Αναλυτικότερα, τα σχολεία, που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα ήταν: 42^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας (12 εκπαιδευτικοί), 19^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας (9 εκπαιδευτικοί), 26^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας (14 εκπαιδευτικοί), 4^ο Δημοτικό σχολείο Λάρισας (11 εκπαιδευτικοί), 1^ο Δημοτικό σχολείο Ελασσόνας (6 εκπαιδευτικοί), 4^ο ολοήμερο Δημοτικό σχολείο Φαρσάλων (15 εκπαιδευτικοί), 1^ο δημοτικό σχολείο Φαρσάλων (11 εκπαιδευτικοί), 12^ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων (13 εκπαιδευτικοί), 2^ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων (16 εκπαιδευτικοί), 1^ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων (15 εκπαιδευτικοί), 28^ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων (10 εκπαιδευτικοί), 3^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμπάκας (8 εκπαιδευτικοί), 1^ο Δημοτικό Σχολείο Φαρκαδόνας (4 εκπαιδευτικοί), 3^ο Νηπιαγωγείο Λάρισας (7 εκπαιδευτικοί), 29^ο Νηπιαγωγείο Λάρισας (8 εκπαιδευτικοί), 47^ο Νηπιαγωγείο Λάρισας (2 εκπαιδευτικοί), 1^ο Νηπιαγωγείο Ελασσόνας (2 εκπαιδευτικοί), 2^ο Νηπιαγωγείο Ελασσόνας (2 εκπαιδευτικοί), 11^ο Νηπιαγωγείο Τρικάλων (3 εκπαιδευτικοί), 16^ο Νηπιαγωγείο Τρικάλων (3 εκπαιδευτικοί), 19^ο Νηπιαγωγείο Τρικάλων (3 εκπαιδευτικοί), 14^ο Νηπιαγωγείο Τρικάλων (4 εκπαιδευτικοί), 2^ο Νηπιαγωγείο Φαρκαδόνας (2 εκπαιδευτικοί), 2^ο Νηπιαγωγείο Καλαμπάκας (2 εκπαιδευτικοί), Mini University Λάρισα (12 εκπαιδευτικοί), Ελληνικά Εκπαιδευτήρια Δράκου (6 εκπαιδευτικοί Δημοτικού, 3 Νηπιαγωγοί), Εκπαιδευτήρια Μπακογιάννη (11 εκπαιδευτικοί Δημοτικού, 9 Νηπιαγωγοί), Εκπαιδευτήρια Μαίρη Ν. Ράπτου (11 εκπαιδευτικοί Δημοτικού, 6 Νηπιαγωγοί).

Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από το σύνολο των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων και επιλέχθηκαν σχολεία, που συνδυάζουν το ημιαστικό και αστικό περιβάλλον των νομών Λάρισας και Τρικάλων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το ηγετικό στυλ και τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν, καθώς και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή και των δυο φύλων.

4.3 Εργαλεία μέτρησης

Για τους σκοπούς της διεκπεραίωσης της έρευνας και τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα όργανα μέτρησης:

Συναισθηματική νοημοσύνη: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law (2002), Emotional Intelligence Scale (WLEIS), το οποίο βασίζεται στο μοντέλο των Salovey και Mayer (1990) και το οποίο δοκιμάστηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Kafetsios και Zampetakis (2008), για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις και αξιολογούσε τέσσερις διαστάσεις: αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων (πχ, «Τις περισσότερες φορές κατανοεί το λόγο που νιώθει συγκεκριμένα συναισθήματα»), χρήση των συναισθημάτων (πχ, «Θέτει στόχους για τον εαυτό του/της και έπειτα βάζει τα δυνατά του/της για να τους πετύχει»), κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (πχ, «Μπορεί να καταλάβει πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους») και διαχείριση των συναισθημάτων (πχ, «Μπορεί με τη λογική να ελέγξει το θυμό του/της και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες»). Υποστηρίχτηκε η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Cronbach's alpha: από .82 έως .94). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως το 5=συμφωνώ απόλυτα).

Ηγετικό στυλ. Χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου *Leadership Scale for Sports* (L.S.S) (Chelladurai & Saleh, 1980) για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ των διευθυντών σχολικών μονάδων από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς τους. Από την κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν μόνον οι δύο από τις πέντε διαστάσεις του ηγετικού στυλ, συγκεκριμένα του δημοκρατικού και του αυταρχικού ηγέτη, διότι αυτά αποτελούν τα πλέον κλασικό αντιθετικό δίπολο. Συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελείται από 5 ερωτήσεις που περιγράφουν το δημοκρατικό ηγετικό στυλ (π.χ. «Ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών») και 6 ερωτήσεις που αφορούν το αυταρχικό ηγετικό στυλ του διευθυντή (π.χ. «Δε δίνει εξηγήσεις για αυτά που κάνουμε στο σχολικό πρόγραμμα»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert (από το 1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=μερικές φορές, 4=σχεδόν πάντα έως το 5= πάντα).

4.4 Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια με τα οποία διεξήχθη η έρευνα, προωθήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του προγράμματος Google Forms σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων, για να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο τύπους ερωτηματολογίων, που κατέγραφαν το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ και τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή στην έρευνα, όπως επισημάνθηκε στο ενημερωτικό σημείωμα, που υπήρχε στην αρχή του ερωτηματολογίου, ήταν εθελοντική και ανώνυμη και δε χρησιμοποιήθηκε καμία μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 15 λεπτά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2020.

