



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Ειδίκευση:

**«Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές Και
Διδακτικές Πρακτικές»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Μαρίνα Μαραγκού

A.M.: 7981180220021

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή			
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
Κωνσταντίνα Τσώλη	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Επιβλέπουσα
Θωμάς Μπαμπάλης	Καθηγητής	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος
Νικόλαος Αλεξόπουλος	ΕΔΠ	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος

«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει- αυτό είναι εύκολο. Αλλά να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο- αυτό δεν είναι εύκολο».

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών «Διαχείριση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας: Παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κα Τσώλη Κωνσταντίνα για την πολύτιμη συμβολή και στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια πραγματοποίησής της. Τόσο οι συμβουλές όσο και η άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε μου βήμα, με βοήθησαν να ολοκληρώσω την διπλωματική μου αλλά και να αποκτήσω νέες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο μελέτης και τον τρόπο συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους/τις Διευθυντές/τριες των σχολείων που προώθησαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα από το σχολείο τους, καθώς επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συνεργαστούν. Χωρίς τη συμβολή αυτών δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Ακόμη, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη, ενώ τέλος, ευχαριστώ τον κάθε αναγνώστη αυτής της εργασίας που μπορεί να βρει κάτι χρήσιμο σε αυτήν.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ-ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	11
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	11
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	12
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις	12
1.4. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης	13
1.5. Επισκόπηση ερευνών.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	16
2.1 Έννοια και ορισμοί	16
2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	17
2.3 Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	19
2.3.1 Παραδοσιακά Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	19
2.3.2 Σύγχρονα Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΗΓΕΣΙΑ.....	23
3.1 Οι πρώτες θεωρίες σχετικά με την ηγεσία	24
3.2 Νέες προσεγγίσεις σχετικές με την ηγεσία	25
3.3. Το μοντέλο του Goleman.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
4.1 Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών	28
4.2 Η ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη	29
4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση.....	31
4.4 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών.....	32
4.5 Σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών εκπαίδευσης στην ηγεσία.....	33

4.6 Η ελληνική πραγματικότητα.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ	37
5.1 Η ανάγκη για διανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς.....	37
5.2 Τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών-ηγέτων.....	39
5.3 Τα εμπόδια για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	42
6.1 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας.....	42
6.2 Σκοπός-στόχοι της έρευνας.....	43
6.3 Ερευνητικές υποθέσεις	43
6.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	44
6.5 Το δείγμα της έρευνας	45
6.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	46
6.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	46
6.8 Περιορισμοί της έρευνας	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	47
7.1 Δημογραφικά-Εργασιακά στοιχεία.....	47
7.2 Ηγεσία-Εκπαιδευτικοί.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	65
8.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	65
8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	71
ΦΕΚ, ΝΟΜΟΙ.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ-ΠΙΝΑΚΩΝ

Κυκλικό Διάγραμμα 1. Φύλο του δείγματος.....	39
Κυκλικό Διάγραμμα 2. Ηλικία του δείγματος.....	39
Κυκλικό Διάγραμμα 3. Προϋπηρεσία του δείγματος.....	40
Κυκλικό Διάγραμμα 4. Έτη συνεργασίας με τον/την διευθυντή/-ντρια.....	40
Γραμμικό Διάγραμμα 1: Σπουδές Δείγματος.....	41
Πίνακας 1: Σεβασμός διευθυντή/-ντριας προς τους εκπαιδευτικούς.....	41
Πίνακας 2: Αυτοδιαχείριση θυμού διευθυντή/-ντριας.....	42
Πίνακας 3: Αυτοδιαχείριση και περιορισμός παρορμητικών αντιδράσεων διευθυντή/-ντριας.....	42
Πίνακας 4: Προσεκτική ακρόαση προβλημάτων από τον/τη διευθυντή/-ντρια.....	43
Πίνακας 5: Αναγνώριση συναισθημάτων και προσπάθεια εξομάλυνσης δύσκολων καταστάσεων.....	43
Πίνακας 6: Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης.....	44
Πίνακας 7: Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών.....	44
Πίνακας 8: Εποικοδομητική κριτική.....	45
Πίνακας 9: Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων.....	45
Πίνακας 10: Εκτίμηση ατομικών πρωτοβουλιών.....	46
Πίνακας 11: Υπολογισμός απόψεων εκπαιδευτικών.....	46
Πίνακας 12: Προσπάθεια αξιοποίησης διαθέσιμων πηγών.....	47
Πίνακας 13: Παροχή ευκαιριών για παρακολούθηση διδασκαλιών συνάδελφων.....	47
Πίνακας 14: Ψύχραιμη διαχείριση συγκρούσεων.....	48
Πίνακας 15: Επιτυχής επίλυση διαφωνιών.....	48
Πίνακας 16: Παρακίνηση για ομαλή λύση διαφωνιών.....	49
Πίνακας 17: Ενθάρρυνση για εύρεση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα.....	49
Πίνακας 18: Υπολογισμός προτάσεων εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 19: Προγραμματισμός δουλειάς εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 20: Ίση αντιμετώπιση εκπαιδευτικών.....	51
Πίνακας 21: Διόρθωση λαθών εκπαιδευτικών.....	51
Πίνακας 22: Στενός έλεγχος δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών.....	52
Πίνακας 23: Έλεγχος προγραμματισμού μαθημάτων	52

Πίνακας 24: Αυταρχική συμπεριφορά.....	53
Πίνακας 25: Από κοινού στοχοθεσία.....	53
Πίνακας 26: Ατομική λήψη αποφάσεων για όλα τα ανακύπτοντα προβλήματα.....	54
Πίνακας 27: Μέριμνα για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.....	54
Πίνακας 28: Αναγνώριση ηγετικών ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού.....	55
Πίνακας 29: Διευκόλυνση άσκησης ηγετικού ρόλου.....	55
Πίνακας 30: Ενεργοποίηση και αξιοποίηση δυναμικότητας ομάδας.....	56
Πίνακας 31: Ανάπτυξη της ομαδικής αποτελεσματικής επικοινωνίας.....	56

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχει ή δεν κατέχει ο/η διευθυντής/-ντρια. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται το πώς ο/η διευθυντής/-ντρια διαχειρίζεται τις κρίσιμες καταστάσεις/συγκρούσεις και αν δημιουργεί κλίμα επικοινωνίας, αλλά και το αν ο/η διευθυντής/-ντρια είναι παρεμβατικός/ή αν δίνει ευκαιρίες και αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς.

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της υποστηρικτικής/παρεμβατικής συμπεριφοράς τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, διερευνάται η εκχώρηση ή μη κάποιων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια του διαμερισμού της ηγεσίας.

Το Δείγμα αποτελείται από 406 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων Γυμνασίων και Λυκείων όλης της Ελλάδας. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα είναι ενθαρρυντικά. Οι διευθυντές/-ντριες συγκεντρώνουν υψηλό σκορ στις ερωτήσεις στις οποίες αναδεικνύονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, όπως είναι η αυτοδιαχείριση, ψυχραιμία, ενσυναίσθηση, διαχείριση σχέσεων, επικοινωνία. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια προσπάθεια από τη μεριά των διευθυντών/-ντριών να εντάξουν όσο γίνεται περισσότερο όλο το διδακτικό προσωπικό στη διαδικασία της ηγεσίας, παρά το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης τους εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διευθυντής/Ηγέτης, Ρόλος Εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ABSTRACT

This paper deals with the role of the emotional intelligence of the School Headmaster /Leader in the management of human resources in Secondary Education. The research focuses on the study of teachers' perceptions of the emotional intelligence skills that the Headmaster/Leader possesses or does not possess. More specifically, it is examined how the Headmaster/Leader manages critical situations/ conflicts and whether it creates a climate of communication. Also it is examined whether the Headmaster/Leader is intrusive or whether he/she gives opportunities and responsibilities to teachers.

The purpose of the research is to be examined whether there is a correlation between the emotional intelligence of Headmaster/Leader and their supportive/interventionist behaviour towards teachers. At the same time, it is being investigated whether or not to delegate certain responsibilities to teachers, in the sense of the division of leadership.

The Sample consists of 406 teachers of secondary education of public lower and upper secondary schools throughout Greece. The methodology chosen was quantitative research using questionnaires. The conclusions of the survey are encouraging. Managers score high on the questions that highlight their emotional intelligence skills, such as self-management, composure, empathy, relationship management, communication. At the same time, there is an attempt on the part of the school headmaster to integrate as much as possible all the teaching staff into the leadership process, despite their centralized system of organisation of the education system.

Keywords: Emotional Intelligence, School Headmaster /Leader, Teachers' role in leadership, Secondary Education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία στην εκπαίδευση. Σε αυτό συμβάλλει ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος θέτει τον Διευθυντή ως απλό προϊστάμενο-διεκπεραιωτή των νόμων, των εγκυκλίων των κανονιστικών αποφάσεων και υπηρεσιακών εντολών του Υπουργείου Παιδείας. Οι συνεχόμενες αλλαγές των πολιτικών κυβερνήσεων, η εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας, των επιστημών και της πληροφορίας, τα οικολογικά προβλήματα που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα, η μαζική μετακίνηση πληθυσμών προς την Ευρώπη που γιγαντώνουν τα προβλήματα ξеноφοβίας και ρατσισμού είναι ζητήματα τα οποία καθιστούν το διοικητικό έργο των σχολικών Διευθυντών πολυσύνθετο και απαιτητικό. Ο σύγχρονος Διευθυντής-Ηγέτης καλείται να διαθέτει γνώσεις διοίκησης, παιδεία-κουλτούρα συνεργασίας, ικανότητες, δεξιότητες, ευελιξία ηγετικών στάσεων και συμπεριφορών, να είναι ηγέτης μεταξύ ηγετών, ενώ παράλληλα ο ρόλος του είναι περιορισμένος λόγω του συγκεντρωτικού οργανωτικού συστήματος. Η χώρα μας, σε σχέση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, βρίσκεται σε μειονεκτική θέση στο πεδίο της διευθυντικής θέσης (αρμοδιότητες, καθήκοντα, κριτήρια επιλογής, επιμόρφωση, αξιολόγηση, κ.ά.). Ως εκ τούτου είναι αναγκαία η χάραξη ενός νέου νομοθετικού πλαισίου που θα έχει ως βασικό στόχο την αναβάθμιση του Σχολικού Διευθυντή και θα του παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες και εξουσίες στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει. Η αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι καθοριστικής σημασίας καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης συνάδει με την παιδεία των νέων μιας χώρας και συνολικά με την μελλοντική ευημερία της κοινωνίας. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στη σύγχρονη ψυχομετρική έρευνα θεωρείται θεμελιακό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, κρίσιμο και για την απόδοσή του στον επαγγελματικό τομέα και ιδιαίτερα σε διευθυντικά στελέχη. Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής μονάδας, εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή-Ηγέτη, από τον τρόπο άσκησης της διοίκησης και από το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να γίνει μια βασική ανάλυση των εννοιών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο τόσο του Διευθυντή όσο και των Εκπαιδευτικών στην ηγεσία της σχολικής μονάδας. Κρίνεται σκόπιμο να μην γίνει εκτενής ανάλυση όλων των παραμέτρων και του θεωρητικού πλαισίου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας, αλλά να σχολιαστεί κριτικά ο ρόλος τους στην εκπαίδευση. Στην εργασία δίνονται οι βασικοί ορισμοί και μελέτες των υπό ανάλυση θεμάτων και στη συνέχεια αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Είναι γνωστό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, με ιεραρχικές θέσεις και παρωχημένη νομοθεσία (Κατσαρός, 2008; Κουτούζης, 2012). Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα, περισσότερο θεωρητικά, να λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα αυτόνομα με δική της δομή, λειτουργίες και στόχους (Κούλα, 2011). Πρακτικά όμως, τόσο ο κεντρικός έλεγχος όσο και ο κρατικός σχεδιασμός δεν επιτρέπουν στους/στις διευθυντές/-ντριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αλλά τους/τις περιορίζει σε ένα ρόλο διεκπεραίωσης και εφαρμογής της νομοθεσίας και των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Λαΐνας, 2000; Σαΐτης, 2008). Ουσιαστικά, ελάχιστες αρμοδιότητες και περιθώρια άσκησης διοίκησης έχουν απομείνει στους/στις διευθυντές/-ντριες των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης, 2008). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες περιορίζονται στον διεκπεραιωτικό τους ρόλο και αφήνουν πίσω τους στόχους και το όραμα που ενδεχομένως έχουν για την σχολική τους μονάδα. Με άλλα λόγια, μπορεί να γίνει αντιληπτό *«πόσο δύσκολη είναι η αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία, αλλά και η ανατροφοδότηση του εκ των κάτω προς τα άνω της πυραμιδοειδούς ιεραρχίας γνωρίζοντας ότι ο διευθυντής ασφυκτιά μέσα στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση και στην τυπική ορθότητα»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:542-543). Ταυτόχρονα, καθώς η ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κορυφή της ιεραρχίας (Κουτούζης, 1999 είναι εξαιρετικά δύσκολο τα στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας, τα οποία βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας, να αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή απόφαση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, βοηθούν τους ηγέτες των σχολικών μονάδων να στοχεύσουν στην αποτελεσματικότητα έχοντας επιτύχει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικές έρευνες είναι των Iordanoglou (2007), Saiti (2007), Kafetsios & Zampetakis (2008), Kafetsios et al., (2011) και αναπτύσσονται σε επόμενο υποκεφάλαιο. Οι έρευνες αυτές αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και οι περισσότερες σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία μελετά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/-ντριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αφενός στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, και αφετέρου στη σχέση της με τους/τις εκπαιδευτικούς.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Από την έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας κατέστη σαφές ότι η ηγεσία κατέχει εξέχοντα ρόλο στη διοίκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζοντας όχι μόνο το διαδικαστικό κομμάτι, αλλά και την επίδοση των μαθητών και τη συνεργασία των μελών του οργανισμού. Η άσκηση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Buch, 2005:97-100 . Πασιαρδής, 2004:135-136). Παράλληλα η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό συντελεί στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικότητας με αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008α). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εννοιολογική οριοθέτηση και κατανόηση των εννοιών της ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως λειτουργία της διοίκησης. Επιπρόσθετα, σκοπός είναι να εξεταστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ηγεσία, αλλά και πώς επηρεάζεται στο σύνολό της η άσκηση της ηγεσίας από το οργανωτικό σύστημα το οποίο διαθέτει η ελληνική πραγματικότητα.

Στόχοι της μελέτης είναι:

- Κατανόηση των εννοιών της ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων.
- Αποσαφήνιση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία.

1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Από τη διατύπωση του θέματος της παρούσας εργασίας προκύπτουν δυο έννοιες οι οποίες χρειάζονται αποσαφήνιση ώστε να είναι ξεκάθαρη η λειτουργική τους έννοια. Οι δύο έννοιες αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίσει και να διακρίνει τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, ώστε να τα αξιοποιήσει ως οδηγό σκέψης και συμπεριφοράς (Coleman, 2008). Ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει ικανότητες, όπως είναι η αυτεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η διαίσθηση οι οποίες βοηθούν στην διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων (Mayer, 2008).

Η ηγεσία ορίζεται από τον Κουτούζη ως μια «*διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων*» (Κουτούζης, 1999:140). Συμπληρωματικά, ο Μπουραντάς προσθέτει ότι ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει και «*τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα*» (Μπουραντάς 2005:197, 2002:310).

1.4. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς στους οποίους υπάρχει ένας/μία ηγέτης που καθοδηγεί την ομάδα σύμφωνα με ένα όραμα και με στόχο τη βελτίωση του οργανισμού. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η ενσυναίσθηση, αυτοδιαχείριση, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση σχέσεων και κρίσεων. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς προσαρμοζόμενος στις εκάστοτε συνθήκες και απαιτήσεις. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι εκείνοι που παρουσιάζουν διαπροσωπικές δεξιότητες και δημιουργούν ένα ασφαλές και φιλόξενο κλίμα για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Barkman, 2015). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να επινοήσουν αποτελεσματικούς τρόπους και πρακτικές προκειμένου να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε μια αποδοτική εργασιακή επίδοση, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο και την ποιότητα των μαθησιακών επιδόσεων (Grobler et al., 2017). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή βοηθά και τους εργαζόμενους να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους αυτογνωσία, έκφραση, δημιουργικότητα και να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Παράλληλα, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί εργαλείο που δημιουργεί στρατηγικούς ηγέτες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αξιολογούν κατάλληλα έναν αποτελεσματικό υπάλληλο αλλά και να αυξάνει την παραγωγικότητά του (Kannaiah & Shanthi, 2015). Συνολικά, οι ικανότητες και δεξιότητες του σχολικού ηγέτη λειτουργούν υπέρ της γενικότερης ευημερίας μιας σχολικής μονάδας που συμπεριλαμβάνει τον καθορισμό και επίτευξη στόχων, δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος συνεργασίας, ορθή λήψη αποφάσεων, κατάλληλο χειρισμό διαπροσωπικών σχέσεων (Barry et al., 2017). Οι περισσότερες μελέτες, όπως αναλύεται στα επόμενα κεφάλαια, μελετούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη ερευνά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και παράλληλα ερευνά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ευλγισία που μπορεί να αναδείξει ο ηγέτης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της Ελλάδας.

1.5. Επισκόπηση ερευνών

Στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες μελετούν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η μελέτη της Iordanoglou (2007), έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικά επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική ηγεσία σε τομείς όπως η αποτελεσματικότητα, αλλά και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το δείγμα των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρεί σημαντικούς τους παράγοντες της υποστήριξης και ενίσχυση των κινήτρων, της βελτίωση της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των επιδόσεων στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Επίσης, η μελέτη της Saiti σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου εξαρτάται σημαντικά από τον/την διευθυντή/-τρια και κυρίως από το πόσο υποστηρικτικός/ή και ενθαρρυντικός/ή είναι απέναντι στους συναδέλφους του/της (Saiti, 2007).

Το 2008 οι Kafetsios & Zampetakis εκπόνησαν μια μεγάλη έρευνα στην Κρήτη, στην οποία συμμετείχαν 523 εκπαιδευτικοί, το συμπέρασμα της οποίας ήταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει και να καθορίσει ουσιαστικά τη συναισθηματική συμπεριφορά σε σχέση με την εργασιακή αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Το 2009 οι Mills & Rouse σε μια μεταέρευνα 141 μελετών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα στη σχολική ηγεσία, συμπεραίνουν ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων με αποτέλεσμα την καλύτερη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων (Mills & Rouse, 2009).

Το 2011 ο Kafetsios με νέους συνεργάτες μελέτησε τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν για ακόμη μια φορά τη θετική σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Kafetsios et al., 2011).

Μελέτη του 2016 στην Τουρκία σε 261 εκπαιδευτικούς και 109 διευθυντές σχολείων συμπέρανε ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι διευθυντές δημιουργούν ένα εύφορο έδαφος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Helvacı & Takmak, 2016).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και σε έρευνα των Argyropoulou & Symeonidi όπου το 2017 μελετούν τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την άσκηση ηγεσίας. Οι ερευνήτριες συμπεραίνουν ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών είναι ευθέως ανάλογο με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης επιτρέπουν τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος το οποίο οδηγεί στη δραστηριοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών (Argyropoulou & Symeonidi, 2017).

Επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με διευθυντές οι οποίοι διαθέτουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζει έρευνα η οποία διεξήχθη το 2017 σε 149 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας (Λουκάς, 2017).

Έρευνα του 2017 σε 112 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στον Πειραιά αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγετική ικανότητα και επικοινωνία των διευθυντών και επιβεβαιώνει ότι ο ηγέτης που διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας το οποίο επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά του συνόλου μιας σχολικής μονάδας (Σαββάκη, 2017).

Το 2017 ο Agar σε έρευνά του στο Ισραήλ αναγνώρισε τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας η οποία λειτουργεί υπέρ της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι διευθυντές των σχολείων που διαθέτουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, μεσολαβούν για την ευημερία των μαθητών, πυροδοτώντας ή μετριάζοντας την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Agar, 2017).

Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες φαίνεται να επιβιώνουν καλύτερα υπό συνθήκες μέτριου επιπέδου συναισθηματικής εξάντλησης ενώ ταυτόχρονα επιδρούν αποτελεσματικά στη συναισθηματική υποστήριξη των συναδέλφων τους όποτε οι περιστάσεις το απαιτούν, όπως έδειξε έρευνα σε δημοτικά σχολεία του Ισραήλ (Berkovich & Eyal, 2017).

Σε διπλωματική έρευνα 78 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, εντοπίστηκαν δυσκολίες στην έκφραση συναισθημάτων των συμμετεχόντων, γεγονός που επηρέαζε και την εργασία τους (Γιουρούκη, 2018).

Έρευνα η οποία μελέτησε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συνολική επιτυχία των ηγετών στο Τέξας, ανέδειξε τη θετική ενέργεια που μπορούν να μεταδώσουν οι συναισθηματικά ευφυείς διευθυντές στους εκπαιδευτικούς τους. Η ενέργεια αυτή επιτρέπει στην ομάδα να δημιουργεί ουσιαστικές σχέσεις, να αναπτύσσει επιτυχείς στόχους αλλά παράλληλα να βελτιώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μελών της (Bower et al., 2018).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα το 2018 σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών του σχολείου στην ηγεσία και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, επιβεβαίωσε τη μεταξύ τους σχέση. Στην έρευνα συμμετείχαν 534 εκπαιδευτικοί από 54 δημοτικά σχολεία της Κίνας (Junjun, 2018).

Και στην Ελλάδα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 110 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη, διαπιστώθηκε η ισχυρή σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την θετική επίδραση στη συνεργασία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γεωργανάκης, 2019).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν, δείχνουν ότι «στελέχη που διοικούν τα σχολεία με το συναίσθημα και τη λογική πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα στελέχη που διοικούν μόνο με τη λογική» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β:222).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 Έννοια και ορισμοί

Οι ρίζες του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να εντοπιστούν σε έργο του Πλάτωνα ο οποίος υποστήριζε την ύπαρξη μιας συναισθηματικής βάσης στη διαδικασία της μάθησης (Dhani & Sharma, 2016). Για πολλά χρόνια, η αξιολόγηση επίδοσης του ανθρώπου βασιζόταν αποκλειστικά στον δείκτη νοημοσύνης (IQ). Όποιος χαρακτηριζόταν από ένα υψηλό δείκτη νοημοσύνης θεωρούταν ότι μπορούσε να επιτύχει σε όλους τους τομείς (Ree & Earles, 1992). Με την πάροδο των χρόνων διαπιστώθηκε ότι δεν αρκούν μόνο οι γνωστικές ικανότητες και ξεκίνησε μια αναζήτηση ανεύρεσης των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνική αλλά και προσωπική ζωή των ατόμων (Goleman, 2011).

Από το 1920 αρκετοί ψυχολόγοι διεύρυναν τη μελέτη τους πέρα από τα όρια των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων (Φλουρή, 2005). Πρώτος ο Thorndike (1937) μίλησε για τη κοινωνική νοημοσύνη. Ο Gardner το 1983 στο βιβλίο του «*The frames of mind*» αναγνώρισε 8 είδη ευφυΐας: τη γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη, τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη, τη μουσική-ρυθμική νοημοσύνη, τη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, την οπτική-χωρική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική νοημοσύνη, την ενδοπροσωπική νοημοσύνη και τη φυσιογνωστική νοημοσύνη (Gardner, 2010).

