



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.

Της

ΚΕΣΟΥΛΗ ΛΕΜΟΝΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Τζιώρας Παναγιώτης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, ΜΑΙΟΣ 2019



Πίνακας περιεχομένων

Ευρετήριο Πινάκων	4
Ευρετήριο Διαγραμμάτων.....	5
Ευχαριστίες	6
Περίληψη.....	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	12
Συναισθηματική νοημοσύνη	12
1.1 Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης-Εννοιολογική προσέγγιση	12
1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	14
1.2.1. Μοντέλο Mayer and Salovey	15
1.2.2. Μοντέλο Reuven Bar-On.....	16
1.2.3. Μοντέλο Goleman	16
1.2.4. Μοντέλο Petrides & Furnham.....	18
1.3. Έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη.	19
1.4. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	19
1.5. Μέθοδοι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	22
ΗΓΕΣΙΑ.....	22
2.1. Ορισμοί Ηγεσίας.....	22
2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία	23
2.3. Χαρακτηριστικά χαρισματικού και μετασχηματιστικού ηγέτη	25
2.4. Εκπαιδευτική Ηγεσία	27
2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία και Συναισθηματική νοημοσύνη	29
2.6. Έρευνες για τη Μετασχηματιστική ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	33
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ.....	33
3.1. Ορισμός και θεωρητική προσέγγιση.....	33
3.2. Εκπαιδευτική ηγεσία και λήψη απόφασης.....	34
3.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και λήψη απόφασης.	36
3.4. Βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΑ	41

4.1. Σκοπός της έρευνας –Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	41
4.1.1. Σκοπός.....	41
4.1.2. Υποθέσεις	42
4.2. Μέθοδος.....	43
4.2.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	43
4.2.2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη	45
4.2.2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	45
4.2.2.3. Λήψη απόφασης.....	46
4.3 Ανάλυση έρευνας	46
4.3.1. Το ερωτηματολόγιο.....	46
4.3.1.1. Εσωτερική συνάφεια και αξιοπιστία	47
4.4. Αποτελέσματα	48
4.4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	49
4.4.2. Διαστάσεις Συναισθηματικής νοημοσύνης Εκπαιδευτικών-Διευθυντών	55
4.4.3. Διαστάσεις Μετασχηματιστικής ηγεσίας Εκπαιδευτικών-Διευθυντών.....	57
4.4.5. Στατιστική ανάλυση Υποθέσεων.....	59
4.4.5.1. Υπόθεση 1 (H1). Σχέση Συναισθηματικής νοημοσύνης και Μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	59
4.4.5.2 Υπόθεση 2 (H2). Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής νοημοσύνης και λήψης απόφασης	65
4.4.5.3. Υπόθεση 3 (H3). Σχέση Μετασχηματιστικής ηγεσίας και λήψης απόφασης.	74
4.4.5.4. Υπόθεση 4 (H4). Σχέση της λήψης απόφασης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	78
5.1 Συμπεράσματα.....	78
5.2 Περιορισμοί έρευνας. - Προτάσεις.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	84
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Μετρήσεις Cronbach's Alpha του ερευνητικού εργαλείου για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 2. Μετρήσεις Cronbach's Alpha του ερευνητικού εργαλείου για τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 3. Ερώτηση Δ4. Τίτλοι Σπουδών (Εκπαιδευτικοί)

Πίνακας 4. Ερώτηση Δ4. Τίτλοι Σπουδών (Διευθυντές)

Πίνακας 5. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών

Πίνακας 6. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάθε μια από τις 4 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Πίνακας 7 . Αντιστοιχία των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάθε μια από τις 4 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Πίνακας 8. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με κάθε μια από τις 5 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Πίνακας 9. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με κάθε μια από τις 5 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Πίνακας 10. Σχέση Αυτογνωσίας με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 11. Σχέση Ενσυναίσθησης με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 12. Σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 13. Σχέση της διαχείρισης συναισθημάτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 14. Σχέση Αυτογνωσίας με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

Πίνακας 15. Σχέση Ενσυναίσθησης με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

Πίνακας 16. Σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

Πίνακας 17. Σχέση της διαχείρισης συναισθημάτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές)

Πίνακας 18. Συνολικός Συγκριτικός πίνακας Συσχετίσεων των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.

Πίνακας 19. Σχέση της λήψης απόφασης με τις κλίμακες της Συναισθηματικής νοημοσύνης (Εκπαιδευτικοί)

Πίνακας 20. Σχέση της λήψης απόφασης με τις κλίμακες της Συναισθηματικής νοημοσύνης (Διευθυντές)

Πίνακας 21. Σχέση της λήψης απόφασης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 22. Σχέση της λήψης απόφασης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Διευθυντές).

Πίνακας 23. Σχέση λήψης απόφασης με Δημογραφικά χαρακτηριστικά (Εκπαιδευτικοί)

Πίνακας 24. Σχέση λήψης απόφασης με Δημογραφικά χαρακτηριστικά (Διευθυντές.)

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Πίτες 1 και 2. Φύλο.

Διάγραμμα 1 και 2 . Ηλικία.

Διάγραμμα 3 και 4. Κλάδος-Ειδικότητα .

Διάγραμμα 5 και 6. Σχολείο υπηρετήσης.

Διάγραμμα 6 και 7. Προϋπηρεσία.

Διάγραμμα 8 και 9. Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης.

ΣΥΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

Διάγραμμα β1 και β2. Παρακίνηση για συνεργασία.

Διάγραμμα β3 και β4. Ομαδικότητα

Διάγραμμα β5 και β6 . Εμπλοκή στη Διοίκηση .

Διάγραμμα β7 και β8 . Συνεργασία.

Διάγραμμα β9 και β10 . Πρωτοβουλία.

Διάγραμμα β11 και Β12. Ανάλυση καθηκόντων.

Διάγραμμα β13 και β14. Εμπλοκή στη λήψη απόφασης.

Ευχαριστίες

Η επιλογή μου να ασχοληθώ στη διπλωματική μου εργασία, με το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επιρροή που ασκεί στην ηγεσία και τη λήψη απόφασης, προέκυψε από τον προβληματισμό μου για τις απόψεις σχετικά με τον ισχυρό ρόλο των συναισθημάτων στη διοίκηση, που αποτέλεσε και αντικείμενο πολύχρονων ερευνών σε πολλές χώρες.

Με την ολοκλήρωση της και συνολικά των μεταπτυχιακών μου σπουδών, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου πρωτίστως στην οικογένειά μου : τους τρεις γιους, την κόρη και τον σύζυγο μου οι οποίοι με την ηθική τους συμπαράσταση και ενθάρρυνση με βοήθησαν στην επίτευξη του στόχου μου. Την αδελφή μου, επίσης η οποία ήταν πάντα στο πλευρό μου σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. .Παναγιώτη Τζιώνα για την καθοδήγηση και την επίβλεψή του στο έργο μου.

Ευχαριστίες θα ήθελα, να απευθύνω και στην β' επιβλέπουσα καθηγήτρια Παπανικολάου Βαΐα, για τις υποδείξεις και επισημάνσεις της στην ανάπτυξη του περιεχομένου της εργασίας.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών για την αυθόρμητη και πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνά μου, οι οποίοι με καλή διάθεση ανταποκρίθηκαν και αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Σας ευχαριστώ όλους.

Περίληψη

Στον χώρο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση, έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα στην ηγεσία, καθώς και στη σημασία που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα της.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και τις ικανότητες λήψης αποφάσεων από τους ηγέτες. Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας στα χαρακτηριστικά των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και πώς αυτό επηρεάζει στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το αν και σε ποιον βαθμό οι διευθυντές εκπαιδευτικών τους μονάδων, εκφράζουν συνδυαστικά χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας και πώς αυτό μεταφράζεται στη λήψη αποφάσεων.

Υψηλό βρέθηκε το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως και των στρατηγικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας που χρησιμοποιούν για τη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης. Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκαν να συνδέονται στατιστικά σημαντικά με τη λήψη αποφάσεων. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ορισμοί, εννοιολογική προσέγγιση, αναφέρονται τα μοντέλα συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι έρευνες στο χώρο των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ηγεσία γενικότερα με τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς και ειδικότερα στη μετασχηματιστική ηγεσία. Γίνεται αναφορά στον χαρισματικό ηγέτη, την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, αλλά και στη σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη όπως επίσης και στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα αυτό.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση αναφορικά με τη λήψη απόφασης στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά και το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως καταγράφεται μέσα από σχετικές έρευνες.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει το τμήμα της έρευνας. Αρχικά διατυπώνονται οι υποθέσεις και ακολουθεί η εφαρμογή της έρευνας με ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, όπου οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές, με τη χρήση 2 δομημένων ερωτηματολογίων κλειστών ερωτήσεων, καλούνται να κρίνουν σε ποιο βαθμό εκφράζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, (διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένη παρακίνηση εξατομικευμένο ενδιαφέρον) οι εκπαιδευτικοί με ετεροαναφορές στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, οι διευθυντές με αυτοαναφορές. Η δεύτερη ενότητα, αφορά τη λήψη απόφασης, η τρίτη τη Συναισθηματική νοημοσύνη και τις κλίμακες της (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση χρήση των συναισθημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων) και η τέταρτη τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί έρευνας και οι προτάσεις.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δημοσιευμένων άρθρων της τελευταίας δεκαετίας, τα οποία εντοπίστηκαν σε ηλεκτρονικές βάσεις και είναι γραμμένα στην αγγλική και ελληνική γλώσσα. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με ποσοτική έρευνα, με τη χρήση του εξειδικευμένου ερωτηματολογίου μέτρησης του ηγετικού προφίλ (MLQ-5x) των Bass & Avolio, (2004) και για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συναισθηματικών ικανοτήτων των Wong & Law (2002) η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Kafetsios και Zampetakis (2008) και αποτελεί το εργαλείο σε αυτή την έρευνα. Συμπεριλήφθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λήψης απόφασης και ερωτηματολόγιο καταγραφής κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά, σε δείγμα 110 εκπαιδευτικών και 50 Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών . Η ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου SPSS.

Abstract

In the field of Administration in Education, great importance has been given to leadership, as well as to the importance of integrating the emotional factor into all its forms and levels.

The purpose of this study is to investigate the impact of emotional intelligence on leadership and decision-making abilities by leaders. An attempt is made to explore the relationship of emotional intelligence and leadership to the characteristics of the unit manager and how this influences decision making. In particular, teachers' views on whether and to what extent the managers of their teaching units express combined features of emotional intelligence and transformational leadership and how this translates into decision-making are examined.

The level of emotional intelligence of school unit managers as well as the strategies of the transformative leadership they use for decision-making, according to the results of the quantitative study, was high. The characteristics of transformational leadership and emotional intelligence were found to be statistically significant in decision-making.

The first chapter deals extensively with emotional intelligence. Definitions, conceptual approach, refer to models of emotional intelligence, business research and education.

The second chapter refers to leadership in general with the most representative definitions, and in particular transformational leadership. Reference is made to the charismatic leader, the implementation of transformational leadership in education, but also to his relation to emotional intelligence as well as to the research carried out in this field.

In the third chapter there is a theoretical approach to decision making in the context of transformational leadership, but also the role of emotional intelligence as recorded through relevant research.

The fourth chapter contains the research section. The cases are initially formulated and the application of the survey is followed by a questionnaire. The questionnaire is structured in four sections. In the first section on Transformational Leaders, teachers and managers, using 2 structured questionnaires of closed questions, are asked to judge to what extent they express traits of transformative leadership (intellectual stimulation, idealized influence, inspired motivation, personalized interest), teachers with heterosexual references to the director their school unit, managers with self-reports. The second section concerns decision making, the third is Emotional Intelligence and its Scale (self-observation, empathic use of emotions and emotions management) and the fourth the demographic and professional characteristics of teachers and managers.

In the fifth chapter, conclusions, research constraints and proposals are made.

The methodology used is the review of the literature, published articles of the last decade, which were found in electronic databases and are written in English and Greek. The investigation was carried out by quantitative research, using the Bass & Avolio (2004) specialized questionnaire (MLQ-5x), and for Emotional Intelligence the Wong & Law (2002) emotional skill scale was translated into Greek language by Kafetsios and Zampetakis (2008) and is the tool in this research. A questionnaire was included to investigate decision-making and a social and demographic feature survey. The questionnaires were sent electronically, to a sample of 110 teachers and 50 School Headmasters of Primary and Secondary Education in the Prefecture of Serres. The analysis and statistical processing of the findings was carried out with the help of the statistical tool SPSS.

Εισαγωγή

Παρά τις φωνές σκεπτικισμού, η συνεχώς εξελισσόμενη ερευνητική βιβλιογραφία στην κοινωνική και οργανωτική ψυχολογία, υποδηλώνει ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικές για τις διαδικασίες σε διαφορετικά επίπεδα της διοίκησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες ως ένα από τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, η οποία περιγράφει ικανότητες διαφορετικές από τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά συμπληρωματικές προς αυτήν.

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο κεντρικής σημασίας για το μέλλον της κοινωνίας. Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Μεταρρυθμιστικά κινήματα στην εκπαίδευση θεωρούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετικό και κρίσιμο για κάθε επιτυχή αλλαγή. Οι διευθυντές που θα κληθούν να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση θα κληθούν επίσης να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις, αντίσταση και μεγάλο στρες και θα πρέπει να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι.

Η πρόσφατη οικονομική και παράλληλα κοινωνική κρίση έχει επιφέρει πολλά προβλήματα και στον χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως συγκρούσεις, ένταση στις σχέσεις, καθώς και τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών με την τοπική κοινωνία. Καταλυτικός παράγοντας για την άσκηση ηγεσίας αποτελεί το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη. Η ανάπτυξη λοιπόν, κοινωνικών και συνάμα συναισθηματικών ικανοτήτων από τους σχολικούς ηγέτες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

Οι διευθυντές είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη για τον καθορισμό στόχων και για την εύρεση του κοινού οράματος μεταξύ των συντελεστών της σχολικής μονάδας, δασκάλων, μαθητών και γονέων. Είναι αυτοί που πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα γονέων, μαθητών, προσωπικού και τα δικά τους, όπως επίσης και τους στόχους και τις προκλήσεις. Μέσα από τις νέες συνθήκες, όπως έχουν διαμορφωθεί στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει σήμερα η ανάγκη ενός μερικού ή ακόμη και ολικού επαναπροσδιορισμού του ρόλου της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Ο Salas (2004) αναφέρει ότι η έρευνα έδειξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί και να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί.

Για να μπορέσει σήμερα ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, χρειάζεται να υιοθετήσει και να αναπτύξει μια διαφορετική κουλτούρα που θα προϋποθέτει τη δέσμευση και τη δημιουργικότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου και παράλληλα την προσαρμογή στις αλλαγές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Ζαβλάνος, 1996). Επιπροσθέτως, επειδή η εξουσία δεν διαχωρίζεται με βάση την ιεραρχία, θα πρέπει να υιοθετηθεί ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ανάμεσα στα στιλ ηγεσίας ξεχωρίζει η μετασχηματιστική ηγεσία ως η καταλληλότερη μορφή για την πρόοδο και ανάδειξη των οργανισμών και συνεπώς του συνόλου των εκπαιδευτικών ομάδων (Avolio, Bass, & Jung, 1999 Goleman, 2000). Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης επιλύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με ομαδικές συζητήσεις και δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων.

Ένας ηγέτης μετασχηματισμού δεν επικεντρώνεται μόνο στη λήψη αποφάσεων, αλλά διευκολύνει τη συνεργατική εργασία για τον προσδιορισμό του σκοπού του οργανισμού, ενώ παράλληλα εξουσιοδοτεί ολόκληρη τη σχολική κοινότητα να επικεντρωθεί στην επίτευξη αυτού του στόχου (Sagor, 1992).

Η George (2000) δηλώνει ότι τα συναισθήματα είναι περίπλοκα συνδεδεμένα με τους τρόπους που οι άνθρωποι σκέφτονται, συμπεριφέρονται και παίρνουν αποφάσεις. Σύμφωνα με τον Druker, P.F (2004), «Ότι και αν κάνει ένας διευθυντής το κάνει μέσω της λήψης αποφάσεων». Η λήψη αποφάσεων είναι τόσο κρίσιμη για τη διαχείριση της επιχείρησης, που ονομάζεται «καρδιά της διαχείρισης». Επομένως, η λήψη αποφάσεων είναι το πρωταρχικό καθήκον της διοίκησης κι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν επηρεάζουν αποτελεσματικά την επίτευξη των στόχων.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, λήψη απόφασης, συναισθηματική νοημοσύνη.

"Οποιοσδήποτε μπορεί να θυμώσει αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να εκφράσεις το θυμό σου στο σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό λόγο και με σωστό τρόπο - αυτό δεν είναι εύκολο".

Αριστοτέλης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

Συναισθηματική νοημοσύνη

1.1 Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης-Εννοιολογική προσέγγιση

Ο Thorndike (1920) πρώτος εξήγησε τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη» για να περιγράψει την ικανότητα που χρησιμοποιείται για την κατανόηση και τη διαχείριση των ανθρώπων. Ωστόσο, η αδυναμία να μετρηθεί με ακρίβεια η κοινωνική νοημοσύνη εκείνη την εποχή οδήγηε στην εγκατάλειψη της έννοιας.

Ο H. Gardner (1983), ψυχολόγος του Χάρβαρντ και ένας από τους πιο επίκαιρους θεωρητικούς της νοημοσύνης, εισήγαγε το ευρέως αναγνωρισμένο μοντέλο της «πολλαπλής νοημοσύνης» που απορρίπτει τη θεωρία του ενός δείκτη νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι υπάρχουν εννέα-επτά αρχικά και δυο που πρόσθεσε μεταγενέστερα- είδη νοημοσύνης, που καθορίζουν την εξυπνάδα ή την επιτυχία στη ζωή. Αναγνωρίζεται ως ο πρωτοπόρος στη διάκριση μεταξύ πνευματικής και συναισθηματικής ικανότητας, ο οποίος επεσήμανε τη σπουδαιότητα δύο διαφορετικών τύπων νοημοσύνης: της γνωστικής, της γνώσης δηλαδή του εσωτερικού κόσμου του εαυτού και της κοινωνικής προσαρμοστικότητας και πήρε τη θέση ότι οι ενδοπροσωπικές και οι διαπροσωπικές μορφές νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικές και ότι θα πρέπει να μετρούνται με με τα τεστ, όπως αυτά του I.Q. Η πρώτη ακαδημαϊκή αναφορά αποδίδεται σ' έναν μεταπτυχιακό φοιτητή, τον Leon Payne (1985) που την αναφέρει στη διδακτορική διατριβή του.

Σε λιγότερο από μια δεκαετία αργότερα οι **Mayer and Salovey** (1997), που έδωσαν και τον πρώτο ορισμό της έννοιας, θεωρούν συναισθηματική νοημοσύνη «την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να εκφράζει το συναίσθημα, την ικανότητα να αναδύει και να γεννά συναισθήματα όταν αυτά βοηθούν τη σκέψη, την

ικανότητα να καταλαβαίνει το συναίσθημα και την συναισθηματική γνώση, καθώς και την ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματα του ώστε να προωθή τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη".

Ο **Reuven Bar-On** (2000), παρουσιάζοντας το δικό του μοντέλο, εκτιμά ότι η συναισθηματική και γνωστική νοημοσύνη συμβάλλει στη γενική νοημοσύνη ενός ατόμου που δείχνει ότι έχει δυνατότητες να επιτύχει στη ζωή. Συγκεκριμένα πέντε είναι τα βασικά σημεία στην αποτελεσματικότερη διαχείριση τις καθημερινότητας:

- η αυτογνωσία
- η ικανότητα να συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους
- η ικανότητα να προσαρμόζονται καλύτερα και ταχύτερα στις αλλαγές του περιβάλλοντος, καθώς και να εξελίσσονται μέσα σε αυτό
- η ικανότητα να χαλιναγωγούν τα συναισθήματα τους, ειδικά τα αρνητικά και
- η ικανότητα να είναι ευδιάθετοι και θετικοί, στην καθημερινότητα τους.

Ο **Goleman** (1998) τη χαρακτηρίζει ως «ως την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τι αισθάνεται και να είναι ικανός να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσει σε αυτά τον έλεγχο και αποτελέσει έρμαιο τους. Να είναι κάποιος ικανός να παρακινεί τον εαυτό του, ώστε να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και να καταβάλλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του και τέλος, να κατανοεί, τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους. Είναι ουσιαστικά αυτός που την έκανε ευρύτερα γνωστή στον επιχειρηματικό κόσμο τονίζοντας τη σημασία της για την αποτελεσματική ομαδική απόδοση.

Έχει φανεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το κοινό στοιχείο που επηρεάζει τους διαφορετικούς τρόπους ανάπτυξης των ανθρώπων στις ζωές, τις θέσεις εργασίας και τις κοινωνικές δεξιότητές τους, τη διαχείριση της απογοήτευσης, τον έλεγχο συναισθημάτων και την καλή επικοινωνία με τους άλλους. Έχει βρεθεί ότι η διαφορά μεταξύ ενός απλού λαμπερού ατόμου και ενός λαμπού διευθυντή οφείλεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του κάθε ατόμου. Ο σχηματισμός σταθερών συναισθηματικών σχέσεων είναι η πιο σημαντική προϋπόθεση της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Αποτελεί τον κύριο στόχο και το τελικό αποτέλεσμα της ικανότητας μάθησης του ατόμου.