4.5 Στατιστική ανάλυση

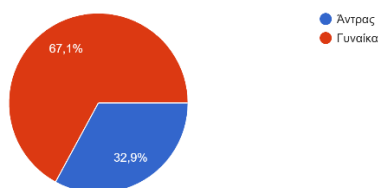
Για τη διεκπεραίωση της ανάλυσης των δεδομένων, που συγκεντρώθηκαν, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου για κοινωνικές επιστήμες (πχ, S.P.S.S. 26.0). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική με διαγράμματα. Στη συνέχεια, έγινε επαγωγική στατιστική. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach, για να εξετασθεί η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου. Για τη διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών, που αφορούν το φύλο των εκπαιδευτικών, έγινε χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όσον αφορά τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (κλάσεις προϋπηρεσίας: 0-5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 έτη και άνω των 31 ετών), της σχέσης εργασίας τους (είδος σχέσης εργασίας: μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι και ιδιωτικού σχολείου), καθώς και των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους (κλάσεις συνυπηρέτησης: 0-2 έτη, 3-5 έτη, 6-10 έτη, 11-15 έτη και άνω των 15 ετών) χρησιμοποιήθηκε η one-way ANOVA. Τέλος, για τη μέτρηση της συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης (r) του Pearson. Το $\alpha = .05$ είναι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Περιγραφικά διαγράμματα

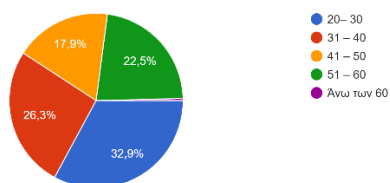
Τα ερωτηματολόγια, που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων των νομών Λάρισας και Τρικάλων, ήταν 240 και η ανάλυση σχετικά με το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τα έτη συνυπηρέτησης με τον διευθυντή, έχουν ως εξής:

1. Φύλο:
240 απαντήσεις



Από τα 240 δείγματα, τα 79 συμπληρώθηκαν από άντρες, ποσοστό 32,9% και τα 161 από γυναίκες, ποσοστό 67,1%.

2. Ηλικία:
240 απαντήσεις

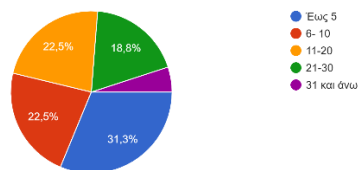


Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν:

- 79 (32,9%) ηλικίας από 20 έως 30
- 63 (26,3%) ηλικίας από 31-40
- 43 (17,9%) ηλικίας από 41-50
- 54 (22,5%) ηλικίας από 51-60

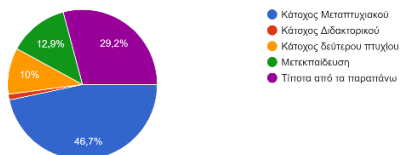
- 1 (0,4%) ηλικίας των 60 και άνω

3. Έτη υπηρεσίας:
240 απαντήσεις



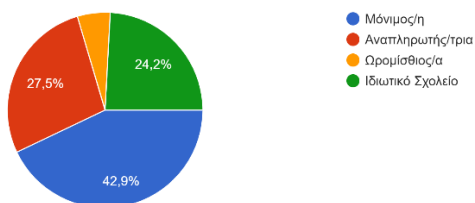
Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, οι 75 (31,3%) εργάζονταν έως 5 χρόνια, οι 54 (22,5%) 6 έως 10 χρόνια, άλλοι 54 (22,5%) 11 έως 20, οι 45 (18,8%) 21 έως 30 και ,τέλος, οι 12 εργάζονται πάνω από 31 χρόνια.

4. Εκπαίδευση:
240 απαντήσεις



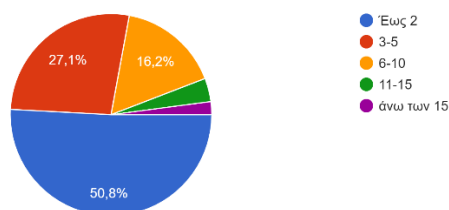
Σε σχέση με την εκπαίδευση, 112 (46,7%) συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, οι 3 (1,3%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, οι 24 (10%) είχαν δεύτερο πτυχίο, οι 31 (12,9%) είχαν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση, ενώ οι 70 (29,2%) δεν κατείχαν τίποτα από τα παραπάνω.

5. Σχέση Εργασίας:
240 απαντήσεις



Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, οι 103 (42,9%) συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι, οι 66 (27,5%) αναπληρωτές, οι 13 (5,4%) ήταν ωρομίσθιοι, και τέλος οι 58 (24,2%) εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

Συνυπηρετώ με τον/την Διευθυντή/ντρια (έτη):
240 απαντήσεις



Τέλος, σχετικά με τα χρόνια συνυπηρετήσης με τον διευθυντή, οι 122 (50,8%) συνυπηρετούσαν έως 2 χρόνια με τον διευθυντή, οι 65 (27,1%) 3 έως 5 χρόνια, οι 39 (16,2%) 6 έως 10 χρόνια, οι 9 (3,7%) 11 έως 15 και οι 5 (2,1%) πάνω από 15 χρόνια.

5.2 Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Για να εξεταστεί, εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, στη χρήση συναισθημάτων, στην κατανόηση συναισθημάτων των άλλων, στη διαχείριση συναισθημάτων των διευθυντών τους και στο ηγετικό στυλ, που αυτοί υιοθετούσαν για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, εφαρμόστηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων ($t(238)=5.47, p<.0,5$), τη χρήση συναισθημάτων ($t(238)=4.00, p<.0,5$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($t(238)=4.92, p<.0,5$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($t(238)=4.22, p<.0,5$). Επίσης, διαπιστώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και του δημοκρατικού ηγετικού στυλ ($t(238)=4.81, p<.0,5$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου και αυταρχικού ηγετικού στυλ ($t(238)=-1.13, p=.261$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων αναφορικά με το φύλο και τους παράγοντες των ερωτηματολογίων.