Η πρώτη επίσημη αναφορά του όρου συναισθηματική νοημοσύνη έγινε από τους Mayer, DiPaolo και Salovey, οι οποίοι ορίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως το «υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να παρακολουθεί/ελέγχει τα συναισθήματα του και τα συναισθήματά των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τις σκέψεις και τις ενέργειές του» (Mayer & Salovey, 1990:189).

Ο Reuven Bar-On συσχετίζει την κοινωνική ευφυΐα με τη γνωστική ευφυΐα, διαχωρίζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα, ορίζει τη συναισθηματική -κοινωνική νοημοσύνη ως μια «...διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες» (Bar-On, 1997:14).

Ο Daniel Goleman ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα η οποία επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει, κατανοεί και να αξιοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική και εξαιρετική επίδοση (Goleman, 2011). Σύμφωνα με τον Goleman συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανότητα: «να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσεις σε αυτά τον έλεγχο και αποτελέσεις έρμαιό τους», «να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου, ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου», «να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους» (Goleman, 2013:225-226).

Ένας ακόμα ερευνητής που οριοθετεί την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο E. Orioli, ο οποίος θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια φαρέτρα τακτικών οι οποίες σου επιτρέπουν να ανταπεξέρχεσαι με ηρεμία σε κρίσιμες καταστάσεις, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους. (Teng et al., 2002).

Κατά τον Martinez-Pons, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών οι οποίες σου δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζεις στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Martinez-Pons, 2000).

Με απλά λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, η οποία βοηθά στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων. Τα συναισθήματα αποτελούν πολύτιμους συμμάχους στην επιβίωση και αντιμετώπιση των καθημερινών μας μαχών (Dhani & Sharma, 2016).

Το συναίσθημα και η γνώση γίνονταν για αιώνες κατανοητές ως δυο ξεχωριστές έννοιες. Παραδοσιακά το συναίσθημα λαμβανόταν υπόψη ως ένας πρωτόγονος μηχανισμός και η γνώση ως ένα πολύπλοκο κομμάτι της ανθρώπινης ψυχής. Σήμερα, οι νευροεπιστήμονες αποκάλυψαν αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο διαδικασιών, αναδεικνύοντας μια σχέση αλληλεξάρτησης. Πιο συγκεκριμένα τα συναισθήματα και οι γνωστικές διαδικασίες (προσοχή, μνήμη, λήψη αποφάσεων) συσχετίζονται καθώς μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση πυροδοτεί μια πιο λεπτομερή καταγραφή των δεδομένων, ενώ μια θετική συναισθηματική κατάσταση οδηγεί σε λιγότερο συστηματική επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά περισσότερο δημιουργική και αυθόρμητη (Gutiérrez -Coboetal., 2017).

2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Ένας από τους κύριους ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης υπήρξε ο Daniel Goleman, διδάκτορας του πανεπιστημίου του Harvard οποίος θεωρούσε ως βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων: την αυτοεπίγνωση (Self-Awareness), τον αυτοέλεγχο (Self-Regulation), την παρακίνηση (Motivation), την ενσυναίσθηση (Empathy) και τις κοινωνικές δεξιότητες (Social skills) (Goleman, 2011β).

Το άτομο που διαθέτει σε υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό της αυτοεπίγνωσης είναι σε θέση να αναγνωρίζει ανά πάσα στιγμή τα συναισθήματά του και να τα χρησιμοποιεί για την ορθή λήψη αποφάσεων. Έχει πλήρη γνώση των δυνατοτήτων του, γνωρίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις εξαλείψει. Διαθέτει αυτοπεποίθηση και οποιαδήποτε κριτική την δέχεται καλοπροαίρετα, με απώτερο σκοπό την βελτίωση του. Είναι σημαντικό να έχει κάποιος συνείδηση της σχέσης μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων, ώστε να μπορεί να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τις σκέψεις που προκάλεσαν το συγκεκριμένο συναίσθημα, στο αληθινό συναίσθημα που βρίσκεται πίσω από εκείνη την πράξη κά.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει κάποιος την ένταση και τις διαβαθμίσεις των συναισθημάτων του. Ο αυτοέλεγχος αποτρέπει την ανάπτυξη κάθε είδους παρόρμησης. Βοηθά το άτομο να ελέγχει τα συναισθήματά του και ειδικά του θυμού και της ανασφάλειας. Πρόκειται ουσιαστικά για την επικράτηση της λογικής και εγκράτειας, οι οποίες οριοθετούν την έννοια του αυτοελέγχου. Η παρακίνηση αποτελεί παράγοντα κινητοποίησης προκειμένου το άτομο να υλοποιεί τους στόχους που θέτει. Να βάζει στόχους και να εργάζεται με υπομονή, επιμονή, μεθοδικότητα και υπευθυνότητα για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων είναι σημαντική για την προσωπική εξέλιξη και πρόοδο ενός ατόμου και αποδεικνύει την πίστη και την αισιοδοξία του για ένα καλύτερο μέλλον. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, τα αίτια αυτών των συναισθημάτων, να μπορεί να συμμετέχει στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, να «αισθάνεται για» τον άλλο, δίχως να ταυτίζεται με αυτόν. Ο τόνος της φωνής των ανθρώπων, οι κινήσεις των σωμάτων τους, οι αντιδράσεις τους, αποτελούν στοιχεία τα οποία αποκωδικοποιούνται από τα άτομα που διαθέτουν ενσυναίσθηση. Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με το χειρισμό των συναισθημάτων του ατόμου στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Άτομα που διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό, μπορούν να διαμορφώνουν την συμπεριφορά τους, για την υλοποίηση των στόχων τους σε επαγγελματικό κυρίως επίπεδο, αλλά και να μεταχειρίζονται ορθά τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Goleman, 2011).

Το μοντέλο των Salovey και Mayer για τη συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τέσσερις δεξιότητες: την διαίσθηση, αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος (Perception, appraisal and expression of emotion), τη συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη (Emotional facilitation of thinking), τη συνειδητοποίηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής γνώσης (Understanding, analyzing and employing emotional knowledge) και τη διαχείριση των συναισθημάτων για την περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη (Reflective regulation of emotions to further and intellectual growth). Η πρώτη δεξιότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να αποκωδικοποιεί τα συναισθήματα που διαμορφώνονται. Η συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη βοηθά το άτομο να επικεντρώνεται συναισθηματικά και πνευματικά στους στόχους που θέτει, να αντλεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κρίνει με ωριμότητα τις καταστάσεις γύρω του, απομακρύνοντας τις σκέψεις που αποτελούν εμπόδια για την εξέλιξή του. Η τρίτη δεξιότητα, η συνειδητοποίηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής γνώσης (Understanding, analyzing and employing emotional knowledge), συμβάλει στον έλεγχο των εντάσεων και στην αποφυγή των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της ανασφάλειας. Τέλος, η τέταρτη δεξιότητα, η διαχείριση των συναισθημάτων για την περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη (Reflective regulation of emotions to further and intellectual growth) βοηθά το άτομο να ανατρέχει σε παρόμοιες συμπεριφορές που έχει χρησιμοποιήσει, σε αρνητικά και θετικά γεγονότα που τον στιγμάτισαν, προκειμένου να διαμορφώνει την κατάλληλη συμπεριφορά (Salovey & Mayer, 1990).

Κατά τον Bar-On, η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις και να μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται. Παράλληλα πιστεύει ότι σχετίζεται με τον έλεγχο των παρορμήσεων καθώς και με την δυνατότητα προσαρμογής στα δεδομένα που προκύπτουν (Bar-On, 1997).

Γενικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση. Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι εγγενής, αλλά σχετίζεται με την αύξηση της ηλικίας, μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί προσωπική και επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Goleman, 2011β).

Ο Caruso και οι συνεργάτες του έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία και μπορεί να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που αναπτύσσεται φυσικά, παρά ως γνώρισμα της προσωπικότητας (Caruso et al, 2002b).

Έρευνα του Barbey et al. το 2014, η οποία παρείχε νευροψυχολογικά δεδομένα, υποδηλώνει ότι τόσο η συναισθηματική όσο και η ψυχομετρική (δηλαδή η γενική) νοημοσύνη, καθοδηγείται και από τα ίδια νευρικά συστήματα ενσωματώνοντας επομένως γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαδικασίες (Barbey et al., 2014). Με άλλα λόγια, η γενική νοημοσύνη και η συναισθηματική νοημοσύνη μοιράζονται ομοιότητες τόσο στη συμπεριφορά όσο και στον εγκέφαλο, καθώς πολλές περιοχές του εγκεφάλου είναι απαραίτητες τόσο για τη γενική όσο και για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Craig, 2019).

2.3 Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Παράλληλα με την ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη δημιουργήθηκε η ανάγκη για τη μέτρηση της έννοιας.

2.3.1 Παραδοσιακά Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πρωτοπόρος ήταν ο Reuven Bar-on ο οποίος το 1992 εξέδωσε το πρώτο τεστ. Την ίδια χρονιά ο Bar-On δημιούργησε το Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i), το οποίο αργότερα αναθεωρήθηκε και προσαρμόστηκε και για τη μελέτη συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης ατόμων ηλικίας 7-18 ετών. Το Bar-On EQ-i είναι ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο 133 προτάσεων και περιλαμβάνει ένα συνολικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, πέντε δείκτες για τις πέντε κατηγορίες συναισθηματικών ικανοτήτων και 15 δείκτες για τις ειδικές δεξιότητες που αυτές περιλαμβάνουν. Οι κλίμακες αξιολόγησης του τεστ είναι προσαρμοστικότητα, η διαχείριση άγχους, η θετική εντύπωση, η γενική διάθεση, η ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Το συγκεκριμένο τεστ δε μετράει τη γνωστική ικανότητα ή το χαρακτήρα του ατόμου αλλά τη νοητική του ικανότητα με την οποία αντιμετωπίζει τις εκάστοτε απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Bar-On, 2004).

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν πάρα πολλά ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τα οποία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, αυτο-αναφορές και ετερο-αναφορές (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Στα τεστ αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων ζητείται από τον εξεταζόμενο να βρει λύσεις σε προβλήματα και ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Κάθε ερώτηση έχει μια σωστή απάντηση διαβαθμισμένη ως προς την ορθότητά της με βάση είτε τη γνώμη ειδικών είτε τη συναινετική βαθμολογία. Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσεται το MEI-Multifactor Emotional Intelligence scale των Mayer, Caruso & Salovey (2000), το οποίο αποτελείται από 12 κλίμακες βασισμένες στο μοντέλο των δημιουργών και αναφέρονται στην αντίληψη, έκφραση των συναισθημάτων και στη συναισθηματική ολοκλήρωση και στη στρατηγική διάσταση που αφορά στην κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Ο εξεταζόμενος εξετάζεται στην ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τα αίτια τα οποία τα προκαλούν, να βρίσκει κίνητρα τα οποία σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο και την στοχοθεσία (Mayer and Salovey, 1997). Το πιο αποδεκτό και διαδεδομένο τεστ σε αυτή την κατηγορία είναι το Emotional Intelligence Test-MSCEIT των Mayer, Salovey et Caruso (2000), εξέλιξη του MEI- scale τεστ, το οποίο αποτελείται από 141 ερωτήσεις και μπορεί να μετρήσει και τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και επιμέρους σκορ που σχετίζονται με τις τέσσερις δεξιότητες οι οποίες περιγράφονται στη θεωρία τους (διαίσθηση, αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος, συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη, συνειδητοποίηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής και τη διαχείριση των συναισθημάτων για την περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη) (Mayer Roberts et Barsade, 2008). Μειονέκτημα αυτού του τεστ είναι η δυσκολία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων αλλά και στην εξέταση μεγάλου αριθμού ατόμων (Perez, Petrides et Furnham, 2005).

Τα ερωτηματολόγια αναφοράς χρησιμοποιούνται περισσότερο καθώς είναι πιο εύχρηστα ως προς την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ερωτηθέντων. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιλαμβάνουν διαβαθμισμένες προτάσεις οι οποίες αφορούν ποικίλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρά τις κριτικές που δέχεται αυτή η μορφή ερωτηματολογίων εξαιτίας της υποκειμενικότητας των απαντήσεων (Bracket, Rivers et Salovey, 2011), όταν τηρούνται τα κατάλληλα ψυχομετρικά κριτήρια μπορεί να δώσει ασφαλή στοιχεία αξιολόγησης (Πλατσίδου, 2010). Σε αυτή την κατηγορία ευρέως γνωστό είναι το εργαλείο EQ-I του Bar-On (1997) το οποίο αποτελείται από 133 προτάσεις με 15 υποκατηγορίες βασισμένες στη θεωρία του Bar-On. Επίσης, συχνά χρησιμοποιείται και το ερωτηματολόγιο SREIT (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test) των Schutte et al. (1998), το οποίο αποτελείται από 33 προτάσεις και αξιολογεί τη συνολική νοημοσύνη ως σύνολο.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι στα ερωτηματολόγια αναφοράς εμπλέκεται το επίπεδο αυτογνωσίας των ερωτώμενων το οποίο συχνά επηρεάζεται από λανθασμένες αντιλήψεις ή ακόμη και από κοινωνικούς παράγοντες, θεωρείται ότι υστερούν σε σχέση με τα τεστ ικανοτήτων τα οποία είναι πιο αντικειμενικά. Επιπρόσθετα, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς είναι πιο δύσχρηστα λόγω του χρόνου και του κόστους τα οποία απαιτούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τα ερωτηματολόγια ετερο-αναφοράς σχετίζονται με το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα ενός ατόμου. Κύριο μοντέλο είναι αυτό του Goleman και Boyatzis (2002), το λεγόμενο Emotional Competence Inventory (ECI) το οποίο αποτελείται από 110 προτάσεις σε κλίμακα Likert 7 βαθμών ή από μια πιο σύντομη εκδοχή με 73 προτάσεις σε κλίμακα Likert 6 βαθμών. Το τεστ αυτό είναι το πιο γνωστό στον εργασιακό χώρο και οι ικανότητες οι οποίες αξιολογούνται βασίζονται στη θεωρία της απόδοσης των Goleman, Boyatzis και McKee (2002) και είναι η αυτεπίγνωση, η συναισθηματική αυτό-συνειδητοποίηση, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα, ο προσανατολισμός στην επίτευξη προτύπων, η αυτοδιαχείριση, η θετική προοπτική, η ενσυναίσθηση, η κοινωνική συνειδητοποίηση, οργανωσιακή συνειδητοποίηση, η διαχείριση συγκρούσεων, η επιρροή, η εμπνευσμένη ηγεσία, η διαχείριση σχέσεων και η ομαδική εργασία.

2.3.2 Σύγχρονα Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι πρόσφατες προσπάθειες για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ως στόχο τη δημιουργία εργαλείων που είναι λιγότερο πολύπλοκα και πιο στενά ευθυγραμμισμένα με ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πρότυπο.

Ειδικότερα, το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue) του Petrides (2009) συνδέεται θεωρητικά με το μοντέλο προσωπικότητας Big Five (McCrae & John, 1992) και αξιολογεί πτυχές της προσωπικότητας που σχετίζονται με το συναίσθημα.

Ερωτηματολόγια όπως η Κλίμακα Συναισθηματικής Αυτο-Αποτελεσματικότητας (Emotional Self-Efficacy Scale) (Kirk, Schutte, & Hine, 2008) και η Ρυθμιστική Συναισθηματική Κλίμακα Αυτο-Αποτελεσματικότητας (Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale) (Caprara et al., 2008) αξιοποιούν την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1997) και αξιολογούν τις πεποιθήσεις ικανότητας σε σχέση με συγκεκριμένες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τίτλοι αυτών των νεότερων κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης καθιστούν σαφές ότι δεν πρόκειται για μετρήσεις νοημοσύνης (intelligence).

Μια άλλη αναδυόμενη τάση περιλαμβάνει την ανάπτυξη πιο διαφοροποιημένων αξιολογήσεων συγκεκριμένων ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, το προφίλ της συναισθηματικής ικανότητας (Profile of Emotional Competence) (Brasseur, Grégoire, Bourdu, Mikolajczak, 2013) αξιολογεί χωριστά τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς τομείς, οι οποίοι συχνά συγχέονται μεταξύ τους σε άλλα εργαλεία μέτρησης.

Έχουν επίσης δημιουργηθεί ξεχωριστές κλίμακες για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με διακριτά συναισθήματα (π.χ. θυμός, θλίψη, φόβος, ντροπή, ενοχή) (Caprara, Di Giunta, Pastorelli, & Eisenberg, 2013). Η εμφάνιση αυτών των εξαιρετικά διαφοροποιημένων εργαλείων αντικατοπτρίζει μια ώριμη ερευνητική περιοχή που είναι έτοιμη να κινηθεί πέρα από τον ακατέργαστο δείκτη της παγκόσμιας συναισθηματικής νοημοσύνης σε πιο διαφοροποιημένα, πολυδιάστατα και προσωποκεντρικά προγνωστικά μοντέλα (Keefer, Parker, & Wood, 2012; Parker, Keefer, & Wood, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΗΓΕΣΙΑ

Κατά τη δεκαετία του 1920, η ηγεσία οριζόταν ως επιβολή των επιθυμιών του ηγέτη στην ομάδα η οποία έπρεπε να υπακούει και να συμμορφώνεται σε αυτές. Τη δεκαετία του 1930, η ηγεσία συσχετίζεται με την σωστή οργάνωση της ομάδας για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Το 1940 ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος καταφέρνει να πείσει προς την κατεύθυνση την οποία επιθυμεί την ομάδα του, αξιοποιώντας την εξουσία και τη δύναμη της θέσης του. Το 1950 ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από τα αποτελέσματα τα οποία καταφέρνει και από την οικειοθελή εξουσία που του παραχωρεί η ομάδα του. Τη δεκαετία του 1960 η ηγεσία κινείται σε μια κοινή στοχοθεσία από όλη την ομάδα ενώ το 1970 δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση του κάθε μέλους σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του. Τη δεκαετία του 1980 έρχεται στο προσκήνιο η έννοια του εμπνευστή-ηγέτη για να ενισχυθεί περισσότερο το 1990 και να εμφανιστεί ο ηγέτης που καταφέρνει να δώσει μια ιδιαίτερη δυναμική στην ομάδα με σκοπό την εκπλήρωση των κοινών στόχων της ομάδας (Rost, 1993).

Από τους πρώτους ορισμούς της ηγεσίας είναι εκείνος του James MacGregor Burns ο οποίος θεωρεί πως η *«ηγεσία ασκείται, όταν τα άτομα κινητοποιούνται με στόχο να ικανοποιήσουν τους ανωτέρους τους»* (MacGregor, 1978:18).

Οι πιο σύγχρονοι ερευνητές συσχετίζουν την ηγεσία με τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας και τον καθορισμό στόχων και οράματος. Κατά τον Καμπουρίδη, ηγεσία είναι *«η ικανότητα να θέτεις αρχικά στόχους και έπειτα να επινοείς και να εφαρμόζεις επιτυχώς τρόπους και πρακτικές για την επίτευξη τους»* (Καμπουρίδης, 2002:143).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Σαΐτη η ηγεσία είναι *«η 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»* (Σαΐτης, 2008:287), ενώ *«την ηγετική ικανότητα μπορεί να την κάνει κτήμα του ο καθένας από μας, φτάνει να προσπαθήσει ιδιαίτερα, να προβληματιστεί βαθύτερα και να εξασκηθεί συστηματικά»* (Σαΐτης, 2008:286).

«Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δεν αγοράζουν ή προσπαθούν να καταστείλουν τις εσωτερικές τους εμπειρίες. Αντ' αυτού τους προσεγγίζουν με έναν προσεκτικό, προσανατολισμό στην αξία και παραγωγικό τρόπο - αναπτύσσοντας αυτό που ονομάζουμε συναισθηματική ευκινησία» (David & Congleton, 2018:22).

Κατά τους Antonakis & Day ηγεσία *«...είναι η επίσημη ή ανεπίσημη διαδικασία, η οποία έχει τις ρίζες της στο συγκεκριμένο και στους επιδιωκόμενους στόχους και συμβαίνει μεταξύ ενός ηγέτη και ενός οπαδού ή μιας ομάδας οπαδών ή οργανισμών»* (Antonakis & Day, 2018:5)

Ο Laub αναφέρεται στην ηγεσία ως *«...μια σκόπιμη διαδικασία αλλαγής, μέσω της οποίας οι ηγέτες και οι οπαδοί, που ενώνονται με έναν κοινό σκοπό, δραστηριοποιούνται για την επιδίωξη ενός κοινού οράματος»* (Laub, 2018:62). Όλες οι μεταβλητές της ηγεσίας (όραμα, δράση και κινητοποίηση των ανθρώπων) είναι αλληλένδετες και απαραίτητες για τον ορισμό του ηγέτη (Laub, 2018).

Τέλος, ο Northouse ορίζει την ηγεσία ως «...μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για να πετύχει ένα κοινό στόχο» (Northouse, 2019:5).

3.1 Οι πρώτες θεωρίες σχετικά με την ηγεσία

Στις Διοικητικές Επιστήμες ανά τα χρόνια έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα και θεωρίες ηγεσίας.

Η «γενετική» θεωρία υποστηρίζει την κληρονομικότητα του γνωρίσματος και δίνει έμφαση στη δύναμη και την εξουσία του ηγέτη και πώς αυτά αξιοποιούνται ώστε να επιτύχει τους σκοπούς του. Είναι μια παραδοσιακή μορφή παρακίνησης με την ηγεσία να αποτελεί λειτουργία και την επίδειξη της εξουσίας ως βασικό μέσο άσκησής της.

Η πεποίθηση αυτή διατηρήθηκε μέχρι και αρκετά χρόνια μέσα στον εικοστό αιώνα, επειδή προσέφερε μία άμεση ερμηνεία στην καταγωγή της ηγεσίας. Χρονικά κατέρρευσε με τη θύελλα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου (Montana & Charnov, 2000).

Οι πρώτες ουσιαστικές μελέτες, κυρίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, βασίσθηκαν στην προσπάθεια εντοπισμού των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη - φυσικών πνευματικών, ψυχικών - δηλαδή χαρακτήρα και ικανοτήτων. Κατά την δεκαετία του 1940 ο Stogdill καταλήγει σε πέντε βασικές θεματικές χαρακτηριστικών που έχουν οι ηγέτες: ικανότητα (ευφυΐα, ετοιμότητα, ευγλωττία, πρωτοτυπία, κρίση), επιτεύγματα (υποτροφίες, γνώσεις, αθλητικά επιτεύγματα), υπευθυνότητα (αξιοπιστία, πρωτοβουλία, επιμονή, τόλμη, αυτοπεποίθηση, επιθυμία για διακρίσεις), συμμετοχικότητα (δραστηριότητα, κοινωνικότητα, συνεργατικότητα, προσαρμοστικότητα, χιούμορ), κύρος (κοινωνικο-οικονομική θέση) (Stogdill, 1948).