Η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα στις ομάδες να αυξήσουν την απόδοσή τους δήλωσε ο **Welch** (2003) . Σε μια εποχή ομαδικής εργασίας, είναι σημαντικό να καταλάβουμε τι κάνει τις ομάδες να δουλεύουν. Η έρευνά του έδειξε ότι, όπως τα άτομα, έτσι και οι πιο αποτελεσματικές ομάδες, είναι οι ομάδες με συναισθηματική νοημοσύνη και ότι κάθε ομάδα μπορεί να βελτιωθεί και να επιτύχει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη μελέτη του, συγκρίθηκαν οι ομάδες με ταυτόσημο δείκτη νοημοσύνης (IQ) και διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης υπερτερούσαν αυτών με χαμηλά επίπεδα, με σκορ δύο προς ένα.

Ο Turner (2004) δήλωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πιο μαλακή συνιστώσα της συνολικής νοημοσύνης και ότι συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ζωή. Το παραδοσιακό IQ είναι η ικανότητα εκμάθησης, κατανόησης και λογικής και θεωρείται ότι συνεισφέρει μόνο το 20% στην επιτυχία, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη, που είναι η ικανότητα κατανόησης και αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους, συμβάλλει στο 80%.

Οι Vakola et all (2004) υποστήριξαν ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλό έλεγχο των συναισθημάτων αντιδρούν αρνητικά στις προτεινόμενες αλλαγές, αφού δεν είναι καλά εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις συναισθηματικές συνέπειες μιας τέτοιας αγχωτικής, συναισθηματικά δαπανηρής διαδικασίας.

1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας καθορίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενσωματωθεί στην περιγραφή τριών μοντέλων:

1. **μοντέλο ικανότητας** όπου η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μια ικανότητα του νου, που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωση με άλλα είδη νοημοσύνης, όπως και η γνωστική π.χ.(Mayer, Casouso, & Salovey, 1999)
2. **μοντέλο χαρακτηριστικών** με πλαίσιο την προσωπικότητα και τις ικανότητες προσαρμογής π.χ.,(Bar-On, 2000) και
3. **μικτό μοντέλο** που σχετίζεται με θεωρίες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης κάποιου στην εργασία με βάση την προσωπικότητα (Goleman, 1995) που υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό διαστάσεων της νοημοσύνης και της προσωπικότητας. Ονομάστηκαν μικτά, γιατί εκτός από τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση και η ενσυναίσθηση, περιλαμβάνουν κι άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες

Το μοντέλο ικανότητας όπως περιγράφεται από τους Salovey και Grewal (2005,) έθεσε ότι τα άτομα έχουν ποικίλες ικανότητες για να επεξεργάζονται και να αντιδρούν στις συναισθηματικές συνθήκες και ως εκ τούτου να αναπτύσσουν προσεγμένες συμπεριφορές για την αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων. Οι Mayer και Salovey(1997) υποστηρίζουν, ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται τόσο με την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike, όσο και με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, τονίζοντας ότι αποτελεί ΥΠΟ κλίμακά τους.

Το μικτό μοντέλο χαρακτηρίστηκε καλύτερα από την περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On (1997) του Goleman (1995, 1998) και των Petrides & Furnham (2001). Το μοντέλο του Goleman βασίζεται στις προκαταρκτικές δεξιότητες που δεν είναι έμφυτα χαρακτηριστικά, αλλά μάλλον δεξιότητες που μπορεί

να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν ως ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων που η καθεμία αποτελείται από διάφορες συναισθηματικές δεξιότητες: αυτεπίγνωση (π.χ., αυτοαξιολόγηση, (αυτοπεποίθηση), διαχείριση εαυτού (π.χ., αυτοέλεγχος, αξιοπιστία), κοινωνική επίγνωση (π.χ., ενσυναίσθηση, προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση) και διαχείριση σχέσεων (π.χ., επιρροή, επικοινωνία).

Το μοντέλο διαστάσεων που πρότεινε ο Petrides et al. (2007) βασίστηκε στην προϋπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει ένα σύμπλεγμα από τις αντιλήψεις που λειτουργούν στα χαμηλότερα επίπεδα της προσωπικότητας. Αυτή η εστίαση στη συμπεριφορά των επιδόσεων βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στην αυτοαξιολόγηση και ως εκ τούτου ήταν πιο ανθεκτική στη βαθμολόγηση (Petrides et al., 2007).

1.2.1. Μοντέλο Mayer and Salovey

Οι τέσσερις διαστάσεις σύμφωνα με τους **Mayer and Salovey (1997)**:

Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: η ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει τα συναισθήματα και το περιεχόμενό τους, να εκφράσει τις συναισθηματικές του ανάγκες και να είναι σε θέση να διακρίνει τα αυθεντικά από τα ψευδή συναισθήματα που αποσκοπούν στη χειραγώγηση, μέσω προσεκτικής εσωτερικής αξιολόγησης.

Αφομοίωση των συναισθημάτων και τρόπου σκέψης: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, να αναγνωρίζει διαφορετικά συναισθήματα και να διαφοροποιείται ανάλογα, αξιοποιώντας προς το σκοπό αυτό όλα τα διαθέσιμα μέσα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του ατόμου, που του θα του επιτρέψει επίσης να αναγνωρίσει τα αντιφατικά συναισθήματα και τον συνδυασμό τους, προκειμένου να θέσει προτεραιότητες και να λάβει αποφάσεις, προβλέποντας εναλλακτικές επιλογές και δράσεις.

Κατανόηση συναισθημάτων: αφορά την κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων και των συναισθημάτων που μπορούν να πυροδοτηθούν από αυτό σαν αλυσιδωτή αντίδραση. Περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης του τρόπου με τον οποίον τα συναισθήματα εξελίσσονται, μετασχηματίζονται και διαδέχονται το ένα το άλλο και θεωρείται απαραίτητη στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Διαχείριση των συναισθημάτων: αυτό συνιστά στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση των συναισθημάτων και να αντλεί χρήσιμη γνώση και πληροφορία από αυτό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα για την επίτευξη των στόχων. Αυτό το στοιχείο προάγει στα άτομα την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη.

1.2.2. Μοντέλο Reuven Bar-On

Σύμφωνα με τον Bar-On ,(1997) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες, και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις». Σύμφωνα με αυτήν η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ορίζεται ως μια σειρά δεξιότητες και κοινωνικές ικανότητες, που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους, σχετιζόμαστε με αυτούς και αντιμετωπίζουμε τις απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Οι βασικές διαστάσεις είναι (Πλατσίδου2004):

- ✓ Οι *ενδοπροσωπικές ικανότητες*: αναφέρονται στον αυτοσεβασμό στη θετική διεκδίκηση, στην ανεξαρτησία και στη συναισθηματική αυτό-ενημερότητα.
- ✓ Οι *διαπροσωπικές ικανότητες*: αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- ✓ Η *ικανότητα προσαρμογής*: σχετίζεται με το άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- ✓ Η *διαχείριση άγχους*: αναφέρεται στον έλεγχο της πραγματικότητας, στην ευελιξία και λύση προβλημάτων.
- ✓ Η *γενική διάθεση* τέλος: αναφέρεται στην αισιοδοξία και την ευτυχία.

Ο Bar-On, 2006 υποστηρίζει ότι για να επιτύχει σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο το άτομο θα πρέπει να μπορέσει να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο τις διαπροσωπικές όσο και τις ενδοπροσωπικές του ικανότητες. Είναι από τους πρωτοπόρους στην ανακάλυψη του όρου, Συναισθηματικό Πηλίκιο (EQ) της Γενικής Νοημοσύνης. Τονίζει τη σημασία του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε αντιστοιχία με το δείκτη νοημοσύνης, με σκοπό τον ακριβή υπολογισμό της γνωστικής νοημοσύνης, δημιουργώντας για τον Κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου (EQ-I, Emotional Quotient Inventory) και ουσιαστικά ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη.

1.2.3. Μοντέλο Goleman

Ο Daniel Goleman (1995, 1998, 2002) είναι εκείνος που με τα best seller βιβλία του, έκανε την έννοια «συναισθηματική νοημοσύνη» γνωστή στο πλατύ κοινό. Ο Goleman λέει χαρακτηριστικά: «Οι άνθρωποι που είναι ανίκανοι να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους βρίσκονται σε τρομερά μειονεκτική θέση. Είναι, κατά κάποιον τρόπο, συναισθηματικά αγράμματοι. Αγνοούν μια πτυχή της πραγματικότητας που είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στη ζωή γενικά και όχι μόνο στην εργασία»

Ανέπτυξε τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόνισε τη δυνατότητά της να αναπτύσσεται διαρκώς και πρότεινε τη διδασκαλία της στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Goleman (1995) περιγράφει τη

συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δομή που περιλαμβάνει συναισθηματικές ικανότητες που χωρίζονται σε δυο βασικούς άξονες, τις προσωπικές ικανότητες και τις κοινωνικές.

Οι Προσωπικές ικανότητες καθορίζουν το πόσο καλά χειρίζεται κάποιος τον εαυτό του και είναι οι παρακάτω :

Η πρώτη διάσταση η **αυτοεπίγνωση** συνδέεται με την ικανότητα να γνωρίζει το άτομο ποια συναισθήματα, διαθέτει τις παρορμήσεις που βιώνει και γιατί. Η αυτογνωσία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα τόσο των ατόμων όσο και επιχειρήσεων και οργανισμών.

Η δεύτερη διάσταση, η **αυτορρύθμιση** αναφέρεται στην ικανότητα να διατηρούνται τα συναισθήματα και οι παρορμήσεις του ατόμου, να έχει αυτοέλεγχο, να παραμείνει ήρεμος σε δυνητικά ασταθείς καταστάσεις και να διατηρήσει την ηρεμία. Η ικανότητα να ελέγχουμε τη δική μας διάθεση είναι πολύ σημαντική για την καλή επικοινωνία.

Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στις ικανότητες των ηγετών να διατυπώνουν ένα όραμα που είναι ελκυστικό και εμπνευσμένο στους οπαδούς. Το **κίνητρο** αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να παραμείνει επικεντρωμένο στους στόχους παρά τις αποτυχίες, στην ελπίδα επιτυχίας και όχι στο φόβο της αποτυχίας και στην αποδοχή της αλλαγής για να επιτύχει τους στόχους. Τα κίνητρα, κατά τον Goleman, σχετίζονται και με τα συναισθήματά μας. Η λέξη κίνητρο (motive) και η λέξη συναίσθημα (emotion) έχουν την ίδια λατινική ρίζα, που είναι η λέξη motere, που σημαίνει «κινώ». Αυτό δεν είναι σύμπτωση, γιατί τα συναισθήματα πράγματι κινητοποιούν και ωθούν προς την επίτευξη των στόχων.

Η τέταρτη **ενσυναίσθηση** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα που μεταδίδονται με προφορικά και μη λεκτικά μηνύματα, να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στους ανθρώπους και να κατανοεί τους δεσμούς μεταξύ των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των άλλων. Η παγκοσμιοποίηση, το μεταναστευτικό, και η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη να εργαζόμαστε σε ομάδες καθιστά σημαντική την ανάγκη να αντιλαμβανόμαστε και να χειριζόμαστε τη διαφορετικότητα, ως ευκαιρία για καλύτερη και παραγωγικότερη συνεργασία, ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Η ενσυναίσθηση είναι σημαντική στην πλειοψηφία των επαγγελματιών, από τη διδασκαλία έως τις πωλήσεις και τη διοίκηση, και σχετίζεται με την διακεκριμένη επίδοση, όταν η εργασία έχει να κάνει με διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού.

Οι **κοινωνικές δεξιότητες** συνδέονται με την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβλήματα χωρίς να υποτιμά εκείνους που δουλεύουν μαζί του, να μην επιτρέπει τα αρνητικά συναισθήματα του ή των άλλων να εμποδίζουν τη συνεργασία και να χειρίζεται τις συναισθηματικές συγκρούσεις με τακτική και διπλωματία. Για να κατανοήσει τις συναισθηματικές διαδικασίες και να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάποιος, πρέπει να έχει αυτογνωσία και αυτορρύθμιση. Συμπεριλαμβάνονται οι εμπειρίες και οι κοινωνικές δεξιότητες, η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, και τις ανάγκες των άλλων και η ικανότητα να τους βοηθά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους.

Στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ενιαία δομή από την οποία πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια δηλαδή η δυνατότητα που έχει κανείς για υψηλές αποδόσεις σε αυτό που κάνει. Αποτελείται από 25 συναισθηματικές δεξιότητες που ανήκουν στις πέντε διαφορετικές διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται παραπάνω.

Μερικά χρόνια αργότερα, το 1998 οι Goleman-Boyatzis-Rhee διαμόρφωσαν μια νέα θεωρία, η οποία ονομάστηκε «θεωρία της απόδοσης». Σε ένα νέο μοντέλο που ήταν βασισμένο σε προηγούμενη μελέτη του Goleman οι πέντε συναισθηματικές δεξιότητες ενσωματώθηκαν σε τέσσερις και είναι οι εξής:

- ✓ Αυτεπίγνωση
- ✓ Αυτοδιαχείριση
- ✓ Κοινωνική επίγνωση
- ✓ Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων

Λόγω της μεγάλης αποδοχής που είχαν τα βιβλία του, αφού απευθύνονταν στο ευρύ κοινό, αλλά και των απόψεων του ο Goleman αμφισβητήθηκε και δέχτηκε κριτική για την έλλειψη επαρκούς επιστημονικής τεκμηρίωσης. Έντονη κριτική δέχτηκε η άποψή του ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί σε αντίθεση με άλλα είδη νοημοσύνης, καθώς υπάρχουν οι ισχυρισμοί ότι έρχεται σε αντίθεση με έρευνες της προσωπικότητας οι οποίες έχουν δείξει ότι υπάρχουν γενετικοί και βιολογικοί περιορισμοί στην μεταβολή τους (Mayer et al. 2000).

1.2.4. Μοντέλο Petrides & Furnham

Σύμφωνα με το μοντέλο των Petrides και Furnham (2001), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που διακρίνεται ως γνωστική ικανότητα αλλά και ως χαρακτηριστικό γνώρισμα η οποία είναι ανεξάρτητη από τις γνωστικές ικανότητες. Η μέτρηση γίνεται με αντικειμενικά εργαλεία μέτρησης πραγματικών ικανοτήτων, και με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των Petrides & Furnham αποτελείται από τέσσερις μεγάλες κλίμακες και δεκαπέντε υποκλίμακες. Αυτές είναι:

- ✓ Ενημερία η οποία περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία, την ευτυχία, και τα κίνητρα.
- ✓ Αυτορρύθμιση η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση του άγχους, τη χαμηλή παρορμητικότητα, και τη προσαρμοστικότητα.
- ✓ Συναίσθημα (ενσυναίσθηση), η οποία περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την αντίληψη των συναισθημάτων την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων.
- ✓ Κοινωνικότητα που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

1.3. Έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο πολιτισμός ενός συναισθηματικά ευφυούς οργανισμού τονίζει βαθιά την οικοδόμηση σχέσεων, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευθύνη. Αυτές οι ιδιότητες καθιστούν τους συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες πιο αισιόδοξους, πιστούς και πιο αφοσιωμένους στις οργανώσεις τους (Abraham, 2000), που επιδιώκουν να επιτύχουν αποτελεσματική επιτυχία (Miller, 1999), σχεδιάζουν να αποδώσουν καλύτερα από άλλους (Goleman, 1998), να εκμεταλλευτούν τα συναισθήματα για να οραματιστούν κρίσιμες βελτιώσεις στην οργάνωση (George, 2000) και να χρησιμοποιήσουν καλύτερα αυτά τα συναισθήματα για να ενσταλάξουν και να ενισχύσουν τον ενθουσιασμό, την εμπιστοσύνη, τη δέσμευσή τους και τη συνεργασία τους (Jung et al., 2003). Με άλλα λόγια, οι ικανότητες που απαιτούνται από τους ηγέτες και τις οργανώσεις τους πρέπει να συνεχίσουν να εξελίσσονται προκειμένου να ευημερήσουν και οι δύο.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) αμφισβητείται από κάποιους ερευνητές (Davies et. al., 1998), καθώς υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται με τη γνωστική νοημοσύνη του ανθρώπου, θεωρώντας παράλληλα τη γνωστική νοημοσύνη εγκυρότερη στην αποτύπωση της νοητικής ικανότητας που διαθέτει κάποιο άτομο. (Πλατσίδου, 2004)

Οι ερευνητές Neal M. Ashkanasy b, Mare T. Dasborough, John Antonakis (2009) οι οποίοι αντιμετωπίζουν επίσης με σκεπτικισμό τη συναισθηματική νοημοσύνη, επισημαίνουν πολλά μειονεκτήματα στη μέτρησή της, όπως υπάρχουν βέβαια και στη μέτρηση του IQ. Σε κάποιες επιστολές που ανταλλάσσουν μεταξύ τους υποστηρίζουν ότι η έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι ελλιπής και πρέπει να επικεντρωθεί στις προσεγγίσεις της ηγεσίας που περιλαμβάνονται συναισθηματικά στοιχεία. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, αν και υπάρχουν προβλήματα με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, το αναδυόμενο πεδίο της έρευνας έχει επισημάνει τον σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων στις κοινωνικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, η συνεισφορά στην οποία εστιάζουν είναι ο ρόλος των συναισθημάτων στην ηγεσία και η ανάγκη να γνωρίζουν οι ηγέτες και να προσπαθήσουν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους και αυτά των οπαδών τους.

1.4. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνάρτηση διάφορους παράγοντες έχει ερευνηθεί τα προηγούμενα χρόνια. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, βλέπουμε να επιβεβαιώνεται η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την καλή σωματική και ψυχική υγεία, καθώς επίσης στην επιτυχία στην εργασία και την εκπαίδευση. Ο Daniel Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τον

πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική και προσωπική επιτυχία του ανθρώπου. Εξάλλου όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να προβλέψει μόνο το 20% της επιτυχίας στη ζωή, αφήνοντας το υπόλοιπο 80% στη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία μάλιστα αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998; Mayer et al. 1999).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης μελετούν κυρίως τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Izard et al., 2001, Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & GilOlarde, 2006). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί λειτουργούν σαφώς αποτελεσματικότερα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι περισσότερο επιτυχημένοι στην εργασία τους και επίσης επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση, γιατί μπορούν να εκφράζουν κοινωνικές δεξιότητες και υψηλή ενσυναίσθηση (Ghanizadeh & Moafian, 2010).

Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Perry και Ball (2007), διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και παρουσιάζουν χαμηλή ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση που έχει σχέση με την επαγγελματική τους αξία, έχουν λίγες πιθανότητες για την ανάπτυξη τόσο της αυτοεκτίμησης τους όσο και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από την έρευνα των Rastegar, & Memarpour (2009), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας. Σε έρευνα των Gursimek et.al. (2008), σε εκπαιδευτικούς στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν ένα από τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Η Platsidou το 2012, σε έρευνα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, μελέτησε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, έχουν άμεση και θετική σχέση με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η ατομική επιρροή, η εξατομικευμένη θεώρηση και το εμπνευσμένο κίνητρο. Συνεπώς, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη θα είναι σε θέση να επηρεάσει τους οπαδούς του με την προσωπικότητα του και να τους παρακινήσει, καθώς επίσης η ενσυναίσθηση, θα είναι πιο έντονη και θα μπορεί να δώσει εξατομικευμένη προσοχή και εκτίμηση στους οπαδούς του. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες που διεξάγονται σε ποικίλα περιβάλλοντα, αποκαλύπτεται ότι οι συναισθηματικά ικανοί ηγέτες σε διάφορα επίπεδα διοίκησης είναι πιο επιτυχημένοι στην οργάνωσή τους, είναι σε θέση να μεταμορφώνουν τον κόσμο και την κουλτούρα του εργασιακού περιβάλλοντος, με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους και την εμπνευσμένη τους κινητήρια ισχύ. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Kafetsios, Nezelek, και Vassiou, (2011), οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζονται όχι μόνο από τη συναισθηματική νοημοσύνη των ίδιων, αλλά και από τη

συναισθηματική νοημοσύνη των προϊσταμένων τους, των διευθυντών σχολικών μονάδων.

1.5. Μέθοδοι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι μέθοδοι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

- α) οι *αυτοαναφορές*,
- β) οι *ετεροαναφορές* και
- γ) η *αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων*.

Οι δύο πρώτες χρησιμοποιούνται ιδίως από τα μικτά μοντέλα και αφορούν ερωτηματολόγια με προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν ικανότητες χαρακτηριστικά και προδιαθέσεις, όπου οι εξεταζόμενοι ακολουθώντας μια διαβαθμισμένη κλίμακα καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Αναφορικά τώρα με την αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, χρησιμοποιείται από τα μοντέλα ικανότητας. Πρόκειται για τεστ που περιέχουν προβλήματα και ερωτήσεις, τα οποία όμως έχουν μόνο μία σωστή λύση ή απάντηση.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές εννοιολογήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά το μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων (Mayer et al., 2002, Salovey & Sluyter, 1997; Mayer, J. D., Salovey, P., & Cruise, D. R. 2008) θεωρείται συχνά το πιο πολλά υποσχόμενο μοντέλο. Το τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες που περιλαμβάνουν τη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων που περιγράφει η θεωρία και είναι οι εξής:

Αντίληψη, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων η κλίμακα που μετράει την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του.