Μεταβλητές	Φύλο	N	Mean	SD	t	df	p
------------	------	---	------	----	---	----	---

Αυταρχικό στυλ	Ανδρες	79	2.31	1.29	-1.13	238	.261
	Γυναίκες	161	2.46	.84			
Δημοκρατικό στυλ	Ανδρες	79	4.35	.91	4.81	238	.000
	Γυναίκες	161	3.76	.87			
Αντίληψη/αναγνώρ. συναισθ.	Ανδρες	79	4.36	.85	5.47	238	.000
	Γυναίκες	161	3.76	.78			
Χρήση συναισθημάτων	Ανδρες	79	4.42	.79	4.00	238	.000
	Γυναίκες	161	4.01	.72			
Κατανόηση συναισθ. άλλων	Ανδρες	79	4.23	1.00	4.92	238	.000
	Γυναίκες	161	3.58	.94			
Διαχείριση συναισθημάτων	Ανδρες	79	4.23	1.01	4.22	238	.000
	Γυναίκες	161	3.67	.93			

5.3 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Για να βρεθεί, εάν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της γνώμης, που αυτοί είχαν για τους διευθυντές τους σχετικά με τους παράγοντες των ερωτηματολογίων, έγινε ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA. Τα ευρήματα της ANOVA έδειξαν, ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων των διευθυντών ($F=2.54$, $p=.04$). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της άποψης τους σχετικά με τη χρήση των συναισθημάτων των άλλων ($F=.75$, $p=.56$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($F=1.34$, $p=.09$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($F=1.34$, $p=.26$) των διευθυντών τους. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στα δύο στυλ ηγεσίας. Αναλυτικά, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας

έδειξε $F = 1.17$, $p = .32$ και το Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας $F = 1.86$, $p = .12$ που σημαίνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.(One-way ANOVA) αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες των ερωτηματολογίων.

Μεταβλητές	Έτη προϋπηρεσίας	N	Mean	SD	F	p
Αυταρχικό στυλ	0-5 ετών	75	2.51	.89	1.17	.322
	6-10 ετών	54	2.33	1.11		
	11-20 ετών	54	2.21	1.09		
	21-30 ετών	45	2.49	1.03		
	31- ετών	12	2.74	.83		
Δημοκρατικό στυλ	0-5 ετών	75	3.91	.79	1.86	.118
	6-10 ετών	54	4.16	.94		
	11-20 ετών	54	4.07	1.01		
	21-30 ετών	45	3.72	.99		
	31- ετών	12	3.70	.88		
Αντίληψη/αναγνώριση συναισθ.	0-5 ετών	75	3.82	.75	2.54	.041
	6-10 ετών	54	4.08	.92		
	11-20 ετών	54	4.15	.86		
	21-30 ετών	45	3.73	.92		
	31- ετών	12	4.17	.51		
Χρήση συναισθημάτων	0-5 ετών	75	4.09	.65	.75	.556
	6-10 ετών	54	4.19	.91		
	11-20 ετών	54	4.26	.76		
	21-30 ετών	45	4.03	.77		
	31- ετών	12	4.15	.70		
Κατανόηση συναισθ. άλλων	0-5 ετών	75	3.70	.84	2.06	.087
	6-10 ετών	54	3.95	1.04		
	11-20 ετών	54	4.01	1.05		
	21-30 ετών	45	3.51	1.13		
	31- ετών	12	3.81	.92		
Διαχείριση συναισθημάτων	0-5 ετών	75	3.69	.89		
	6-10 ετών	54	3.96	1.07		

11-20 ετών	54	4.05	.97	1.34	.258
21-30 ετών	45	3.77	1.05		
31- ετών	12	3.90	.96		

5.4 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Για την εύρεση διαφορών μεταξύ της σχέσης εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, ιδιωτικό σχολείο) των εκπαιδευτικών και της άποψης, που είχαν για την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, τη χρήση συναισθημάτων την κατανόηση συναισθημάτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων των διευθυντών τους, καθώς και της γνώμης τους για το ποιο ηγετικό στυλ ακολουθούν, έγινε ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA. Βρέθηκε, ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, ιδιωτικό σχολείο) των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για τη χρήση συναισθημάτων των διευθυντών ($F = 6.15, p < .05$). Δε βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και τη γνώμη τους για την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων ($F = 2.05, p = .11$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($F = 1.25, p = .29$), τη διαχείριση συναισθημάτων ($F = 2.57, p = .06$) των διευθυντών τους. Επίσης, δεν υπήρξαν συσχετίσεις ούτε με το Αυταρχικό στυλ ηγεσίας ($F = .54, p = .66$) αλλά ούτε και με το Δημοκρατικό ($F = 1.48, p = .22$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες των ερωτηματολογίων.

Μεταβλητές	Σχέση εργασίας	N	Mean	SD	F	p
Αυταρχικό στυλ	Μόνιμοι	103	2.32	1.10	.54	.658
	Αναπληρωτές	66	2.50	.86		
	Ωρομίσθιοι	13	2.37	.97		
	Ιδιωτικό σχολείο	58	2.48	1.03		
Δημοκρατικό στυλ	Μόνιμοι	103	3.99	.98	1.48	.221
	Αναπληρωτές	66	3.81	.82		
	Ωρομίσθιοι	13	4.37	.60		

	Ιδιωτικό σχολείο	58	3.97	.98		
Αντίληψη/αναγνώριση συναισθ.	Μόνιμοι	103	3.99	.89		
	Αναπληρωτές	66	3.76	.85	2.05	.108
	Ωρομίσθιοι	13	4.17	.56		
	Ιδιωτικό σχολείο	58	4.08	.78		
Χρήση συναισθημάτων	Μόνιμοι	103	4.17	.77		
	Αναπληρωτές	66	3.85	.76	6.15	.000
	Ωρομίσθιοι	13	4.52	.50		
	Ιδιωτικό σχολείο	58	4.35	.69		
Κατανόηση συναισθ. άλλων	Μόνιμοι	103	3.79	1.06		
	Αναπληρωτές	66	3.67	.92	1.25	.294
	Ωρομίσθιοι	13	4.25	.53		
	Ιδιωτικό σχολείο	58	3.84	1.06		
Διαχείριση συναισθημάτων	Μόνιμοι	103	3.96	1.03		
	Αναπληρωτές	66	3.58	.99	2.57	.055
	Ωρομίσθιοι	13	4.17	.58		
	Ιδιωτικό σχολείο	58	3.90	.93		