Εξαιτίας της δυσκολίας να καθοριστεί ένα σύνολο χαρακτηριστικών που θα μπορεί εύκολα να προσδιορίσει τους ηγέτες, το ενδιαφέρον τους στράφηκε στη συμπεριφορά τους δημιουργώντας τρεις μεγάλες σχολές. Στο Ohio State University, στο University of Michigan και στο Harvard, οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη συμπεριφορά των ηγετών αξιοποιώντας εργαλεία όπως η παρατήρηση και οι εργαστηριακές μετρήσεις. Το βασικό σημείο διαχωρισμού των ηγετικών συμπεριφορών είναι ο καθορισμός προσανατολισμού τους: προσανατολισμός στο έργο (task-oriented) με έμφαση στην επιτέλεση των καθηκόντων και προσανατολισμός στα άτομα (person-oriented) με έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό (House & Aditya, 1997).

Αργότερα ο Weber (1979) θεωρεί ότι το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο ηγέτης επηρεάζει τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές του. Με αυτή την άποψη το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίζεται στις κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους και δημιουργούνται οι συστημικές προσεγγίσεις οι οποίες μελετούν πώς επηρεάζει η σχέση του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας ενός οργανισμού την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία του (Montana & Charnov, 2000).

Για την διάκριση της ηγετικής συμπεριφοράς ως κριτήριο τέθηκε ο βαθμός συμμετοχής των μελών στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας: το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό (Montana & Charnov, 2000). Οι αυταρχικοί (ή αυτοκρατορικοί ηγέτες) επικεντρώνονται έντονα στη διοίκηση και τον έλεγχο των μελών της ομάδας. Λαμβάνουν μόνοι τους τις αποφάσεις ή με ελάχιστες πληροφορίες από την ομάδα. Χρησιμοποιούν την εξουσία που έχουν μεταβιβάζοντας διαταγές χωρίς απαραίτητα να επεξηγούν (Lewin, Lippit & White, 1939). Οι εξουσιοδοτικοί ηγέτες ασκούν έλεγχο στα μέλη της ομάδας, αφήνουν όμως περιθώρια πρωτοβουλιών και συμμετοχής καθώς δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες ασκούν μικρή επιρροή στην ομάδα και δεν ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα. Οι δημοκρατικοί ηγέτες δίνουν κίνητρα, δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και είναι θετικά διακείμενοι σε αλλαγές οι οποίες αφορούν τη βελτίωση του οργανισμού. Παράλληλα προσφέρουν καθοδήγηση, ενθαρρύνουν στην εμπλοκή των μελών τόσο στην μετάδοση ιδεών όσο και στη λήψη αποφάσεων διατηρώντας οι ίδιοι τον τελευταίο λόγο (Lewin, Lippit & White, 1939).

Το 1978 ο Burns έκανε μια διάκριση μεταξύ του ηγέτη και του μάνατζερ και αναφέρθηκε στη μετασχηματιστική ηγεσία κατά την οποία ο ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα που ορίζει την αποστολή και τις αξίες του οργανισμού (Rosenbach & Taylor, 1998). Παράλληλα δημιουργούν κλίμα ευαισθητοποίησης και αποδοχής των σκοπών του οργανισμού αποσκοπώντας πάντα στο καλό της ομάδας. Επιδίδονται περισσότερο στα μακροπρόθεσμα ζητήματα και οφέλη του οργανισμού και βάζουν το ομαδικό συμφέρον πάνω από το ατομικό (Saeed, Almas, Anis-ul-Haq & Niazi, 2014).

3.2 Νέες προσεγγίσεις σχετικές με την ηγεσία

Στη συνέχεια δημιουργούνται νέες προσεγγίσεις επηρεασμένες από την τάση της «νέας ηγεσίας» οι οποίες αναφέρονται στο όραμα και το μετασχηματισμό των οργανισμών. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οι παράγοντες που καθορίζουν και ενδυναμώνουν τις ικανότητες ενός ηγέτη είναι το όραμα και η επικοινωνία του σε όλα τα μέλη της ομάδας, η σύνδεση του οράματος με τη συνεργασία και τη καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ της ομάδας (Bryman, 1992). Οι θεωρίες που δημιουργούνται είναι αναφέρονται στην οραματιστική ηγεσία, την μετασχηματιστική, την συναλλακτική και την ηθική.

Η οραματιστική ηγεσία αναφέρει ότι η συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η κουλτούρα του οργανισμού διαμορφώνουν το στυλ του ηγέτη. Ο ηγέτης έχοντας ένα όραμα θέτει ως στόχο το μετασχηματισμό της κουλτούρας του οργανισμού ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις υλοποίησης του στόχου. Ο ηγέτης αξιοποιεί τη θέση του για να ορίσει, να οργανώσει, να επιτύχει σκοπούς αλλά και για να ενδυναμώσει και να εκπαιδεύσει τα μέλη του οργανισμού. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τα οποία ξεχωρίζουν τον οραματιστικό ηγέτη είναι η σαφήνεια, η επικοινωνία, η συνέπεια, το ενδιαφέρον και η δημιουργία ευκαιριών (Sashkin & Rosenbach, 1998).

Στη μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζεται ότι ο ηγέτης κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας προκειμένου να υπάρχει εξέλιξη και ενδυνάμωση των ίδιων και εν τέλει αποτελεσματικότητα ως προς τον οργανισμό. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παροτρύνουν την ομάδα να παίρνουν πρωτοβουλίες, να δημιουργούν και να ελέγχουν υποθέσεις, να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις, να είναι δημιουργικοί. Δεν κρίνουν τα μέλη της ομάδας σε περίπτωση προσωπικών σφαλμάτων, αλλά παρακινούνται για την εύρεση νέων ιδεών. Λειτουργούν ως μέντορες, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις προσωπικές ανάγκες των μελών της ομάδας και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα. Αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές, ανάγκες και επιθυμίες με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και υψηλότερο επίπεδο του δυναμικού της ομάδας (Bass & Riggio, 1998).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες δημιουργούν μια σχέση ανταλλαγής με τα μέλη της ομάδας, οι οποίες οδηγούν σε επίτευξη των στόχων, ολοκλήρωση των καθηκόντων και διατήρηση της οργανωτικής κατάστασης. Διαχειρίζονται με ευκολία το ανθρώπινο δυναμικό αλλά διαφεύγει από την ανάληψη ευθυνών.

Σε αυτή την ανταλλαγή μπορεί να υπάρξει ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward) η οποία απαιτεί συγκεκριμένες ανταμοιβές, στην κατ' εξαίρεση διαχείριση (management by exception) στην οποία ο ηγέτης παρακολουθεί τη διαδικασία για τυχόν λάθη και στη συνέχεια τα διορθώνει (Northouse, 2016). Επίσης, μπορεί να προσφέρει υλικές ανταμοιβές, να επιβραβεύσει ή να τιμωρήσει τα μέλη της ομάδας του (Bass & Avolio, 1990).

Στην ηθική ηγεσία τα μέλη της ομάδας μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων με τον ηγέτη και μέσω των κατάλληλων χειρισμών ακολουθούν μια συνολική κανονιστική συμπεριφορά (Avolio et al, 2009). Το ενδιαφέρον των ερευνητών πρόσφατα στράφηκε προς την ηθική ηγεσία στα πλαίσια αναζήτησης νέων επιχειρηματικών μοντέλων τα οποία θα ενδυναμώσουν την ευημερία των εργαζομένων, τη βιωσιμότητα αλλά και την αποδοτικότητα και τη συνολική επίδοση του οργανισμού (Fry & Slocum, 2008). Στην ηθική ηγεσία τόσο ο ηγέτης όσο και οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι να αξιολογούνται σύμφωνα με τις γενικά αποδεκτές κοινωνικές αξίες. Βασικοί άξονες της ηθικής ηγεσίας είναι: ο ηθικός χαρακτήρας του ηγέτη, η ηθική νομιμοποίηση του οράματος και των αξιών του ηγέτη και η ηθική των επιλογών και των ενεργειών που συμμετέχει ο ηγέτης σε συλλογικό επίπεδο (Fry & Slocum, 2008).

3.3. Το μοντέλο του Goleman

Ο Goleman σε άρθρο του στο Harvard Business Review το 2000, αναφέρει έξι τύπους ηγεσίας οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο το εργασιακό κλίμα και τα κίνητρα των εργαζομένων. Οι τύποι αυτοί είναι: ο καταπιεστικός (coercive), ο οραματιστικός (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetting) και ο συμβουλευτικός (coaching). Ο Goleman κατέληξε σε αυτούς τους τύπους ηγεσίας με βάση τα αποτελέσματα έρευνας της Hay/McBer σε 3.871 διευθυντικά στελέχη διεθνώς. Οι καταπιεστικοί ηγέτες απαιτούν υπακοή, επιδεικνύουν την εξουσία τους και έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης.

Οι οραματιστές ηγέτες κινητοποιούν τα άτομα, έχουν όραμα και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ανθρωπιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας, έχουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί όταν υπάρχουν περίοδοι κρίσης ή ανάγκη για ενδυνάμωση. Οι δημοκρατικοί ηγέτες ζητάνε τη γνώμη των άλλων, προωθούν συμμετοχικές διαδικασίες και έχουν συναισθηματικές ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι καθοδηγητικοί ηγέτες θέτουν υψηλά κριτήρια απόδοσης και ενώ διακρίνονται από συναισθηματικές ικανότητες κινήτρων και επιτυχίας, καταπιέζουν τη δημιουργικότητα. Είναι ωστόσο αποτελεσματικοί όταν υπάρχει ανάγκη για άμεσα αποτελέσματα. Οι συμβουλευτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εξέλιξη των ικανοτήτων των άλλων, έχουν ικανότητες ενσυναίσθησης και της αυτεπίγνωσης και αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των μελών της ομάδας (Goleman, 2000).

Οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί ηγέτες διαθέτουν ευλυγισία και εναλλάσσουν τύπους ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες της εκάστοτε κατάστασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών

Οι σχολικές μονάδες στοχεύουν στην πνευματική, επαγγελματική και παραγωγική ανάπτυξη των μαθητών για την προετοιμασία τους στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε παιδαγωγικό μόνο επίπεδο αλλά και σε οικονομικό. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποσύστημα της κοινωνίας και βρίσκεται σε στενή σχέση με την οικονομία. Στο σχολείο, όπως και σε άλλους κοινωνικούς οργανισμούς, υπάρχει ένας ηγέτης ο οποίος έχει διακριτό ρόλο και ξεχωριστή θέση στην ιεραρχία και δομή του οργανισμού. Ο ηγέτης διαθέτει τη δυναμική να θέτει στόχους, να επηρεάζει, να καθορίζει ή να επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο του οργανισμού. Οι στόχοι μιας σχολικής μονάδας είναι η σωστή εκπαίδευση των μαθητών και η διαμόρφωση ενός εργασιακού δυναμικού τόσο ισχυρού ώστε να διατηρεί σε υψηλό ανταγωνιστικό επίπεδο τη χώρα (Bush, 2007).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, κυρίως ως προς τους στόχους τους, οφείλουν να είναι αποτελεσματικοί και να αξιοποιούν κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους τους με σκοπό τη διαρκή πρόοδό τους (Κωτσίκης, 2007; Σαΐτη και Σαΐτης, 2020; Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ως εκ τούτου, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ομοιάζει με την διοίκηση των υπόλοιπων οργανισμών και χρειάζεται κάποια μεθοδολογία ως προς την επικοινωνία αλλά και τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Οι κοινές διοικητικές λειτουργίες αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την αξιοποίηση πόρων, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α). Επηρεαζόμενοι από την επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υιοθετούν μοντέλα ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων, ιεραρχίας, κανονιστικού πλαισίου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Οι βασικές λειτουργίες της αποτελεσματικής διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού περιλαμβάνουν τον στρατηγικό προγραμματισμό και καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, την κατάλληλη οργάνωση ανθρωπίνων και υλικοτεχνικών πόρων (Ζαβλανός, 2002), τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, την ικανή ηγεσία, τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και τον έλεγχο των δράσεων με ευθυγράμμιση τις αρχικές στρατηγικές (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η ισχυρή ηγεσία είναι απαραίτητη σε κάθε οργανισμό. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να προωθούν την οργανωτική ανάπτυξη και να δημιουργούν μια θετική κουλτούρα. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης η ισχυρή ηγεσία μπορεί να διαμορφώσει και να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scott, 2018).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε η Συστημική Προσέγγιση της Διοίκησης, σύμφωνα με την οποία χρειάζεται να μελετηθούν επιμέρους τα στοιχεία ενός οργανισμού ένα-ένα αλλά και η μεταξύ τους σύνδεση και αλληλεπίδραση. Η συστημική προσέγγιση στηρίζεται στις βασικές αρχές της Θεωρίας που ανέπτυξαν το 1950 ο βιολόγος Bertalanffy, ο οικονομολόγος Boulding, ο βιομαθηματικός Rapoport και ο φυσικός Gerar. Στόχος της συστημικής προσέγγισης είναι η ύπαρξη ενός κεντρικού πλαισίου αρχών το οποίο θα μελετά όλα τα φαινόμενα. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται γόνιμο έδαφος για τη συνεργασία πολλών επιστημονικών κλάδων.

Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα επεξήγησης των σχέσεων των μελών αλλά και του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Επίσης, γίνεται αντιληπτή η συνδρομή του κάθε υποσυστήματος στη επίτευξη των κοινών στόχων του οργανισμού και στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Robbins & Judge, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η στελέχωση των σχολικών μονάδων με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Η σωστή καθοδήγηση, έμπνευση, διαχείριση των πόρων, η διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος με την από κοινού στοχοθεσία και αξιολόγηση, επιτυγχάνονται μέσω μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Judge & Piccolo, 2004). Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη κατέχουν τις δεξιότητες για να δημιουργήσουν σε όλη την ομάδα υψηλές προσδοκίες και αυτοπεποίθηση (Maamari & Majdalan, 2017). Παράλληλα, μπορεί να ενισχύσει θετικά τη συνεργασία, επικοινωνία και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μιας ομάδας με αποτέλεσμα τη συνολική και συλλογική βελτίωση της σχολικής μονάδας (Τσιγγίλης κ.α., 2021). Άλλωστε, η ηγεσία βασίζεται στον ηγέτη ο οποίος, αφού έχει αντιληφθεί τις ανάγκες του οργανισμού και των μελών του, καθοδηγεί και εμπνέει την ομάδα προς ένα μονοπάτι δημιουργικό με τελικό σκοπό την επιτυχία (Ζορμπάς, 2021).

4.2 Η ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη

Η ηγεσία ως κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να δείξει την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάσει τόσο τη συμπεριφορά των υφισταμένων του όσο και το εργασιακό τους αποτέλεσμα (Humphrey, 2002; Pirola-Merlo et al., 2002). Θεωρητικοί της ηγεσίας συμφωνούν στο ότι ο ηγέτης, ως οραματιστής, εμπνέει και κινητοποιεί τους υπαλλήλους του, σε αντίθεση με τον διευθυντή ως οποίος λειτουργεί ως διεκπεραιωτής (Πασιαρδής, 2004; Bass & Avolio, 1990). Για την επίτευξη των στόχων του, ο ηγέτης πρέπει να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων ώστε να μπορέσει να τους κατανοήσει και να τους κινητοποιήσει (Goleman, 2011). Ως εκ τούτου, η ηγεσία αποτελεί μια εγγενώς συναισθηματική διαδικασία με τους ηγέτες να έχουν αντίληψη των συναισθημάτων, προσπάθεια διέγερσης άλλων συναισθημάτων και έπειτα διευθέτηση των διαφόρων συναισθηματικών καταστάσεων του προσωπικού τους (Humphrey, 2002) και θεωρείται ότι είναι υπεύθυνη κατά 85%-90% για την επιτυχημένη στάση του ηγέτη (in Connell & Travaglione, 2004). Όσο υψηλότερη θέση κατέχει κάποιος, τόσο πιο σημαντικό είναι να έχει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης, του αυτοελέγχου, της αισιοδοξίας, της διαχείρισης σχέσεων είναι κρίσιμες για τη επιτυχία της διοίκησης. Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τον ηγέτη να εκπληρώσει το όραμά του, να παρακινήσει τους υπαλλήλους του και να αναπτύξει ένα υγιές κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας (Bradberry & Greaves, 2006). Οι συναισθηματικές δεξιότητες μάλιστα πολλές φορές ευθύνονται κατά περισσότερο από 30% στην επιτυχή άσκηση ηγεσίας (Palmer, Gardner et Stough, 2003).

Οι ηγέτες μπορούν να κάνουν αξιοποιούν αποτελεσματικά τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ακόμη και αν αισθάνονται άβολα σε σχέση με αυτές. Οι επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού συχνά εκπαιδεύονται και αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη ώστε να οργανώσουν και να διαχειριστούν τόσο το ανθρώπινο δυναμικό όσο και τις καταστάσεις στο σύνολό τους (Bharwaney et al, 2011). Η συναισθηματική ευλυγισία αποτελεί αποτέλεσμα της αποτελεσματικής εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες να μειώσουν το άγχος και τα λάθη τους, να γίνουν πιο καινοτόμοι και να βελτιώσουν την εργασιακή απόδοση (David & Congleton, 2018). Ολιστικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη (TalentSmart, 2018; Bradberry, 2014).

Κατά τον Hacks, οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν επτά χαρακτηριστικά: (1) αγκαλιάζουν και προσαρμόζονται στην αλλαγή, (2) έχουν αυτογνωσία στο τι κάνουν καλά και τι πρέπει ακόμα να μάθουν και δεν αφήνουν τις αδυναμίες να τους συγκρατεί, (3) διαθέτουν ενσυναίσθηση και συνδέονται αποτελεσματικά με τα συναισθήματα των άλλων βοηθώντας τους να ξεπεράσουν δύσκολες στιγμές, (4) έχουν μεγάλο κίνητρο για να επιτύχουν στόχους, γνωρίζοντας παράλληλα πότε να μαθαίνουν από τα λάθη τους, (5) ισορροπούν μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής· (6) διερευνούν τις δυνατότητες χωρίς να είναι επικριτικοί με τους άλλους, (7) αισθάνονται καλά για τη ζωή, είναι ευγενικοί εκτιμώντας τους άλλους, δεν αποσπάται η προσοχή από κριτικούς ή τοξικούς ανθρώπους που δημιουργούν αρνητικότητα (Hacks, 2017:1-4).

Ο Goleman υποστηρίζει ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εκ των ων ουκ άνευ (sine qua non) της ηγεσίας και ότι χωρίς αυτήν ένα άτομο μπορεί να έχει την καλύτερη προετοιμασία στον κόσμο, ένα εντυπωσιακά αναλυτικό μυαλό και έναν ατελείωτο εξοπλισμό από έξυπνες ιδέες, αλλά δεν θα γίνει ο μεγάλος ηγέτης» (Goleman, 2011β). Ο Goleman αναφέρεται στους ηγέτες «αστέρες» οι οποίοι διαθέτουν ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, ψυχραιμία, ενσυναίσθηση, διαχείριση σχέσεων) και μέσω αυτών οδηγούνται σε ευφυή, αρμονική και γνήσια ηγεσία. Η ενσυναίσθηση του επιτρέπει να ακούει προσεκτικά και να αντιλαμβάνεται πλήρως τι εννοεί ο συνομιλητής του με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει την ουσιαστική επικοινωνία, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και την ανάπτυξη τόσο της συναισθηματικής όσο και της κοινωνικής νοημοσύνης των μελών του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει την ομάδα του σε έναν υψηλό στόχο και καταφέρνει να διαχειριστεί με ετοιμότητα τις αλλαγές και τις ανακύπτοντα προβλήματα (Goleman, 2000).

Στην ηγεσία, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική καθώς μπορεί να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει το προσωπικό με τρόπο τέτοιο ώστε να αναδειξεί όλες του τις δυνατότητες. Ο Goleman υποστηρίζει ότι οι ηγέτες με στυλ οραματιστικό, δημοκρατικό, ανθρωπιστικό και συμβουλευτικό εμπνέουν σε μεγαλύτερο βαθμό το προσωπικό τους ενώ παράλληλα δημιουργούν ένα καλύτερο οργανωσιακό κλίμα (Μπρίνια, 2008α). Σχετική έρευνα αναδεικνύει τον νοήμονα ηγέτη ως ένα άτομο ο οποίος εμπνέει υιοθετώντας αξίες όπως κατανόηση, εμπιστοσύνη, προοπτική, επίτευξη και αποτελεσματικότητα.

Οι αξίες αυτές δίνουν την δυνατότητα στον ηγέτη να μπορέσει να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με το προσωπικό του και να εμπλέξει με τρόπο αποτελεσματικό τα συναισθήματα, τις διαφορετικές πεποιθήσεις και το κοινό όραμα (Brinia et al, 2014).

Έρευνες απέδειξαν τη σύνδεση συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική επίδοση, με τους Slaski και Cartwright να αναδεικνύουν την αρνητική σχέση τους με συναισθήματα άγχους και μελαγχολίας, ενώ τη θετική σχέση τους με συναισθηματική ευημερία και συνολική εργασιακή επίδοση (Slaski & Cartwright, 2002). Ο Salovey et al. βρήκε ότι η δεξιότητα της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, καθιστά δυνατή την ευελιξία στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον και το κτίσιμο υποστηρικτικών δικτύων (Salovey et al., 1999).

Ηγέτες οι οποίοι παρακολούθησαν σεμινάρια και προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν ενίσχυση στην αυτοεικόνα και αυτοεκτίμησή τους, βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των βαθμίδων διοίκησης, καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων τους και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση συγκρούσεων (George, 2000; Sosik & Megerian, 1999; Wolff et al., 2002).

4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελέσματα και ευρήματα των πολυάριθμων ερευνών που διεξάγονται σε αυτόν τον τομέα μελέτης για μεγάλο χρονικό διάστημα αποκαλύπτουν ποικίλους παράγοντες, όπως το IQ των σπουδαστών, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το κίνητρο, τη σχέση με τους συμφοιτητές, τη σχέση δασκάλου-φοιτητή, τη γονική συμμετοχή και προσωπικότητα. Μεταξύ όλων αυτών των παραγόντων, το IQ είχε χρησιμοποιηθεί ευρέως ως καθοριστικός παράγοντας που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ωστόσο, πολλές πρόσφατες και αναδυόμενες μελέτες αποκαλύπτουν ότι το IQ από μόνο δεν είναι αρκετό (Craggs, 2005). Μια από τις πιο δημοφιλείς και πιο συχνά αναφερόμενες πηγές είναι το περίφημο βιβλίο του Daniel Goleman Συναισθηματική νοημοσύνη: Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Ο Goleman όπου ισχυρίζεται ότι μόνο το 20% της επιτυχίας ενός ατόμου μπορεί να αποδοθεί στο IQ (Goleman, 2011). Ο ισχυρισμός αυτός προέτρεψε πολλούς ερευνητές και ακαδημαϊκούς να διερευνήσουν και να εντοπίσουν άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στο 80% στην επιτυχία του ατόμου. Πολλοί ενδιαφέρθηκαν να μάθουν πώς η συναισθηματική νοημοσύνη ή το EQ ενός μαθητή μπορούν να τον βοηθήσουν να μάθει καλύτερα και να έχει υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι Low, Lomax, Jackson and Nelson υποστηρίζουν ότι «οι συναισθηματικές γνώσεις, δεξιότητες και νοημοσύνη είναι ένα σημαντικό κλειδί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της μάθησης βοηθώντας τους σπουδαστές, τους εκπαιδευτικούς, τους διδάσκοντες και τους ειδικούς στη μαθησιακή ανάπτυξη των σπουδαστών να επιτύχουν υψηλότερους βαθμούς επιτυχίας, επιτυχία της σταδιοδρομίας, ηγεσία και προσωπική ευημερία» (Low et al, 2004).