Αφομοίωση συναισθήματος η κλίμακα εξετάζει την ικανότητα κάποιου να μεταφράζει τα αισθήματα σε συναισθήματα και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν οι γνωστικές λειτουργίες.

Κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων, αυτή η κλίμακα εξετάζει την ικανότητα κάποιου να συνταιριάζει και να κατανοεί τα σύνθετα συναισθήματα, ικανότητα απαραίτητη για την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων που αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας συναισθημάτων που διευκολύνει την κρίση και τη μνήμη και τη χρήση σε συναισθηματικές καταστάσεις που διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα (Salovey & Mayer, 2002).

Η αξιολόγηση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα μπορεί να μετρηθεί με το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Η συνολική βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο MSCEIT είναι η μέση βαθμολογία από τις τέσσερις διαστάσεις και χρησιμοποιείται συχνά ως δείκτης της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Bar-On κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στις πέντε συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου, που αναφέρονται στο μοντέλο (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, προσαρμοστικότητα, διαχείριση άγχους, γενική διάθεση). Στο MSCEIT, εξετάζεται αποτελεσματικά η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και η αποτελεσματικότητα.

Το SREIT (Self-Report Emotional Intelligence Test) δημιουργήθηκε από τη Schutte et.al το 1998, βασισμένο στο μοντέλο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Salovey & Mayer's (1990). Οι συμμετέχοντες καλούνται να ορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις - προτάσεις του ερωτηματολογίου. Εξετάζει τις τέσσερις πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης:

- ✓ την εκτίμηση των συναισθημάτων
- ✓ τη διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων
- ✓ τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων
- ✓ τη χρήση των συναισθημάτων.

Οι Petrides and Furnham (2003) μέτρησαν την συναισθηματική νοημοσύνη με την χρήση του TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Το TEIQue αποτελείται από 153 προτάσεις (αξιολογούμενες από μια κλίμακα Likert των 7 σημείων) οργανωμένων σε 15 διαστάσεις και τους εξής τέσσερις παράγοντες: ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία μέτρησης και είναι μεταφρασμένο και σε πολλές γλώσσες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ορισμοί Ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης. Θεωρείται δε μια πιο τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των οργανισμών. Αν και η αναζήτηση της αποτελεσματικής ηγεσίας απασχολεί την επιστημονική έρευνα κάθε ορισμός αντανακλά μια συγκεκριμένη θεώρηση.

Ο Yulk (1994) υποστηρίζει ότι «ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι είναι πιο χρήσιμοι, αλλά δεν υπάρχει «σωστός» ορισμός. Ο Leithwood (2004:2), δηλώνει ότι η επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί «να κάνεις τα σωστά πράγματα με σωστό τρόπο».

Η θεώρηση της ηγεσίας ως άσκησης επιρροής: «Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdill, 1950; Koontz and O'Donnell, 1982) όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επηρεασμού των άλλων.

Ο Fred Smith (1986) ως ηγεσία θεωρεί το να « πείθεις τους ανθρώπους να εργάζονται για σένα όταν δεν είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν».

Κατά τον Rahim (1983) « ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς και των πράξεων μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης ακόμα και ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται».

Και ο Μπουραντάς (2005) αναφέρεται στην επιρροή, ορίζοντας ως ηγεσία τη «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους, που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Η ηγεσία κατά τον Ζαβλάνο είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που διαδραματίζονται σ έναν οργανισμό και είναι αυτές υπεύθυνες για τη συμπεριφορά ηγετών και υφισταμένων. Η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Bush 2005:8) και μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι.(Zaleznick: 71, Κατσαρός 2008)

2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Την δεκαετία του '80, η έρευνα πάνω στην ηγεσία απέκτησε νέα δυναμική. Οι ρίζες της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρίσκονται στο έργο του Burns (1978), ο οποίος γενικά θεωρείται ο ιδρυτής της σύγχρονης ηγεσίας και ο οποίος δήλωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβαίνει όταν ένας ηγέτης εμπλέκει τα άτομα εντός της οργάνωσης σε έναν υψηλό βαθμό παρακίνησης. Εστίασε στη διάκριση μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ και προχώρησε στη διάκριση της «συναλλακτικής ηγεσίας» από τη «μετασχηματιστική ηγεσία», σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης μέσα από την επεξεργασία ενός οράματος, αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ορίζει την αποστολή της οργάνωσης και τις αξίες που μπορούν να την προωθήσουν

(Rosenbach and Taylor, 1998). Έτσι αναπτύχθηκε η τάση της «νέας ηγεσίας» (Bryman, 1992) στην οποία περιλαμβάνονται προσεγγίσεις, όπως αυτές της «χαρισματικής ηγεσίας» (charismatic) ή της «οραματικής ηγεσίας» (visionary) ή της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (transformational).

Το έργο του Burns εντοπίζεται κυρίως στην πολιτική σφαίρα και αναφέρει την ηγεσία ως δράση των ηγετών που πείθουν τους οπαδούς να εργαστούν προς την κατεύθυνση ορισμένων στόχων που αντιπροσωπεύουν τις αξίες, τις ανάγκες, και τις προσδοκίες τόσο των ηγετών όσο και των οπαδών τους (Burns, 1978). Ο Δρ. Martin Luther King Jr. είναι ο πιο γνωστός εμπνευσμένος ηγέτης. Πολλές φορές και όλη τη διάρκεια της ζωής του χρησιμοποίησε τη συμμετοχική προσέγγιση για την επίτευξη των στόχων του. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, είναι το καλύτερο στην παρακίνηση των ομάδων γιατί τους βοηθά να αναγνωρίσουν τα βήματα που έγιναν καθημερινά στο ταξίδι για την επίτευξη του γενικού στόχου. (Nelson 2008)

Η ηγεσία του μετασχηματισμού θεωρείται ως μια διαδικασία που δημιουργεί και χτίζει ένα εξαιρετικό επίπεδο επιρροής στους οπαδούς, τονίζει τις συναισθηματικές ιδιότητες του ηγέτη στην εμπλοκή και στην αύξηση των επιπέδων διέγερσης των υφισταμένων, αξιολογώντας τη δέσμευση του οπαδού και οδηγώντας τον (Bass & Avolio, 1990). Έτσι είναι πιθανόν, οι εργαζόμενοι να σεβαστούν και να ταυτιστούν συναισθηματικά με έναν ηγέτη, ο οποίος ενδιαφέρεται, είναι προσεκτικός, και πρόθυμος να βοηθήσει τους υφισταμένους να διαχειριστούν συγκρούσεις και να είναι αποτελεσματικοί. (Rahim et al., 2002, 2006)

Οι Palmer et al (2001) διαπίστωσαν ότι τα συστατικά της εμπνευσμένης κινητοποίησης και εξατομικευμένης σκέψης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συσχετίζονται σημαντικά με την ικανότητα των ηγετών να παρακολουθούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και των άλλων. Σύμφωνα με τον Brief και Weiss (2002), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αισθάνονται ενθουσιώδεις και ενεργητικοί, ενεργοποιώντας έτσι τους οπαδούς τους. Χρησιμοποιούν δυνατά συναισθήματα για να διεγείρουν παρόμοια συναισθήματα στο κοινό τους. Οι Kark και Shamir (2002) διαπιστώνουν ότι μπορούν να έχουν διπλή επίδραση, αφενός ασκώντας την επιρροή τους στους οπαδούς μέσω της δημιουργίας προσωπικής αναγνώρισης με τον ηγέτη, αφετέρου να έχουν κοινωνική αναγνώριση με την ομάδα εργασίας και αυτές οι διαφορετικές μορφές αναγνώρισης μπορούν να οδηγήσουν σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα.

Αυτό που είναι πιο ενδιαφέρον, είναι ότι φαίνεται να υπάρχει και σύνδεση μεταξύ των πέντε παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του σχολικού δείκτη κλίματος ενός «εμπλεκόμενου» δασκάλου. Σύμφωνα με τον (Bass και Avolio, 2004) οι εκπαιδευτικοί φτάνουν σε υψηλά επίπεδα δυνατοτήτων όταν αναγνωρίζονται οι ατομικές τους ανάγκες και επιθυμίες, παράλληλα βέβαια με τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που να ευνοεί την αλλαγή (Engels et al, 2008). Το κλίμα των σχολείων είναι πολύ σημαντική παράμετρος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τη σχέση που έχουν με το σχολείο (Stover, 2005). Οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές μεταξύ των ατόμων είναι ζωτικής σημασίας και αποτελούν σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση του σχολείου (Hernandez and Seem, 2004).

Οι ηγέτες που είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιήσουν συναισθήματα είναι σε θέση να δημιουργούν θετική παρακίνηση, να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα, γεγονός που τους επιτρέπει να κάνουν πιο συναρπαστικά οράματα (George, 2000).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, είναι το στυλ ηγεσίας που συνδέεται στενά με την ηθική. Τα άτομα που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά μετασχηματισμού, έχουν συχνά ένα ισχυρό σύνολο εσωτερικών αξιών και πεποιθήσεων και είναι αποτελεσματικοί στο να παρακινήσουν τους οπαδούς, να ενεργούν με τρόπους που υποστηρίζουν το μεγαλύτερο καλό και όχι τα δικά τους συμφέροντα. (Kuhnert, 1994).

2.3. Χαρακτηριστικά χαρισματικού και μετασχηματιστικού ηγέτη

Χαρισματικός είναι ο ηγέτης που διαθέτει το συνδυασμό εκείνων των χαρακτηριστικών που κατορθώνουν και ελκύουν τα άλλα άτομα ασκώντας επάνω τους επιρροή. Πιο πρόσφατες μελέτες αποδεικνύουν πως ο χαρισματικός ηγέτης, αντανάκλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα οποία ταυτίζονται με τα πρότυπα, τις αξίες, τις ανάγκες, αντιλήψεις και τα πιστεύω των υφισταμένων.

- **Χάρισμα** είναι η διαπροσωπική έλξη που αποπνέει υποστήριξη και αποδοχή. Όποιος διαθέτει το χάρισμα είναι πιο πιθανό να είναι ικανός να επηρεάζει τους άλλους περισσότερο από ό,τι κάποιος που δεν το διαθέτει. Έτσι η επιρροή είναι και πάλι το βασικό συστατικό αυτής της άποψης.
- **Εμπνευσμένο κίνητρο** χαρακτηρίζει έναν ηγέτη ο οποίος μοιράζεται το όραμα με ενθουσιασμό. Διαμορφώνει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές κάποιος που θέτει μεγάλες προσδοκίες και έχει ακλόνητη εμπιστοσύνη στην πραγμάτωση της επιτυχίας (Pounder, 2008).
- **Πνευματική διέγερση** με νέες καινοτόμες ιδέες και νέους τρόπους να κάνουν τα πράγματα (Nguni et al., 2006). Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (2004), η διανοητική διέγερση συνίσταται στην αναζήτηση ποικίλων προοπτικών στην επίλυση προβλημάτων, αντιμετωπίζοντάς τα από διάφορες οπτικές γωνίες, και υποδεικνύοντας νέους τρόπους στην ολοκλήρωση της επίλυσης.

Ο μετασχηματιστής ηγέτης εμπνέει τους εμπλεκόμενους παράγοντες, δημιουργεί μια ομάδα με υψηλές προσδοκίες σχετικές με τις επιδόσεις και συμπεριφέρεται με έναν τρόπο που θα παρακινήσει, θα προκαλέσει και θα δημιουργήσει μια αίσθηση ενθουσιασμού (Stewart, 2000).

Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη κατά τον (Bass, 1985) είναι τα εξής:

- **Ιδεαλιστική επιρροή** : θα πρέπει να προκαλεί στους υφισταμένους σεβασμό κι εμπνευση, καθότι θεωρείται πρότυπο λόγω οράματος και

αξιοπιστίας , με αποτέλεσμα να ταυτιστούν μαζί του. Είναι στενά συνδεδεμένη με την ικανότητα της επιρροής που διαθέτουν τα άτομα με συναισθηματική νοημοσύνη η οποία τους βοηθάει να επηρεάζουν τα μέλη της ομάδας, προκειμένου αυτά να υιοθετούν τους υπό επίτευξη στόχους

- *Εμπνευσμένη παρακίνηση*: θα πρέπει να εμφυσήσει στους υφισταμένους πίστη στο αμοιβαίο όραμα και την υλοποίηση του, που θα προκύψει μέσα από ομαδική δουλειά, ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα να συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού. Οι ηγέτες με εμπνευσμένο κίνητρο προωθούν τους οπαδούς με υψηλά πρότυπα και επικοινωνούν με αισιοδοξία τους μελλοντικούς στόχους με απλό και κατανοητό τρόπο.
- *Διανοητικό ερέθισμα* : θα πρέπει να κινητοποιεί πνευματικά τους υφισταμένους και να παρέχει πρόκληση. Να ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για δημιουργικότητα και καινοτομία και να προωθεί την προσεκτική επίλυση προβλημάτων και τις έξυπνες λύσεις .Judge (2011). Ο ηγέτης που δίνει υποστήριξη, διατηρεί την επικοινωνία ανοιχτή και θέτει προκλήσεις στους οπαδούς.
- *Εξατομικευμένη εκτίμηση* :θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του ως ξεχωριστές προσωπικότητες, αναθέτοντας στον καθένα τις αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη τους.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βασίζονται στην αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους τους δίνοντας όμως, ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες εσωτερικής τους παρακίνησης και εμπέδωσης των στοιχείων της αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Burns, 1978). Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σεβασμού δίνει κίνητρα στους υφισταμένους να εργαστούν για την επίτευξη των κοινών στόχων. Έτσι, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους να επικεντρωθούν στο κοινό καλό, μέσω της δέσμευσής τους για το όραμα και την αποστολή του οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να επιτυγχάνουν περισσότερα απ' ότι είχαν αρχικά προγραμματίσει ή ανέμεναν και αυτό διότι δημιουργούν υποστηρικτικό περιβάλλον στον οργανισμό όπου οι ατομικές ανάγκες και διαφορές αναγνωρίζονται και είναι σεβαστές (Bass, 1998). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι περισσότερο αποτελεσματικοί όταν η επιχείρηση είναι σχετικά νέα δηλαδή σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης ή όταν απειλείται η επιβίωσή της (Χυτήρης, 2013)

Η μετασχηματιστική και η χαρισματική ηγεσία ενσωματώνουν εμπνευσμένα κίνητρα και εξιδανικευμένη επιρροή, τα οποία είναι σημαντικά για τους οπαδούς, στοιχεία που δείχνουν ότι η γενική νοημοσύνη μπορεί να καταστεί λιγότερο σημαντική για τον ηγέτη σε ορισμένα περιβάλλοντα κατάστασης σε αντίθεση με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στις έρευνες των τελευταίων χρόνων σημειώνεται μια μετακίνηση στην ορολογία της ηγεσίας από αυτήν του «χαρισματικού ηγέτη» ενός ατόμου με ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές

ηγεσίας, όπου δεν είναι ένα το άτομο που ασκεί ηγεσία, αλλά περισσότερα συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014).

2.4. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στην σημερινή εποχή που οι εξελίξεις τρέχουν, υπάρχει ανάγκη για ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να ανταποκριθεί στις αλλαγές και στη νέα γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας και της πληροφορίας. Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι καθοριστικός.

Σύμφωνα με τους Aries και Muijs (2003), η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά την ικανότητα και τη συμβολή των εκπαιδευτικών και όλων των μελών του σχολείου στην ηγεσία. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί γίνονται ηγέτες των εκπαιδευτικών, συχνά βλέπουν την ηγεσία από μια διαφορετική οπτική που διαφέρει από εκείνη των επίσημων ηγετών (Spillane et al., 2004) και η έννοιά της, παραμένει διαφορούμενη όταν συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς (Leithwood 2003).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται μελέτες πάνω στη σχολική ηγεσία που δίνουν έμφαση κυρίως στις αξίες (Sergiovanni 1998). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι απαραίτητο να είναι καλοί γνώστες της οργανωτικής θεωρίας και των αρχών της διοίκησης, εάν θέλουν να πετύχουν αποτελέσματα στη σχολική μονάδα την οποία διοικούν. Επιπροσθέτως όμως χρειάζεται να γνωρίζουν πώς μπορούν να προσαρμόσουν και χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις στην εκάστοτε περίπτωση ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002). Οφείλουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνία και την αλληλεξάρτηση.

Σύμφωνα με τον Leithwood (1999) η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία προϋποθέτει την εξέταση της ανθρώπινης πλευράς των μελών του σχολείου, την ενδυνάμωση των άλλων, τον ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, την ενθάρρυνση της συνεργασίας και το να αποτελεί πρότυπο. Σημαντική θεωρείται η σχέση μεταξύ ηγετών και άλλων μελών του σχολείου (Day et al. 2000), που χαρακτηρίζουν ως επιτυχημένους τους ηγέτες εκείνους που σέβονται την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, που τους ωθούν να συνεργάζονται, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, σε επιπρόσθετες και εθελοντικές σχολικές δραστηριότητες και τους βοηθούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Η μετασχηματιστική ηγεσία συγκεκριμένα έχει τη δυνατότητα να βοηθάει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά σε κάθε μεταρρυθμιστική ατζέντα (Leithwood et.al.,1999).

Οι Hallinger & Murphy (1985), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τρεις κατηγορίες πρακτικών:

- τον ορισμό της αποστολής του σχολείου,
- τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος,
- τη βελτίωση του σχολικού συστήματος.

Ρόλος της διοίκησης και του διευθυντή ειδικότερα είναι όπως αναφέρεται στον Ζαβλάνο (2003:42) να «βοηθά στην αποβολή του φόβου των υπαλλήλων, να ενθαρρύνει την ομαδική προσέγγιση, να επιβραβεύει το εργατικό δυναμικό κάνοντάς το να αισθάνεται υπερήφανο για την εργασία του και να υποστηρίζει τη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση για κάθε εργαζόμενο».

Ο διευθυντής, συντονίζει, αποφασίζει συμμετοχικά, ενισχύει και στηρίζει τον εκπαιδευτικό, τον εμπλέκει στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, τον ακούει, τον επιβεβαιώνει, του θέτει στόχους και συνεργάζεται μαζί του. Έχει ένα όραμα, το οποίο επικοινωνεί, το μοιράζεται μέσα από τη δύναμη της λήψης της απόφασης για την υλοποίηση καινοτομιών και αλλαγών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; 220). Έχει σαφείς αξίες, στόχους και ηθική. Επίσης, μοιράζεται την ευθύνη για την επίλυση των προβλημάτων (Πασιαρδής 2004) και προϋποθέτει την εξέταση της ανθρώπινης πλευράς των μελών του σχολείου, την ενδυνάμωση των άλλων, την ενθάρρυνση της συνεργασίας και τον ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων.

Ο Gardner (1990), υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι η πράξη πειθούς και επιρροής σε μια ομάδα ατόμων να κινηθούν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αυτό που είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό είναι ότι η ηγεσία συχνά εδρεύει σε πολλούς τομείς στο σχολείο. Βεβαίως, στην πιο βασική της μορφή, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως «επιρροή». Εξαιτίας αυτού, το στυλ ηγεσίας του ατόμου που έχει την «εξουσία του διευθυντή» είναι πολύ σημαντικό σε ένα σχολείο

Επιπλέον ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώσει ένα όραμα για επιτυχία, να εμπνεύσει τους άλλους να αγκαλιάσουν το όραμα και να έχουν την ικανότητα να κάνουν τα απαραίτητα για να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές (Hallinger & Heck, 1998, Leithwood & Jantzi, 1999b). Είναι αυτός που πρέπει να επικοινωνεί στο προσωπικό του ότι η αποστολή του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, (Hawalah, 2005). Οι γραμμές επικοινωνίας πρέπει να ρέουν ανοικτά, όχι μόνο από την κορυφή προς τα κάτω, αλλά επίσης από κάτω προς τα πάνω. Ο διευθυντής πρέπει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου. Είναι αυτός που καθοδηγεί την εξέλιξη της σχολικής κουλτούρας και αυτό είναι το βασικό θεμέλιο για την αποτελεσματικότητα (Flores, 2004). Θα πρέπει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να τους ενθαρρύνει (Leithwood & Beatty, 2008).

Είναι σημαντικό διευθυντές, δάσκαλοι και μαθητές να προσπαθούν όλοι για ένα κοινό στόχο και όραμα (Hawalah, 2005). Ο Sergiovanni (2005) δηλώνει ότι ο αρχηγός του σχολείου πρέπει να μεταμορφώσει το σχολείο ενώνοντας τόσο τους υποδιευθυντές όσο και τους καθηγητές σε κοινούς στόχους υψηλότερου επιπέδου και να επιφέρει ένα βαθύ επίπεδο μάθησης που μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αλλαγή δράσεων και πρακτικών. Αυτό που στην ουσία καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να υποστηρίξουν το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας και να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985).