5.5 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA, για να βρεθούν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και της γνώμης που αυτοί είχαν για τους διευθυντές τους όσον αφορά τους παράγοντες των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν, ότι δεν υπήρξε καμία σημαντική εξάρτηση των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους ούτε στους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ούτε στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου του ηγετικού στυλ. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς τα έτη συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους σχετικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητές	Έτη συνυπηρ. με το διευθυντή	N	Mean	SD	F	p
Αυταρχικό στυλ	0-2 έτη	122	2.41	.89	1.94	.104
	3-5 έτη	65	2.48	1.18		
	6-10 έτη	39	2.22	1.08		
	11-15 έτη	9	2.17	1.06		
	15- έτη	5	3.47	.46		
Δημοκρατικό στυλ	0-2 έτη	122	3.94	.82	2.14	.076
	3-5 έτη	65	3.98	1.02		
	6-10 έτη	39	4.04	1.04		
	11-15 έτη	9	4.22	.73		
	15- έτη	5	2.84	1.02		
Αντίληψη/αναγνώριση συναισθ.	0-2 έτη	122	3.91	.77	1.20	.313
	3-5 έτη	65	3.98	.90		
	6-10 έτη	39	4.06	.96		
	11-15 έτη	9	4.31	.68		
	15- έτη	5	3.40	1.19		
Χρήση συναισθημάτων	0-2 έτη	122	4.08	.74	.65	.630
	3-5 έτη	65	4.20	.75		
	6-10 έτη	39	4.22	.83		
	11-15 έτη	9	4.39	.90		
	15- έτη	5	4.20	.84		
Κατανόηση συναισθ. άλλων	0-2 έτη	122	3.76	.91	1.04	.386
	3-5 έτη	65	3.78	1.08		
	6-10 έτη	39	3.94	1.14		
	11-15 έτη	9	4.19	.79		
	15- έτη	5	3.20	1.41		
Διαχείριση συναισθημάτων	0-2 έτη	122	3.77	.92	.97	.424
	3-5 έτη	65	3.96	1.03		
	6-10 έτη	39	3.95	1.14		
	11-15 έτη	9	4.08	.88		
	15- έτη	5	3.35	1.01		

5.6 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Η ανάλυση εύρεσης συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και του ηγετικού στυλ των διευθυντών έγινε με το δείκτη Pearson's r . Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων Pearson παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Στην ανάλυση συσχέτισης που διενεργήθηκε, φάνηκε, ότι υπήρξε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας και την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων ($r = -.45$), τη χρήση συναισθημάτων ($r = -.31$), την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ($r = -.49$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($r = -.43$). Θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν μεταξύ των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας. Ισχυρές στατιστικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν στους τρεις παράγοντες, ενώ στον τέταρτο παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση. Αναλυτικότερα, η αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων σε σχέση με το Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας παρουσίασε ισχυρή θετική συσχέτιση ($r = .76$), η κατανόηση συναισθημάτων των άλλων, επίσης, έδειξε υψηλή θετική συσχέτιση με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ($r = .82$) καθώς και η διαχείριση συναισθημάτων ($r = .72$), ενώ η χρήση συναισθημάτων ($r = .56$), παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τον συντελεστή του Cronbach, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών.

Πίνακας 5. Η αξιοπιστία, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	α	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Αυταρχικό στυλ	.88	2.41	1.01	-					
2. Δημοκρατικό στυλ	.92	3.96	.92	-.56**	-				
3. Αντίληψη/αναγνώριση συναισθ.	.90	3.96	.85	-.45**	.76**	-			
4. Χρήση συναισθημ.	.82	4.15	.76	-.31**	.56**	.67**	-		

5. Κατανόηση συναισθ. Άλλων	.94	3.80	1.01	-.49**	.82**	.83**	.61**	-
6. Διαχείριση συναισθ.	.92	3.86	.99	-.43**	.72**	.87**	.66**	.78**

* $p < .05$, ** $P < .001$, $\alpha = \text{Cronbach's alpha}$

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ηγετικό στυλ των διευθυντών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων με βάση την αντίληψη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους. Διαπιστώθηκε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας και του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων, τη χρήση συναισθημάτων, την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων και τη διαχείριση συναισθημάτων. Αναλυτικότερα, η αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων, η κατανόηση συναισθημάτων των άλλων, καθώς και η διαχείριση συναισθημάτων παρουσιάζουν ισχυρή θετική συσχέτιση με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ενώ η χρήση συναισθημάτων παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών, αφού ο Goleman, (2000) θεωρεί πως ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης θα πρέπει να είναι οραματιστής, δημοκρατικός, συζητήσιμος, ανθρωπιστικός, συμβουλευτικός. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) οι τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που δομούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι η συνεργασία της ομάδας, η διαχείριση των συγκρούσεων και η επιρροή. Ο δημοκρατικός ηγέτης ξέρει να ακούει, να συνεργάζεται και να λειτουργεί ως μέλος της ομάδας. Ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης με τη στάση και τις αξίες του επιφέρει τις ισορροπίες στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Salovey & Mayer, 1990). Έχει την ικανότητα να κάνει τους άλλους να τον εμπιστευθούν, να τον συμπαθήσουν και να τον αποδεχτούν (House, 1977). Σύμφωνα με τον Starratt (2001) στόχος κάθε σχολικού διευθυντή θα πρέπει να είναι η ανάδειξη κάθε σχολείου σε έναν δημοκρατικό μικρόκοσμο. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν

πως οι διευθυντές με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης υιοθετούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ενώ το αυταρχικό στυλ δεν σχετίζεται με τους διευθυντές που έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Καλαβρουζιώτη, 2019; Χατζηαγγελάκη, 2018).