Οι Low και Nelson ισχυρίζονται ότι το EQ είναι κρίσιμο για την προσωπική υγεία των φοιτητών και την επιτυχία του ιδρύματος. Υποστήριξαν ότι οι μαθητές με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να προσαρμοστούν επιτυχώς στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, μπορούν να επικεντρωθούν στη μάθηση και να έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Υπάρχουν πληθώρα ερευνών που αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική ευφυΐα μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να υπερέχουν στις διάφορες μεταβάσεις της ζωής τους που ξεκινούν από το σχολείο έως το κολέγιο και αργότερα στον κόσμο της εργασίας. Σε επίπεδο κολλεγίων, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μια πολύτιμη ικανότητα που βοηθά τους μαθητές να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν την απαιτητική φύση της πανεπιστημιακής ζωής (Low & Nelson, 2006).

Ορισμένες μελέτες έχουν ήδη διαπιστώσει τη θετική σχέση μεταξύ των μαθητών, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υψηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αναφέροντας λόγους όπως ότι οι συναισθηματικά ευφυείς μαθητές έχουν καλύτερες διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές δεξιότητες, είναι πιο προσαρμόσιμοι και είναι καλύτεροι στη διαχείριση του άγχους. Με άλλα λόγια οι συναισθηματικά έξυπνοι μαθητές είναι πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους στο κολέγιο και έτσι είναι σε θέση να έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Mohzan et al, 2013).

4.4 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι στο οποίο μπορεί κάποιος να εκπαιδευτεί. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό τα παιδιά να ασκηθούν στις δεξιότητές της (Gottman, 2000). Εκτός από τους γονείς, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών διαδραματίζουν οι παιδαγωγοί, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναμφίβολα αποτελούν σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού. Το σύγχρονο σχολείο, ως δομή και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί συνήθως τη συναισθηματική νοημοσύνη κι αυτό γιατί η σχολική πράξη:

- α) δίνει ποσοτική αξία σε ποιοτικά φαινόμενα (επίδοση – βαθμοί),
- β) ενθαρρύνει περισσότερο τον ατομικό ανταγωνισμό και όχι τόσο την ομαδική συνεργασία και τη δέσμευση στους στόχους της ομάδας,
- γ) κάνει το παιδί να πιστέψει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μόνο στα πλαίσια του σχολείου, με τη βοήθεια ειδικών, όπου τα θέματα είναι προκαθορισμένα
- δ) δίνει έμφαση στη λογική ενώ παραμελεί τα συναισθήματα και τις σχέσεις (Goleman, 2011).

Η εφαρμογή των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην τάξη κατορθώνει να αυξήσει και να βελτιώσει την επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Παράλληλα προλαμβάνει την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών: άσκηση βίας, συμπεριφορές εξάρτησης, χαμηλή επίδοση κ.ά., ενώ μπορεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί τη διανοητική περιέργεια των μαθητών και την αγάπη τους για τη γνώση, καθώς και τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για επίδοση. Επίσης, μπορεί να αυξήσει τη συνειδητοποίηση της προσωπικής υπευθυνότητας, του αυτοσεβασμού και του αισθήματος αυτό-αξίας. Τέλος μπορεί να ενεργοποιήσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών (Goleman, 2011).

4.5 Σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών εκπαίδευσης στην ηγεσία

Εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Αργυροπούλου & Συμεωνίδη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών ως ουσιαστικά προσόντα για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η ενθάρρυνση, η στοχοθεσία, τα παραδείγματα αλλά και η αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων και των συναισθημάτων τόσο των ίδιων των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων προσδίδει στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ιδιοκτησίας, τους κινητοποιεί και τους δεσμεύει σε ένα κοινά αποδεκτό όραμα για το σχολείο (Fernandez, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά και να οργανώνει συλλογικά τις συζητήσεις προκειμένου όλοι να ενημερώνονται στον ίδιο βαθμό και να λαμβάνουν ισομερώς τις αρμοδιότητες σύμφωνα με τα προσόντα τους (Καμπουρίδης, 2002; Σαϊτή & Σαϊτής, 2020). Ένα σύστημα για να λειτουργήσει απαιτεί την αλληλεπίδραση των μερών του αναδεικνύοντας την κατανόηση της συμπεριφοράς των μερών και των οργανώσεων στη συνέχεια. Από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης είχε διατυπώσει την άποψη ότι *«το όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών»* (Μετά τα Φυσικά, τόμος ΙΙ) και είχε ορίσει το σύστημα ως ένα ενιαίο σύνολο στοιχείων τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται (Κεφαλάς, 1999).

Σύμφωνα με τις αρχές της οργανωσιακής συμπεριφοράς, οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως η αυτεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία η διαίσθηση, βοηθούν στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε η νέα οργανωτική δομή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Μπρίνια, 2008β; Πασιαρδής, 2004). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς μέσα από τις ικανότητές της δημιουργείται η προθυμία των μελών της ομάδας, η διάθεση για συνεργασία και ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και η συμμετοχή τους σε όλη την εκπαιδευτική και οργανωτική διαδικασία της μονάδας (Μπουραντάς, 2005).

Για την παροχή εργασιακών κινήτρων, ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να εμπνέει με το παράδειγμά του (Σαϊτής & Σαϊτής, 2020). Οι διευθυντές μπορούν να μεταδώσουν το προσωπικό τους όραμα για το σχολείο και να σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να το υλοποιήσουν. Μέσω της συνεργασίας δημιουργείται και το κλίμα εργασίας του σχολείου με άμεσο επακόλουθο την αυξημένη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Η κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζεται τόσο με την εργασία όσο και με τις ηγετικές ικανότητες και σχετίζονται με τη διαχείριση των συναισθημάτων, άπτεται δηλαδή στις δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Νάνου-Ζήση, 2009). Σε αυτό το κλίμα κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης των μελών της σχολικής μονάδας αυξάνεται η παραγωγικότητα, η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και η συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων και ευθυνών (Matthew, 2007).

Οι Saitis and Saiti αναφέρουν ότι ένας Διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά για να ηγηθεί αποτελεσματικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία, η λογική, η συστηματική σκέψη, η ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας. Όλα αυτά συνδράμουν στην αποτελεσματική λειτουργία και συνοχή της ομάδας αλλά και στην λήψη αποφάσεων με το λιγότερο κόστος και το μεγαλύτερο κέρδος (Saitis & Saiti, 2018).

Συνολικά η διοίκηση των σχολικών μονάδων οφείλει να υιοθετήσει μια πιο ολοκληρωμένη στρατηγική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, αξιοποιώντας τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μελών της μονάδας στη μαθησιακή διαδικασία και στη βελτίωση όλου του οργανισμού. Βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας, σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να αποτρέψει δυσάρεστες καταστάσεις και συμπεριφορές οι οποίες λειτουργούν αποτρεπτικά στη συνολική ευημερία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001).

4.6 Η ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια γραφειοκρατική μορφή η οποία καθορίζεται από το συγκεντρωτικό της οργανωσιακό χαρακτήρα. Ωστόσο, γίνονται προσπάθειες να γίνει ένα πιο ανοικτό σύστημα και λαμβάνονται υπόψιν κοινωνικές και ψυχολογικές μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Τόσο η ελληνική κοινωνία όσο και οι ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές, αποδίδουν πλέον σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για τη συνολική ανάπτυξη της χώρας οδεύοντας προς μια κατεύθυνση με νέες προοπτικές εργασίας, ρύθμιση ζητημάτων που αφορούν ζητήματα όπως το προσφυγικό, το οποίο χρήζει εκπαιδευτικών ρυθμίσεων και απαντήσεων (OECD, 2018).

Από το 2011 κι έπειτα έχουν εφαρμοστεί μεταρρυθμίσεις σε ζητήματα που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό, τη σχολική αποκέντρωση, τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών αλλά και την ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της ηγεσίας του σχολικού οργανισμού (Papazoglou & Koutouzis, 2019). Στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων συνυπολογίζεται η έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται η ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού» (Κατσαρός, 2008:76). Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει υπόψιν της τις αρχές της συστημικής θεωρίας, θεωρώντας τη σχολική μονάδα ως το βασικό σύστημα, με υποσυστήματά της τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το κτίριο, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.ά.. Μέλημα της ηγεσίας είναι όλα τα υποσυστήματα να λειτουργούν σωστά, ώστε να είναι αποτελεσματική η λειτουργία ολόκληρου του συστήματος στο σύνολό του. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία των υποσυστημάτων. Τα διοικητικά στελέχη των σχολικών οργανισμών εξυπηρετούν τρεις βασικούς άξονες σκοπών: τους προσωπικούς, τους διαπροσωπικούς και τους κοινωνικούς. Οι προσωπικοί αφορούν τα ιδεώδη του οργανισμού, οι διαπροσωπικοί τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, και οι κοινωνικοί αφορούν τις σχέσεις και τον αντίκτυπο με την ευρύτερη κοινωνία (Σαΐτης & Σαΐτης, 2020). Το σχολείο δεν επηρεάζεται μόνο από το δικό του περιβάλλον αλλά και από το εξωτερικό. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μελών της μονάδας, να δώσει χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας για έναν κοινό σκοπό και η καλλιέργεια της αίσθησης της κοινότητας και του ανήκειν.

Για να επιτευχθούν αυτά θα πρέπει ο ίδιος να μετασχηματιστεί σε διευθυντή- ηγέτη με όραμα, αυτοεπίγνωση και ενσυναίσθηση (Μπουραντάς, 2005). Παράλληλα, οφείλει να εκτιμά τη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Σαΐτης, 2007) και να κατανοεί την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου ώστε να γίνει μια ολιστική θέαση της μονάδας και η απαραίτητη προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες. Ο αποτελεσματικός διευθυντής επικοινωνεί με σαφήνεια τους στόχους, ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις, συμπεριφέρεται ισότιμα σε όλα τα μέλη, παρέχει κίνητρα και εμπνέει (Σαΐτης & Σαΐτης, 2020). Παράλληλα, οφείλει να στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να επιτύχουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να είναι δημιουργικοί, υπεύθυνοι, να έχουν αίσθημα δέσμευσης στον οργανισμό, να είναι δεκτικά στην κριτική, να έχουν ανεπτυγμένο ομαδικό πνεύμα και να προσαρμόζονται στις νέες εξελίξεις (Μπουραντάς, 2005).

Για την επίτευξη της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προτείνονται ενέργειες οι οποίες αφορούν την διάχυση πληροφοριών, οριοθετούν την αυτονομία των μελών ως άτομα και ως ομάδες, αναπτύσσουν την ομαδική εργασία. Η ομάδα μέσω της συνεργασίας οδηγείται σε ευρύτερη γνώση, ισχυρότερη παρακίνηση και δέσμευση προς το σχολείο με τελικό σκοπό την δημιουργία ενός κλίματος συνοχής (Blanchard, et al, 2000).

Σύμφωνα με τον Goleman, ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα των μελών της ομάδας, καθώς έχοντας επίγνωση και κατανόηση των δικών του συναισθημάτων μπορεί να ερμηνεύσει και των άλλων με σκοπό τη διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοτικής συνεργασίας (Goleman, 2002). Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός διευθυντή καθορίζει το βαθμό επίδρασης και συμβολής του στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εμφύσηση του οράματος και στη διέγερση των πνευματικών τους ικανοτήτων. Ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής-ηγέτης μπορεί να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να γίνονται αποτελεσματικότεροι (Goleman, 2011β; Πλατσίδου, 2010).

Συμπερασματικά, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι όλο και πιο σημαντική στην αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας σε έναν εργασιακό χώρο όπως είναι και η σχολική μονάδα (Πλατσίδου, 2010). Ως αποτέλεσμα, ερευνητές ενθαρρύνουν την επιλογή ενός ηγέτη ο οποίος θα έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Caruso, Mayer & Salovey, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

5.1 Η ανάγκη για διανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η ηγεσία κυρίως σε σχέση με τους διευθυντές και λιγότερο με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν κι άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία επηρεάζουν και συμμετέχουν στη σχολική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, η ηγεσία θα πρέπει να κατανεμηθεί σε όλη τη σχολική κοινότητα (Harris, 2002). Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από μια κατανεμημένη ηγεσία στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Harris & Muijs, 2002). Η ηγεσία ανάλογα με την ποιότητά της μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη διδασκαλία, τη μάθηση αλλά και την βελτίωση των σχολικών μονάδων (Fullan, 2001; Sergiovanni, 2001). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, αναγκαία είναι η ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα για τον κοινό αυτό στόχο (Neuman & Simmons, 2000).

Η αντίληψη αυτή υπάρχει ήδη αρκετά χρόνια και από τον ανώτερο λέκτορα στο MIT Sloan School of Management και ιδρυτή της Εταιρείας για την Οργανωτική Μάθηση Peter Senge, σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία στο μέλλον θα είναι διανεμημένη μεταξύ διαφορετικών ατόμων και ομάδων που θα μοιράζονται την ευθύνη για τη διαμόρφωση της μελλοντικής πορείας του οργανισμού (Senge, 1997).

Ο Alexis de Tocqueville επίσης υποστήριξε ως κύριο καθήκον των σύγχρονων ηγετών «είναι να μάθουν να ενεργούν δημοκρατικά, δίνοντας μια νέα ζωή στις πεποιθήσεις τους» (Danoff, 2010:9), ενώ ο Mazurkiewicz (2011:1032,1035), υπογράμμισε ότι «μια από τις προτεραιότητες της σχολικής ηγεσίας πρέπει να είναι η αύξηση της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και η ενίσχυση της αίσθησης υπευθυνότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές σε θέματα που αφορούν κυρίως στις συνθήκες και τις διαδικασίες διδασκαλίας».

Η ικανότητα να ηγηθεί κάποιος σε μια σχολική μονάδα με οργανωτικότητα, συνέπεια, αξιοπιστία συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων και δυσκολιών, όπως είναι η κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, η επίλυση των ανακυπτόντων προβλημάτων αλλά και οι εκπλήρωση των στόχων. Αυτές οι παράμετροι εξουθενώνουν συναισθηματικά τους διευθυντές οι οποίοι πρέπει να λογοδοτούν καθημερινά και να χειρίζονται ποικίλες συναισθηματικές απαιτήσεις (Chen & Guo, 2020). Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του διευθυντή είναι όλο και πιο απαιτητικά, δυσκολεύοντας το έργο τους. Συγκεκριμένα στον Νόμο 1566/85 άρθρο 11, παρ. Δ' αναφέρεται ότι ο Διευθυντής του σχολείου είναι κυρίως ο υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων.

Επίσης, στο Φ.Ε.Κ. 1340/2002, κεφ. Δ', με τίτλο: «ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Σ.Ε.Κ. ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΤΟΜΕΩΝ Σ.Ε.Κ.» αναφέρεται ότι ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Με επιμέρους άρθρα ορίζονται εξάλλου και τα επιπλέον καθήκοντα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα στο άρθρο 27 παρ. 2 αναφέρεται ότι ο Διευθυντής του σχολείου θέτει υψηλή στοχοθεσία για το σχολείο, κρατά τη σχολική κοινότητα ανοιχτή στην κοινωνία, καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί παράδειγμα μέσα στην σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, ο Διευθυντής έχει την δυνατότητα να αξιολογεί και να παρακολουθεί την πορεία των εκπαιδευτικών, ενώ είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση της συνοχής μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων και την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται στο άρθρο 28 είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία θετικού κλίματος και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, ενώ στο άρθρο 29 αναφέρονται οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ειδικότερα στην παράγραφο 13 του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία συνεργατικού και συναδελφικού κλίματος, ενώ στο ίδιο άρθρο, στην παράγραφο 7, αναφέρεται η συμβολή του Διευθυντή στην δημιουργία ενός κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και η υποχρέωσή του για την τήρηση της πειθαρχίας. Η ανταπόκριση του διευθυντή στα καθήκοντά του γίνεται ακόμα πιο δύσκολη με τη μη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού το οποίο θα μπορούσε να αναλάβει ηγετικούς ρόλους και να συντελέσει στη σχολική βελτίωση (Kimball & Sirotnik, 2000). Το αποτέλεσμα της διανομής ηγετικών ρόλων είναι το μοίρασμα τόσο της ηγεσίας όσο και του φορτίου των υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας, αλλά και της βελτίωσής της καθώς δημιουργούνται πολλαπλές πηγές καθοδήγησης, άντληση της εμπειρίας και των ιδεών των μελών της ομάδας αλλά και συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας (Elmore, 2000). Τα σχολεία και οι διευθύνσεις χρειάζονται πολλούς ηγέτες σε πολλά επίπεδα (Fullan, 2002), ενώ η εμπλοκή τους είναι επιθυμητή προκειμένου να αναπτυχθούν συνεργατικές ομάδες και εξέλιξη των σχολικών μονάδων (Spillane et al, 2001).

Ως εκ τούτου, ο/η Διευθυντής/-τρια μιας σχολικής μονάδας οφείλει να επικοινωνεί με κάθε εμπλεκόμενο και ενδιαφερόμενο μέλος της ομάδας, να τους συμβουλεύεται και να τους εμπιστεύεται προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και των οργανωτικών και λειτουργικών διαδικασιών (Pihie, Dahiru, et. al., 2018).

5.2 Τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών-ηγέτων

Η ηγεσία εμφανίζεται στους οργανισμούς είτε ως ένας εξειδικευμένος ρόλος είτε ως μία διαμοιρασμένη διαδικασία επιρροής. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, η επιρροή διαχέεται σε όλα τα μέλη του οργανισμού, καθένα από τα οποία μπορεί να ασκεί ηγεσία, ενώ όλοι μαζί να συμμετέχουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (Yukl, 2010).

Κατά τους Katzenmeyer & Moller, οι εκπαιδευτικοί που είναι ηγέτες ηγούνται μέσα και πέρα από την τάξη εντάσσονται και συνεισφέρουν σε μία κοινότητα εκπαιδευτικών. Είναι ταυτόχρονα ηγέτες και μαθητευόμενοι και επηρεάζουν τους άλλους μέσω τη βελτιωμένης εκπαιδευτικής τους πρακτικής» (Katzenmeyer & Moller, 2001). Τα οφέλη και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά καθώς εμπλουτίζουν την επαγγελματική τους εμπειρία, μαθαίνουν συλλογικά και συνεργάζονται (Boles & Troen, 1994). Η επίδραση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με όλους τους τομείς του σχολείου: στη μάθηση των μαθητών σχετικά με την επίδοση, τη διάπλαση προσωπικότητας και ανάπτυξης ικανοτήτων, στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την πρακτική στην τάξη, τις προσωπικές και τις διαπροσωπικές ικανότητες, στο σχολείο ως οργανισμό σχετικά με τις δομές, τις διαδικασίες, την κουλτούρα και την ικανότητα οικοδόμησης της γνώσης και πέρα από το σχολείο όσον αφορά στην άσκηση κριτικής, το διάλογο, την δημιουργία επαγγελματικής γνώσης και βελτίωσης του κοινωνικού κεφαλαίου της κοινότητας (Frost & Roberts, 2006).

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης εισάγει ένα νέο πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανοίγει το δρόμο για τη δημιουργία ευέλικτων διοικητικών προτύπων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν στην ηγεσία τους μετόχους του διοικητικού πράττειν (Καραγιάννης, 2014).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποδοτικότητα των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολο, εξαρτάται άμεσα από την εκχώρηση της εξουσίας η οποία ως συνέπεια έχει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Κριεμάδης και Θωμοπούλου, 2012). Η ηγεσία είναι για όλους τους εκπαιδευτικούς και ο όρος *'leadership density'* (Sergiovanni, 2001) αναδεικνύει αυτό ακριβώς το δίκτυο διακίνησης πληροφοριών, μετάδοσης γνώσης και συμβολή στη λήψη αποφάσεων. Ως εκ τούτου, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα με το αν έχουν ή όχι κάποια διοικητική θέση, μπορούν να ασκήσουν ηγεσία (Leithwood, et al, 1999).

Όπως στους διευθυντές έτσι και στους εκπαιδευτικούς η ηγεσία συνδέεται με τις αξίες, το όραμα και τη στρατηγική δράση (Frost & Durrant, 2003b). Μέσω της διασαφήνισης και συμφωνίας των αξιών αλλά και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, δημιουργείται το κοινό όραμα το οποίο συνεπάγεται ανάληψη στρατηγικής θέσης για την υλοποίησή του. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών εμπεριέχει τη συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας με απώτερο στόχο τη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της γενικότερης ανάπτυξης του σχολείου ως οργανισμού (York-Barr et Duke, 2004). Οι εκπαιδευτικοί μέσω του ηγετικού τους ρόλου μπορούν να εφαρμόσουν και να αξιοποιήσουν τις αρχές της σχολικής ανάπτυξης σε πρακτικές μέσα στην τάξη.

Επίσης, λειτουργούν ως πηγές πληροφοριών μεταδίδοντας την εμπειρία τους αλλά και ζητώντας εξωτερική βοήθεια, και συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας μάθησης (Day & Harris, 2002).

Επίσης, λειτουργούν ως διευκολυντές, εκπαιδευτές (coach), μέντορες, σύμβουλοι επηρεάζοντας τόσο τους μαθητές τους όσο και τους συναδέλφους τους, συμμετέχουν σε ομάδες εργασίες και σχολικής βελτίωσης δημιουργώντας συνεργασίες με πανεπιστημιακά ιδρύματα, συμβούλους και κοινότητες γονέων με στόχο την οργάνωση και βελτίωση του σχολείου (Katzenmeyer & Moller, 2001). Τα αποτελέσματα είναι θετικά και στην κουλτούρα του σχολείου δημιουργώντας νέες δομές και σχέσεις με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Frost & Durrant, 2003a), αλλά και στη διαδικασία του αναστοχασμού περιορίζοντας την τακτική για ατομική εργασία και ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό και τη συζήτηση με τους συναδέλφους. Μέσω του αναστοχασμού βελτιώνεται και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αλλά και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους με άμεσο αποτέλεσμα την εργασιακή ικανοποίηση (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών επεκτείνονται και στη διαμόρφωση δημοκρατικών συνειδήσεων εφόσον υπάρχει το συνεργατικό κλίμα και η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών (Barth, 2001). Η συνεργασία δεν περιορίζεται μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά εμπλέκει και τον Διευθυντή ο οποίος πρέπει να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των φορέων της σχολικής μονάδας (Harris & Muijs, 2002). Επιπρόσθετα, η αξία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών έγκειται και στην διάθεση και επιθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν με την δράση και να διατηρήσουν τις αλλαγές οι οποίες επιτυγχάνονται. Αποτέλεσμα αυτής της δράσης είναι επεξεργασμένα από την ομάδα των εκπαιδευτικών σχέδια δράσης τα οποία οδηγούν σε μια αναπτυξιακή πορεία όλου του οργανισμού. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική έρευνα και ο πειραματισμός στην τάξη ώστε να βελτιωθεί η μάθηση, η διδασκαλία και η συνολική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Frost & Durrant, 2003a). Οι διευθυντές με συναισθηματική ηγεσία, μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργία επιτυχημένων ομάδων εκπαιδευτικών οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων. Τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν ιδέες, εμπειρίες, απόψεις με αποτέλεσμα την πολύπλευρη ανάπτυξη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Polega et al., 2019).