Συνεπώς το σημαντικότερο καθήκον ενός διευθυντή είναι να διεγείρει τους εκπαιδευτικούς με όραμα και (Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1994). Leithwood (1994), με βάση τα έργα του Burns (1978), Bass (1985) και των Bass και Avolio (1994), δημιούργησε ένα πρότυπο για το σχολείο .

Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει έξι διαστάσεις:

- Αναγνώριση και άρθρωση ενός οράματος.
Συμπεριφορά από πλευράς του ηγέτη που στοχεύει στον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο, στην άρθρωση και στην ανάπτυξη οράματος για το μέλλον.
- Προώθηση της αποδοχής των στόχων ομάδας
Συμπεριφορά από την πλευρά του ηγέτη, που θα αποσκοπεί στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των υπαλλήλων και στην παροχή βοήθειας σε αυτούς για συνεργασία κοινούς στόχους.
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.
Συμπεριφορά εκ μέρους του ηγέτη, που να δείχνει σεβασμό για μεμονωμένα μέλη του προσωπικού και ενδιαφέρον για τα προσωπικά τους συναισθήματα και ανάγκες.
- Πνευματική διέγερση.
Συμπεριφορά εκ μέρους του ηγέτη, που προκαλεί το προσωπικό να επανεξετάσει ορισμένες από τις υποθέσεις σχετικά με το έργο τους και να ξανασκεφτούν πώς μπορεί να εκτελεστεί.
- Παροχή κατάλληλου μοντέλου.
Συμπεριφορά εκ μέρους του ηγέτη, η οποία αποτελεί παράδειγμα για να ακολουθήσει το προσωπικό, το οποίο είναι συνεπές τις αξίες που ο ηγέτης αναλαμβάνει.
- Οι προσδοκίες υψηλής απόδοσης.
Τον ηγέτη που καταδεικνύουν οι προσδοκίες για την αριστεία, την ποιότητα και την υψηλή απόδοση του προσωπικού (Jantzi & Leithwood, 1996).

2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία και Συναισθηματική νοημοσύνη

Αναμφισβήτητα η Συναισθηματική Νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σχετικά με το θέμα της ηγεσίας. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η ευελιξία, η καινοτομία, η προσαρμοστικότητα, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η αντικειμενική αυτοκριτική και η διαχείριση των συγκρούσεων και των κρίσεων (George, 2000)

Οι Sosik και Megerian (1999) προτείνουν ότι μια ενδοπροσωπική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτογνωσία, η οποία εγκύπτει σ έναν ισχυρά συναισθηματικό ηγέτη, συνδέεται θετικά με την ηγεσία μετασχηματισμού. Σε σχέση με αυτό υποθέτουμε ότι οι διαπροσωπικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνικές δεξιότητες, συνδέονται με την ηγεσία μετασχηματισμού. Με άλλα λόγια, ηγέτες που κατέχουν ενσυναίσθηση και

κοινωνικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να παρουσιάσουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως τα συναισθήματα εξαπλώνονται σαν τους ιούς (Goleman, 1995; Καφέτσιος, 2005), αλλά δεν μεταδίδονται όλα με την ίδια ευκολία. Οι ηγέτες που εστιάζουν στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων προκαλούν άγχος εκνευρισμό και κακή διάθεση, στο πλαίσιο της οποίας εκκρίνονται οι ορμόνες του στρες με επιβλαβείς συνέπειες για το ανθρώπινο οργανισμό. Μια δυσάρεστη σχέση με τον διευθυντή δημιουργεί στρεσογόνες καταστάσεις με μυαλό μπλοκαρισμένο. Αντίθετα, οι ευχάριστες διαθέσεις επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενισχύουν τη συνεργατικότητα και την αποδοτικότητα. Έτσι λοιπόν, οι θετικοί άνθρωποι αποδίδουν περισσότερο με διευθυντές συναισθηματικά νοήμονες και θετικούς. Ο Goleman υποστηρίζει ότι ηγέτες που είναι αισιόδοξοι και ενθουσιώδεις, γελούν περισσότερο, δεν απωθούν τους συναδέλφους, λειτουργούν ως συναισθηματικοί μαγνήτες και προσελκύουν ταλαντούχους συνεργάτες, για την ευχαρίστηση που νιώθουν όταν δουλεύουν μαζί τους.

Όπως ισχυρίζεται ο Yulk (1989), η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις συναισθηματικές πτυχές της ηγεσίας, ιδίως στο πώς οι ηγέτες επηρεάζουν τους οπαδούς να κάνουν αυτοθυσία προς όφελος του οργανισμού. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας επιρροής βασίζεται στην εμπιστοσύνη.

Οι ηγέτες που έχουν αυτογνωσία, έχουν την ικανότητα να είναι «στα παπούτσια του οπαδού». Αυτή η διαδικασία πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα, όταν οι οπαδοί στη συνέχεια θα εμπιστευτούν τον ηγέτη λόγω αυτού του δεσμού που έχει καλλιεργηθεί. Η διαδικασία επίτευξης εμπιστοσύνης από τους οπαδούς, ως εκ τούτου, εντοπίζεται στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ιδιαίτερα στην αυτογνωσία (Goleman, 1998). Με λίγα λόγια, οι μηχανισμοί των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχουν την απαραίτητη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ομοίως, η διαχείριση σχέσεων είναι η αναπόσπαστη συνιστώσα της ηγεσίας μετασχηματισμού καθώς οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμούν τα συναισθήματα και να βοηθούν, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς στόχους.

Πρόσφατα, όμως, μελέτες που εξετάζουν τους δεσμούς μεταξύ της «προσωπικότητας» και της ηγεσίας έχουν δείξει (Hunt, 2010) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται σημαντικά με διάφορες διαστάσεις προσωπικότητας (Cavazotte, Moreno & Hickmann, 2012, Bono & Judge, 2004, Harland & Sandal, 2003). Πιο πρόσφατη έρευνα από τους Cavazotte, Moreno & Hickmann (2012) κατέδειξε επίσης ότι η «γενική ευφυΐα» είναι εξαιρετικά υψηλά συσχετισμένη με την μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύοντας ένα προηγούμενο εύρημα των Atwater & Yamarino (1993) ότι τα υψηλότερα επίπεδα νοημοσύνης σχετίζονται με την ηγεσία μετασχηματισμού.

Οι Salovey & Mayer (1990: 189) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθούν τα συναισθήματα των ίδιων και των άλλων να τα διακρίνουν μεταξύ τους και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους», ένας ορισμός που οδήγησε άλλους να συνδέσουν την έννοια

της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη μετασχηματιστική ηγεσία (π.χ., Barling, Slater και Kelloway, 2000).

Η συναισθηματική διαχείριση και η αυτογνωσία έχουν καθιερωθεί ως σημαντικά στοιχεία αποτελεσματικής ηγεσίας. Στο βιβλίο τους *Primal Leadership*, Goleman et al. (2002) προτείνουν ότι το συναισθηματικό καθήκον του ηγέτη, στον εαυτό του και στους υφισταμένους του, είναι γνήσιο και πρωτογενές. Με άλλα λόγια, το συναισθηματικό καθήκον του ηγέτη είναι το ουσιαστικό και σημαντικότερο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι εγγενείς, αλλά είναι το αποτέλεσμα μαθησιακών διαδικασιών. Ως εκ τούτου, μπορούν να διδαχθούν. Κάθε συναισθηματική ικανότητα μπορεί να συμβάλει με μοναδικό τρόπο αποτελεσματική και αρμονική ηγεσία.

2.6. Έρευνες για τη Μετασχηματιστική ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη.

Συλλογικά υπάρχουν αρκετές εμπειρικές ερευνητικές μελέτες που επιβεβαιώνουν το επιχείρημα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση της εργασίας και στην ηγεσία.

Οι Barling et al. (2000) εξήγησαν ρητά γιατί τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπεριφορά μετασχηματιστικής ηγεσίας. Διεξήγαγαν μια διερευνητική μελέτη σχετικά με τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας μετασχηματισμού. Τα αποτελέσματά τους υποδηλώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τρεις πτυχές της ηγεσίας μετασχηματισμού: εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο και εξατομικευμένη θεώρηση.

- οι ηγέτες που γνωρίζουν και θα μπορούσαν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, θα χρησιμεύσουν ως πρότυπα για τους οπαδούς τους, ενισχύοντας τους να «εμπιστεύονται και σέβονται την επιρροή τους. Αυτό θα ήταν σύμφωνο με την ουσία της εξιδανικευμένης επιρροής.
- οι ηγέτες που καταλαβαίνουν τα άλλα συναισθήματα, θα έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν να τεθούν οι προσδοκίες των οπαδών, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα εμπνευσμένου κινήτρου.
- οι ηγέτες που εκδηλώνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη θα είναι πιθανό να εκδηλώσουν ατομικές εκτιμήσεις έχοντας θετική σχέση διαχείρισης και αλληλεπίδρασης.

Οι Mills & Rouse (2009) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι τουλάχιστον ένα σημαντικό στοιχείο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι άνθρωποι με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης συνήθως γνωρίζουν τι αισθάνονται, τι σημαίνει αυτό και πώς τα συναισθήματά τους μπορούν να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους

Έρευνα των Rahim M. A., Psenica C., Polychroniou P., Ferdausy S., Dias J.F., 2006., πάνω στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας σε μεταπτυχιακά προγράμματα MBA, σε 5 χώρες (ΗΠΑ, Πορτογαλία, Ελλάδα, Νότια Κορέα & Μπαγκλαντές) έδειξε σχεδόν απόλυτη ταύτιση των δύο εννοιών. Οι κοινωνικές ικανότητες συσχετίστηκαν απόλυτα θετικά με την ηγεσία μετασχηματισμού σε όλες τις χώρες εκτός της Πορτογαλίας.

Οι Palmer & Stough (2001) μελέτησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ερευνώντας την ικανότητα του ηγέτη να αξιολογεί τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, όπως επίσης και την ικανότητά του να τα διαχειρίζεται αναδεικνύοντας σημαντικές συσχετίσεις με τις δύο αυτές δεξιότητες αποτελεσματικής ηγεσίας.

Η έρευνα του Πολυχρονίου (2009) στην Ελλάδα, σε δείγμα 267 στελεχών επιχειρήσεων από διάφορα ιεραρχικά επίπεδα, απέδειξε πως συναισθηματική νοημοσύνη και μετασχηματική ηγεσία είναι έννοιες αλληλένδετες και πως η σχέση τους συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σύμφωνα με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, οι έρευνες για την Οργανωσιακή Συμπεριφορά θα πρέπει να θεωρούνται ολοκληρωμένες μόνο αν συνυπολογίζεται και ο ρόλος των συναισθημάτων στην απόδοση εργασίας. (Goleman, 2000 Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003 Εηροτύρη-Κουφίδου 2001, Robbins & Judge 2011)

Έρευνα πραγματοποιήθηκε και στην Ελλάδα και από την Ιορδάνογλου (2007) που εξέτασε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, καθώς και της ικανοποίησης στην εκπαίδευση, όπου εμφανίστηκε θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγετική συμπεριφορά. Ανάμεσα στα άλλα σημαντικά ευρήματα της μελέτης ήταν η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ηγετικό ρόλο που καλείται να διεκπεραιώσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, ρόλος οι οποίοι έχει άμεση επίπτωση τόσο στο προσωπικό όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η έρευνα έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρέασε θετικά τόσο την αποδοτικότητα όσο και την δέσμευση του προσωπικού.

Σε μελέτη των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), η οποία διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βόρειο Ελλάδα, βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση στο χώρο της εκπαίδευσης, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό.

Ο Δελατόλας (2003) επίσης σε έρευνα που πραγματοποίησε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση,

ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα των Cavazotte, Moreno, Hickmann συμπεραίνεται, ότι ισχυρές δηλώσεις με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως σημείο αναφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν δικαιολογούνται. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι συσχετισμοί μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας όπως η νεύρωση και το να είσαι ευχάριστος στέκεται πολύ υψηλότερα από οποιαδήποτε αλληλοσυσχέτιση μεταξύ των πέντε παραγόντων.

Υπάρχουν βέβαια κι εκείνοι οι ερευνητές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, που αμφισβητούν αυτή τη σχέση (Antonakis, Ashkanasy & Dasborough, 2009; Locke, 2005). Κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται πως έχει δοθεί μεγαλύτερη αξία στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και στη σχέση της με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς μετά από έρευνες Harms & Crede, (2010a) σε 106 εργασίες και άρθρα δεν εντοπίζεται σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών.

Είναι σαφές, πως η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων αναφορικά με τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι απόλυτα δικαιολογημένη αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι δύο πολυδιάστατα και πολύπλοκα φαινόμενα που αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

3.1. Ορισμός και θεωρητική προσέγγιση.

Ο Π.Βαρβούτσης (1998) υποστηρίζει ότι με τον όρο απόφαση στην ευρύτερη σημασία εννοούμε «μια διαδικασία που καθορίζει την κατάσταση εκείνη που επιθυμούν να δημιουργήσουν εκείνοι που παίρνουν μέρος στις αποφάσεις, κινούμενοι μέσα σ ένα πλαίσιο συγκεκριμένων δυνατών επιλογών», η διαδικασία της επιλογής, χάραξης μιας πορείας δράσης για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου μέσα από έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η λήψη των αποφάσεων της ομάδας ορίζεται από τους Robbins και Coulter (2012) ως μια πράξη ή δραστηριότητα, για να γίνει η επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων, που εκτελούνται από κοινού σε μια ομάδα. Οι παράγοντες είναι:

- η αναγνώριση του προβλήματος,

- τα κριτήρια με τα οποία λαμβάνεται η απόφαση,
- η βαρύτητα απόφασης
- η ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων,
- η ανάλυση της εναλλακτικών λύσεων,
- η επιλογή της εναλλακτικής,
- η εφαρμογή εναλλακτικής λύσης και τέλος
- η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της απόφασης.

Οι Kinicki & Williams (2008) αναφέρουν ότι η λήψη αποφάσεων είναι η διαδικασία ταυτοποίησης και επιλογής εναλλακτικών τρόπων δράσης. Τα βήματα για τη λήψη αποφάσεων είναι:

- ο καθορισμός στόχων,
- η λήψη αποφάσεων,
- την επίλυση του προβλήματος και
- την πραγματοποίηση αλλαγών στον οργανισμό.

Οι Scott-Ladd & Chan (2004) ορίζουν ότι ένα άτομο εμπλέκεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων χρησιμοποιώντας ένα από τα παρακάτω σχήματα λήψης αποφάσεων :

Ορθολογικό: χαρακτηρίζεται από τη χρήση των λογικών προσεγγίσεων στη λήψη αποφάσεων.

Διαισθητικό: καθορίζεται από το προαίσθημα και την ενστικτώδη αντίδραση.

Εξαρτώμενο: χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη των άλλων προτού λάβει μια απόφαση.

Αποφυγή: ορίζεται με την απόσυρση, την αναβολή και την άρνηση στα πιθανά σενάρια αποφάσεων

Αυθόρμητο: χαρακτηρίζεται από ταχεία, γρήγορη και παρορμητική απόφαση.

3.2. Εκπαιδευτική ηγεσία και λήψη απόφασης

Στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη η λήψη αποφάσεων και για προβλήματα που προκύπτουν, αλλά και θέματα εσωτερικής οργάνωσης. Αυτό βέβαια δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και το διδακτικό προσωπικό που θα πρέπει να ενισχύεται στις ικανότητες λήψης και εκτέλεσης

αποφάσεων μέσα από τις καθημερινές διαδικασίες σε λειτουργικά θέματα όπου απαιτείται συλλογική δράση όλων των συμμετεχόντων, διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, λοιπού προσωπικού, μαθητών και γονέων.

Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δεν επικεντρώνεται μόνο στη λήψη αποφάσεων, αλλά διευκολύνει τη συνεργατική εργασία για τον προσδιορισμό του σκοπού του ιδρύματος ενώ παράλληλα εξουσιοδοτεί ολόκληρη η σχολική κοινότητα να επικεντρωθεί στην επίτευξη αυτού του στόχου (Sagor, 1992). Οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές μεταξύ των ατόμων είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου και αποτελεί σημαντικό στοιχείο βελτίωσης των σχολείων. Αυτό που είναι ενδιαφέρον, από τα ευρήματα, είναι ότι φαίνεται να υπάρχει και σύνδεση μεταξύ των πέντε παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της λήψης απόφασης. Σίγουρα μπορούμε να δεχθούμε ότι ένας πιο μετασχηματιστικός ηγέτης θα οδηγήσει σε πιο αφοσιωμένους οπαδούς και σε μια συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων.

Υπάρχουν διαφορετικοί τομείς ή επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: από το επίπεδο των τάξεων έως πολύ υψηλότερα και τα γενικά επίπεδα στα οποία οι αποφάσεις επηρεάζουν το σχολείο στο σύνολό του (Hargreaves, 1979), όπως το πρόγραμμα σπουδών, την ανάπτυξη του προσωπικού, την ανάθεση καθηκόντων εκπαιδευτικών, την παροχή υλικού και ψυχολογική στήριξη, χρονοδιαγράμματα προγραμματισμού για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι διευθυντές που ασκούν συμμετοχική διοίκηση ενισχύουν, προτρέπουν και στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διοίκησης και λήψης αποφάσεων, αυξάνοντας έτσι τα επίπεδα δέσμευσής τους προς τον οργανισμό και τη διασφάλιση της εκτέλεσης της ειλημμένης απόφασης (Antonio, 2008; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων τόσο για μεμονωμένες όσο και για ομάδες, η ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία. Ακόμη και οι καλύτερες αποφάσεις μπορούν να έχουν αρνητικά αποτελέσματα εάν δεν είναι σωστά ανακοινωμένα, συμπεριλαμβανομένης της σωστής ερμηνείας των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Για την υλοποίηση της απόφασης βέβαια σημαντική είναι και η στάση διευθυντή, που ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οφείλει να μοιράζεται την ηγεσία, καθώς είναι και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι η αποτελεσματική αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, εμφανίζεται μόνο στις περιπτώσεις στις οποίες ο διευθυντής δεν είναι αποκλειστικός φορέας άσκησης ηγεσίας (Heller & Firestone, 1995). Οι καλύτερες αποφάσεις είναι εκείνες που μπορούν να γίνουν κατανοητές και αποδεκτές από τα άτομα που επηρεάζονται περισσότερο από την απόφαση. Είτε πρόκειται για άτομα, είτε για ομάδες, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων που αξιοποιούν την αξία της ενσυναίσθησης, μπορούν να προβλέψουν τον αντίκτυπο των αποφάσεών τους πριν από την εφαρμογή τους. (Goleman, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται επίσης και στο θετικό κλίμα που επικρατεί στο χώρο του σχολείου. Βασικός παράγοντας δημιουργίας αυτού του κλίματος θεωρείται η ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Antonio, 2008). Όταν τα θέματα του σχολείου αντιμετωπίζονται σε ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης

και αλληλοσεβασμού, δημιουργείται ένα κλίμα θετικό και συγχρόνως ανοιχτό σε νεωτεριστικές ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς να διατυπώσουν ακόμα και μη «δημοφιλείς» προτάσεις, προσφέροντας έτσι στη διοίκηση ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και γνώσεων.

Έρευνες των Myers & Gelzheiser (2001) έδειξαν, ότι παραγωγικό και αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονταν συλλογικά με το διευθυντή κι όχι αυτό που ο διευθυντής έχει την απόλυτη εξουσία στις συνεδριάσεις, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ανενεργούς. Σε πολλές έρευνες βέβαια (Mayers et al., 2001) παρουσιάζεται μεταβλητότητα στην προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στην κοινή λήψη αποφάσεων. Ρόλος του διευθυντή είναι να δώσει την αίσθηση στους υφισταμένους του, πως συμμετέχοντας στη διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να δουλέψουν με το διευθυντή ως συνεργάτες και να επηρεάσουν την πολιτική του σχολείου, (Pashiardis, 1994) ενός νέου καινοτόμου σχολείου, στο οποίο επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν συνεχώς αποφάσεις, τις οποίες απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα. Οι μελέτες δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εμπλακεί στην ηγεσία, να μοιραστεί την εξουσία, να συμμετάσχει στη λήψη απόφασης και να προάγει έτσι έτσι τον ρόλο του καθώς και το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τέλος ο Gupton (1995: 77) τονίζει την ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να γίνουν υπεύθυνοι και να αλλάξουν από «κλήπτες και εκτελεστές αποφάσεων» σε «υπεύθυνους λήψης αποφάσεων».

3.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και λήψη απόφασης.