Εξετάστηκε επίσης η σχέση των δημογραφικών/προσωπικών παραμέτρων του δείγματος της έρευνας με τις υπό εξέταση μεταβλητές (συναισθηματική νοημοσύνη και ηγετικό στυλ του διευθυντή). Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς το δημοκρατικό ηγετικό στυλ, την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων, τη χρήση συναισθημάτων, την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων και τη διαχείριση συναισθημάτων των διευθυντών τους, με τους άνδρες να σημειώνουν τα μεγαλύτερα σκορ σε όλους τους ανωτέρω παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι διευθυντές τους έχουν την ικανότητα να κινητοποιούνται, για να έχουν καλύτερη απόδοση, αφομοιώνουν τα συναισθήματα τους και τα προσαρμόζουν στον τρόπο σκέψης τους, αφού διαθέτουν αυτοεκτίμηση και δεξιότητα προσανατολισμού της σκέψης. Η διαφοροποίηση των απόψεων ανδρών και γυναικών ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι γυναίκες μετρούν τις συναισθηματικές δεξιότητες με διαφορετικά κριτήρια από τους άντρες (Πλατσίδου, 2005). Οι γυναίκες ανάλογα με τη διάθεση τους βλέπουν διαφορετικά τις καταστάσεις και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα συναισθήματα από τους άντρες. Έχουν διαφορετικές εμπειρίες και δεξιότητες. Επίσης έχουν πιο ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση όπως διαπιστώθηκε σε πολλές έρευνες και για το λόγο αυτό να είναι πιο αυστηρές στην κρίση τους. Οι άντρες έχουν καλύτερα επίπεδα ψυχικής και σωματικής υγείας από τις γυναίκες (Byrne, 1991, Lau et al., 2005) και είναι πιο αισιόδοξοι (Goleman, 1998, Bar-On, 2000). Σε εργασία της Κατσιγιάννη (2019), αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φάνηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν αυτές που αναγνώριζαν στους διευθυντές τους την ικανότητα της αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων περισσότερο από τους άντρες συμμετέχοντες στην έρευνα.

Ως προς το ηγετικό στυλ που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφοροποίηση των απόψεων ανδρών και γυναικών για το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές τους ακολουθούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες χρειάζονται

περισσότερη στήριξη, κατανόηση και ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Οι άντρες προσαρμόζονται πιο εύκολα στις αλλαγές και αντιμετωπίζουν ευκολότερα το άγχος (Goleman, 2000). Οι αντιλήψεις των γυναικών σχετικά με την ηγεσία επηρεάζεται και από τους έμφυλους ρόλους. Λόγω της διαφορετικής κοινωνικοποίησης, γυναίκες και άντρες επιχειρηματολογούν διαφορετικά σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων ή προσδοκιών. Άλλες έρευνες, αντίθετα, έχουν δείξει, πως οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως οι διευθυντές τους υιοθετούν το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Gray, 1993, οπ. αναφ. στο Καλαβρουζιώτη, 2019). Έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση του ηγετικού στυλ, που ακολουθούν οι Έλληνες διευθυντές, παρουσιάζουν ως κυρίαρχο ηγετικό στυλ το αυταρχικό λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της Ελληνικής εκπαίδευσης (Christodoulou, 2007; Demertzi et al., 2009; Kaparou & Bush, 2016; Saitis, 2002; Saiti & Eliophotou – Menon, 2004), σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που παρουσιάζουν το δημοκρατικό ως κυρίαρχο ηγετικό στυλ. Πιθανόν αυτό αποτελεί ένδειξη ενδεχόμενης στάσης των πραγμάτων ή ένδειξη ότι η ατομική συμπεριφορά ή ατομικότητα τείνει να υπερισχύει του συγκεντρωτικού θεσμικού συστήματος.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων των διευθυντών, με τους εκπαιδευτικούς έχοντας 11 μέχρι 20 έτη προϋπηρεσίας, καθώς και 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας να σημειώνουν μεγαλύτερα σκορ. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 έτη αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που φαίνεται να υποστηρίζεται ότι τα πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς εμπειρία, μεγαλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων, λιγότερο άγχος και καλύτερη προσαρμοστικότητα στην εργασία (McKenna, 2000). Διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ηγεσία του σχολείου πιστεύοντας πως μπορεί να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα του, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία κάτω από 10 χρόνια. Εργαζόμενοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας δεν διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματα τους και δεν έχουν την ικανότητα της ευελιξίας (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999). Σε αντίθεση με τα ευρήματα του Zaleznik (1986) που έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική

διαφορά στην αναγνώριση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυτό το εύρημα της παρούσας έρευνας φαίνεται να αποτελεί ένδειξη ότι αρχίζουν οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και ως εκ τούτου να αξιοποιούν προς αυτή την κατεύθυνση την υπηρεσιακή τους εμπειρία.

Επίσης, φάνηκε, ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, ιδιωτικό σχολείο) των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για τη χρήση συναισθημάτων των διευθυντών, με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και των ιδιωτικών σχολείων να σημειώνουν τα μεγαλύτερα σκορ, ενώ δεν υπήρξε σημαντική εξάρτηση των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ηγετικού στυλ. Συγκεκριμένα, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, φαίνεται, να πιστεύουν πως οι διευθυντές τους έχουν την ικανότητα να κατανοούν συναισθηματικά τους υφισταμένους τους, να επικοινωνούν και να διατηρούν έτσι καλές σχέσεις με αυτούς. Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός πως οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διαφορετικά και περισσότερα σχολεία, έρχονται σε επαφή με περισσότερους από έναν διευθυντές, μπορούν να τους συγκρίνουν και να τους καταλάβουν καλύτερα συναισθηματικά. Επίσης, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ευθύνες που έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αυτό να τους κάνει να είναι πιο ήρεμοι, πιο χαλαροί και να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις καταστάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν υπήρξε καμία σημαντική εξάρτηση των ετών συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους ούτε στους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ούτε στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου του ηγετικού στυλ. Δεν υπάρχουν έρευνες, που να διερευνούν τη σύνδεση των ετών συνυπηρέτησης διευθυντή και εκπαιδευτικού και της αντίληψης του εκπαιδευτικού για το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής.