5.3 Τα εμπόδια για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς

Παρόλα τα πλεονεκτήματα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών την απορρίπτει, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν εύκολα να θεωρηθούν ηγέτες σε μια ιεραρχική δομή ενός συστήματος (Harris, 2003). Επιπρόσθετα, οι ίδιοι οι διευθυντές συχνά λειτουργούν συγκεντρωτικά και δεν παραχωρούν καμία αρμοδιότητα, εξουσία ή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς καθώς αισθάνονται ανασφάλεια (Harris, 2004). Ειδικότερα στην Ελλάδα ένα τέτοιο εγχείρημα δεν ευνοείται καθόλου καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό και δεν ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και την εμπλοκή των μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, αποτρεπτικά λειτουργεί και η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και η διεκπεραίωση της γραφειοκρατικής δουλειάς την οποία έχουν επωμιστεί οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος δεν ευνοεί την ηγεσία των εκπαιδευτικών, είναι οι εντάσεις που προκαλούνται μεταξύ των ίδιων λόγω των αντιλήψεων περί ισονομίας και συναδελφικότητας σχετικά με την ανάληψη καθηκόντων (Katzenmeyer & Moller, 2001). Ως συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, απομονώνονται από την υπόλοιπη ομάδα (Lieberman et al., 2000), ή αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα (Little, 2000). Ανασταλτικό στοιχείο επίσης αποτελεί η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η μεταξύ τους συνεργασία δεν συνεπάγεται την αυτόματη βελτίωση της σχολικής μονάδας εάν οι ίδιοι δεν έχουν αναπτύξει υψηλού επιπέδου ικανότητες όπως είναι η καλή γνώση του αντικειμένου τους, οι συνεργατικές ικανότητες, οι ικανότητες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού αλλά και πρακτικές δραστηριοποίησης (Harris & Lambert, 2003; Snell et Swanson, 2000). Τέλος, η έλλειψη ανταμοιβών για την ενθάρρυνση και ανάληψη ηγετικών ρόλων αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς (Muijs & Harris, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας

Όπως αναλύθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα αναγνώρισης και διάκρισης των συναισθημάτων τόσο των δικών μας όσο και των άλλων και επιτρέπει στην καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας (Salovey & Mayer, 1990). Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην ηγεσία καθώς συνεισφέρουν στην αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού και επιτρέπουν στον ηγέτη να κατανοήσει σε βάθος τις πράξεις και συμπεριφορές των συναδέλφων του (Kellett, Humphrey & Sleeth, 2002). Επιπλέον, οι ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο υποστηρικτικοί στους συναδέλφους τους, καλλιεργούν ευκολότερα ένα γόνιμο εργασιακό κλίμα και δραστηριοποιούν τους εργαζόμενους ώστε να είναι αποδοτικότεροι και αποτελεσματικότεροι (Wong & Law, 2002).

Τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα καθιστούν φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να κατέχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί, αφορούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εστιάζει και στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ηγεσίας. Παρόλο που οι κατευθυντήριες οδηγίες εξηγούν και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και ο ρόλος του ίδιου του διευθυντή δεν είναι ακριβώς ηγετικός. Πιο συγκεκριμένα, σε εκθέσεις τόσο του ΟΟΣΑ όσο και ευρωπαϊκές αλλά και παγκόσμιες εκθέσεις (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2009, Ο.Ο.Σ.Α., 2011) τονίζεται η αναγκαιότητα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων ορίζονται βάσει της ΥΑ με αριθμό Φ.353.1/324/105657/Δ1. Σύμφωνα με το άρθρο 27 ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι διττός, ορίζεται ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος. Ειδικότερα, ο διευθυντής πρέπει να διαμορφώνει όραμα και στόχους καθοδηγώντας και τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας, να συνεργάζεται ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα όχι μόνο παιδαγωγικά αλλά και διοικητικά, να παρέχει κίνητρα, να επιλύει κρίσιμες καταστάσεις, να συντονίζει, να αξιολογεί, να δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας. Και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ οι διευθυντές/ηγέτες πρέπει να καθιερώνουν μια κοινή αποστολή, να καθορίζουν στη στρατηγική κατεύθυνση του σχολείου, να θέτουν στόχους, να προωθούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, να προσαρμόζονται στις τοπικές ανάγκες, να προσδιορίζουν και να κατανέμουν τις αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας αναπτύσσοντας τις κατάλληλες δεξιότητες (OECD, 2001, Schleicher, 2012). Συμπληρώνει ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη των προαναφερθέντων είναι οι τεχνικές, διαπροσωπικές, ενδοπροσωπικές, επικοινωνιακές, γνωστικές και τεχνολογικές δεξιότητες τις οποίες οφείλει να καλλιεργήσει (OECD, 2005· 2009a· 2009b).

Στην έρευνα εξετάζονται οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και το κατά πόσον εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η ικανότητα διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, ο σεβασμός του και η ενεργητική ακρόαση προς τους συναδέλφους του, η προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ της ομάδας αλλά και το κατά πόσο είναι παρεμβατικός ή ενθαρρυντικός με τους εκπαιδευτικούς. Ερευνάται ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά πόσον προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών ή τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες, αν δέχεται τις απόψεις και τις προτάσεις των συναδέλφων του, αν τους αντιμετωπίζει ισότιμα, αν είναι αυταρχικός ή αν μεριμνά για τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική μονάδα. Συμπερασματικά, μελετάται η συμπεριφορά του διευθυντή ως προς τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά αλλά και ως προς το σύνολό τους ενώ παράλληλα διαφαίνονται οι ηγετικές του ικανότητες και δυνατότητες.

6.2 Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Έπειτα από την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι να αποσαφηνιστεί εάν οι διευθυντές/-ντριες των ελληνικών σχολείων Β' Βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν και αξιοποιούν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, σκοπός είναι να ανιχνευτεί οποιαδήποτε εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία, συσχετιζόμενη με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών.

Στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της υποστηρικτικής/παρεμβατικής συμπεριφοράς τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
- Να διερευνηθεί η εκχώρηση ή μη κάποιων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια του διαμερισμού της ηγεσίας.

6.3 Ερευνητικές υποθέσεις

- 1) Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται με την υποστηρικτική τους συμπεριφορά.
- 2) Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται με την παρεμβατική τους στάση.
- 3) Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επιδρά ευνοϊκά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης.
- 4) Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχετίζεται με το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ηγεσίας.

6.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας καθώς με αυτό το εργαλείο συγκεντρώνονται στοιχεία σε σύντομο χρονικό διάστημα και δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Παράλληλα, ο ερευνητής δεν είναι απαραίτητο να βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τους συμμετέχοντες (Βάμβουκας, 2007), γεγονός που διευκολύνει αρκετά όλη τη διαδικασία.

Επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή ώστε οι απαντήσεις να είναι συγκεκριμένες, να μπορούν να ομαδοποιηθούν και η αποκωδικοποίησή τους να μην παρουσιάζει ασάφειες.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν διαδοσμένη τεχνική συλλογής δεδομένων καθώς όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, με προκαθορισμένη σειρά δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκωδικοποιήσει τις απαντήσεις ποιοτικά και ποσοτικά και να οδηγηθεί σε διαπιστώσεις και έγκυρα συμπεράσματα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες, σε σχέση πχ με τη συνέντευξη ή την παρατήρηση, κατά τις οποίες ο αριθμός συμμετεχόντων είναι σημαντικά μικρότερος. Στην αξιοπιστία των απαντήσεων συμβάλλει και η ανωνυμία η οποία υπάρχει στο ερωτηματολόγιο αλλά όχι στη συνέντευξη ή την παρατήρηση. Η ανωνυμία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι περισσότερο ειλικρινείς και να εκφράζουν τις πραγματικές τους πεποιθήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Καθώς το ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, σχεδιάστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις απαιτούμενες πληροφορίες σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Για την κατασκευή του μελετήθηκαν και τα ερωτηματολόγια τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες (Ζαβλανός, 2002; Hoy et al., 1991; Μπουραντάς, 2005; Robbins & Judge, 2011; Σαββάκη, 2017; Σαΐτης, 2007; Χυτήρης, 2013) σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου των εννοιών που συνθέτουν το ερευνητικό πρόβλημα, όπως είχαν παρουσιαστεί στο πρώτο μέρος της συγκεκριμένης μελέτης.

Στους συμμετέχοντες δηλώθηκε η ελεύθερη συμμετοχή τους στην έρευνα και τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι οι πληροφορίες είναι απόλυτα εμπιστευτικές και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Σε όλους τους ερωτώμενους γνωστοποιήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην πρώτη σελίδα των ερωτηματολογίων υπήρχε συνοδευτικό κείμενο όπου έκανε γνωστό στους συμμετέχοντες το σκοπό της έρευνας. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα (βλ. σελ. 80).

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 10 λεπτά και περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος ζητούνται τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, προϋπηρεσία, ακαδημαϊκοί τίτλοι κ.ά.) και στο δεύτερο μέρος ερευνώνται οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή καθώς και η παροχή δυνατοτήτων εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία.

Όλες οι ερωτήσεις στο πρώτο μέρος είναι κλειστού τύπου, ώστε η συλλογή των δεδομένων να είναι ομοιόμορφη από όλους τους συμμετέχοντες και οι απαντήσεις να είναι συγκρίσιμες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκολύνουν και τους συμμετέχοντες καθώς τους επιτρέπουν να απαντήσουν ευκολότερα με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες συμπλήρωσης όλου του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιείται κλίμακα κατάταξης Likert από το 1-5, με το 1 (ποτέ) να εκφράζει τον πιο μικρό βαθμό συμφωνίας, 2 (σπάνια), 3 (μερικές φορές), 4 (πολύ συχνά) και το 5 (πάντα) τον μεγαλύτερο βαθμό.

Στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 31, διακρίνονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, όπως είναι αυτοδιαχείριση, ψυχραιμία, ενσυναίσθηση, διαχείριση σχέσεων που οδηγούν στην επικοινωνία και την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων ή συγκρούσεων. Αφορούν περισσότερο το πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον διευθυντή να ηγείται της ομάδας και να δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας τόσο με τον καθένα ξεχωριστά όσο και με το σύνολο της ομάδας.

Στις ερωτήσεις 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 διακρίνονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών όπως είναι η κινητοποίηση, εμπιστοσύνη, ενθάρρυνση και εμπλοκή του προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν την αύξηση της παραγωγικότητας, της δημιουργίας δημοκρατικού κλίματος, τη συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων και ευθυνών, τη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εμφύσηση του οράματος και στη διέγερση των πνευματικών τους ικανοτήτων. Αφορούν το αν ο διευθυντής είναι ή όχι παρεμβατικός στην εργασία των εκπαιδευτικών και κατά πόσο εμπιστεύεται εκείνους ή και τον εαυτό του για την παροχή αρμοδιοτήτων σε όλους στη διαδικασία της ηγεσίας.

6.5 Το δείγμα της έρευνας

Ο Μελετώμενος Πληθυσμός (Study Population) αποτελείται από 406 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας.

6.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε μέσω ηλεκτρονικής μορφής και δημιουργήθηκε από το google forms. Επισημαίνεται ότι η ηλεκτρονική φόρμα δεν επέτρεπε την αποστολή ελλιπώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η χρονική περίοδος κατά την οποία έλαβε χώρα η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν Μάρτιος- Απρίλιος 2022.

6.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26. Παράλληλα, το εργαλείο της google forms δίνει τη δυνατότητα συλλογής όλων των δεδομένων σε excel αλλά και τη δημιουργία πινάκων, ποσοστών και διαγραμμάτων για όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν συνολικά.

6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Ειδικότερα, παρόλο που έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο το δείγμα, δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό για όλη την Ελλάδα. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει εικόνα από ποιες περιοχές της χώρας δόθηκαν απαντήσεις.

Η χρήση του ερωτηματολογίου, ενώ δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, δεν μπορεί να είναι απόλυτα αξιόπιστη καθώς η συμπλήρωσή του μπορεί να είναι τυχαία. Επίσης, το αντικείμενο έρευνας, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, μπορεί να ιδωθεί από διαφορετικές σκοπιές από τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και να επηρεαστεί από προσωπικές αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού.

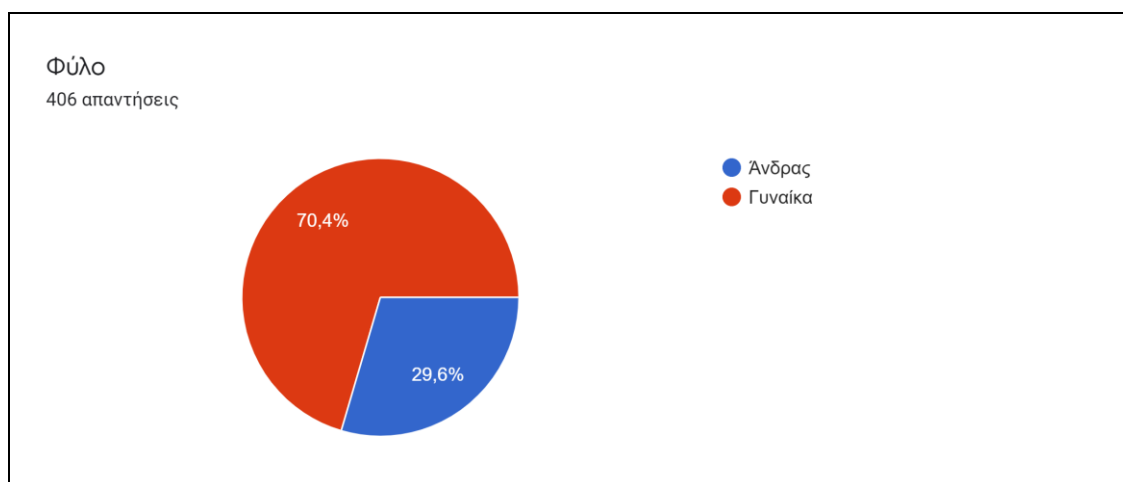
Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι ότι δε λήφθηκε υπόψιν το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε παραπάνω από ένα σχολεία, επομένως χρειάστηκε να επιλέξουν ένα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν αποκλειστικά από Δημόσια Σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

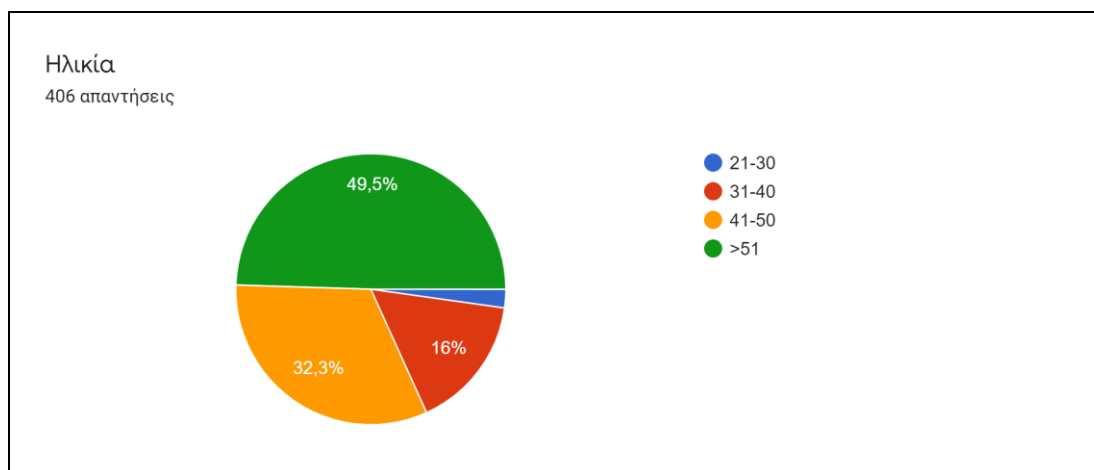
7.1 Δημογραφικά-Εργασιακά στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 406 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 70,4% αποτελείται από γυναίκες και το υπόλοιπο 29,6% από άντρες. Η διαφορά δεν εκπλήσσει, καθώς αυτό επιβεβαιώνεται και από στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΘΠΑ και από άλλες έρευνες (Καμπουρίδης κά., 2004; Σαΐτης, 2001) σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες που υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι περισσότερες από τους άντρες (βλ. κυκλικό διάγραμμα 1).



Κυκλικό Διάγραμμα 1. Φύλο του δείγματος

Το 49,5% του δείγματος έχει ηλικία από 51 ετών και άνω, το 32,3% έχει ηλικία 41-50 ετών, το 16% έχει ηλικία 31-40 ετών και ένα μικρό ποσοστό 2,2% έχει ηλικία 21-30 ετών (βλ. κυκλικό διάγραμμα 2).

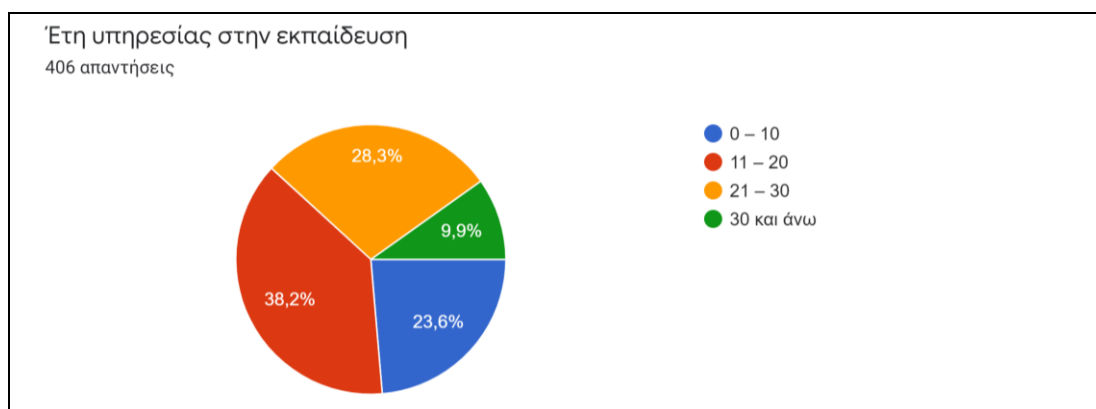


Κυκλικό Διάγραμμα 2. Ηλικία του δείγματος

Το 30,3% του δείγματος είναι φιλόλογοι, το 14,8% μαθηματικοί, το 8,1% Φυσικοί, 7,4% είχαν και οι ΠΕ Πληροφορικής αλλά και οι ΠΕ Αγγλικής Γλώσσας και σε ποσοστά μικρότερα του 5% ήταν από άλλες ειδικότητες (Χημικοί, Γαλλικής Γλώσσας, Βιολογίας, Κοινωνιολογίας κτλ). Τα ποσοστά έρχονται σε λογική συμφωνία με τον αντίστοιχο αριθμό ειδικοτήτων που έχει η κάθε σχολική μονάδα.

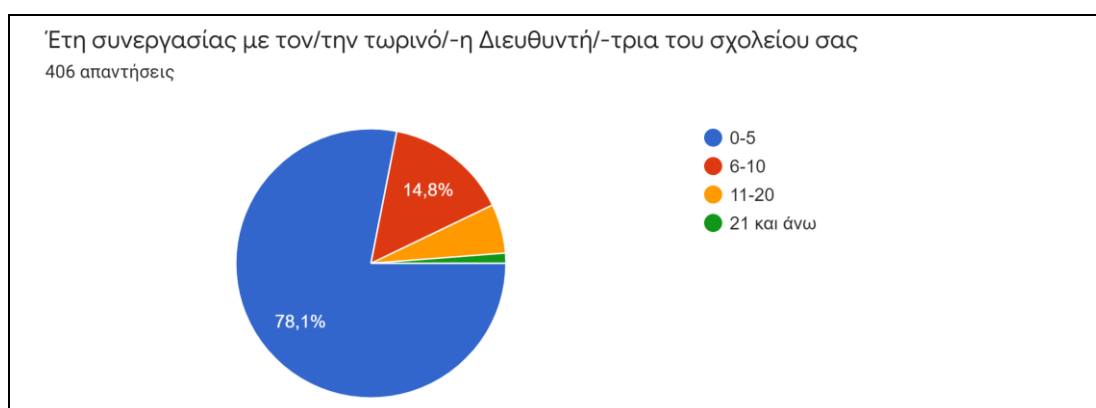
Όσον αφορά την εργασιακή σχέση του δείγματος, το 79,5% είναι μόνιμο προσωπικό, το 20% αναπληρωτές/-τριες και το 0,5% ωρομίσθιοι/-ες.

Η προϋπηρεσία του δείγματος στην εκπαίδευση είναι 30 έτη και άνω για το 9.9% του δείγματος, 21-30 έτη για το 28,3%, 11-20 έτη για το 38,2% και 0-10 έτη για το 23,6% (βλ. κυκλικό διάγραμμα 3).



Κυκλικό Διάγραμμα 3. Προϋπηρεσία του δείγματος

Το μεγαλύτερο ποσοστό (78,1%) του δείγματος συνεργάζεται με τον/την τωρινό/-η διευθυντή/-τρια του σχολείου 0-5 έτη. Το 14,8% συνεργάζεται 6-10 έτη, το 5,9% συνεργάζεται 11-20 έτη και μόλις το 1,2% συνεργάζεται 21 έτη και άνω (βλ. κυκλικό διάγραμμα 4).

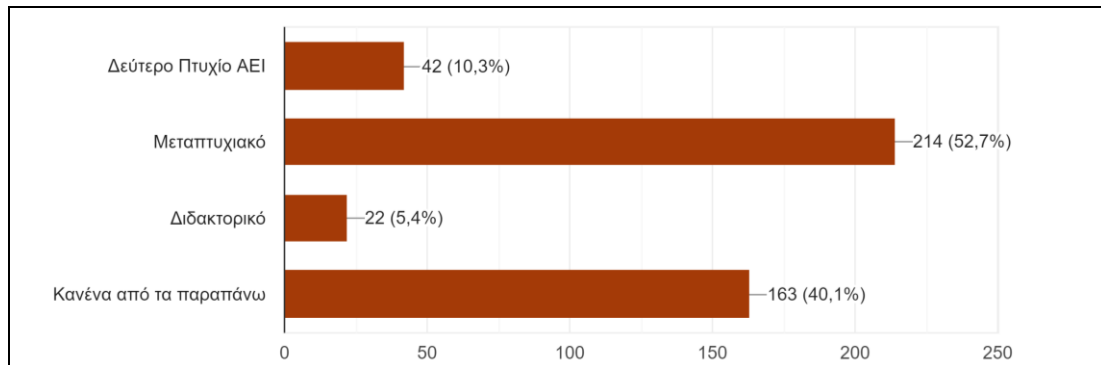


Κυκλικό Διάγραμμα 4. Έτη συνεργασίας με τον/την διευθυντή/-τρια

Το 64,8% του δείγματος εργαζεται σε αστική περιοχή, το 22,7% σε ημιαστική και το 12,6% σε αγροτική περιοχή. Για το 46,6% ο αριθμός των μαθητών είναι 100-250, για το 39,9% άνω των 250 και για το 13,5% μικρότερος των 100.

Το 52,7% του δείγματος έχει κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές, το 40,1% δεν έχει επιπλέον σπουδές, το 10,3% διαθέτει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και το 5,4% διαθέτει Διδακτορικό (βλ. γραμμικό διάγραμμα 1).