Έχει βρεθεί ότι οι ηγέτες μπορούν καλύτερα να κατανοήσουν και να παρακινήσουν τους άλλους με τη χρήση συναισθημάτων. Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα συναισθήματά του για να σχηματίσει μια ομάδα, να παρακινήσει άλλους, (Caruso et al., 2003) να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και να αξιοποιήσει ευκαιρίες προς όφελος της οργάνωσής του (George 2000). Οι ηγέτες, μέσα από αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, είναι σε θέση να βελτιώσουν τη λήψη απόφασης, αφενός μέσω των γνώσεων τους και αφετέρου μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων εκείνων που είναι σε θέση να αναγνωρίσουν με ακρίβεια. Έτσι, αυτοί που είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα είναι και πιο ικανοί να προσδιορίσουν εάν τα συναισθήματα συνδέονται με ευκαιρίες ή προβλήματα και να τα χρησιμοποιήσουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων όπως αναφέρεται στους Gardner & Stough (2001). Η αυτογνωσία και οι αντιπροσωπευτικές δεξιότητες για ακριβή αυτοαξιολόγηση, επιτρέπουν στους συναισθηματικά ευφυείς υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων, να ορίσουν και να επιβεβαιώσουν τον ρόλο τους (Goleman, 2001 · Boyatzis et al., 2000). Ειδικότερα, αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων, να προσδιορίσουν, αν έχουν τον σωστό προσανατολισμό προς ένα πρόβλημα και έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση, για να αξιολογήσουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε σχέση με άλλους. Κατά συνέπεια, οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης

δημιουργούν μια πορεία για να καθορίσουν, ποιος είναι ο πιο κατάλληλος άνθρωπος, ή ομάδα για να πάρει την καλύτερη απόφαση σε οποιαδήποτε δεδομένη περίπτωση.

Οι ηγέτες μετασχηματισμού έχουν το συναισθηματικό υπόβαθρο για να αντιμετωπίσουν τα διλήμματα και τις κρίσιμες αποφάσεις, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι κοινές αξίες και πεποιθήσεις είναι πολύ σημαντικές για έναν οργανισμό. Είναι σε θέση να εντοπίσουν άτομα που δεν μοιράζονται τις αξίες της οργάνωσης και κάνουν τις κατάλληλες αλλαγές ανάλογα. (George 2000).

Αρκετοί ερευνητές έχουν επίσης εξετάσει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διάθεσης (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000, George, 2000). Δεδομένου ότι η διάθεση επηρεάζει την εργασία, είναι σημαντικό να διερευνηθεί αυτή η σχέση (George, 2000). Ο Ciarrochi et al. (2000) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες που έχουν υψηλά συναισθηματικά νοήμονα αποτελέσματα, είναι καλύτεροι στη διαχείριση της διάθεσης. Αυτοί οι ηγέτες έχουν επίγνωση της αντίδρασης και της συμπεριφοράς. Έτσι μπορεί να επανεξετάσουν αποφάσεις και διαδικασίες που μπορεί να είχαν αρνητική ή θετική διάθεση η επιρροή. Για παράδειγμα, αν ένας ηγέτης συνειδητοποιήσει ότι ήταν σε απαισιόδοξη διάθεση παίρνοντας μια απόφαση που μπορεί να προκάλεσε μια αρνητική προσέγγιση στο πρόβλημα, θα επανεξετάσει το πρόβλημα και τη λύση. Ομοίως, αν ο ηγέτης αισθάνεται ότι ήταν σε μια υπερβολικά αισιόδοξη κατάσταση, μπορεί να έχει προκαλέσει μια μη ρεαλιστική άποψη του προβλήματος και θα επανεξετάσει τη δράση σε μια πιο ουδέτερη κατάσταση (George, 2000). Σε αυτά τα παραδείγματα, η διάθεση του ηγέτη που καθοδηγείται από το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης του, επηρεάζει τους οπαδούς και την οργάνωση στο σύνολό της (Sy, Côté, & Saavedra, 2005).

Η αυτογνωσία και οι υπόλοιπες δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιτρέπουν στους συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες, να καθορίσουν κατάλληλα το ρόλο τους για τη λήψη αποφάσεων (Goleman, 2001 Boyatzis et al., 2000). Κατά συνέπεια, αυτές οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, για να καθορίσουν ποιος είναι ο καταλληλότερος άνθρωπος ή ομάδα, για να πάρει τη σωστότερη απόφαση που ενδείκνυται, σε οποιαδήποτε περίπτωση. Με τη νοηματική νοημοσύνη, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων αποτυγχάνουν στην πρώτη και πιο σημαντική απόφαση, η οποία είναι «ποιος είναι ο καλύτερος υπεύθυνος λήψης αποφάσεων για αυτή την απόφαση;» Bacigalupo, A. C., & Hess, J. D. (2011).

Ο Conrad (2007) βρήκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες που είχαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αναδείχτηκαν με καλύτερη λήψη αποφάσεων, υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ευθύνης και εμφάνιση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και των βασικών ικανοτήτων της, της συμπάθειας, της εξυπηρέτησης παίζουν σημαντικό ρόλο, έτσι ώστε οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων, να κρίνουν όχι μόνο τον αντίκτυπο των αποφάσεών τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο λήφθηκαν αυτές οι αποφάσεις (Goleman, 2001, Boyatzis et al., 2000).

Με λίγα λόγια, τα συναισθήματα πρώτα φιλτράρουν τις εισερχόμενες πληροφορίες για να περιορίσουν το φάσμα των δυνατοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν και, δεύτερον, εστιάζουν την προσοχή μας σε συγκεκριμένες πτυχές των πληροφοριών που

πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη των αποφάσεων (McPhail, 2004). Επομένως το άτομο που αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, αλλά και των γύρω του, μπορεί να τα χρησιμοποιεί για να καθοδηγεί την σκέψη του και να παίρνει εποικοδομητικές αποφάσεις. Σύμφωνα με τους Salovey and Mayer (1990) τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Έτσι η αισιοδοξία και η επιμονή, δύο θετικά συναισθήματα που σχετίζονται με την ηγεσία, μπορούν να μεταδοθούν και σε άλλους (Goleman et al., 2001).

Μια από τις πιο συναρπαστικές διχογνωμίες στη σύγχρονη σκέψη που περιβάλλει τη λήψη αποφάσεων, είναι η προφανής σύγκρουση μεταξύ των ρόλων του συναισθήματος και της λογικής. Οι Stanovich και West διαχώρισαν τις γνωστικές λειτουργίες μεταξύ εκείνων που ήταν ταχύτερες, πιο αβίαστες, σιωπηρές και συναισθηματικές, σε σύγκριση με αυτές που ήταν πιο αργές, συνειδητές, σαφείς και λογικές. Οι συγγραφείς πίστευαν ότι οι καλύτερες αποφάσεις θα μπορούσαν να ληφθούν με μια « μετάβαση» των υπευθύνων λήψης αποφάσεων, από την διαισθητική και συναισθηματική σκέψη στη λογική και την ορθολογική σκέψη. Περαιτέρω κατέληξαν στο συμπέρασμα, σύμφωνα με την ιδέα του Simon, στο ότι το συναίσθημα και ο ορθολογισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χρησιμεύσει ως απαραίτητη γέφυρα μεταξύ των δύο.

Αντιμετωπίζοντας τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ο Sevdalis et al. σημείωσε ότι, αν και η εμπειρική έρευνα υπογράμμισε τη συνάφεια των συναισθημάτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι μεμονωμένες διαφορές στην αντίληψη και την εμπειρία του συναισθήματος, ήταν σε μεγάλο βαθμό. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις συχνά σκεπτόμενοι τα συναισθήματα που πιθανόν να προκαλέσουν τα αποτελέσματα. Στο Sevdalis et al. οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων θα πρέπει :

- ✓ να προεξοφλούν τα συναισθήματά τους πριν υλοποιηθεί η απόφαση,
- ✓ να τα δοκιμάσουν όταν λάβουν τα αποτελέσματα της απόφασής τους
- ✓ να τα ανακαλέσουν από τη μνήμη όταν σκέφτονται προηγούμενες αποφάσεις (καλές ή κακές).

Οι έξυπνοι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων, πρέπει να αποδείξουν την εμπιστοσύνη στον τρόπο λήψης των αποφάσεών τους. Η αυτογνωσία, συνεπάγεται την αναγνώριση των αδυναμιών και την αποδοχή της αναγνώρισης των δυνατοτήτων των άλλων στην λήψη αποφάσεων. Η αυτοπεποίθηση περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αναγνώρισης της επίδρασης της συμπεριφοράς κάποιου, σε άλλους. Οι πιέσεις του χρόνου συχνά οδηγούν τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων σε κακές εκτιμήσεις. Η υπομονή είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος της απόφασης.

Οι Mayer και Caruso (2002) σημείωσαν ότι οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα χτίσουν τον πραγματικό κοινωνικό ιστό μέσα σε έναν οργανισμό, καθώς και ανάμεσα στον οργανισμό κι αυτών που υπηρετεί, προάγοντας ταυτόχρονα και την κουλτούρα του οργανισμού. Κατά συνέπεια, οι συναισθηματικά ευφυείς αποφάσεις, είναι εκείνες που βασίζονται στην κουλτούρα της οργάνωσης.

Συνεπώς η πρακτική εφαρμογή δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει ατομικές, ομαδικές αποφάσεις και αποτελέσματα και να γίνει μια στρατηγική για την ανάπτυξη της ικανότητας, του ατόμου η του οργανισμού. Επιπροσθέτως θα μπορεί να εκτιμά τον αντίκτυπο και τις συνέπειες των αποφάσεων, βελτιώνοντας παράλληλα την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας λήψης τους (Hess & Bacigalupo, 2011, Stanescu & Cicei, 2012, Sayeed and Shanker, 2009, Hamidi & Azizi, 2011).

3.4. Βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε άτομα όχι μόνο δημιουργεί τις συναισθηματικές τους ικανότητες, αλλά και διατηρεί την εκπαίδευση για πολλά χρόνια (Nelis, 2009). Η εκπαίδευση εξάλλου, αποτελεί το όχημα για να προετοιμαστεί κανείς για το μέλλον. Σε πρόσφατες έρευνες μάλιστα, απεδείχθη ότι οι μάνατζερ αλλά και οι ηγέτες των επιχειρήσεων μπορούν να εκπαιδευτούν στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρακολουθώντας σχετικά βιωματικά σεμινάρια.

Οι Emmerling & Goleman (2003) θεωρούν, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, επηρεάζεται από κληρονομικούς και κατ' επέκταση γενετικούς παράγοντες, με πολύ σημαντική βέβαια την επιρροή του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος. Σύμφωνα με την άποψη των νευροεπιστημόνων η συμπεριφορά του ανθρώπου, έχει άμεση σχέση με ισχυρές νευρωνικές συνδέσεις στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Συνεπώς για να υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, θα χρειαστεί το άτομο να αλλάξει συνήθειες και αντιλήψεις και να τις αντικαταστήσει με νέες. Αυτό βέβαια απαιτεί αρκετό χρόνο, αφού στόχος είναι η δημιουργία καινούργιων νευρωνικών συνδέσεων, στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Έτσι μόνο επαναπρογραμματίζεται ο εγκέφαλος σε νέες συμπεριφορές, λησμονώντας τους παλιούς τρόπους συμπεριφοράς. Αυτό βέβαια απαιτεί ένα άτομο αποφασισμένο προσηλωμένο στο στόχο που έχει θέσει, να επιθυμεί την αλλαγή και να εργάζεται συστηματικά για αυτό. Οι έρευνες δείχνουν, ότι ο προμετωπιαίος λοβός, η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος, τα οποία σχετίζονται με την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου και τον παράλληλο χειρισμό των συναισθημάτων, μπορούν να λάβουν τροποποιήσεις και βελτιώσεις, μέσω της οδού της μαθήσεως και των εμπειριών (Emmerling and Goleman, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται στους ανθρώπους με συγκεκριμένο τρόπο. Πρώτη αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτογνωσίας, αυτή που βοηθά το άτομο να αντιλαμβάνεται καλύτερα τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του και στη

συνέχεια καθίσταται ικανό, να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων.

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1993), η συναισθηματική νοημοσύνη, ξεκινά να αναπτύσσεται από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, επηρεάζεται από παράγοντες του περιβάλλοντος του, όπως είναι η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος και μπορεί να αυξηθεί, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η καταλληλότερη ηλικία για παρέμβαση, σύμφωνα με την άποψη των Dulewicz and Higgs (2001), με σκοπό τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η παιδική, γιατί ο άνθρωπος σ αυτή την ηλικία είναι πιο είναι πιο δεκτικός σε νέες ιδέες και μπορεί ευκολότερα να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας του.

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να κερδηθεί και να βελτιωθεί σε οποιοδήποτε σημείο της ζωής (Goleman, 2014). Η εκμάθηση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, χρειάζεται ένα κατανοητό περιβάλλον, όπου θα πρέπει να γίνει στοχευμένα σε συγκεκριμένες περιοχές ή τις πτυχές της και να ζητηθούν συμβουλές εμπειρογνομόνων για το πώς θα υλοποιηθεί.

Μερικοί τρόποι βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνονται από τον Goleman (1998):

- ✓ Η κατανόηση των συναισθημάτων.
- ✓ Η αντίληψη, σε σχέση με τις ευθύνες που έχει αναλάβει.
- ✓ Η προσπάθεια, να αντιλαμβάνεται όσο το δυνατό καλύτερα και εγκαίρως, τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των ανθρώπων που βρίσκονται στον περίγυρο του.
- ✓ Ο περιορισμός ή καλύτερα, η εξάλειψη, των αρνητικών συναισθημάτων μίσους και επιθετικότητας

Κάθε εκμάθηση ξεκινάει όταν γνωρίζουμε ότι υπάρχει κάτι που πρέπει να αλλάξει ή να βελτιωθεί και να υπάρχει η βούληση για αυτές τις αλλαγές.

Οι ερευνητικές προσπάθειες, έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μεθόδων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, προτείνοντας κάποια συγκεκριμένα βήματα (Kunnanatt, 2004). Τα βήματα αυτά είναι τα εξής:

- Η σκιαγράφηση του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου, παίζει καταλυτικό ρόλο, στην κατανόηση του ψυχικού του κόσμου, καθώς και στο να αντιληφθεί καλύτερα, πως τα συναισθήματα του, επηρεάζουν την καθημερινή του ζωή.
- Η εξ ολοκλήρου κατανόηση των συναισθημάτων του, καθώς και η σωστή διαχείριση τους.
- Η σωστή καθοδήγηση, σε ψυχολογικό επίπεδο, και η μεθόδευση τρόπων που καθιστούν ικανό το άτομο, να εκφράζει με ορθό τρόπο τα συναισθήματα του.
- Η ικανότητα του, να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, πράγμα πολύ χρήσιμο, αφού μπορεί έγκαιρα να προφυλάξει τον εαυτό του από δύσκολες καταστάσεις.

- Η ενδυνάμωση της επιρροής στον περίγυρο του, που του προσδίδει το πλεονέκτημα να επηρεάζει προς όφελος του τις εκάστοτε καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, κάνει αισθητή την παρουσία του, καθώς κερδίζει σεβασμό και αποδοχή από τους γύρω του.

Η Delphine Nelis(2009), γνωστικός ψυχολόγος και η ομάδα της, έκαναν έρευνα για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και επιβεβαίωσαν την άποψη τους, σε ένα πείραμα με 40 φοιτητές. Χώρισαν τους φοιτητές σε δύο ομάδες και παρείχαν μια τετραήμερη εκπαίδευση συναισθηματικής νοημοσύνης, μόνο σε μία από τις ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων στην ομάδα που έγινε η έρευνα. Στον έλεγχο των αποτελεσμάτων, μετά από 6 μήνες αποκάλυψαν ότι αυτές οι αλλαγές ήταν μόνιμες.

Αν και αυτή, ήταν μια πιλοτική μελέτη μικρής κλίμακας για να γίνει κατανοητή η επιρροή της εκπαίδευσης στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά σημαντικά και πρότειναν τα πιθανά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωσή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας –Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις

4.1.1. Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σ ένα δείγμα από διευθυντές επιλεγμένων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Σερρών, όσο και την εφαρμογή του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ, στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες. Να προσδιορίσει την επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ικανότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, να επηρεάζουν την ομάδα τους στην αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Επίσης, να ανιχνεύσει κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών διαφοροποιεί τα επιμέρους χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής

ηγεσίας, και πως αυτό σχετίζεται θετικά με τη λήψη απόφασης. Επιπροσθέτως, να γίνει μια σύγκριση με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία που ασκείται από τους διευθυντές, πως οι ίδιοι αυτό-αξιολογούν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τέλος κατά πόσο αυτές συμπλέουν.

Στόχος είναι, η εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά εφαρμογή στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό γραφειοκρατικό μοντέλο και κατά πόσο αυτό είναι εφικτό. Επίσης, σχετικά με τη σημασία των θετικών η αρνητικών επιδράσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, στον ηγετικό μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή και το ρόλο της στην λήψη απόφασης. Εκτός από αυτό, η τρέχουσα έρευνα, συγκεντρώνεται στην αναδυόμενη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ένα σύνολο αλληλένδετων δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να επεξεργάζονται συναισθηματικά σχετικές πληροφορίες με ακρίβεια και αποτελεσματικά (Mayer, Caruso και Salovey, 2000) και πως τα συναισθήματα εμφανίζονται τυπικά στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων.

Έτσι, μπορεί να προκύψουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση κάποιων παραγόντων, που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά και της αποτελεσματικότερης και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, από το προσωπικό αλλά και τους διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων.

Γενικότερα η διερεύνηση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών των σχολικών μονάδων, η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ο τρόπος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη λήψη αποφάσεων, μπορεί να θεωρηθεί ως μια αρκετά καλή βάση που θα έχει ως αποτέλεσμα, την βελτίωση στην οργάνωση δομή και λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι οποίες αποτελούν μέρος του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος.

4.1.2. Υποθέσεις

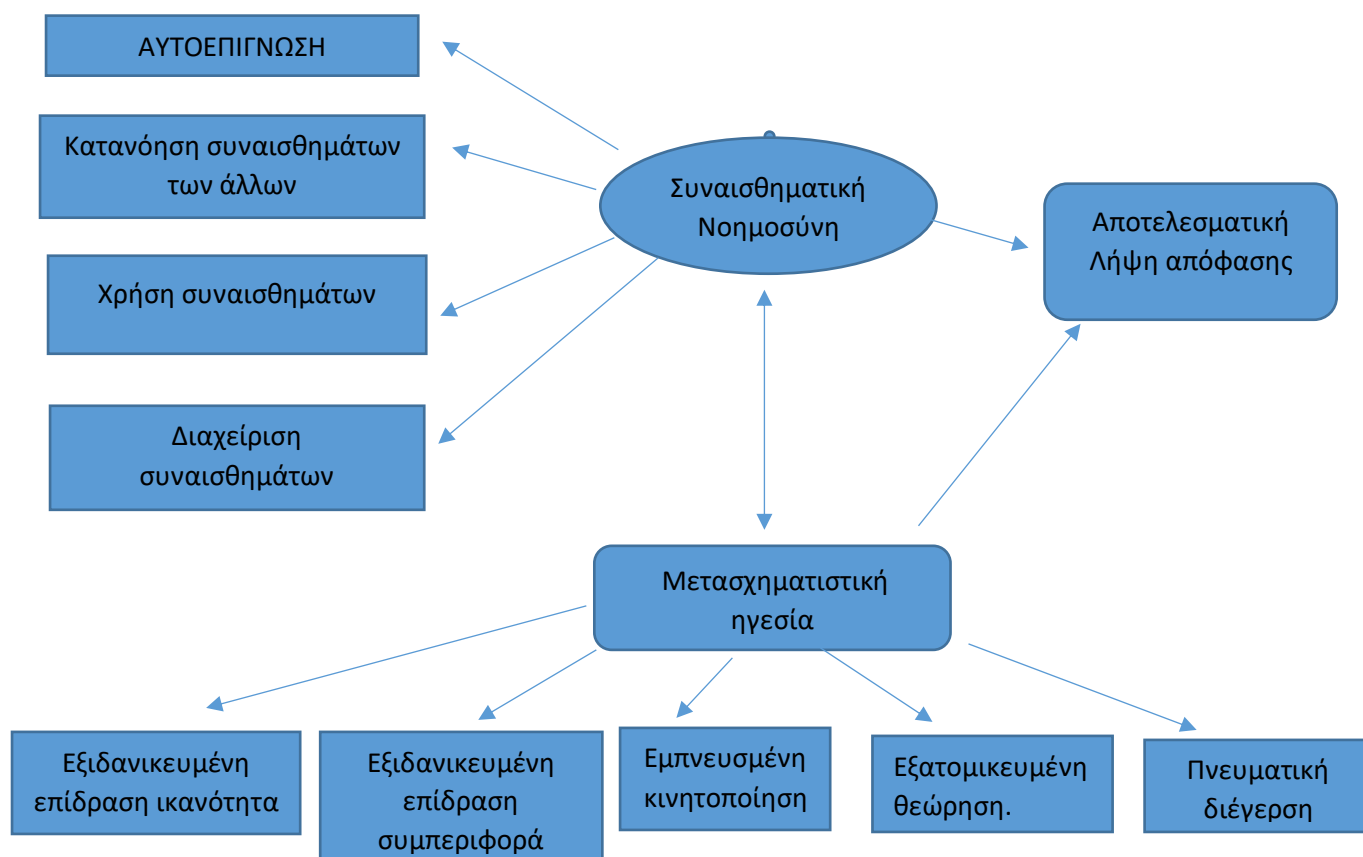
H1: Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της **συναισθηματικής νοημοσύνης** (αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων) του διευθυντή και της **μετασχηματιστικής ηγεσίας** (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, εξατομικευμένη σκέψη και πνευματική διέγερση), που ασκείται στη σχολική μονάδα που διοικεί.