7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η παρούσα υφίσταται ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στα

νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία των νομών Λάρισας και Τρικάλων και για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των σχολείων της Ελληνικής επικράτειας. Έτσι υπάρχει μια επιφύλαξη στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας. Άλλος περιορισμός που θα πρέπει να επισημανθεί αφορά στη χρησιμοποίηση της κλίμακας Likert για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Πολλές φορές οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν με βάση το πως θα ήθελαν να είναι η εικόνα τους και όχι το πως είναι στην πραγματικότητα με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το αποτέλεσμα της έρευνας και παρουσιάζεται το επιθυμητό κοινωνικό πρότυπο. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν σύντομος και το πιο βασικό ότι κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας η χώρα μας πλήττονταν από την πανδημία covid-19 με κλειστές τις σχολικές μονάδες. Αυτό δυσκόλεψε αρκετά την έρευνα αφενός διότι η πανδημία μπορεί να επηρέασε ψυχολογικά, επαγγελματικά συναισθηματικά, κοινωνικά τους εκπαιδευτικούς όπως και όλο τον πληθυσμό και αφετέρου η έρευνα θα μπορούσε να είχε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει θετική συσχέτιση των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και αρνητική με το αυταρχικό στυλ. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως βλέπουν τους διευθυντές τους ως συναισθηματικά νοήμονες ηγέτες γεγονός, που μας κάνει να συμπεράνουμε πως νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση και είναι ευχαριστημένοι. Αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του διευθυντή τους έναν δημοκρατικό ηγέτη, που αναδεικνύει την ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος συνεργασίας, ομαδικότητας και αρμονίας. Ο ηγέτης κάθε οργανισμού, κάθε επιχείρησης θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση ικανότητες δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι ώστε, να δημιουργεί ένα κλίμα γόνιμο, με παραγωγικούς και ευχαριστημένους εργαζόμενους. Η δημοκρατική συμπεριφορά, η ικανότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας του ηγέτη συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος ενώ αντίθετα μια αυταρχική συμπεριφορά δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους υφισταμένους. Ηγέτες με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης συμβάλουν στη μείωση της

επαγγελματικής εξουθένωσης των υφισταμένων τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο συγκρατημένες και πιο αυστηρές, ίσως, στην κρίση τους. Συμπερασματικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένα υγιές διοικητικό περιβάλλον εργασίας, ένα δημοκρατικό ηγετικό στυλ δημιουργεί ικανοποιημένους εργαζόμενους, που στηρίζουν με τη σειρά τους την ηγεσία για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Παρά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας, με την επικέντρωση της παρούσας έρευνας ειδικότερα στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών διαφαίνεται μια τάση αξιοποίησης της υπηρεσιακής εμπειρίας προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή της ανάπτυξης και εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης με συνεπίδραση φυσικά του φύλου και του εργασιακού καθεστώτος. Το ηγετικό στυλ επίσης παρουσιάζει τάση δημοκρατικότητας δείχνοντας ότι η ατομική συμπεριφορά και προσωπικότητα τείνει να υπερισχύσει του συγκεντρωτισμού που επιβάλλει το σχολικό θεσμικό σύστημα.

9. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να έχει προστιθέμενη αξία τόσο βιβλιογραφικά όσο και πρακτικά. Βιβλιογραφικά, δεν υπάρχουν άλλες παρόμοιες έρευνες οι οποίες διερευνούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και στο στυλ ηγεσίας των διευθυντών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Για αυτό το λόγο υπάρχει έντονη ανάγκη για την παραγωγή τέτοιας γνώσης. Οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν πολύ σημαντικό εργαλείο στα χέρια τόσο των ερευνητών και των διευθυντών, όσο και των ανθρώπων που είναι υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Αναλυτικότερα, αυτές οι γνώσεις θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κλειδί για τη δημιουργία τρόπων συνεχούς επιμόρφωσης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά των διευθυντών η επιμόρφωση θα μπορούσε να αναφέρεται σε φυλετικά ζητήματα, θέματα διατήρησης της ισορροπίας και διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων με βάση τα χρόνια εργασίας των συναδέλφων τους κτλ. Με λίγα λόγια, η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να αφορά την ευαισθητοποίηση πάνω στα θέματα της ενσυναίσθησης και την υιοθέτηση ενός δημοκρατικού στυλ ηγεσίας. Μια διευθυντική θέση χρειάζεται την ικανότητα

διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, διατήρηση ισορροπίας και δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στη διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να κατανοήσουν τη μεγάλη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγετική τους καριέρα ώστε να ανταπεξέλθουν σωστά στο δύσκολο έργο της ηγεσίας. Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να αναφέρεται στα διευθυντικά καθήκοντα και στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που έχει μια τέτοια θέση. Ο λόγος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι διπλής σημασίας. Από την μια είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώσεις πάνω σε διευθυντικά θέματα, για να μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο σχολείο και από την άλλη είναι απαραίτητο ώστε να μπορούν να καταλάβουν και να ερμηνεύουν τις διάφορες συμπεριφορές των διευθυντών και να μπορούν να κρίνουν εάν οι επιλογές και οι αποφάσεις είναι σωστές ή όχι και γιατί. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να εντάξουν εκπαιδευτικά προγράμματα ηγεσίας ώστε οι μελλοντικοί ηγέτες να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο με θεωρητική διεισδυτικότητα όσο και με πρακτική εφαρμοσιμότητα.

10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

10.1 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλης (385-322 π.Χ.), Ηθικά Νικομάχεια, Εκδότης: Ζήτρος.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (Η' έκδ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bradberry, M. & Greaves, J. (2006). Το μικρό βιβλίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. (Μεταφρ. Χατζηπαντελή Π.), Αθήνα, Interbooks.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση Αθήνα: Έλλην
- Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (1991). Διοίκηση Παραγωγής. Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- David, S. (2017). Συναισθηματική ευελιξία μετάφραση Πάνος Σταματέλος ΠΕΔΙΟ, Αθήνα.
- Ζαβλανός Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά, εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

- Zaleznik, A. (1986). Διευθυντές και ηγέτες: Είναι διαφορετικοί; *Harvard Business Review*, Μάιος / Ιούνιος, 54.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1999). Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.
- Goleman, D. (2000). Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Goleman, D. (2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το “EQ” είναι πιο σημαντικό από το “IQ”; Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Gray, C. A. & Garand, J. D., 1993. Social stories: Improving responses of student with autism with accurate social information. *Focus in autistic behavior*, Vol. 8 (1), 1993, pp. 1-10
- Καραδήμας, Θ. & Καραδήμα, Π. (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ανύπαρκτη έννοια και η χρησιμότητά της για το σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις. *e-Journal of Science & Technology*, 9 (5), 59-79.
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κατσαρός, Ι. (2007). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιγιάννη, Ο. (2019, Ιούλιος). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με άξονα τον διευθυντή ως φορέα συναισθηματικής νοημοσύνης από την οπτική των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kotter, J. (2002). “Ο ηγέτης της αλλαγής”, Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική.
- Κουτούζης, Μ., (1999α), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τομ. Α΄, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), σελ.88-98.