Γραμμικό Διάγραμμα 1: Σπουδές Δείγματος



7.2 Ηγεσία-Εκπαιδευτικοί

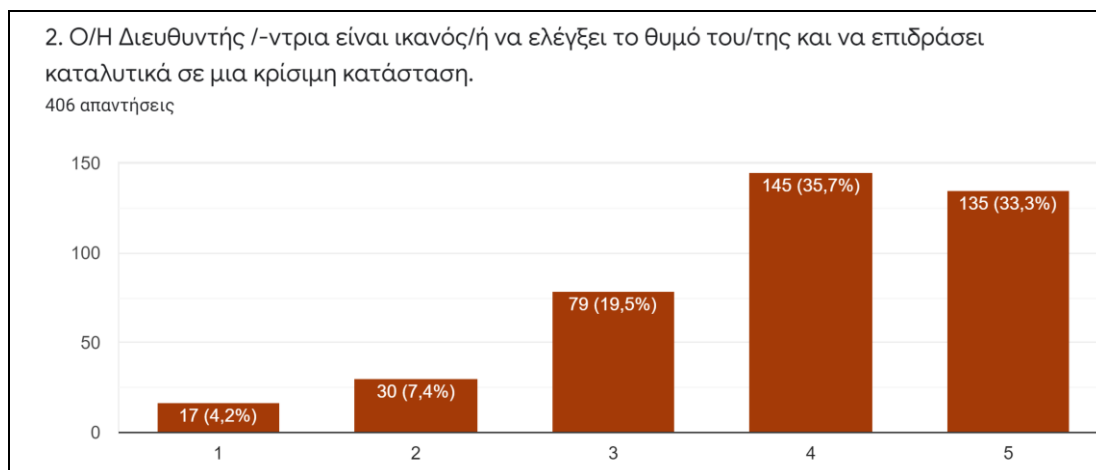
Το 79,8% του δείγματος συμφωνεί ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών πολύ συχνά ή πάντα (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Σεβασμός διευθυντή/-ντριας προς τους εκπαιδευτικούς



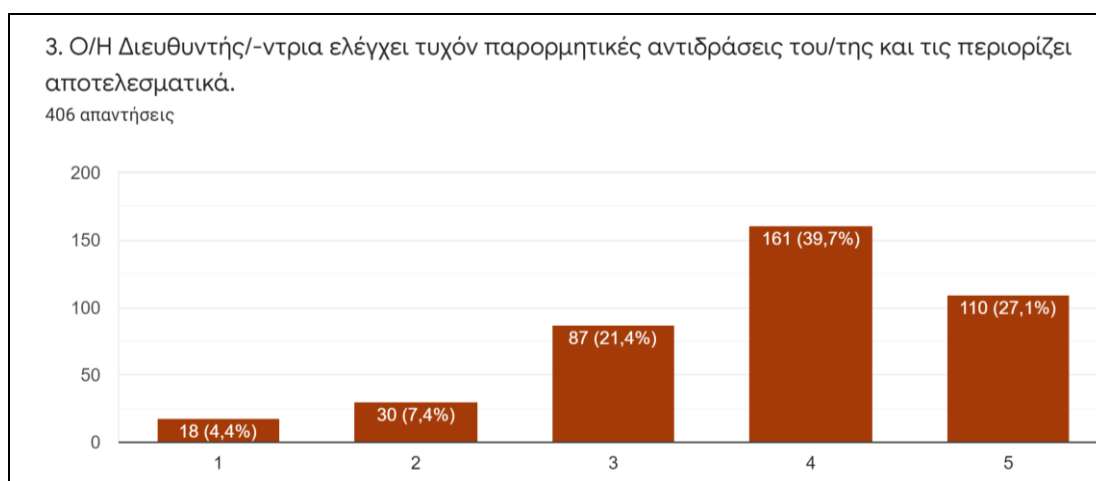
Το 19,5% του δείγματος απάντησε ότι ο/η Διευθυντής /-ντρια είναι ικανός/ή να ελέγξει το θυμό του/της και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση μερικές φορές, το 35,7% πολύ συχνά και το 33,3% πάντα (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2: Αυτοδιαχείριση θυμού διευθυντή/-ντριας



Σε ποσοστό 39,7% ο/η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του/της και τις περιορίζει αποτελεσματικά πολύ συχνά, πάντα σε ποσοστό 27,1% και μερικές φορές σε ποσοστό 21,4% (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Αυτοδιαχείριση και περιορισμός παρορμητικών αντιδράσεων διευθυντή/-ντριας



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ακούει με προσοχή τον/την συνάδελφό του/της, όταν του/της εκθέτει ένα πρόβλημα πάντα σε ποσοστό 47%, πολύ συχνά σε ποσοστό 33% και μερικές φορές σε ποσοστό 11,6% (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Προσεκτική ακρόαση προβλημάτων από τον/τη διευθυντή/-ντρια



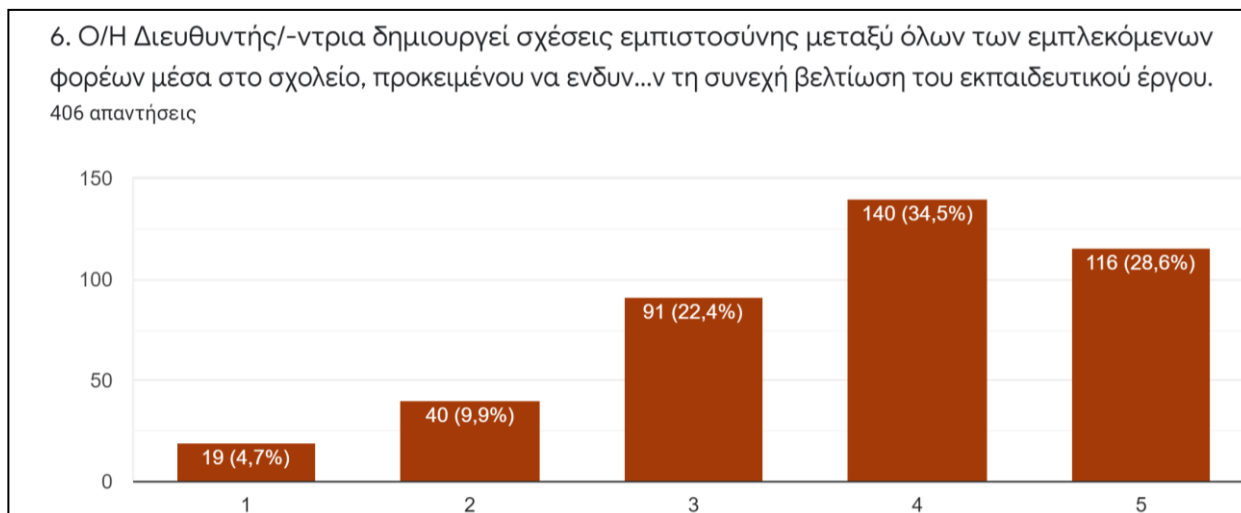
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση πολύ συχνά σε ποσοστό 41,9%, πάντα σε ποσοστό 30,8% και μερικές φορές σε ποσοστό 18% (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5: Αναγνώριση συναισθημάτων και προσπάθεια εξομάλυνσης δύσκολων καταστάσεων



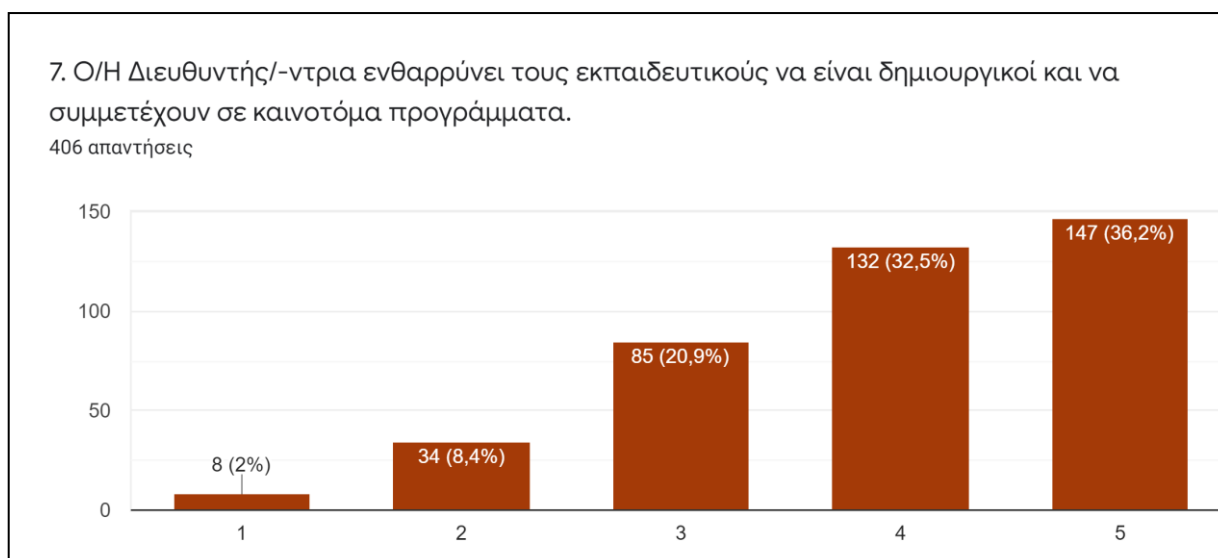
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου πάντα σε ποσοστό 28,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 34,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 22,4% (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6: Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης



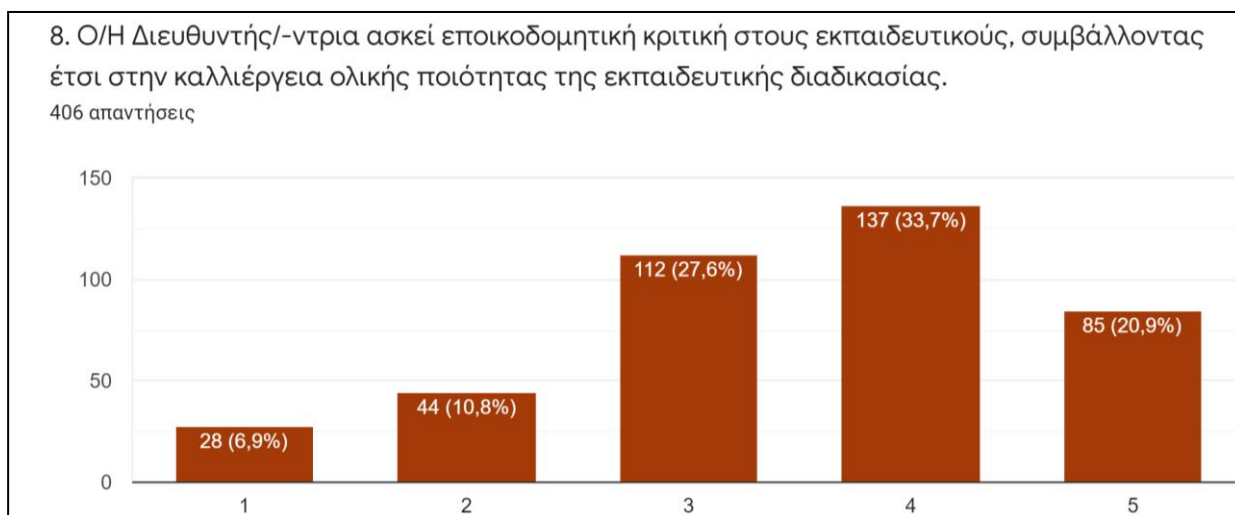
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα πάντα σε ποσοστό 36,2%, πολύ συχνά σε ποσοστό 32,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 20,9% (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7: Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών



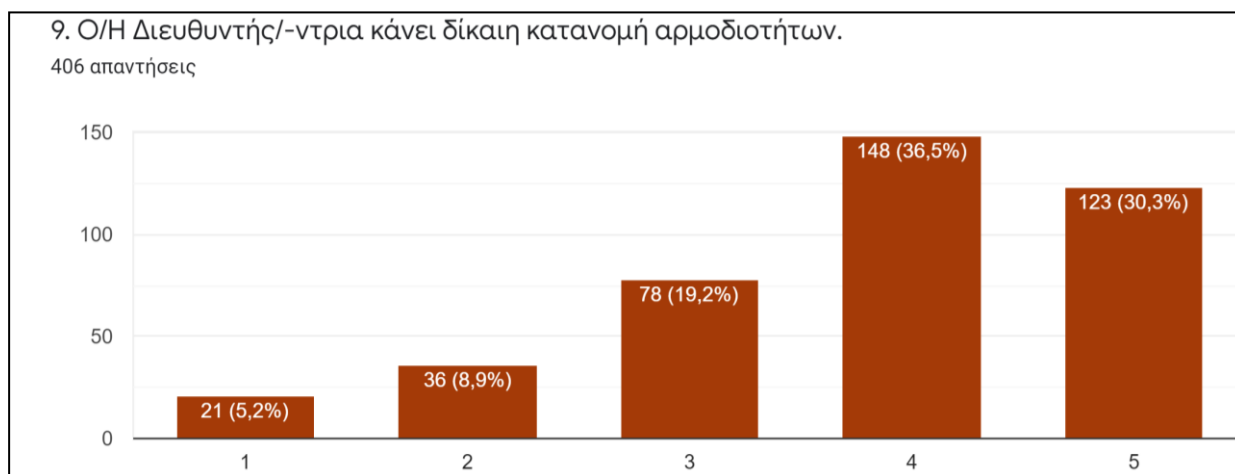
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάντα σε ποσοστό 20,9%, πολύ συχνά σε ποσοστό 33,7% και μερικές φορές σε ποσοστό 27,6% (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8: Εποικοδομητική κριτική



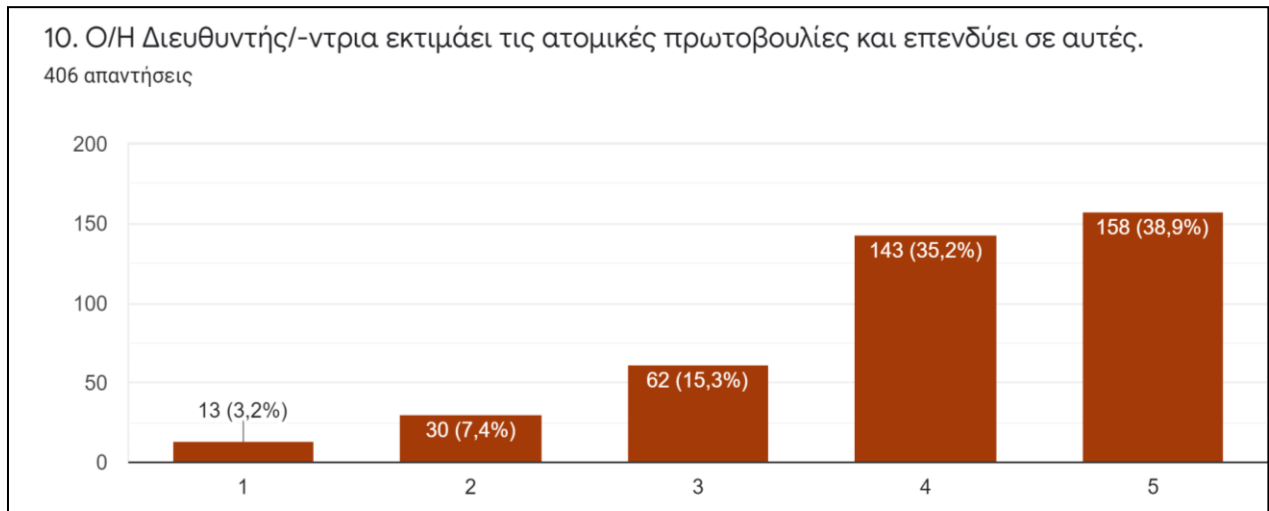
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων πάντα σε ποσοστό 30,3%, πολύ συχνά σε ποσοστό 36,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 19,2% (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9: Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων



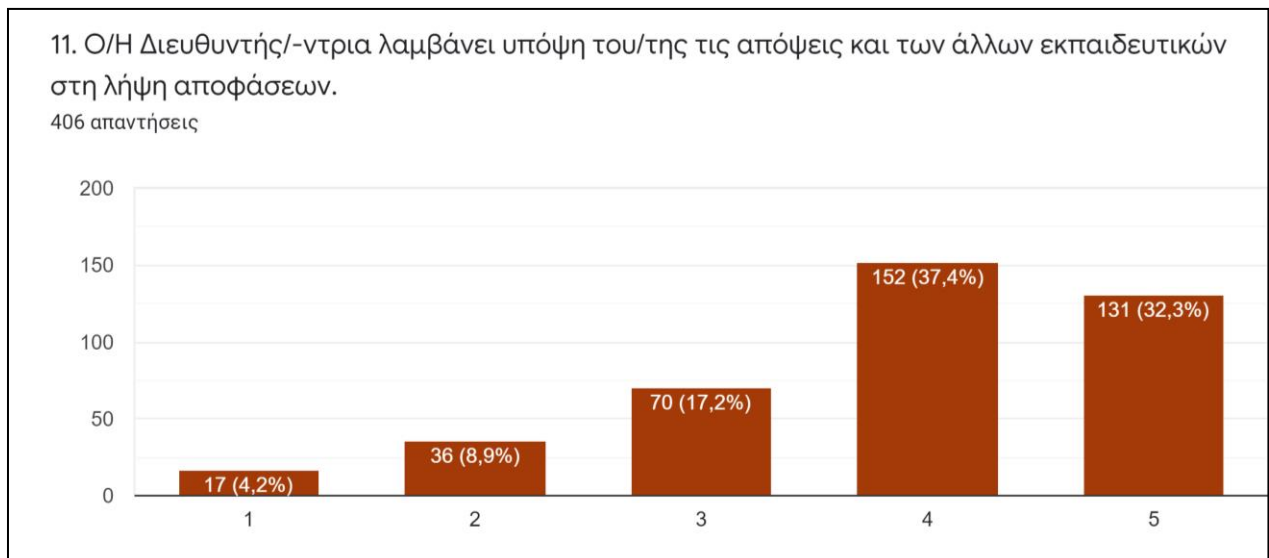
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές πάντα σε ποσοστό 38,9%, πολύ συχνά σε ποσοστό 35,2% και μερικές φορές σε ποσοστό 15,3% (βλ. πίνακα 10).

Πίνακας 10: Εκτίμηση ατομικών πρωτοβουλιών



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις και των άλλων εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων πάντα σε ποσοστό 32,3%, πολύ συχνά σε ποσοστό 37,4% και μερικές φορές σε ποσοστό 17,2% (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 11: Υπολογισμός απόψεων εκπαιδευτικών



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού του προσωπικού πάντα σε ποσοστό 27,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 35,7% και μερικές φορές σε ποσοστό 22,2% (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 12: Προσπάθεια αξιοποίησης διαθέσιμων πηγών



Τα ποσοστά στα οποία ο/η Διευθυντής/-ντρια παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν διδασκαλίες συναδέλφων τους με σκοπό την ενθάρρυνση και την αλληλοϋποστήριξη κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα για όλες τις πιθανές απαντήσεις από το ποτέ μέχρι το πάντα (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 13: Παροχή ευκαιριών για παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων



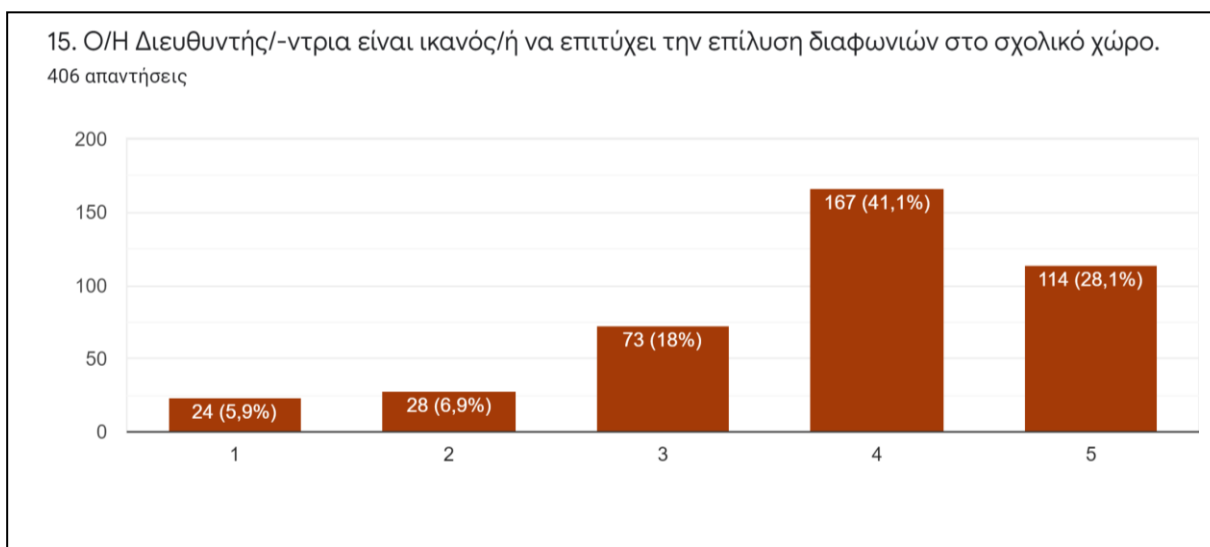
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια χειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν με ψυχραιμία, χωρίς εντάσεις πάντα σε ποσοστό 30,8%, πολύ συχνά σε ποσοστό 36,2% και μερικές φορές σε ποσοστό 20,7% (βλ. πίνακα 14).

Πίνακας 14: Ψύχραιμη διαχείριση συγκρούσεων



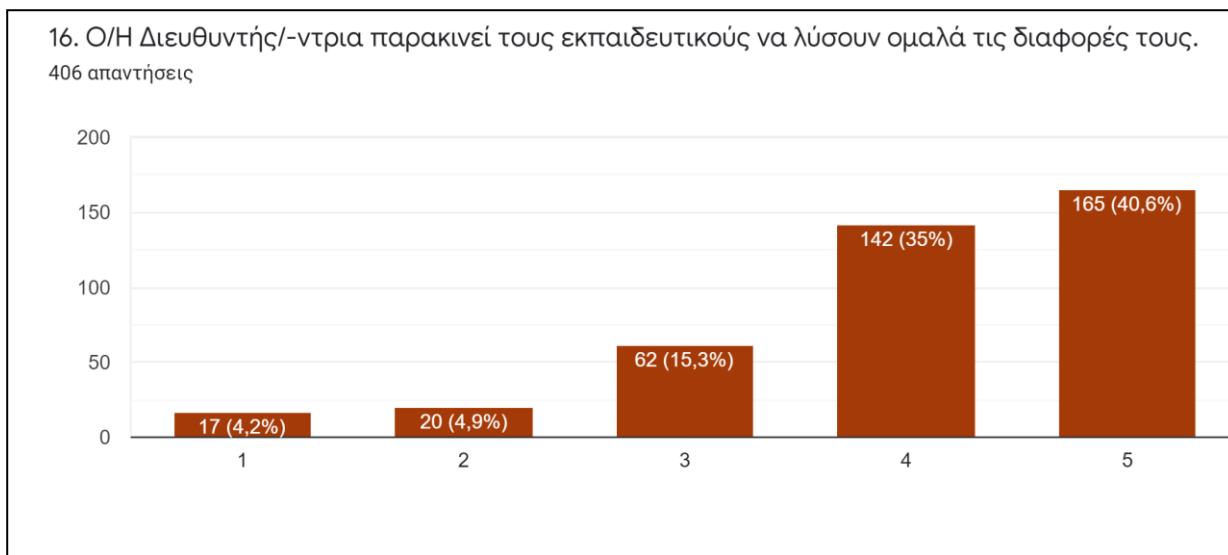
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια είναι ικανός/ή να επιτύχει την επίλυση διαφωνιών στο σχολικό χώρο πάντα σε ποσοστό 28,1%, πολύ συχνά σε ποσοστό 41,1% και μερικές φορές σε ποσοστό 18% (βλ. πίνακα 15).