H2: Υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση μεταξύ **της συναισθηματικής νοημοσύνης** (αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, αυτοκίνηση, ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων) και **αποτελεσματική λήψη αποφάσεων**.

H3: Υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, εξατομικευμένη σκέψη και πνευματική διέγερση) και **αποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων**.

H4: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των ερωτηθέντων απέναντι στην αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων σύμφωνα με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Με βάση τους στόχους της έρευνας και τις παραπάνω υποθέσεις το εννοιολογικό πλαίσιο αυτής της μελέτης διαμορφώνεται όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



4.2. Μέθοδος

4.2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί και 50 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών.

4.2.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015) το ερωτηματολόγιο είναι ευρέως γνωστό και χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών και δεν είναι απλώς ένας κατάλογος τυπικών ερωτήσεων, αλλά ένα έντυπο το οποίο ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας (Βάμβουκας 2002:246), κι έτσι

συγκεντρώνεται από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό ένα σύνολο πληροφοριών σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, με σκοπό να καταγραφούν οι τάσεις και οι απόψεις του πληθυσμού αυτού και μέσω της μέτρησης, της περιγραφής ή της συγκριτικής συσχέτισης, να γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν στα συγκεκριμένα γεγονότα και να γίνει εξαγωγή δεδομένων που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen & Manion, 1997).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική και πετυχημένη, ποσοτική έρευνα θα πρέπει να περιέχει ένα προσεκτικά επιλεγμένο και αντιπροσωπευτικό ανά περίπτωση δείγμα κι ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο (Σιώμοκος&Μαύρος,2015). Ένα καλό ερωτηματολόγιο μπορεί να προσφέρει όχι μόνο μια έγκυρη μέτρηση των μεταβλητών του ερευνητικού ερωτήματος, αλλά να επιτύχει τη συνεργασία των συμμετεχόντων και τη ακριβέστερη και εγκυρότερη συγκέντρωση πληροφοριών .

Έναν συνοπτικό ορισμό της ποσοτικής έρευνας έδωσε και ο Creswell (1994) που τη χαρακτήρισε ως ένα είδος έρευνας που «εξηγεί τα φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα που αναλύονται χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους (ιδίως στατιστικές)». Με βάση λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής, η ποσοτική έρευνα είναι η καταλληλότερη, καθώς θέλουμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο οι διευθυντές εφαρμόζουν στις σχολικές μονάδες στρατηγικές μετασχηματιστική ηγεσίας και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής λήψης απόφασης και της συναισθηματικής νοημοσύνη, ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Τα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας, απεστάλησαν και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά, από διευθυντές και εκπαιδευτικούς στο διάστημα από 20 Μαρτίου μέχρι 5 Απριλίου 2019 Η ανάλυση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS .

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της εσωτερικής δομής των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα του ελέγχου, έδειξαν την εξαιρετική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων και συγκεκριμένα για τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης από 0,917 - 0,956 για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και από 0,815 -0,887 για το ερωτηματολόγιο των διευθυντών. Για τις κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας από 0,830-0,907 για τους εκπαιδευτικούς και 0,558-0786 για τους διευθυντές.

Αφού έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης (των ερωτηματολογίων) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Ο δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της εσωτερικής δομής των ερωτηματολογίων.
- Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r (για να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές)
- Η περιγραφική ανάλυση και η ανάλυση συχνοτήτων

4.2.2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

Για τη μέτρηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συναισθηματικών ικανοτήτων των Wong & Law (2002) η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Kafetsios και Zampetakis (2008) και αποτελεί το εργαλείο σε αυτή την έρευνα της αξιολόγησης του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαναφοράς- αυτοαξιολόγησης που αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις και που είναι σύμφωνη με τον ορισμό των Mayer & Salovey (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας από την ερευνήτρια. Αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις, τέσσερις για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια σειρά 16 ερωτήσεων και ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν (ή διαφωνούν) αναφορικά με κάποιες προτάσεις σε μια κλίμακα 7 στοιχείων, που κυμαίνονται από 1=διαφωνώ έντονα έως 7=συμφωνώ απόλυτα. Θεωρείται ένα από τα πλέον διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία που αφορούν τις τέσσερις γνωστότερες και αποδεκτότερες, διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης και περιγράφονται ως εξής:

- Αντίληψη των συναισθημάτων εαυτού (αυτοεπίγνωση).
- Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση).
- Χρήση των συναισθημάτων - κοινωνικές δεξιότητες
- Διαχείριση των συναισθημάτων.

4.2.2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές το ερωτηματολόγιο που θεωρείται ιδανικό για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (**Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ**), η πιο πρόσφατη έκδοση του οποίου είναι το **MLQ- 5X (5x-Short)** Bass & Avolio, 2004 για τη μέτρηση των πέντε παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη.
- Εξιδανικευμένη επίδραση-Συμπεριφορά του ηγέτη.
- Εμπνευσμένη κινητοποίηση.
- Πνευματική διέγερση.
- Εξατομικευμένη θεώρηση.

Μέσω των ψυχομετρικών ιδιοτήτων που μετριοούνται από το MLQ questionnaire αντανακλώνονται οι άμεσες σκέψεις του ερωτώμενου για τον αξιολογούμενο διευθυντή. Έχει εκδοθεί σε πολλές εκδόσεις γλώσσες και κράτη σε πολλές γλώσσες σε όλο τον

κόσμο (Bass & Avolio, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν τα 20 από τα 45 ερωτήματα του ερωτηματολογίου, που προτάθηκε από τους Bass και Avolio (1997) και επικυρώθηκε από τους Antonaki, Avolio και Sivasubramaniam (2003). Το MLQ βασίζεται σε ένα μοντέλο το οποίο συνδέει την ηγεσία με το προσδοκώμενο λειτουργικό αποτέλεσμα. Εστιάζει σε μια ηγετική λειτουργία και στην κατεύθυνση που θα πρέπει να επιδιώκει ο ηγέτης για να γίνει αποτελεσματικός και μετρά στοιχεία που δείχνουν την επίδραση στην προσωπική και πνευματική ανάπτυξη των συνεργατών του. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις έλαβαν τιμές από το 1 έως 5, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν υψηλότερη συμφωνία στην κλίμακα. Η βαθμολογία κάθε κλίμακας προέκυψε από το άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις της κλίμακας και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό ερωτήσεων.

4.2.2.3. Λήψη απόφασης

Για την εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης και λήψης αποφάσεων χρησιμοποιήθηκαν επτά ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες προέκυψαν μέσα από τη βιβλιογραφία και αναφέρονται στην συμμετοχή, την παρακίνηση και ανάθεση ευθυνών.

4.3 Ανάλυση έρευνας

Η ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, τα οποία έχουν προκύψει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων (στατιστική ανάλυση), έχει γίνει σε τρεις κύριους άξονες. Αυτοί έχουν καλύψει, τις κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης που τους χαρακτηρίζουν και τη μεταξύ τους σχέση, την αποτελεσματική λήψη απόφασης και τη μεταξύ τους σχέση.

4.3.1. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά διευκρινιστικές πληροφορίες προς όλους όσους απευθύνεται, σχετικά με τον λόγο για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα. Δίνει τα στοιχεία του ερευνητή και επεξηγεί στους συμμετέχοντες ότι το ερωτηματολόγιο είναι μέρος διπλωματικής εργασίας, που έγινε στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στη μετασχηματιστική ηγεσία και στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές, όπου οι εκπαιδευτικοί με 20 ετεροαναφορές πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε πενταβάθμια κλίμακα, ενώ το ίδιο πρέπει να κάνουν οι διευθυντές με αυτοαναφορές.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη συμμετοχή στη διοίκηση και τη λήψη απόφασης και η απάντηση στις ερωτήσεις δίνεται κατά τον ίδιο τρόπο.

Στην τρίτη ενότητα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές να δηλώσουν σε επταβάθμια κλίμακα κατά πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις και να αξιολογήσουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους οι διευθυντές, ενώ οι εκπαιδευτικοί των διευθυντών τους.

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει σειρά ερωτήσεων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν.

4.3.1.1. Εσωτερική συνάφεια και αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας και αξιοπιστίας των απαντήσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha, ο οποίος θεωρείται ο αριθμητικός συντελεστής που αφορά την αξιοπιστία και καλή αξιοπιστία έχουμε εφόσον ο δείκτης είναι πάνω από 0,65 (Howwitk & Cramer 2007, Χάλκος 2005). Ο υπολογισμός του βασίζεται στην εσωτερική αξιοπιστία και σταθερότητα συγκρίνοντας το άθροισμα των διακυμάνσεων όλων των ερωτήσεων με τη διακύμανση κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές όταν είναι μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8. Όσο μεγαλύτερος είναι αυτός ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη θεωρείται και η αξιοπιστία της εσωτερικής συνοχής:

ΤΙΜΕΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗ Cronbach's Alpha

Καθόλου Ικανοποιητικός < **0,60**

Ικανοποιητικός **0,60-0,79**

Πολύ Ικανοποιητικός > **0,80**

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν πολύ ικανοποιητικός γιατί σε όλες τις κλίμακες, οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας ήταν οι περισσότεροι $\alpha > 0,70$ γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι δείκτες για κάθε συνιστώσα ξεχωριστά ήταν:

Διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης	Cronbach's Alpha	
	Εκπαιδευτικοί	Διευθυντές
1. Αυτοεπίγνωση	0,917	0,815
2. Αυτοέλεγχος	0,956	0,854
3. Ενσυναίσθηση	0,938	0,860
4. Κοινωνικές δεξιότητες (χρήση συναισθημάτων)	0,919	0,887

Πίνακας 1. Μετρήσεις Cronbach's Alpha του ερευνητικού εργαλείου για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας	Cronbach's Alpha	
	Εκπαιδευτικοί	Διευθυντές
1. Διανοητική διέγερση	0,908	0,776
2. Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	0,844	0,558
3. Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	0,830	0,659
4. Εμπνευσμένη παρακίνηση	0,907	0,786
5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0,854	0,605

Πίνακας 2. Μετρήσεις Cronbach's Alpha του ερευνητικού εργαλείου για τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για την ενότητα Β που εξετάσει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διοίκηση και τη λήψη απόφασης, είναι 0,926 για το ερωτηματολόγιο των Εκπαιδευτικών και 0,789 για το ερωτηματολόγιο των Διευθυντών, γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

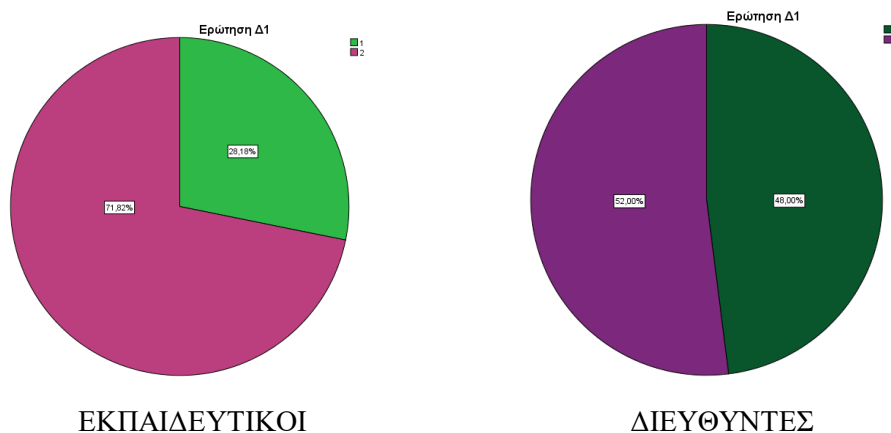
4.4. Αποτελέσματα

4.4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

4.4.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετέχουν 110 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 79 γυναίκες και 31 άντρες. Συμμετέχουν επίσης και 50 Διευθυντές εκ των οποίων οι 24 είναι γυναίκες και 26 άνδρες.

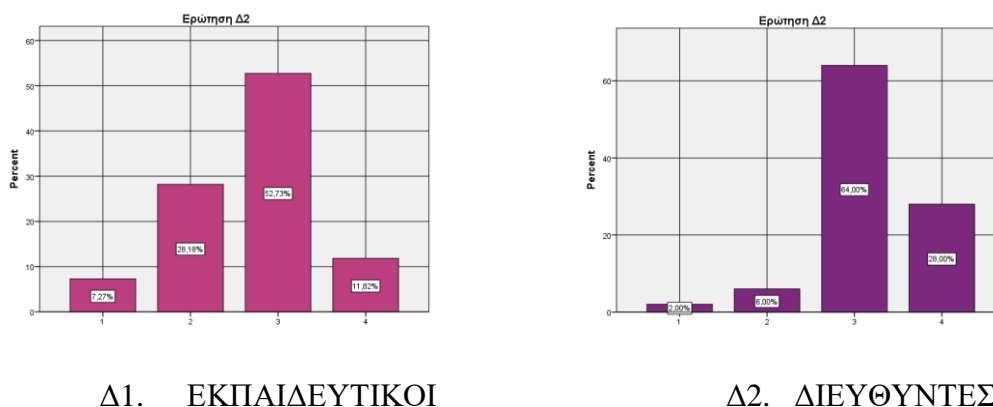
Δ/1. Φύλλο



Πίτες 1 και 2. Φύλο

Παρατηρείται ότι οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 71,8 % του δείγματος ενώ οι άνδρες αντιστοιχούν στο 28,5%. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες μπορεί να οφείλεται στην μεγαλύτερη διάθεση του γυναικείου φύλου να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο. Ενώ στους διευθυντές το αντίστοιχο ποσοστό είναι 52% άντρες και το 48% γυναίκες.

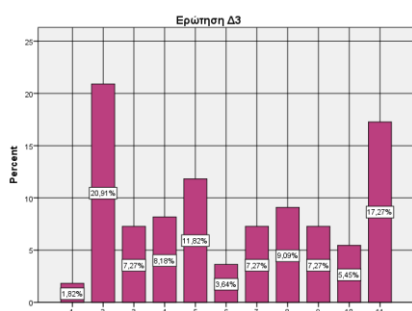
Δ/2. Ηλικία



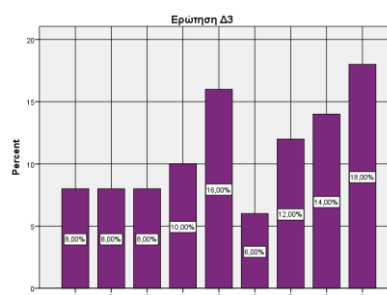
Διάγραμμα 1 και 2 . Ηλικία.

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε ηλικία από 25-65 με ποσοστό 52,7% πάνω από το μισό πληθυσμό δηλαδή και σε ηλικία 36-45 σε ποσοστό 28,2%.(Διάγραμμα 1) Στο δείγμα των διευθυντών το συντριπτικό ποσοστό 64% αντιπροσωπεύει την ηλικιακή ομάδα από 46-55 ετών και το 28%την ομάδα από 56-65 ετών.(Διάγραμμα 2)

Δ/3. Κλάδος-Ειδικότητα



Δ3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ



Δ4 . ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Διάγραμμα 3 και 4. Κλάδος-Ειδικότητα

Αναφορικά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το δείγμα απαρτίζεται από σχεδόν όλες τις ειδικότητες (Πίνακας 1, Διάγραμμα 46).

Θεολόγοι «ΠΕ01» το 1,8%, δηλαδή 2 άτομα,

Φιλολόγοι «ΠΕ02»,το 20,9%, δηλαδή 23 άτομα,

Μαθηματικοί «ΠΕ03» το 7,3%, δηλαδή 8 άτομα,

Φυσικών Επιστημών «ΠΕ04» το 8,2%, δηλαδή 9 άτομα,

Φυσικής Αγωγής «ΠΕ11» το 7,3%, δηλαδή 8 άτομα,

Δάσκαλοι «ΠΕ70» το 11,8%, δηλαδή 13 άτομα,

Πληροφορικής « ΠΕ86» το 3,6%, δηλαδή 4 άτομα,

Οικονομίας «ΠΕ80» το 9,1%, 10 άτομα

Υγείας και πρόνοιας «ΠΕ87» το 7,3%, δηλαδή 8 άτομα,

Γεωπονίας «ΠΕ88» το 5,5% δηλαδή 6 άτομα και τέλος την απάντηση

«Άλλο» (11) το 17,3%, δηλαδή 19 άτομα. Οι περισσότεροι είναι οι ΠΕ02 και οι Π70. (Διάγραμμα 3)

Στους διευθυντές που συμμετείχαν το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής:

Θεολόγοι «ΠΕ01» (1) το 8%, δηλαδή 4 άτομα

Φιλολόγοι «ΠΕ02» (2) το 8%, δηλαδή 4 άτομα,

Μαθηματικοί «ΠΕ03» (3) το 8%, δηλαδή 4 άτομα,
 Φυσικών Επιστημών «ΠΕ04» (4) το 10%, δηλαδή 5 άτομα,
 Δάσκαλοι «Π70» (5) το 16%, δηλαδή 8 άτομα,
 Νηπιαγωγοί «ΠΕ60» (6) το 6%, δηλαδή 3 άτομα,
 Πληροφορικής «Π86» (7) το 12%, δηλαδή 6 άτομα,
 Φυσικής Αγωγής «ΠΕ11» (8) το 14%, δηλαδή 7 άτομα και τέλος
 «Άλλο» (9) το 18%, δηλαδή 9 άτομα. Επομένως, το δείγμα απαρτίζεται από σχεδόν
 όλες τις ειδικότητες.(Διάγραμμα 4)

Δ/4. Τίτλοι Σπουδών

Στην ερώτηση για τον τίτλο σπουδών του ερωτηθέντα (Ερώτηση Δ4), ο κάθε ένας μπορούσε να δώσει παραπάνω απο1 απαντήσεις, έτσι το σύνολο των απαντήσεων δεν είναι το νούμερο του δείγματος, και τα ποσοστά αθροιστικά δεν κάνουν 100%. Στην ερώτηση αυτή την απάντηση «Βασικό πτυχίο» (1) την έδωσε το 100%, δηλαδή 110 άτομα, την απάντηση «Μεταπτυχιακό» (2) το 48,2%, δηλαδή 53 άτομα, την απάντηση «Διδακτορικό» (3) το 0,01%, δηλαδή 1 άτομο, την απάντηση «Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα» (4) το 55,45%, δηλαδή 61 άτομα, την απάντηση «Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ (ΤΠΕ)» (5) το 62,73%, δηλαδή 69 άτομα, την απάντηση «ΣΕΛΕΤΕ» (6) το 0,01%, δηλαδή 1 άτομο, την απάντηση «Διαπολιτισμικό σεμινάριο και σεμινάριο ειδικής αγωγής» (7) το 0,01%, δηλαδή 1 άτομο και τέλος την απάντηση «Δεύτερο πτυχίο» (8) το 0,03%, δηλαδή 3 άτομα. Επομένως, το μισό περίπου δείγμα έχει μεταπτυχιακό τίτλο .(Πίνακας 3)

**Πίνακας 3: Ερώτηση Δ4. Τίτλοι Σπουδών
(Εκπαιδευτικοί)**

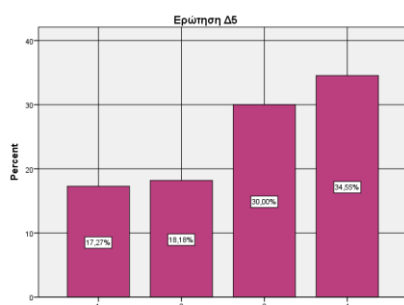
	Συχνότητα	Ποσοστό
1	110	100,0
2	53	48,2
3	1	0,01
4	61	55,45
5	69	62,73
6	1	0,01
7	1	0,01
8	3	0,03
Total	110	100,0

Οι τίτλοι σπουδών για τους διευθυντές σύμφωνα με τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι οι 26 (52%) έχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, Διδακτορικό Τίτλο έχουν οι 11(22%), Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα έχουν οι 35(70%) και Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ (ΤΠΕ) το 78% δηλαδή 39 άτομα.(Πίνακας 4)

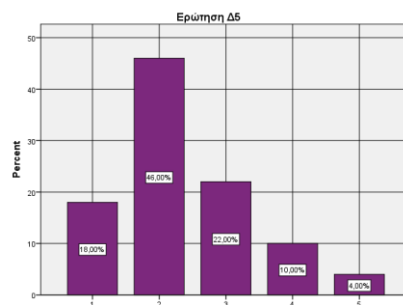
Πίνακας 4: Ερώτηση Δ4. Τίτλοι Σπουδών (Διευθυντές)

	Συχνότητα	Ποσοστό
1	50	100,0
2	26	52,0
3	11	22,0
4	35	70,0
5	39	78,0
Total	50	100,0

Δ/5 Υπηρετείτε σε σχολείο



Δ5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

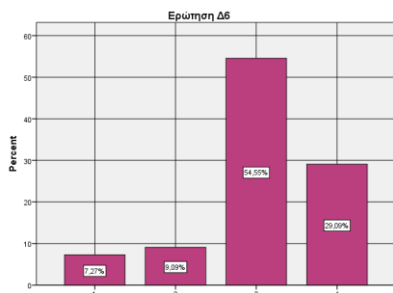


Δ6. ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

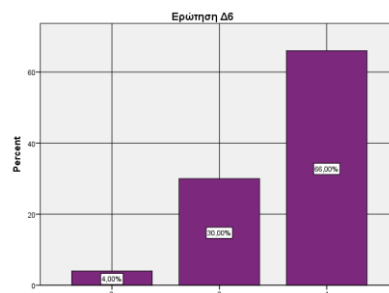
Διάγραμμα 5 και 6. Σχολείο υπηρετήσης.