- Μιχόπουλος, Β. (1993). εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας. Αθήνα, Κλειδάριθμος.
- Montana, J.P., Charnov, H.B. (1993). “Μάνατζμεντ”, Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, 22–34.
- Montana P.J. & Charvon B.H. (1987). Management, Μετάφραση 2^{ης} Αμερικάνικης Έκδοσης, Εκδόσεις «Κλειδάριθμος», Αθήνα 1993
- Μπαμπινιώτης Γ., (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008) Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη. εκδ. Αθ. Σταμούλη, Αθήνα.
- Νεοφύτου, Λ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1021- 1032.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αθήνα: Ίων
- Πάντα Μ. και Καραγιάννης Σ. (1997): Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, 2 η έκδοση, Εκδόσεις «Έλλην», Αθήνα.
- Πασιαρδή Γεωργία. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. Νέα Παιδεία, 97, 27-46.
- Πασιαρδής Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Αθήνα: Ίων
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες της Αγωγής, 1, σσ:27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 3, 249-270.

- Πλατσίδου, Μ., (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Εκδόσεις Gutenberg.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. Επιστημονικό Βήμα, 6, 32-42.
- Σαΐτη, Α. (2000), Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2005), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αυτοέκδοση, Αθήνα. Σαΐτης, Χ., (2005), Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σαΐτης, Χρ. (2007). Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008) Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 5η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (2004). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τομασίδης Χ. Χ. (2002). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα: Δίπτυχο
- Yukl, G. (2010). Ηγεσία σε οργανισμούς. Upper Saddle River, NJ: Πέρσον.
- Walton, D. (2014). Συναισθηματική νοημοσύνη: Πρακτικός οδηγός. Μετάφραση Νάντη Σακκά. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2016.
- Χατζηαγγελάκη, Δ. (2018, Απρίλιος). Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου. Ανακοίνωση στο 5ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). διοίκηση του σχολείου και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Χυτήρης, Λ. (1996). Οργανωτική Συμπεριφορά. Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

10.2 ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahamasson, B. (1993). *Why Organizations?* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Andrews, D., & Crowther, F. (2003). 3-διαστατική παιδαγωγική: Η εικόνα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα . Στο Crowther, F. (Ed.), *Ετήσιο βιβλίο του Australian College*, 2003: Οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες σε μια κοινωνία της γνώσης (σελ. 95 - 111). Deakin West, Αυστραλία: Australian College of Educators.
- Bar-On R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi- Health Systems
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Eds.). *Organizational behavior: The state of the science* (2nd Ed.) (pp. 3-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, American Management Association, New York 18, σσ. 19-31.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21–27.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17, 541-555.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing
- Binet, A., & Simon T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. S. Kite, Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Birch, D., (1999), *Entrepreneurial Hot Spots*, Cognetics, Inc., Boston, US

- Blake, R. and Mouton, J. (1964), *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing Company
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A model for effective performance*.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55-65.
- Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, supl., 34-41.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2009). From PISA to LISA: New educational governance and school leadership: Exploring the foundations of a new relationship in an international context. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management* 25(1), 11-32.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2012), "Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD)", *Journal of Management Development*, Vol. 31 No. 1, pp. 18-33.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*: Sage Publications, London.
- Burns J.M. (1978): *Leadership*, New York, Harper and Row
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, pp 197-209.
- Caruso, D. (1999). *Applying the ability model to World of Work*. Warner Business Book

- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of Leader Behavior in Sports: Development of a Leadership Scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45
- Christodoulou, A. (2007). Schoolmanagement from the principal's perspective: selfconception of the principal's role, MA dissertation. Greece: University of Thessaloniki.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, pp:539-561.
- Coetzee, C., & Schaap P. (2005), "The relationship Between Leadership Behavior, Outcomes of Leadership and Emotional Intelligence", *South African Journal of Industrial Psychology*, Vol. 31, 31-38.
- Conger, J.A. & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connell, J. & Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change? *Strategic Change*, 13, pp:55-59
- Cook, C. R. (2006). Effects of emotional intelligence on principals' leadership performance. Retrieved from Pro Quest Digital Dissertations. (AAT 3206272)
- Covey S. R. (1992), *Principle- centered leadership*, New York, Simon & Schuster.
- Cummings, G., Hayduk, L., & Estabrooks, C. (2005). Mitigating the impact of hospital restructuring on nurses: the responsibility of emotionally intelligent leadership. *Nursing research*, 54(1), 2-12.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/ Putnam.
- Damasio, A. R. (2004). *Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective*. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (p. 49–57). Cambridge University Press.

- Damasio, A. (2005). Prosopagnosia. *Trends in Neuroscience*, 8:132- 135.
- Davies, B., & Ellison, L. (2001). Organisational learning: building the future of a school. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 78-85.
- Demertzi, V., Bagakis, G., Georgiadou, S. (2009). School voices in leadership for learning within the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 297-309
- Fayol, H. (1916). General and industrial management.
- Fernandez-Araoz, C. (2001). The challenge of hiring senior executives. In Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*, San Francisco: Jossey-Bass, pp: 182-206.
- Fiedler, F. E. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill
- Follet, M. P. (1924). *Creative Experience*. London: Longman and Green.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, pp: 1027-1055..
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hargreaves, A. (2002). Professional learning communities and performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A.