Πίνακας 15: Επιτυχής επίλυση διαφωνιών



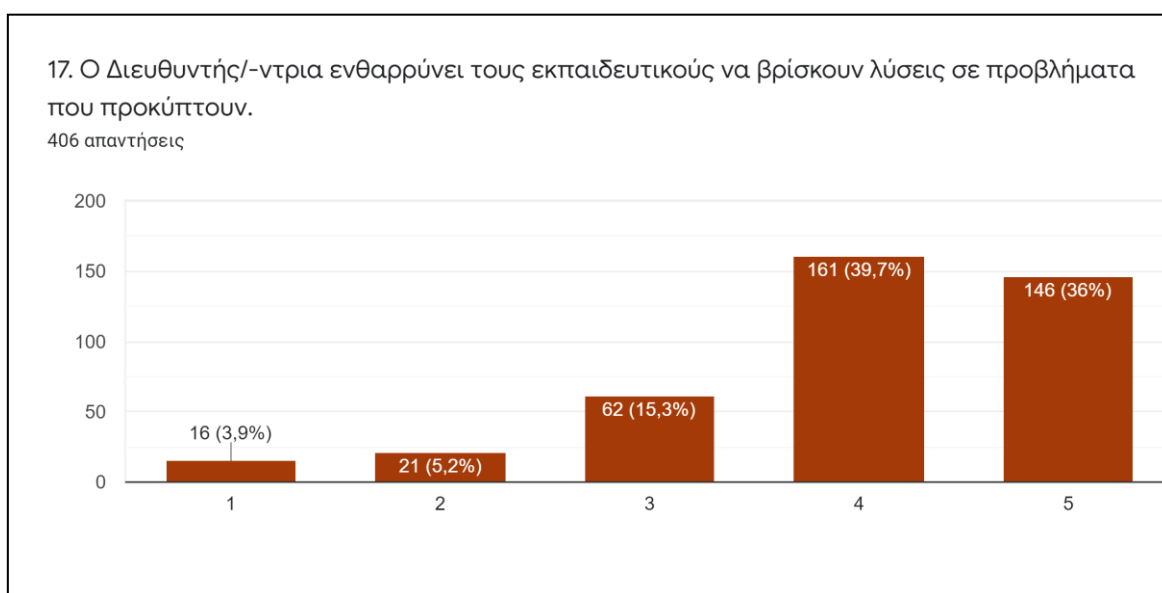
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους πάντα σε ποσοστό 40,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 35% και μερικές φορές σε ποσοστό 15,3% (βλ. πίνακα 16).

Πίνακας 16: Παρακίνηση για ομαλή λύση διαφορών



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν πάντα σε ποσοστό 36%, πολύ συχνά σε ποσοστό 39,7% και μερικές φορές σε ποσοστό 15,3% (βλ. πίνακα 17).

Πίνακας 17: Ενθάρρυνση για εύρεση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα



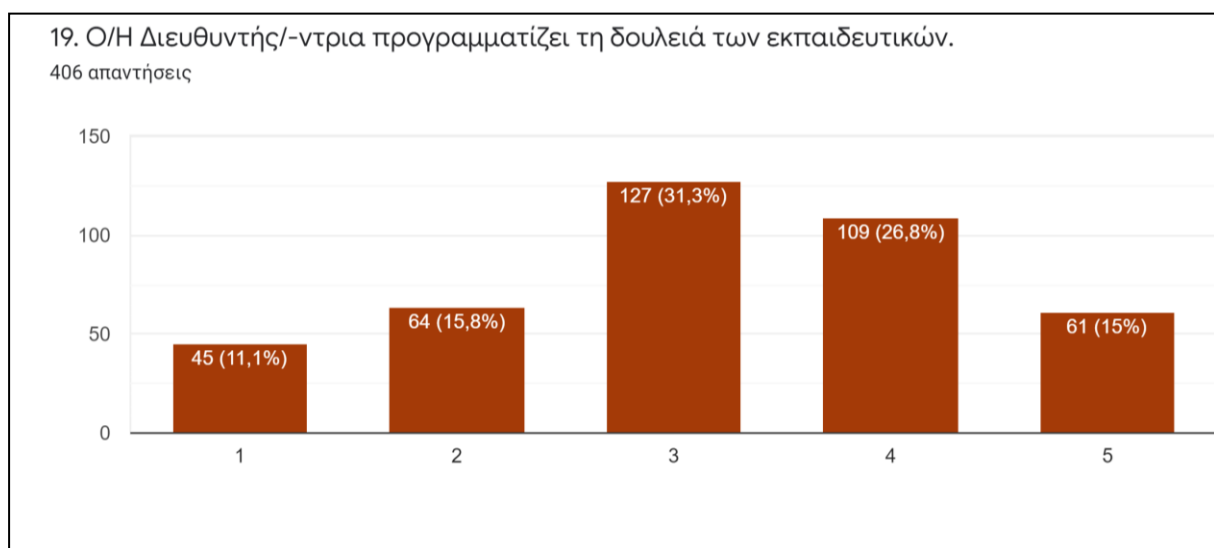
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ακούει και δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών πάντα σε ποσοστό 35,2%, πολύ συχνά σε ποσοστό 35,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 19% (βλ. πίνακα 18).

Πίνακας 18: Υπολογισμός προτάσεων εκπαιδευτικών



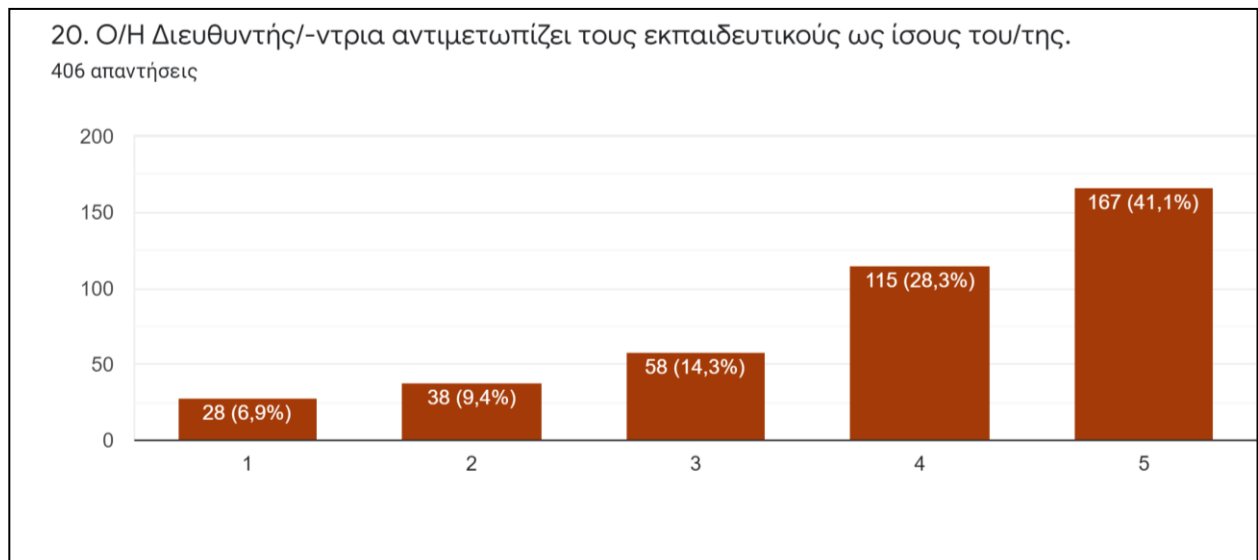
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών μερικές φορές σε ποσοστό 31,3%, πολύ συχνά σε ποσοστό 26,8% και πάντα σε ποσοστό 15% (βλ. πίνακα 19).

Πίνακας 19: Προγραμματισμός δουλειάς εκπαιδευτικών



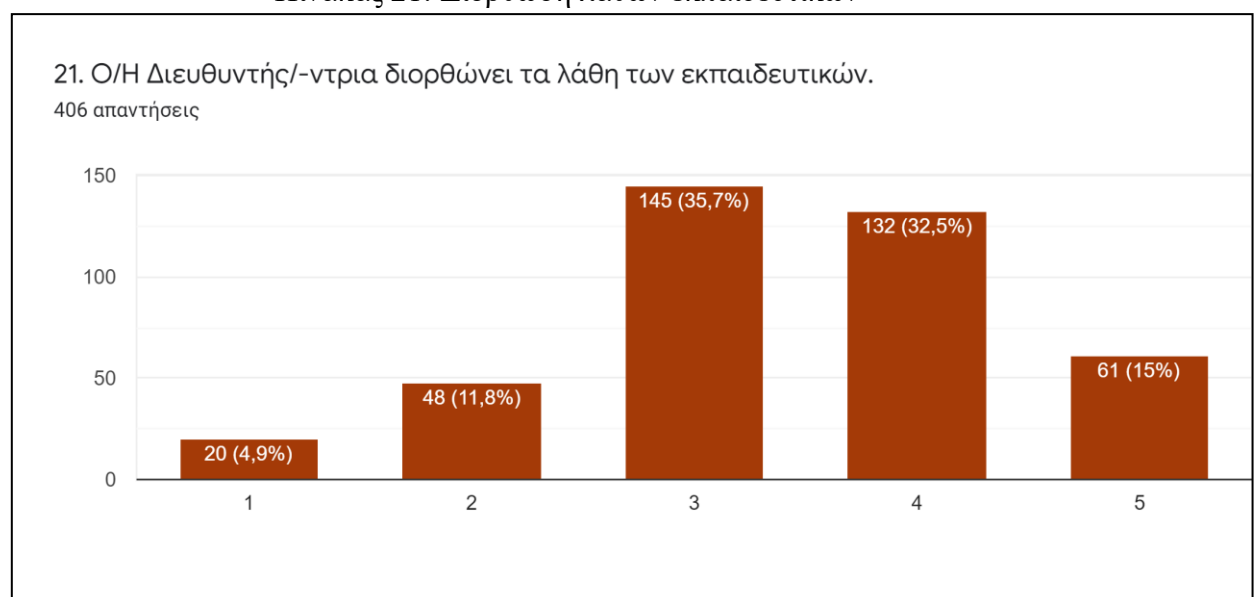
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της πάντα σε ποσοστό 41,1%, πολύ συχνά σε ποσοστό 28,3% και μερικές φορές σε ποσοστό 14,3% (βλ. πίνακα 20).

Πίνακας 20: Ίση αντιμετώπιση εκπαιδευτικών



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια διορθώνει τα λάθη των εκπαιδευτικών μερικές φορές σε ποσοστό 35,7%, πολύ συχνά σε ποσοστό 32,5% και πάντα σε ποσοστό 15% (βλ. πίνακα 21).

Πίνακας 21: Διόρθωση λαθών εκπαιδευτικών



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στις αίθουσες σπάνια σε ποσοστό 31,8%, ποτέ σε ποσοστό 30,8% και μερικές φορές σε ποσοστό 23,9% (βλ. πίνακα 22).

Πίνακας 22: Στενός έλεγχος δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών



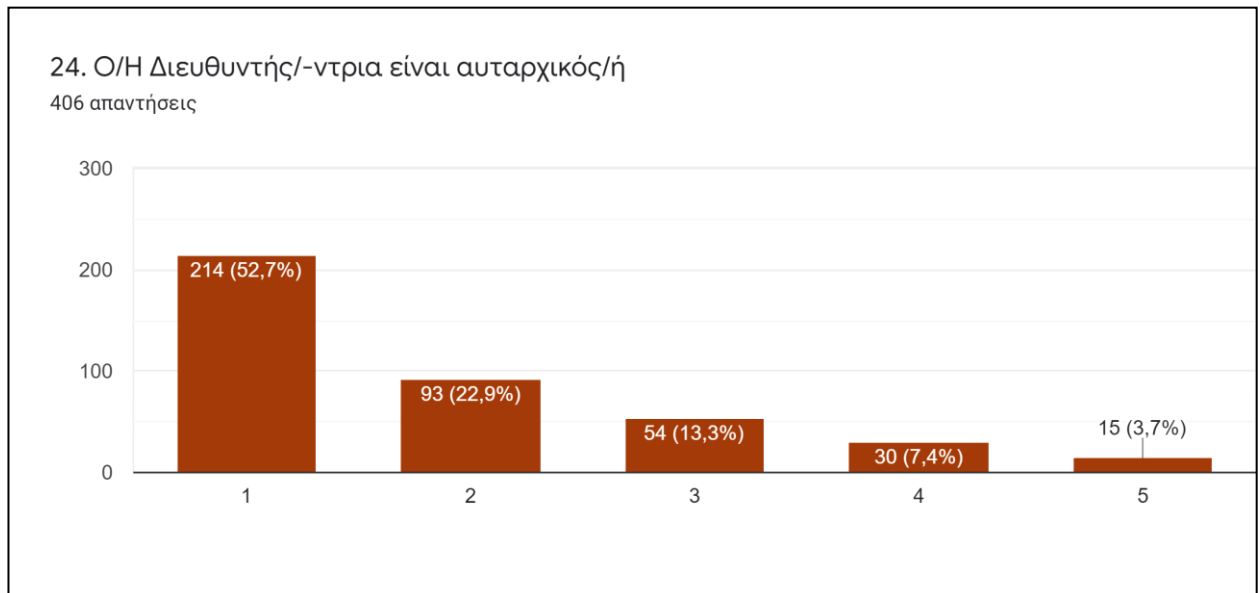
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τον προγραμματισμό των μαθημάτων μερικές φορές σε ποσοστό 28,8%, πολύ συχνά σε ποσοστό 21,7%, ποτέ σε ποσοστό 20%, σπάνια σε ποσοστό 19,7% και πάντα σε ποσοστό 9,9% (βλ. πίνακα 23).

Πίνακας 23: Έλεγχος προγραμματισμού μαθημάτων



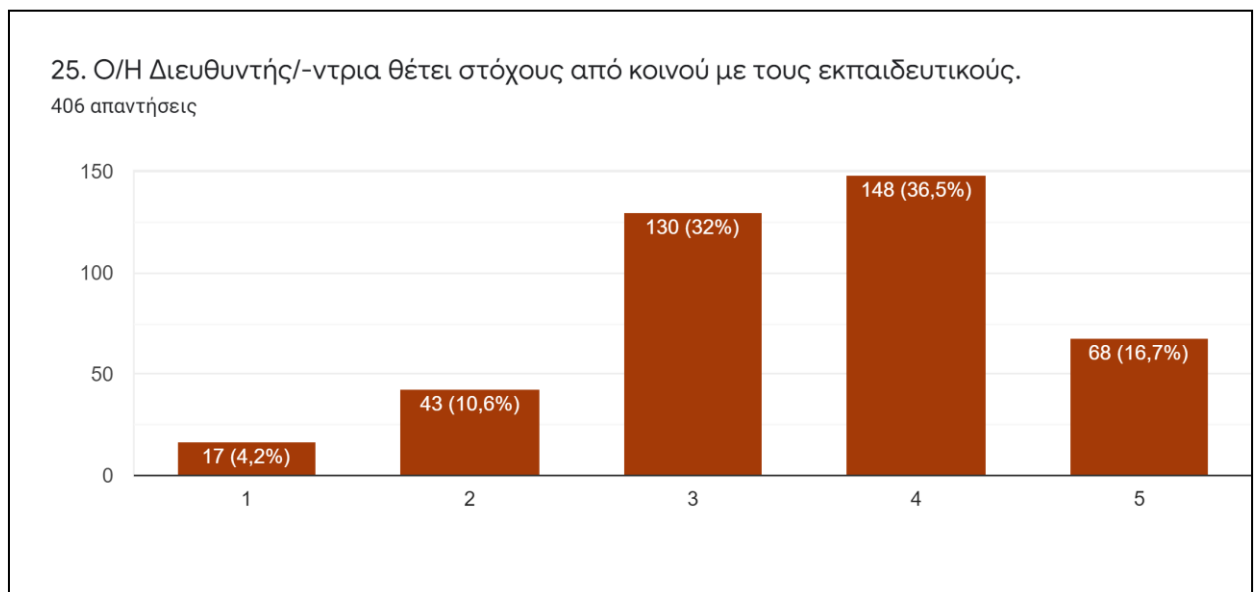
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια είναι αυταρχικός/ή ποτέ σε ποσοστό 52,7%, σπάνια σε ποσοστό 22,9%, μερικές φορές σε ποσοστό 13,3%, πολύ συχνά σε ποσοστό 7,4% και πάντα σε ποσοστό 3,7% (βλ. πίνακα 24).

Πίνακας 24: Αυταρχική συμπεριφορά



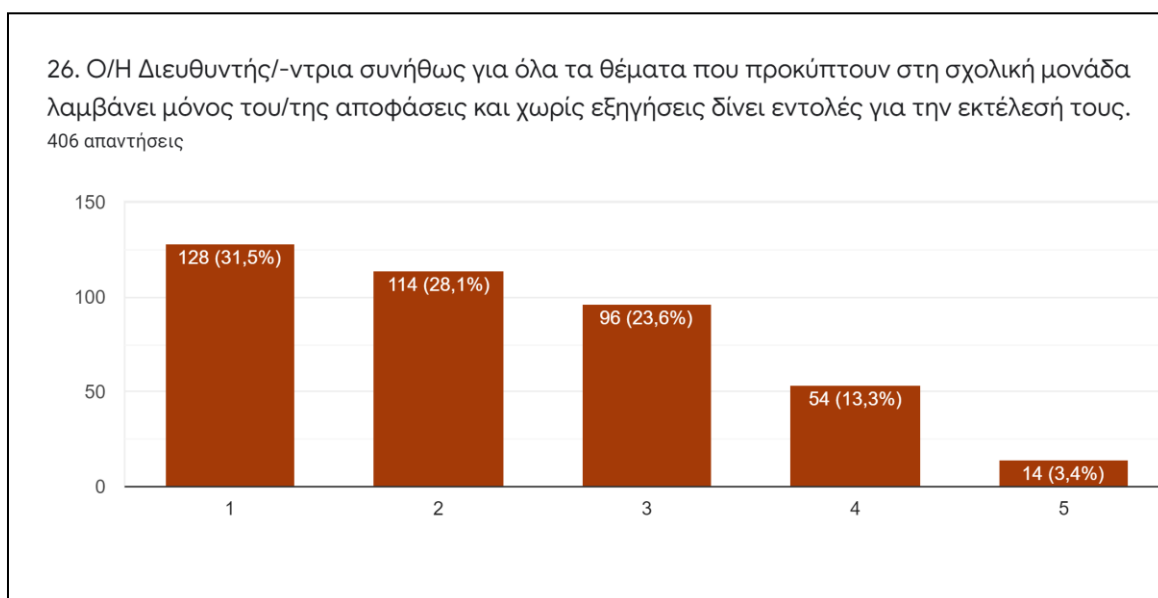
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια θέτει στόχους από κοινού με τους εκπαιδευτικούς πολύ συχνά σε ποσοστό 36,5%, μερικές φορές σε ποσοστό 32% και πάντα σε ποσοστό 16,7% (βλ. πίνακα 25).

Πίνακας 25: Από κοινού στοχοθεσία



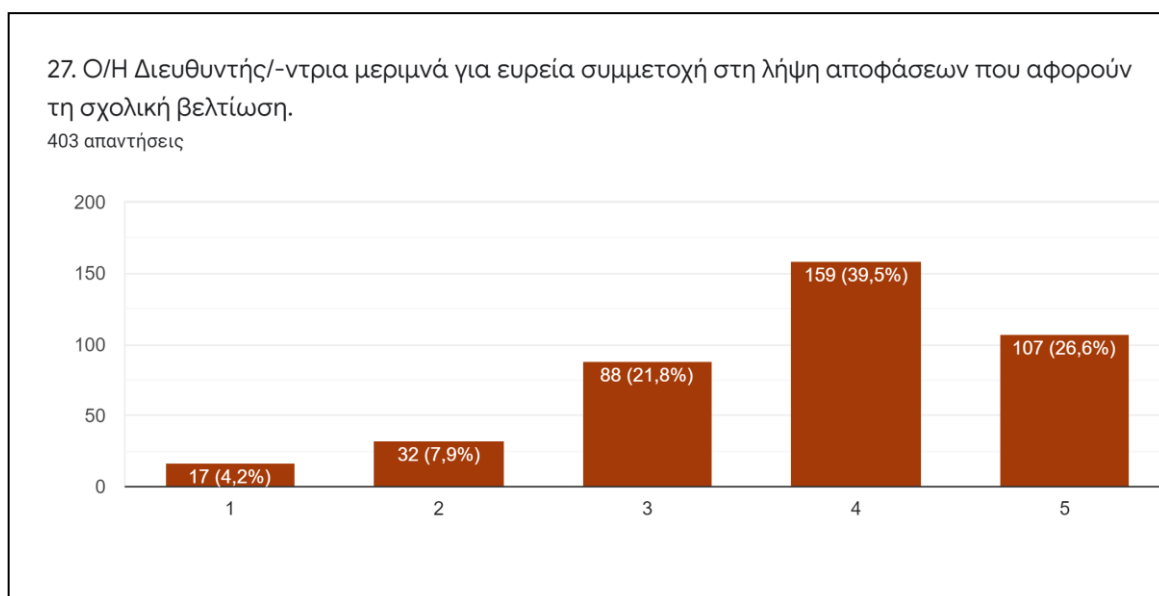
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια συνήθως για όλα τα θέματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα λαμβάνει μόνος του/της αποφάσεις και χωρίς εξηγήσεις δίνει εντολές για την εκτέλεσή τους ποτέ σε ποσοστό 31,5%, σπάνια σε ποσοστό 28,1%, μερικές φορές σε ποσοστό 23,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 13,3% και πάντα σε ποσοστό 3,4% (βλ. πίνακα 26).

Πίνακας 26: Ατομική λήψη αποφάσεων για όλα τα ανακύπτοντα προβλήματα



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση πολύ συχνά σε ποσοστό 39,5%, πάντα σε ποσοστό 26,6% και μερικές φορές σε ποσοστό 21,8% (βλ. πίνακα 27).

Πίνακας 27: Μέρимνα για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει ότι κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες για την αποτελεσματικότητά της πολύ συχνά σε ποσοστό 36%, μερικές φορές σε ποσοστό 27,6%, πάντα σε ποσοστό 15,8% και σπάνια σε ποσοστό 14% (βλ. πίνακα 28).

Πίνακας 28: Αναγνώριση ηγετικών ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγετικό ρόλο στα θέματα που έχουν ενδιαφέρον και γνωρίζουν καλά και να αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου πολύ συχνά σε ποσοστό 35,7%, μερικές φορές σε ποσοστό 27,6% και πάντα σε ποσοστό 18,7% (βλ. πίνακα 29).