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας που ο εκπαιδευτικός υπηρετεί, οι 19 (17,3) υπηρετούν σε Δημοτικό, οι 20 (18,2) σε Γυμνάσιο, οι 33 (30%) σε ΓΕΛ, οι 6 (3,4%) και οι 38 (34,5) σε ΕΠΑΛ.(Διάγραμμα 5). Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών 23 σε ποσοστό 46%, υπηρετεί σε Γυμνάσιο, οι 11 από τους ερωτώμενους σε ΓΕΛ οι 9 σε δημοτικό, οι 5 σε ΕΠΑΛ και 2 δήλωσαν άλλο.(Διάγραμμα 6)

Δ/6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση



Δ6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

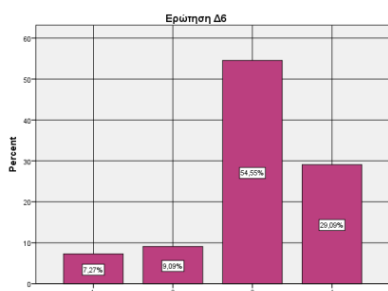


Δ7. ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

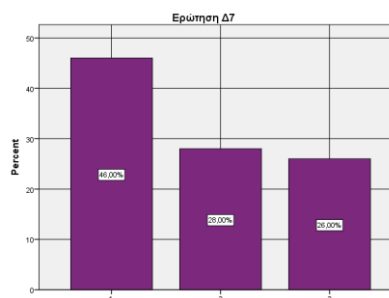
Διάγραμμα 6 και 7. Προϋπηρεσία

Η πλειοψηφία του συνολικού δείγματος, το 54,5% έχει 11-20 χρόνια υπηρεσίας, το 29,1% από 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας το 9,1% από 6 έως 10 χρόνια και το 7,3 % από 0 έως 5 χρόνια. Μέσος όρος ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Διευθυντών/τριων είναι τα 11-20 χρόνια.(Διάγραμμα 6 και 7)

Δ/7.Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης.



Δ8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ



Δ9. ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Διάγραμμα 8 και 9. Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης

Τα μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλαδή 69 άτομα δηλώνει ότι υπηρέτησε σε θέση ευθύνης από 1-5 χρόνια 28 σε ποσοστό 25,5% 6-10 και 13 άτομα 11-20 χρόνια. (Διάγραμμα 8)

Οι μισοί σχεδόν από τους διευθυντές/ντριες σε ποσοστό 46% δηλαδή 23 άτομα δηλώνει υπηρεσία σε θέση ευθύνης από 1 έως 5 χρόνια, την απάντηση 6 έως 10 χρόνια 28% δηλαδή 14 άτομα, και οι 13 (26%) δηλώνει από 11 έως 20 χρόνια.(Διάγραμμα 9)

Πίνακας 5. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών.

		Εκπαιδευτικοί		Διευθυντές	
		Αριθμός	%	Αριθμός	%
Φύλο	Γυναίκα	79	71,8%	24	48 %
	Άντρας	31	28,2%	26	52 %
Ηλικία	23-35	8	7,35	1	2 %
	36-45	31	28,2 %	3	6 %
	46-55	58	52,7 %	32	64 %
	56-65	13	11,8%	14	28 %
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	110	100%	50	100%
	Μεταπτυχιακό	53	48,2 %	26	52%
	Διδακτορικό	3	0,01 %	11	22%
	Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα	61	55,45%	35	70%
	Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ (ΤΠΕ	69	62,73%	39	78%
	ΣΕΛΕΤΕ»	6	0,01%	-	-
	Σεμινάρια: διαπολιτισμικό και ειδικής αγωγής	7	0,01 %	-	-
	Δεύτερο πτυχίο	8	0,03%	-	-
Προϋπηρεσία	0-5	8	7,3%	-	-
	6 - 10	10	9,1 %	2	4 %
	11-20	60	54,2%	15	30 %
	21-30	32	29,1%	33	66 %
Υπηρεσία σε θέση ευθύνης	1-5	69	62,7%	23	46 %
	6-10	28	25,5%	14	28 %
	11-20	13	11,8%	13	26 %
	Δημοτικό	19	17,3 %	9	18%
	Γυμνάσιο	20	18,2% %	23	18%

Σχολική Μονάδα	ΓΕΛ	33	30 %	11	46 %
	ΕΠΑΛ	38	34,5 %	5	22 %
	Άλλο	-	-	2	10 %
Ειδικότητες	ΠΕ01	2	1,8%	4	8%
	ΠΕ02	23	20,9%	4	8%
	ΠΕ03	8	7,3%	4	8%
	ΠΕ04	9	8,2%	5	10%
	ΠΕ011	8	7,3%	6	12%
	ΠΕ70	13	11,8%	8	16%
	ΠΕ80	10	9,1	7	14%
	ΠΕ86	4	3,6%	3	6%
	ΠΕ87	8	7,3%	9	18%
	ΠΕ88	6	5,5%	-	-
	ΑΛΛΟ	19	17,3%	-	-

4.4.2. Διαστάσεις Συναισθηματικής νοημοσύνης Εκπαιδευτικών-Διευθυντών

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ –Μέσος όρος.

Διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης	Ερωτήσεις	Μέσος όρος
1. Αυτοεπίγνωση	1, 5, 9 ,13	4,89
2. Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων	2, 6, 10, 14	4,78
3. Χρήση των συναισθημάτων	3, 7, 11, 15	5,16
4. Διαχείριση των συναισθημάτων	4, 8, 12, 16	4,73
Συναισθηματική Νοημοσύνη		4,89

Πίνακας 6. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάθε μια από τις 4 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Ταξινομώντας τις 4 κλίμακες του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τις μέση τιμή στο καθένα και ξεκινώντας από την κλίμακα με τη μεγαλύτερη, η κατάταξη για τους εκπαιδευτικούς είναι η εξής:

- Χρήση των συναισθημάτων
- Αυτοεπίγνωση
- Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων
- Διαχείριση των συναισθημάτων

Από τον πίνακα 4, προκύπτει ένας αρκετά υψηλός μέσος όρος σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη με τον μέσο όρο στο 4,89 . Η κατώτατη τιμή για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι 4,73 ενώ η μεγαλύτερη είναι 5,16

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ- Μέσος όρος

Διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης	Ερωτήσεις	Μέσος όρος
1. Αυτοεπίγνωση συναισθημάτων	1, 5, 9 ,13	6,08
2. Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων	2, 6, 10, 14	5,94
3. Χρήση των συναισθημάτων	3, 7, 11, 15	6,02
4. Διαχείριση των συναισθημάτων	4, 8, 12, 16	5,56
Συναισθηματική Νοημοσύνη		5,90

Πίνακας 7 . Αντιστοιχία των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάθε μια από τις 4 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Ταξινομώντας τις 4 κλίμακες του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τις μέση τιμή στο καθένα και ξεκινώντας από την κλίμακα με τη μεγαλύτερη, η κατάταξη για τους διευθυντές είναι η εξής:

- Αυτεπίγνωση των συναισθημάτων
- Χρήση των συναισθημάτων
- Διαχείριση των συναισθημάτων
- Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων.

Από τον παραπάνω πίνακα (5) προκύπτει ως γενικό μέτρο ένας υψηλός μέσος όρος στο 5,90 που σημαίνει ότι οι διευθυντές εκφράζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολό τους. Η υψηλότερη τιμή είναι 6,08 και η χαμηλότερη 5,56.

Κάνοντας μια σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με των διευθυντών βλέπουμε τις αποκλίσεις στους μέσους όρους των απαντήσεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στις αναφορές τους και στις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και το μέσο όρο η εκτίμηση τους είναι πολύ χαμηλότερη από αυτή της εκτίμησης των διευθυντών. Βλέπουμε μια απόκλιση 1,01 στον μέσο όρο.

4.4.3. Διαστάσεις Μετασχηματιστικής ηγεσίας Εκπαιδευτικών-Διευθυντών

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ-Μέσος όρος

Διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας	Ερωτήσεις	Μέσος όρος
1. Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	1, 6, 11, 20	3,45
2.Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	2, 7, 12, 17	3,44
3. Εμπνευσμένη κινητοποίηση	3, 8, 13, 18	3,38
4. Πνευματική διέγερση	4, 9, 14, 19	3,40
5. Εξατομικευμένη θεώρηση	5, 10, 15, 16	3,47
Μετασχηματιστική ηγεσία		3,43

Πίνακας 8. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με κάθε μια από τις 5 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Στον Πίνακα παρουσιάζονται η μέση τιμή και οι τυπικές αποκλίσεις των 5 κλιμάκων της μετασχηματιστικής ηγεσίας που δήλωσαν οι ερωτηθέντες. Ταξινομώντας το στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τις μέση τιμή και ξεκινώντας με τη μεγαλύτερη μέση τιμή, η κατάταξη για τους εκπαιδευτικούς ήταν η εξής:

- Εξατομικευμένη θεώρηση
- Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)
- Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)

-Πνευματική διέγερση

-Εμπνευσμένη κινητοποίηση

Στον πίνακα 6 εκφράζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και μέσος όρος είναι στο 3,43 που είναι μια μέση τιμή με μεγαλύτερη τιμή 3,45 και κατώτατη το 3,40.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - Μέσος όρος

Διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας	Ερωτήσεις	Μέσος όρος
1. Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	1, 6, 11, 20	4,13
2.Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	2, 7, 12, 17	4,22
3. Εμπνευσμένη κινητοποίηση	3, 8, 13, 18	4,07
4. Πνευματική διέγερση	4, 9, 14, 19	4,20
5. Εξατομικευμένη θεώρηση	5, 10, 15, 16	4,43
Μετασχηματιστική ηγεσία		4,21

Πίνακας 9. Αντιστοιχία των ερωτήσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με κάθε μια από τις 5 διαστάσεις της και μέσος όρος.

Στον Πίνακα παρουσιάζονται η μέση τιμή και οι τυπικές αποκλίσεις των 5 κλιμάκων της μετασχηματιστικής ηγεσίας που δήλωσαν οι ερωτηθέντες. Ταξινομώντας το στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τις μέση τιμή και ξεκινώντας με τη μεγαλύτερη μέση τιμή, η κατάταξη για τους εκπαιδευτικούς ήταν η εξής

-Εξατομικευμένη θεώρηση

-Πνευματική διέγερση

-Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)

-Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)

-Εμπνευσμένη κινητοποίηση

Ο μέσος όρος της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των διευθυντών κυμαίνεται στο 4,21 που είναι ένας αρκετά ψηλός μέσος όρος με χαμηλότερη τιμή το 4,07 και υψηλότερη το 4,43.

Στην εκτίμηση τους κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων εφαρμόζουν στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά μέσο όρο 3,43 ενώ οι διευθυντές 4,21.Κι εδώ βλέπουμε απόκλιση(0,78) στις

απαντήσεις των διευθυντών οι οποίοι με τις αυτοαναφορές εκτιμούν ότι η ηγετική τους συμπεριφορά είναι σε υψηλότερα επίπεδα.

4.4.5. Στατιστική ανάλυση Υποθέσεων

4.4.5.1. Υπόθεση 1 (H1). Σχέση Συναισθηματικής νοημοσύνης και Μετασχηματιστικής ηγεσίας

H1: Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, αυτοκίνηση, ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων) του διευθυντή και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, εξατομικευμένη σκέψη και πνευματική διέγερση), που ασκείται στη σχολική μονάδα που διοικεί.

Ο προσδιορισμός της έντασης της συσχέτισης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών πραγματοποιείται με τον υπολογισμό του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson.

Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson (r) παίρνει τις τιμές: $-1 \leq r \leq +1$, ως εξής:

- Τέλεια αρνητική γραμμική συσχέτιση $r = -1$ δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται καθώς μειώνονται της άλλης.
- Μηδενική (δεν υπάρχει) γραμμική συσχέτιση $r = 0$
- Τέλεια θετική γραμμική συσχέτιση $r = +1$ οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και της άλλης.

Ο συντελεστής συσχέτισης r , αποδεικνύει ουσιαστικά τη συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών αριθμητικής κλίμακας, όπως και τη φύση αυτής, πως δηλαδή μεταβάλλεται μια μεταβλητή σε σχέση με τις μεταβολές μιας άλλης μεταβλητής. Οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και της άλλης. Συγκεκριμένα, όσο το r βρίσκεται πιο κοντά στο $+1$ τόσο πιο ισχυρή θετική και όσο πιο κοντά στο -1 τόσο πιο συσχέτιση υπάρχει. Όσο το r βρίσκεται πιο κοντά στο 0 , τόσο πιο ασθενής συσχέτιση υπάρχει.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Πίνακας 10. Σχέση Αυτογνωσίας με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Εκπαιδευτικοί).

<i>ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ.Ν. (Συναισθηματική νοημοσύνη)	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ					
(Pearson Correlation)	0,700**	0,734**	0,683**	0,682**	0,707**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

** Significant (P ≤0.01)

Πίνακας 11. Σχέση Ενσυναίσθησης με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

<i>ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ.Ν.	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ					
(Pearson Correlation)	0,738**	0,793**	0,733**	0,752**	0,751**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

** Significant (P ≤0.01)

Πίνακας 12. Σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας

ΜΕΤΑΒΛΗΤ ΕΣ	Μετασχηματιστική ηγεσία				
Σ.Ν. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕ Σ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕ Σ (Χρήση των συναισθημάτων)	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,706**	0,670**	0,649**	0,675**	0,707**
	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

**** Significant (P ≤0.01)**

Πίνακας 13. Σχέση της διαχείρισης συναισθημάτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας.

ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ	Μετασχηματιστική ηγεσία				
Σ.Ν ΔΙΑΧΕΙΡΙΣ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗ ΜΑΤΩΝ	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,728**	0,717**	0,685**	0,714**	0,706**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και τη μετασχηματιστική ηγεσία που εφαρμόζεται από τους διευθυντές σχολικών

μονάδων, σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, σε όλες τις κλίμακες της διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) εμπνευσμένη παρακίνηση, και εξατομικευμένο ενδιαφέρον, που εφαρμόζεται από τους διευθυντές, μονάδων καθώς ο δείκτης r είναι υψηλός θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Πίνακας 14. Σχέση Αυτογνωσίας με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

<i>ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ.Ν. <i>ΑΥΤΟΕΠΙΓ ΝΩΣΗ</i>	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,300*	0,347*	0,426**	0,310*	0,346**
Significant (P)	0,034	0,013	0,002	0,029	0,014

* Significant ($P \leq 0.05$), ** Significant ($P \leq 0.01$)

Πίνακας 15. Σχέση Ενσυναίσθησης με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

<i>ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ. Ν. <i>ΕΝΣΥΝΑΙΣ ΘΗΣΗ</i>	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,238	0,348*	0,290*	0,307*	0,348*

Significant (P)	0,096	0,013	0,041	0,03	0,013
-----------------	-------	-------	-------	------	-------

* Significant (P ≤0.05)

Πίνακας 16. Σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές).

<i>ΜΕΤΑΒΛΗΤ ΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ. Ν. <i>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</i>	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,397**	0,429**	0,476**	0,420**	0,398**
Significant (P)	0,004	0,002	0,001	0,002	0,004

** Significant (P ≤0.01)

Πίνακας 17. Σχέση της διαχείρισης συναισθημάτων με τις 5 διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Διευθυντές)

<i>ΜΕΤΑΒΛ ΗΤΕΣ</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
Σ.Ν. <i>ΔΙΑΧΕΙΡΙ ΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘ ΗΜΑΤΩΝ</i>	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,255	0,395**	0,318*	0,250	0,238
Significant (P)	0,074	0,004	0,024	0,08	0,096

* Significant (P ≤0.05), ** Significant (P ≤0.01)

Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη μετασχηματιστική ηγεσία που εφαρμόζεται από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση/αυτοαναφορά, σε όλες τις κλίμακες της, διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) εμπνευσμένη παρακίνηση, και εξατομικευμένο ενδιαφέρον, καθώς ο δείκτης r είναι υψηλός θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 18. Συνολικός Συγκριτικός πίνακας Συσχετίσεων των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.

Μεταβλητές	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>				
<i>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</i>	Διανοητική ή διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ					
<i>ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ</i>	0,700**	0,734**	0,683**	0,734**	0,707**
<i>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</i>	0,738**	0,793**	0,733**	0,752**	0,751**
<i>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</i>	0,706**	0,670**	0,649**	0,675**	0,707**
<i>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</i>	0,728**	0,717**	0,685**	0,714**	0,706**
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ					
<i>ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ</i>	0,300*	0,300*	0,426**	0,310*	0,346**
<i>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</i>	0,238	0,348*	0,290*	0,307*	0,348*
<i>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</i>	0,397**	0,429**	0,476**	0,420**	0,398**

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ	0,255	0,395**	0,318*	0,250	0,238
--	-------	---------	--------	-------	-------

4.4.5.2 Υπόθεση 2 (H2). Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής νοημοσύνης και λήψης απόφασης.

H2: Υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, αυτοκίνηση, ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων) και αποτελεσματική λήψη αποφάσεων.

Ανάλυση ενότητας Β. Λήψη Απόφασης.

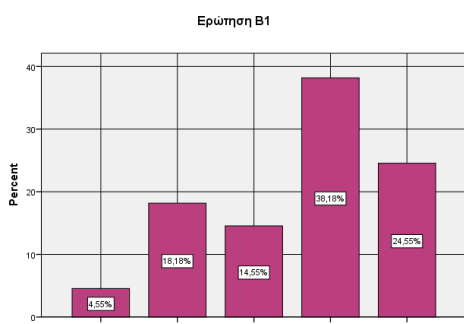
Υπάρχει εμπλοκή του προσωπικού της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί, στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων:

Στην ερώτηση (B1) αν υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία την απάντηση «Αρκετά συχνά» το 38,2%, δηλαδή 42 άτομα και την απάντηση «Σχεδόν πάντα» (5) το 24,5%, δηλαδή 27 άτομα. Η μέση τιμή είναι 3,60 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Αρκετά συχνά» (4). Η τυπική απόκλιση είναι 1,175 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας β1, Διάγραμμα β1).

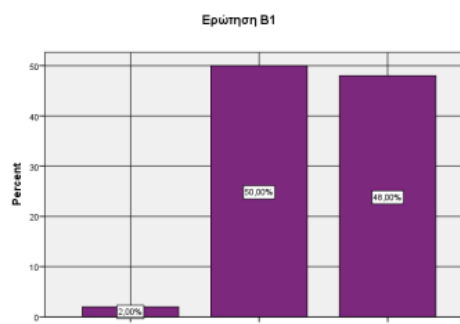
Οι διευθυντές στην αντίστοιχη ερώτηση αυτοαναφοράς (B1) απάντησαν οι μισοί 25 (50%) ότι μερικές φορές υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία, οι υπόλοιποι 24 (48%) απάντησαν αρκετά συχνά και ένας σπάνια. Η μέση τιμή είναι 4,46 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Αρκετά συχνά» Η τυπική απόκλιση είναι 0,542 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή.(Διάγραμμα β2).

Πίνακας β1: Ερώτηση Β1 Υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	5	4,5		
2	20	18,2		
3	16	14,5		
4	42	38,2		
5	27	24,5		
Σύνολο	110	100,0	3,60	1,175



Διάγραμμα β1 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β2. Διευθυντές

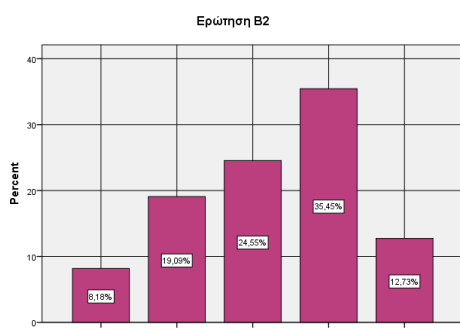
Παρακίνηση για συνεργασία

B2. Οι 39 από τους εκπαιδευτικούς δηλαδή 35,5%, δηλώνουν ότι αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες, το 24,5%, δηλαδή 27 άτομα δίνει την απάντηση, ενώ το 19,1%, δηλαδή 21 άτομα δηλώνει σπάνια. Η μέση τιμή είναι 3,25 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). . (Πίνακας β2 , Διάγραμμα β3).

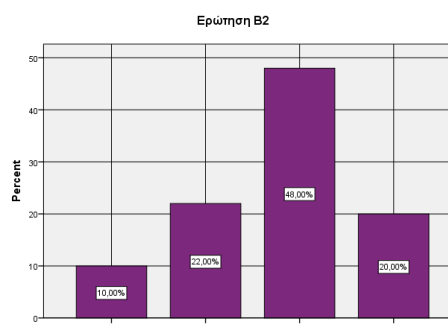
Στην ερώτηση (B2) αν οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες οι μισοί σχεδόν διευθυντές 48% 24 άτομα απάντησαν αρκετά συχνά, οι 11(22%) μερικές φορές, οι 10(20%) σχεδόν πάντα και 5(10%) σπάνια. Η μέση τιμή είναι 3,25 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές». Η τυπική απόκλιση είναι 0,887 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή.(Διάγραμμα β4).