- Harney, E. (2015). Correlation of emotional intelligence of school leaders and school climate: Across-cultural comparison between American and South Korean schools (Dissertation). Retrieved from Indiana University of Pennsylvania, ProQuest Dissertations Publishing.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership: principals and practice.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. London: Open University Press.
- Hersey, P., and Blanchard, K. (1969). Life cycle of leadership. Training and Development Journal, 26-34.
- Hersey, P. & Blanchard, K., (1982) Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources (Fourth Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall INC.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988). Management of organizational behavior (5th Ed.), pp. 169-201. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hofstetter, P. (1957): Psychologie, Frankfurt, Fischer Bucherei.
- Hogan, R., Curphy, G. and Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. American Psychologist, 49(6), pp.493-504.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larsen (Eds.), Leadership: The cutting edge (pp.189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc\
- Huber AH, et al. (1997). Three-dimensional structure of the armadillo repeat region of beta-catenin. Cell 90(5):871-82
- Hunt, J.G. & Conger, J.A. (1999). From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research. Leadership Quarterly, 10, 335-343.

- Jacobson, S. (2011). Leadership Effects on Student Achievement and Sustained School Success. *International Journal of Educational Management*.
- Kafetsios, K., and Zampetakis, L. (2008). Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of Positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*. Vol. 44, pp. 710-720
- Kafetsios, K., Nezlek J.B. & Vassiou A. (2011). “A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders’ and Subordinates’ Emotional Intelligence and Emotional Outcomes”, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 41, No. 5, 1119-1142.
- Kaparou, M., Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894 – 912.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York, John Wiley.
- Kane, G. (2018). Leadership Theories. In L. J. Burton, G. M. Kane, & J. F. Borland (Eds.), *Sport Leadership in the 21st century* (2nd ed., pp. 1-19). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Khokhar, C. P., & Kush, T. (2009). Emotional intelligence and work performance among executives.
- Kotter, J.P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2001) "Bringing Leadership Lessons From The Past Into The Future" in *The Future of Leadership: Today’s Top Leadership Thinkers Speak to Tomorrow’s Leaders*, W. Bennis, G. Sprietzer, & T. Cummings (eds.), San Francisco: Jossey-Bass, pp. 81-90.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students’ achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240. doi: 10.1108/09578231011027860

- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T. & Chan, R.M.C. (2005). Do demographic characteristics difference to burnout among Hong Kong Secondary school teachers?. *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45 - 72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary)*. New York: The Wallace Foundation
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Fullan, M. & Watson, N. (2003). *The schools we need*. Toronto, ON: OISE, University of Toronto.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York. McGraw Hill.
- Lewin, K., Lippit, R. and White, R. (1939), "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates". *Journal of Social Psychology*, May.
- LIKERT, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill .
- Locke, E.A. (2005). «Why emotional intelligence is an invalid concept». *Journal of Organizational Behavior* 26 (4): 425-431.

- Martinez, M. N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42 (11), 72-78.
- Matarazzo, J.D. (1972). Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Matsumoto, D. (2019). Cambridge. Τόμος Β, Αθήνα: Πεδίο.
- Mayer, D. Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (p. 396–420). Cambridge: University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp: 3-31. New York, Perseus Book Group.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2002). MSCEIT, item booklet, version 2.0. Toronto, Canada: Multi-Health Systems
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R., (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, pp. 197-215.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, pp:331-340.
- McGregor, D. M. (1957). The Human Side of Enterprise. *Management Review*, 46, 22-28.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill
- McKenna E., (2000). *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook*, 3th edn, London: Psychology press.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175-195.

- Nettles, S.M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy. *Peabody Journal of Education*, 82 (4), 724-736.
- Nicolaidou, M. (2010a). “Developing teacher leadership in Cyprus: Echoing practitioners’ voices. *Journal of Teacher Development* 14 (2): 225-239.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership theory and Practice*. (3rd Edition). London: Sage Publications Ltd.
- OECD, (2001). *What Works in Innovation in Education- New School Management Approaches*. Paris: OECD.
- Parsons T. (1951). *The Social System*, The Free Press of Glencoe
- Pashiardis, P. (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23 (1), 16-26.
- Pashiardis P. (1998a). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130.
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Publications.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp.263-799). New York: Routledge.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of emotional Intelligence*, (pp. 123-143). Campridge, M. A: Hogrefe & Huber
- Pescosolido, A. (2000). *Emotional Intensity in Groups*. Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University.

- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp:425-448.
- Reynolds, D. (1976). "The delinquent school". In M. Hammersley & P. Woods (eds.), *The process of schooling* (pp 217- 229). London: Routledge and Kegan Paul.
- Richards, D., & Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership* (pp. 199-214). Alexandria, VA: Miles River Press.
- Roethlisberger, F. G., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Ryback, D. (1998) *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, pp: 68-91. San Francisco, Wiley.
- Saitis, Christos. 2002. *The Principal in the Modern School: From theory... to practice*. Athens: self-publishing . (In Greek).
- Saitis, C., Eliophotou- Menon, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185- 204.

- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional Intelligence and the coping process. Στο C. R. Snyder, Coping: The psychology of what works. New York: Oxford University Press.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. Educational Leadership, 41 (5), 4-13.
- Smith, P.B, and Peterson, M.F. (1988), "Leadership, organizations and culture". London: Sage Publications
- Starrat, R.J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility. International Journal of Leadership in Education, 4(4), 333-352
- Stogdill, R. (1950). Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin, 47, σσ. 1-14.
- Stogdill, R.M. and Coons, A.E. (Eds.) (1957). "Leader behavior: Its description and measurement." Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Stone, H., Parker, J.D.A., Wood, L.M. (2005). Report on the Ontario principals' council leadership study. Ontario, Canada: Ontario Principals' Council. Retrieved October 21, 2020 from <http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1099/CookC0506.pdf?sequence=1>
- Tannenbaum, A.S. and Schmitt, W.H. (1958). "How to choose a leadership pattern". Harvard Business Review, 36, March-April, pp. 95-101.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper Bros.), pp: 5-29.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its Uses, Harper's Magazine, Vol. 140, pp. 223-227.
- Waters, T. Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Wechsler, D. (1940). Non intellectual factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37.
- Williams, D. (1994), *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*, Boston, Hay Group.
- Wong, C., & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yoke, L. B. & Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teachers. *Asian Social Science*, 11(13), 227-234.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85.
- Zelenzik, A. (1977), «Managers and leaders: are they different? », *Harvard Business Review*, 55,3,67- 78.