Πίνακας 29: Διευκόλυνση άσκησης ηγετικού ρόλου



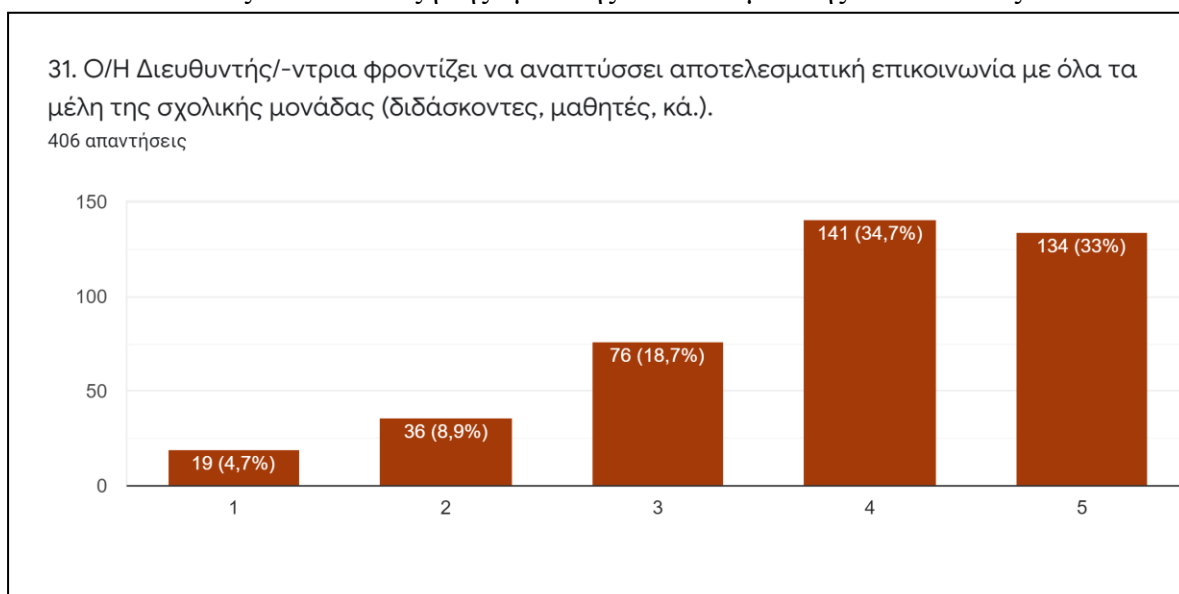
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενεργοποιεί και αξιοποιεί το σύνολο της δυναμικότητας όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού και το οποίο ταυτόχρονα αυξάνει τη δυναμικότητα αυτή πολύ συχνά σε ποσοστό 32,3%, μερικές φορές σε ποσοστό 30,3% και πάντα σε ποσοστό 19,5% (βλ. πίνακα 30).

Πίνακας 30: Ενεργοποίηση και αξιοποίηση δυναμικότητας ομάδας



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια φροντίζει να αναπτύσσει αποτελεσματική επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (διδάσκοντες, μαθητές, κά.) πολύ συχνά σε ποσοστό 34,7%, πάντα σε ποσοστό 33% και μερικές φορές σε ποσοστό 18,7% (βλ. πίνακα 31).

Πίνακας 31: Ανάπτυξη της ομαδικής αποτελεσματικής επικοινωνίας



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

8.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της υποστηρικτικής/παρεμβατικής συμπεριφοράς τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, διερευνήθηκε η εκχώρηση ή μη κάποιων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια του διαμερισμού της ηγεσίας.

Θεωρώντας τον ρόλο του διευθυντή πολύ σημαντικό για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διερευνήθηκαν δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος ενσυναίσθηση), καθώς και κοινωνικές ικανότητες (επικοινωνία, παρακίνηση, διαπραγμάτευση) σε σχέση με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θέση του Barkman σχετικά με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου περιβάλλοντος από τη μεριά ενός συναισθηματικά ευφυούς ηγέτη, καθώς οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους τους ακούν με προσοχή όταν εκτίθεται ένα πρόβλημα, δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και ασκούν εποικοδομητική κριτική. Επιπρόσθετα, δεν είναι αυταρχικοί ή παρεμβατικοί στη δουλειά των εκπαιδευτικών, ενώ παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Γεωργανάκη σχετικά με τη θετική συνεργασία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συμπληρωματικά, κατά τον Grobler οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους ώστε να επιτευχθεί μια αποδοτική εργασιακή επίδοση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσουν άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Mills & Rouse σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων από τη μεριά του διευθυντή και την αξιοποίηση αυτής της αναγνώρισης με σκοπό την καλύτερη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές φαίνεται να κατανοούν και να σέβονται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, να διαχειρίζονται το θυμό τους και να λειτουργούν ψύχραιμα όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, να επιλύουν τις διαφωνίες και να αναγνωρίζουν το άγχος και το θυμό των εκπαιδευτικών με σκοπό να εξομαλύνουν μια δύσκολη κατάσταση. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν και με την έρευνα των Berkovich & Eyal περί καλύτερης επιβίωσης των διευθυντών υπό συνθήκες μέτριου επιπέδου συναισθηματικής εξάντλησης.

Επιβεβαιώνονται και τα αποτελέσματα των Argyropoulou & Symeonidi και των Helvacı & Takmak καθώς οι διευθυντές της παρούσας έρευνας επιτρέπουν τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος με το να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες, να τους αναθέτουν αρμοδιότητες και εκτιμούν τις ατομικές πρωτοβουλίες επενδύοντας σε αυτές. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα συνάδουν με τη θέση των Maamari & Majdalan σχετικά με τη δημιουργία αυτοπεποίθησης και υψηλών προσδοκιών στους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά οι συμμετέχοντες συμφωνούν στο γεγονός ότι οι διευθυντές τους παρέχουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και υποστήριξης αποδεικνύοντας ότι κατέχουν ορισμένες έστω δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό είναι και το γενικό συμπέρασμα των θέσεων του Ζορμπά και του Τσίγγιλη. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι ένας συναισθηματικά ευφυής διευθυντής ενισχύει τη συνεργασία, την επικοινωνία και αφού έχει αντιληφθεί τις ανάγκες του οργανισμού και των μελών του, προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού του προσωπικού.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία δεν έχουν επιβεβαιωθεί ούτε όμως το αντίθετο καθώς η βιβλιογραφία δεν έχει αναφερθεί σε αυτό το κομμάτι της ηγεσίας.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περισσότερες έρευνες, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, μελετούν την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών στην εκπαιδευτική ηγεσία αλλά δεν αναφέρονται στο κομμάτι της εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών. Θα ήταν ενδιαφέρον στο μέλλον να μελετηθεί σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος.

Θεωρείται σημαντικό να γινόταν συνδυαστικά μια συνέντευξη τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών ή παρατήρηση κάποιων διδακτικών ωρών για την διασταύρωση των στοιχείων. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα θα ήταν και χρονοβόρο και απαιτητικό οικονομικά, αν στοχεύαμε σε σχολεία όλης της Ελλάδας ώστε να υπάρχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να χωριστούν γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και να γίνει συνδυαστικά η συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση.

Μεγαλύτερη αξιοπιστία θα έδινε στην έρευνα η συμμετοχή/άποψη και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, όπως είναι οι μαθητές, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ο σχολικός συντονιστής. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργούταν μια σφαιρική εικόνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή.

Ενδιαφέρον θα είχε και η σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις του ίδιου του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να γίνει για κάθε σχολείο μια έρευνα που να μας δείχνει την άποψη που έχει ο διευθυντής σχετικά με τη συμπεριφορά του στους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της συναισθηματικής νοημοσύνης, και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Αυτή η σύγκριση θα έδινε πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με το αν υπάρχει σύμπτωση θεωρίας και πράξης, τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Θα ήταν σκόπιμο να διεξαχθεί έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών των Ιδιωτικών Σχολείων για τη συγκριτική παρουσίαση ομοιοτήτων ή διαφορών σε σχέση με τον Δημόσιο Τομέα.

Μια εμπεριστατωμένη μεταέρευνα σύγκρισης με εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού τα οποία έχουν δώσει αρμοδιότητες ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς θα έδινε χρήσιμα στοιχεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. τ. Α', 71-118. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργανάκης, Γ. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή/ηγέτη σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντας δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γιουρούκη, Γ. (2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις Σχολικές Μονάδες*. Διπλωματική εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Cohen, L., Manion. L., & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gardner, H. (2010). *Frames of mind. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. (2011β). *Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζορμπάς, Ι.(2021). Διοίκηση και Ηγεσία- Διαφορές και Ομοιότητες. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα*. 23-25 Απριλίου.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καμπουρίδης, Γ., Μπούνιας, Κ., & Κουσουλός, Α. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

Καραγιάννης, Α., (2014), *Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεφαλάς, Σ. (1999). *Η επιχείρηση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές Σχέσεις Διευθυντή και Εκπαιδευτικών-Θεωρίες Διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α'. Πάτρα : ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ. (2008). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κριεμάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική βιβλιοθήκη.

Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ,(Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, σ. 23-39. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λουκάς, Η. (2017). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπ/σης στην απόδοσή τους και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των ίδιων των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Montana, P., & Charnov, B. (2000). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Ηγεσία. Μάνατζμεντ*. Αθήνα: εκδόσεις Μένου.

Μπρίνια, Β. (2008α). *Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλης

Μπρίνια, Β. (2008β). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Νάνου-Ζήση, Γ. Σ. (2009). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον* (3η Εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αννίκουλας.

Ο.Ο.Σ.Α., (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2022 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ, (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ISBN: 978-960-407-194-4.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

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

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης, και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Σαββάκη, Ε. (2017). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Νοημοσύνης του Διευθυντή/Ηγέτη στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, ΑΕΙ Πειραιά.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2020). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων* (2η έκδ.) Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων* (Ερευνητική μελέτη), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.

Τσιγγίλης, Ν., Καραμανέ, Ε. & Κατσά, Μ. (2021). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 9(2), 1-20.

Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.

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

Χυτήρης, Λ. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρωπιστική συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Φαίδιμος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Avolio, J., Walumbwa, O., & Weber, J. (2009). Leadership: Current Theories, Research and Future Direction. *The Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.

Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). *The Nature of Leadership*. 3rd ed. Sage Publications, Inc. Kindle Edition.

Arar, K. (2017) Emotional expression at different managerial career stages: Female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management Administration & Leadership* 45(6), 929–943.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

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

Bar-on, R. (2004). The Bar-On Emotional Intelligence Quotient Inventory (EQi): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp 115-145), New York, N. Y: Now Science Publishers.

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443–449.

Barbey AK, Colom R and Grafman, J. (2014) Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9, 265–272.

Barkman, C. (2015). The Characteristics of an Effective School Leader. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 14-18.

Barry, M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education*, 117(5), 434 – 451.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231–272.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (1998). The Transformational Model of Leadership. In G. Robinson-Hickman ((Ed.), *Leading Organizations: Perspectives for a New Era* (2nd Ed., pp. 76-86). Los Angeles: Sage.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: a study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316 – 335.

Bharwaney, G., Bar-on, R., & MacKinley, A. (2011). *EQ and the bottom-line: Emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organizational productivity*. United Kingdom: E. World Limited.

Blanchard, K., Carlos, J. & Randolph, A. (2000). *Autonomy Through Boundaries*. Berrett-Koehler Publishers, Incorporated.

Boles, K.C., & Troen, K. (1994). School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational*. San Francisco: Research Association.

Bower, G., O'Connor, J., Harris, S. & Frick, E. (2018). The Influence of Emotional Intelligence on the Overall Success of Campus Leaders as Perceived by Veteran Teachers in a Rural mid-sized East Texas Public School District. *Education Leadership Review*, 19(1), 111–131.

Bracket, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic and Workplace Success, Social and Personality. *Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), e62635, 1-8.

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 28-44.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, Vol 27(3), 391–406.

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20, 227–237.

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25(1), 105.

Cattell, R. B. (1987). *Abilities: Their structure, growth and action*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. E. Riggio, S. E. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55–74). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002b). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306–320.

Chen, J. & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–105.

Coleman, Andrew. (2008). *A Dictionary of Psychology* (3rd ed.). Oxford: University Press.

Connell, J., & Travoglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change?. *Strategic Change* (13), 55-59.

Craig H (2019). *The theories of emotional intelligence explained*. In: PositivePsychology.com. Available at: <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-theories/> (accessed 10 May 2022).

Craggs, J. G. (2005). *Developing a coherent model of intelligence: A mechanism for understanding neurolinguistic processing*. PhD. Thesis. University of Georgia.

Danoff, B. (2010). *Educating Democracy: Alexis De Tocqueville and Leadership in America*. New York: State University of New York Press, Albany.

David, S., & Congleton, C. (2018). Emotional agility. In *Everyday emotional intelligence* (pp. 121-128). Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher Leadership, Reflective Practice & School Improvement. In A. Leith-wood & P. Hallinger (eds.), *Second international handbook of educational leadership & administration* (pp 957-977). Springer Press.

Dhani, P. & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence: History, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201.

Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington. D.C.: Albert Shanker Institute.

Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 239-255). London: Falmer Press.

Frost, D., & Durrant, J. (2003a). Bottom up? Top down? Inside-out? Joined up? Building capacity for school improvement through teacher leadership. Paper presented at the *Annual conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney, Australia.

Frost, D., & Durrant, J. (2003b). *Teacher Led Development Work: guidance & support*. London: David Fulton Press.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-498.

Frost, D., & Roberts, A. (2006, 3rd – 6th January). Teacher leadership and knowledge building: the experience of the HertsCam Network. Paper presented at the *19th International Congress for School Effectiveness and Improvement Fort Lauderdale*. Florida.

Fry, L. W., & Slocum, J.W. (2008). Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86–96.

Fullan, M. (2001). *Leading In A Culture Of Change*. Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*, 89(5), 755.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. New York: Harper Collins.

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

Goleman, D., Boyatzis & R. McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Grobler, B., Moloi, C. & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilization of Emotional Intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 336– 355.

Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. & Fernández-Berrocal, P. (2017). The Three Models of Emotional Intelligence and Performance in a Hot and Cool go/no-go Task in Undergraduate Students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11(33), 1-13.

Hacks, B. (2017). 7 Qualities of people with high emotional intelligence. Retrieved from <https://www.success.com/article/7-qualities-of-people-with-high-emotional-intelligence>

Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal* 59, 22-23.

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23 (3), 313–324.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.

Harris, A., & Mujis, D. (2002). *Teacher Leadership: A review of the research*. National College for School Leadership.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University Press.

Helvacı, M. A., & Takmak, H. (2016). An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 46-54.

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53–72.

House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo Vadis?. *Journal of Management*, 23, 409–473.

Hoy, W., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: Sage.

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

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

Junjun, C., & Wei G.(2018). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1) 82–105.

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*, 41(5), 1121-1144.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712-722.

Kannaiah, D. & Shanthi, R. (2015). A Study on Emotional Intelligence at Work Place. *European Journal of Business and Management*, 7(4), 147-154.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). CA: Corwin Press.

- Keefer, K. V., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree non completion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 402–413.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 523-44.
- Kimball, K., & Sirotnik K. A. (2000). The urban school principalship: Take this job and ...!. *Education and Urban Society*, 32(4), 535–543.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432–436.
- Laub, J. (2018). *Leveraging the Power of Servant Leadership*. Springer International Publishing.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership For Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology, Bulletin*, 10, 271-299.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology & practice. In M. Fullan (ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 339–345). Chicago: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2000). *Assessing the prospects for teacher leadership. The Jossey-Bass reader on educational leadership*. Chicago: Jossey-Bass.
- Low, G. R., Lomax, A., Jackson, M., & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: A new student development model. Paper presented at the *2004 National Conference of the American College Personnel Association*. Philadelphia: Pennsylvania.
- Low, G. R., & Nelson, D. B. (2006). Emotional Intelligence and college success: A research-based assessment and intervention. Paper presented at the *39th Annual Conference of the College Reading and Learning Association* and the *25th Annual Conference of College Academic Support Programs*. Austin: Texas.
- Maamari, B. & Majdalani, J. (2017). Emotional intelligence, leadership style & organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 1-28.
- Macgregor, J. B. (1978). *Leadership*. USA: Harperperennial Political Classics.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, 331-350.
- Matthew, J. (2007). The relationship of organizational culture with productivity and quality. *Employee Relations*. 29(6), 677-695.

- Mayer, J. D. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology* 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case study of ability scales. In R. Bar-On & Parker, J. A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (320-342), San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence, *Annual Review of Psychology*, (59), 507-536.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*. New York: Cambridge University Press.
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership with eyes and hearts wide open. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership Learning*, 25, 1031-1045. London: Springer.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 2, 175–215.
- Mills, L. & Rouse, W. (2009). Does Research support New approaches for the evaluation of school leaders: using emotional intelligence in formative evaluation. *Educational Leadership Review*, 10(2), 1-7.
- Mohzan, M., Hassan, N., & Halil, N. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 90, 303–312.
- Muijs, D., & Harris A. (2003). Teacher Leadership Improvement through Empowerment?. *Educational Management & Administration* 31(4), 437–448.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82 (1), 9-12.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. 8th ed. Sage.
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece: Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning*. 6-7 December 2001, Budapest.
- OECD. (2005). *Improving School Leadership: Rationale and plans for the activity*. Meeting of National Representatives. Paris: OECD.
- OECD. (2009a). *Improving School Leadership. The Toolkit*. Paris: OECD.
- OECD. (2009b). *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Palmer, B., Gardner, L., & Stough, C. (2003). The relationship between emotional intelligence, personality and leadership. *American Journal of Psychology*, 55, 140-145.

- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13.
- Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory-Short Form. *Psychological Assessment*, 23, 762–777.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. Cambridge, M. A: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science Business Media.
- Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., & Hassan, S. A. (2018). Relationship between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness among Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 258–274.
- Pirola-Merlo, A., Härtel, C., Mann, L., & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 561-581.
- Polega, M., Neto, R., Brilowsk, R. & Baker, K. (2019). Principals and among teachers: an exploratory study. *Revista*, 12(2), 12-32.
- Ree, M. J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 86-89.
- Rosenbach, W.E., & Taylor, R.L. (1998). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: West view Press.
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91–110.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp 141-164), New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality* 9 (3), 185-211.
- Saeed, T., Almas, S., Anisul-Haq, M., & Niazi, G. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 25(3), 214-225.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Saitis, C. & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Switzerland: Springer Publications.

Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J.A. Conger and R.N. Kanungo (eds.), *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.

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

Scott, D. (2018). *School Leadership: A primer for policymakers*. Special Report of Education Commission of the States.

Senge, P. M. (1997). Communities of leaders and learners. *Harvard Business Review*, 75(5), 30-31.

Sergiovanni T., (2001). *Leadership: what's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.

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

Snell, J., & Swanson, J. (2000). The Essential Knowledge & Skills of Teacher Leaders. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Sosik, J.J., & Megerian, L.E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance. *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Applied Psychology*, 25, 35-71.

Teng Fatt, P.J. (2002). Emotional intelligence for human resource managers. *Management Research News* 25(11), 57-74.

Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.

York-Barr, J., & Duke K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.

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

ΦΕΚ, ΝΟΜΟΙ

Φ.Ε.Κ. 1340/2002, «Καθορισμός Καθηκόντων – Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων». Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός Φύλλου 1340, Τεύχος Δεύτερο, 16 Οκτωβρίου 2002.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός 167. Τεύχος Πρώτο, 30 Σεπτεμβρίου 1985.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές Και Διδακτικές Πρακτικές

Αγαπητή/-έ συναδέλφισσα/-ε,

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διερευνά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/-ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ηγεσία. Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αφιερώνοντας λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας και συμπληρώνοντας τα ερωτήματα θα συμβάλλετε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τονίζεται δε πως η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και διατηρείτε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από αυτήν σε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες.

Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα ή τα αποτελέσματα της, παρακαλώ όπως επικοινωνήσετε μαζί μου στην εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: maragoumarina@gmail.com.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μαρίνα Μαραγκού

Συναισθηματική Νοημοσύνη

...αφορά «στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα, και τα συναισθήματα των άλλων, να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις για να κατευθύνει την σκέψη και την συμπεριφορά του» (Salovey & Mayer,1990).

ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

21-30

31-40

41-50

>51

Ειδικότητα:

ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ

ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΟΙ

ΠΕ04 ΧΗΜΙΚΟΙ

ΠΕ04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΠΕ10 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ15 ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΠΕ16 ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΠΕ19 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΑΛΛΟ

Εργασιακή σχέση:

Μόνιμος/-η

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0 – 10

11 – 20

21 – 30

30 και άνω

Έτη συνεργασίας με τον/την τωρινό/-η Διευθυντή/-τρια του σχολείου σας:

0-5

6-10

11-20

21 και άνω

Αριθμός μαθητών στο σχολείο σας:

<100

100-250

>250

Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο σας:

Αγροτική

Ημιαστική

Αστική

Ακαδημαϊκοί Τίτλοι Σπουδών (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερους από έναν):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Κανένα από τα παραπάνω

Ακαδημαϊκά Σεμινάρια με διάρκεια:

έως 3 μήνες

από 4 έως 9 μήνες

μεγαλύτερη των 9 μηνών

Κανένα από τα παραπάνω

ΜΕΡΟΣ Β': ΗΓΕΣΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Με το 1 (ποτέ) να εκφράζει τον πιο μικρό βαθμό συμφωνίας, 2 (σπάνια), 3 (μερικές φορές), 4 (πολύ συχνά) και το 5 (πάντα) τον μεγαλύτερο βαθμό.

Στη σχολική μου μονάδα:

1. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
2. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση. 1 2 3 4 5
3. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά. 1 2 3 4 5
4. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα. 1 2 3 4 5
5. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση. 1 2 3 4 5
6. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. 1 2 3 4 5

7. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα. 1 2 3 4 5
8. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 1 2 3 4 5
9. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων. 1 2 3 4 5
10. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια εκτιμάει τις ατομικές πρωτοβουλίες και επενδύει σε αυτές. 1 2 3 4 5
11. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις και των άλλων εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. 1 2 3 4 5
12. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού του προσωπικού. 1 2 3 4 5
13. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν διδασκαλίες συναδέλφων τους με σκοπό την ενθάρρυνση και την αλληλοϋποστήριξη. 1 2 3 4 5
14. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια χειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν με ψυχραιμία, χωρίς εντάσεις. 1 2 3 4 5
15. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια είναι ικανός να επιτύχει την επίλυση διαφωνιών στο σχολικό χώρο. 1 2 3 4 5
16. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους. 1 2 3 4 5
17. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. 1 2 3 4 5
18. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ακούει και δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
19. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
20. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της. 1 2 3 4 5
21. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια διορθώνει τα λάθη των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
22. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στις αίθουσες. 1 2 3 4 5
23. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τον προγραμματισμό των μαθημάτων. 1 2 3 4 5
24. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια είναι αυταρχικός. 1 2 3 4 5
25. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια θέτει στόχους από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. 1 2 3 4 5

26. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια συνήθως για όλα τα θέματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και χωρίς εξηγήσεις δίνει εντολές για την εκτέλεσή τους. 1 2 3 4 5

27. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση. 1 2 3 4 5

28. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει ότι κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες για την αποτελεσματικότητά της. 1 2 3 4 5

29. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγετικό ρόλο στα θέματα που έχουν ενδιαφέρον και γνωρίζουν καλά και να αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου. 1 2 3 4 5

30. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενεργοποιεί και αξιοποιεί το σύνολο της δυναμικότητας όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού και το οποίο ταυτόχρονα αυξάνει τη δυναμικότητα αυτή. 1 2 3 4 5

31. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια φροντίζει να αναπτύσσει αποτελεσματική επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (διδάσκοντες, μαθητές, κά.). 1 2 3 4 5