Πίνακας β2: Ερώτηση Β2. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	9	8,2		
2	21	19,1		
3	27	24,5		
4	39	35,5		
5	14	12,7		
Σύνολο	110	100,0	3,25	1,153



Διάγραμμα β3 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β4. Διευθυντές

Ομαδικότητα

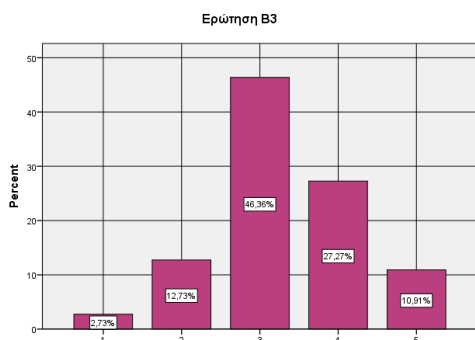
Στην ερώτηση (Β3) να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο θεωρούν ότι υπάρχει εμπλοκή του προσωπικού στη της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί, στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων και αν υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα την απάντηση «Μερικές φορές έδωσε το 46,4% δηλαδή οι 51 από τους ερωτηθέντες, αρκετά συχνά απάντησε το 27,3%, δηλαδή 30 άτομα και τέλος την απάντηση σχεδόν πάντα έδωσε το 10,9%, δηλαδή 12 άτομα. Η μέση τιμή είναι 3,31 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). Η τυπική απόκλιση είναι 0,926 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας β, Διάγραμμα β5).

Η πλειοψηφία των διευθυντών στην ερώτηση (Β3) αν θεωρούν ότι υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα, απάντησαν αρκετά συχνά σε ποσοστό 48% δηλαδή 24 άτομα, οι 17 (34%) δήλωσαν σχεδόν πάντα, σπάνια απάντησαν οι 7

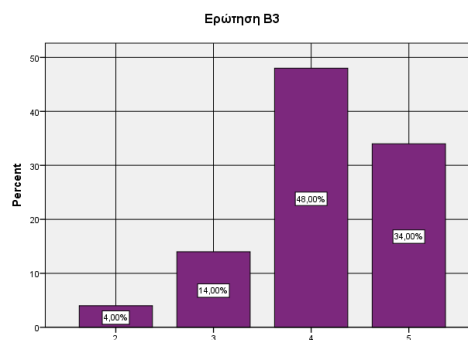
(14%) και καθόλου οι 2 (4%).. Η μέση τιμή είναι 3,78 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Αρκετά συχνά». Η τυπική απόκλιση είναι 0,887 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή (Διάγραμμα β6).

Πίνακας β3: Ερώτηση Β3. Υπάρχει εμπλοκή του προσωπικού στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείται.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	3	2,7		
2	14	12,7		
3	51	46,4		
4	30	27,3		
5	12	10,9		
Σύνολο	110	100,0	3,31	0,926



Διάγραμμα β5 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β6. Διευθυντές

Εμπλοκή στη Διοίκηση

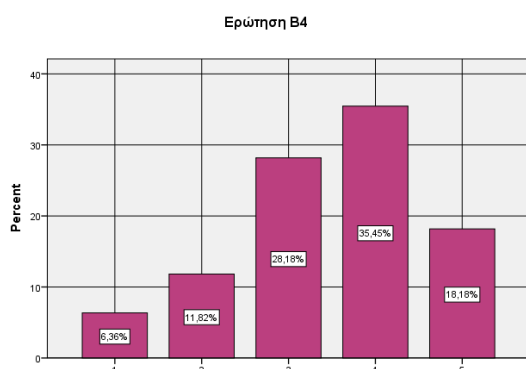
B4. Αρκετά συχνά δηλώνουν 39 από τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία, δηλαδή το 35,5% , ενώ το 28,2%, δηλαδή 31 από αυτούς απάντησε μερικές φορές και το 18,2% δηλαδή 20 άτομα σχεδόν πάντα. Η μέση τιμή είναι 3,47 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). Η τυπική

απόκλιση είναι 1,115 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας β4, Διάγραμμα β7).

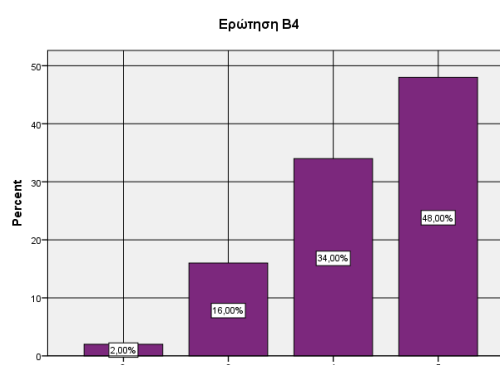
B4. Οι μισοί από τους διευθυντές δηλώνουν ότι υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία σε ποσοστό 48% δηλαδή 24 απάντησαν αρκετά συχνά, την απάντηση σχεδόν πάντα έδωσαν οι 17 (34%) ,οι 7(14%) απάντησαν σπάνια και τέλος οι 2 (4%) καθόλου. . Η μέση τιμή είναι 4,12 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Αρκετά συχνά». Η τυπική απόκλιση είναι 0,799 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή.(Διάγραμμα β8).

Πίνακας β4: Ερώτηση B4. Υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	7	6,4		
2	13	11,8		
3	31	28,2		
4	39	35,5		
5	20	18,2		
Σύνολο	110	100,0	3,47	1,115



Διάγραμμα β7 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β8. Διευθυντές

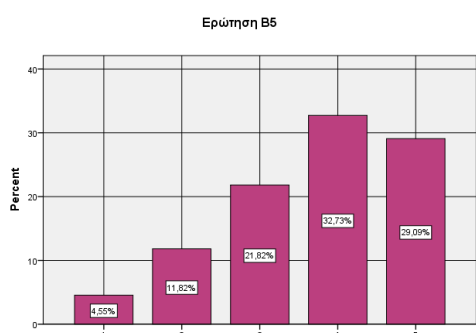
Συνεργασία

B5. Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται και τους δίνεται η ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους αρκετά συχνά δηλώνει το 32,7%, δηλαδή 36 άτομα, το 21,8%, δηλαδή 24 άτομα απάντησε μερικές φορές, ενώ το 4,5%, μόνο 5 άτομα, πιστεύουν καθόλου. Η μέση τιμή είναι 3,70 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Αρκετά συχνά» (4). Η τυπική απόκλιση είναι 1,146 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας β5, Διάγραμμα β9).

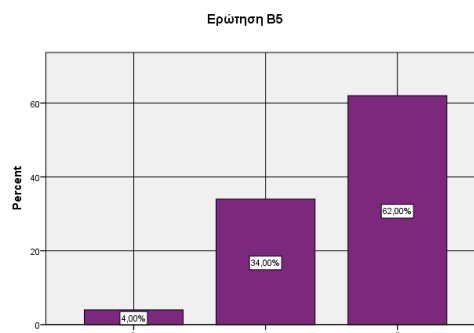
Στην ερώτηση αυτοαναφοράς (B5) προς τους διευθυντές αν δίνεται η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να εκτελέσουν τις προτάσεις οι μισοί σχεδόν (48%) 24 άτομα απάντησαν σχεδόν πάντα, οι 17(34%) απάντησαν αρκετά συχνά ,8 άτομα (16%) απάντησαν σπάνια και ένας καθόλου. Η μέση τιμή είναι 4,28 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Σχεδόν πάντα». Η τυπική απόκλιση είναι 0,809 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή.(Διάγραμμα β10).

Πίνακας β5: Ερώτηση B5. Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται και τους δίνεται η ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	5	4,5		
2	13	11,8		
3	24	21,8		
4	36	32,7		
5	32	29,1		
Σύνολο	110	100,0	3,70	1,146



Διάγραμμα β9 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β10. Διευθυντές

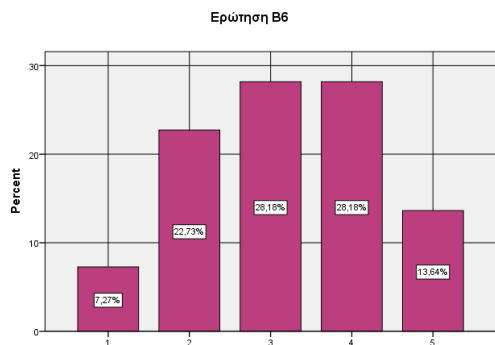
Πρωτοβουλία

Στην ερώτηση (B6) να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο θεωρούν ότι οι ευθύνες μοιράζονται σε όλους για να ηγηθούν στις ομάδες και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα οι απόψεις δίστανται καθώς με μικρή ποσοστιαία διαφορά έχουν δοθεί οι απαντήσεις αρκετά συχνά 28,3%, δηλαδή 31 άτομα, μερικές φορές 28,2%, δηλαδή 31 άτομα και τέλος την απάντηση σπάνια έδωσε το 22,7%, δηλαδή 25 άτομα. Η μέση τιμή είναι 3,18 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). Η τυπική απόκλιση είναι 1,151 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας β6, Διάγραμμα β11).

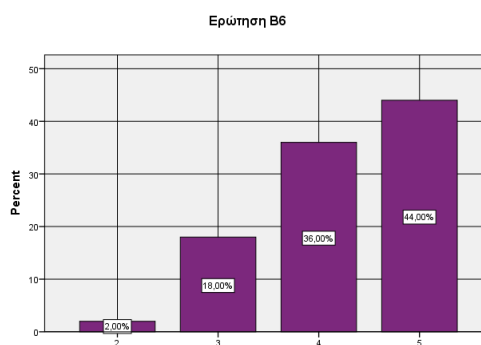
Οι διευθυντές, στην ερώτηση (B6) κατά πόσο θεωρούν ότι οι ευθύνες μοιράζονται σε όλους, για να ηγηθούν στις ομάδες και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα, παραπάνω από τους μισούς 31 (62%) απάντησαν σχεδόν πάντα, οι (34%) απάντησαν αρκετά συχνά και οι 2 μερικές φορές. Η μέση τιμή είναι 4,58 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). Η τυπική απόκλιση είναι 0,575 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή. (Διάγραμμα β12).

Πίνακας β6: Ερώτηση B6. Οι ευθύνες μοιράζονται σε όλους, για να ηγηθούν στις ομάδες και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	8	7,3		
2	25	22,7		
3	31	28,2		
4	31	28,2		
5	15	13,6		
Σύνολο	110	100,0	3,18	1,151



Διάγραμμα β11 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β12. Διευθυντές

Ανάλυση καθηκόντων

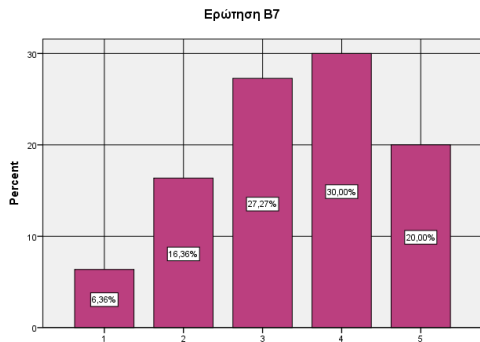
Στην ερώτηση (B7) να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί αν εμπλέκονται όλοι στη λήψη αποφάσεων οι 33 (30%) απάντησαν ότι αρκετά συχνά εμπλέκονται, οι 30 (27,3%) από τους 110 απάντησαν μερικές φορές και το 27,3% δηλαδή 22 άτομα απάντησαν σχεδόν πάντα. Η μέση τιμή είναι 3,41 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Μερικές φορές» (3). Η τυπική απόκλιση είναι 1,168 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι κοντά στη μέση τιμή (Πίνακας 1, Διάγραμμα β13).

Και τέλος στην ερώτηση (B7) αν εμπλέκονται όλοι στη λήψη αποφάσεων, οι 29 από τους 50 διευθυντές δήλωσαν σχεδόν πάντα σε ποσοστό 58%, οι 14 (28%) αρκετά συχνά, οι 5 (10%) απάντησαν μερικές φορές και οι άλλοι δύο έδωσαν τις απαντήσεις και καθόλου. Η μέση τιμή είναι 4,38 που σημαίνει ότι η μέση άποψη των ατόμων που απάντησαν είναι στο «Σχεδόν πάντα» (3). Η τυπική απόκλιση είναι 0,901 κάτι που σημαίνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι κοντά στη μέση τιμή.(Διάγραμμα β14).

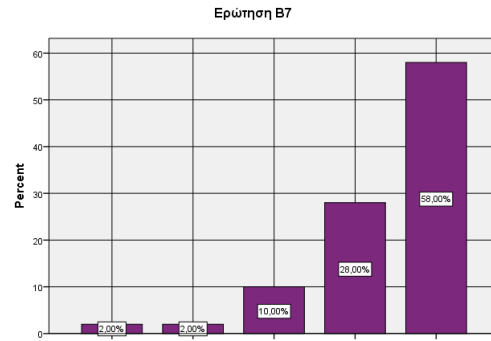
Πίνακας β7: Ερώτηση B7. Εμπλέκονται όλοι στη λήψη αποφάσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση Απάντηση	Τυπική Απόκλιση
1	7	6,4		
2	18	16,4		
3	30	27,3		
4	33	30,0		
5	22	20,0		

Σύνολο	110	100,0	3,41	1,168
--------	-----	-------	------	-------



Διάγραμμα β13 . Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα β14. Διευθυντές

Εμπλοκή στη λήψη απόφασης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Πίνακας 19. Σχέση της λήψης απόφασης με τις κλίμακες της Συναισθηματικής νοημοσύνης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συναισθηματική νοημοσύνη			
	Αυτοεπίγνωση	Ενσυναίσθηση	Χρήση των συναισθημάτων	Διαχείριση των συναισθημάτων
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ (Pearson Correlation)	0,641**	0,710**	0,641**	0,667**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001

** Significant (P ≤0.01)

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της λήψης απόφασης στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται καθαρά με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή γραμμικής συσχέτισης (r) του Pearson, ότι η συσχέτιση είναι θετική και στατιστικά σημαντική και ότι οι 4 κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση χρήση των συναισθημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική λήψη απόφασης.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Πίνακας 20. Σχέση της λήψης απόφασης με τις κλίμακες της Συναισθηματικής νοημοσύνης (Διευθυντές)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συναισθηματική νοημοσύνη			
	Αυτοεπίγνωση	Ενσυναίσθηση	Χρήση των συναισθημάτων	Διαχείριση των συναισθημάτων
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ (Pearson Correlation)	0,421**	0,320*	0,368**	0,254
Significant (P)	0,002	0,023	0,009	0,075

* Significant (P ≤0.05), ** Significant (P ≤0.01)

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της λήψης απόφασης στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών. Φαίνεται καθαρά με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή γραμμικής συσχέτισης (r) του Pearson, ότι η συσχέτιση είναι θετική και στατιστικά σημαντική και ότι οι 4 κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση χρήση των συναισθημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική λήψη απόφασης.

4.4.5.3. Υπόθεση 3 (H3). Σχέση Μετασχηματιστικής ηγεσίας και λήψης απόφασης.

H3: Υπάρχει μια σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, εξατομικευμένη σκέψη και πνευματική διέγερση) και αποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Πίνακας 21. Σχέση της λήψης απόφασης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Εκπαιδευτικοί).

ΜΕΤΑΒΛΗΤ ΕΣ	Μετασχηματιστική ηγεσία				
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,716**	0,704**	0,770**	0,716**	0,742**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

** Significant ($P \leq 0.01$)

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής ηγεσίας και της λήψης απόφασης στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Από την συσχέτιση εξάγονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις καθόσον $p < 0,001$. Ενώ παράλληλα η θετικότερη δυνατή συσχέτιση παρατηρείται στην Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) με $r = 0,770$. Φαίνεται καθαρά ότι και οι υπόλοιπες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), εμπνευσμένη παρακίνηση εξατομικευμένο ενδιαφέρον, έχουν δυνατή θετική συσχέτιση καθώς ο δείκτης r σε όλες τις συσχετίσεις είναι μεγαλύτερος από 0,716 που είναι το όριο μιας δυνατής σχέσης.

Πίνακας 22. Σχέση της λήψης απόφασης με τους παράγοντες της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

ΜΕΤΑΒΛΗΤ ΕΣ	Μετασχηματιστική ηγεσία
------------------------	--------------------------------

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	Διανοητική διέγερση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.
(Pearson Correlation)	0,592**	0,515**	0,517**	0,575**	0,527**
Significant (P)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

** Significant (P ≤0.01)

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής ηγεσίας και της λήψης απόφασης στους διευθυντές. Από την συσχέτιση εξάγονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις καθώς ο $p < 0,001$. Ενώ παράλληλα η θετικότερη δυνατή συσχέτιση παρατηρείται στην Διανοητική διέγερση με $r = 0,592$. Όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), εμπνευσμένη παρακίνηση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, προκύπτει να έχουν θετική δυνατή συσχέτιση καθώς ο δείκτης r σε όλες τις συσχετίσεις είναι μεγαλύτερος από 0,515 που είναι το όριο μεταξύ μέτριας και δυνατής σχέσης.

4.4.5.4. Υπόθεση 4 (H4). Σχέση της λήψης απόφασης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

H4: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των ερωτηθέντων απέναντι στην αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων σύμφωνα με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Πίνακας 23. Σχέση λήψης απόφασης με Δημογραφικά χαρακτηριστικά (Εκπαιδευτικοί)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Δημογραφικά Στοιχεία		
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	Δ2. Ηλικία	Δ6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Δ7. Υπηρεσία σε θέση ευθύνης
	0,029	0,009	-0,035

(Pearson Correlation)			
Significant (P)	0,766	0,923	0,713

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης και της ηλικίας γιατί $r = 0,029$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικό, $p = 0,766 < 1$

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση γιατί $r = 0,009$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός, $p = 0,923 < 1$

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης και υπηρεσία σε θέση ευθύνης γιατί $r = -0,035$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός, $p = 0,713 < 1$

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Πίνακας 24. Σχέση λήψης απόφασης με Δημογραφικά χαρακτηριστικά (Διευθυντές.)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	<i>Δημογραφικά Στοιχεία</i>		
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ (Pearson Correlation)	Δ2. Ηλικία	Δ6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Δ7. Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης
	0,060	0,076	0,138
Significant (P)	0,680	0,601	0,208

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης και της ηλικίας γιατί $r = 0,60$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικό, $p = 0,680 < 1$

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση γιατί $r = 0,076$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικό, $p = 0,601 < 1$

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης και υπηρεσία σε θέση ευθύνης γιατί $r = 0,138$ ο δείκτης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικό, $p = 0,208 < 1$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων και πως αυτό επιδρά στη λήψη αποφάσεων. Η σκέψη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προέκυψε από τη διαπίστωση ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολύ λίγες μελέτες στον ελλαδικό χώρο που να διερευνούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηγεσία και πως αυτό επηρεάζει στη λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης

Αναλυτικότερα, στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής νοημοσύνης των Σχολικών Διευθυντών από επιλεγμένες Σχολικές Μονάδες και να ερευνήσει κατά πόσο η συμπεριφορά αυτή επηρεάζει ή επηρεάζεται από την κάθε μια από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) εξιδανικευμένη επιρροή

(συμπεριφορά) εμπνευσμένη παρακίνηση εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Επίσης να διερευνήσει τη συσχέτιση των κλίμακων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση χρήση των συναισθημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων), αλλά και των συνιστωσών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διανοητική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) εμπνευσμένη παρακίνηση εξατομικευμένο ενδιαφέρον και αν αυτές σχετίζονται θετικά με τη λήψη απόφασης. Τέλος διερευνήθηκε η λήψη απόφασης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων διευθυντών δηλαδή με την ηλικία την προϋπηρεσία και την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης. Παράλληλα γίνεται μια σύγκριση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αφού στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς (ετεροαναφορές) και διευθυντές (αυτοαναφορές).

Ξεκινώντας από την ανάλυση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών προέκυψε ότι το δείγμα της έρευνας στην πλειοψηφία του είναι γυναίκες (71,8%), ηλικίας από 36 έως 55 ετών, με προϋπηρεσία τα 11 με 20 έτη και υπηρεσία σε θέση ευθύνης τα είναι 1 έως 5 έτη. Προέρχονται από μια ποικίλα ειδικοτήτων, με τη μεγάλη πλειοψηφία (62,73%) να είναι γνώστες χειρισμού Η/Υ, πιστοποίηση επάρκειας τουλάχιστον σε μια ξένη γλώσσα, κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες, οι 53 σε ποσοστό 48,2% και Διδακτορικού τίτλου οι 3 από αυτούς. Η πλειοψηφία έχει προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, κι έχει υπηρετήσει σε θέση ευθύνης από 1 έως 5 χρόνια.

Για τους διευθυντές αντίστοιχα το δείγμα αποτελείται από 24 γυναίκες και 26 άντρες, με το μεγαλύτερο ποσοστό στην ηλικιακή ομάδα από 46 έως 55 χρόνια από ποικίλες ειδικότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχει προϋπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια και υπηρεσία σε θέση ευθύνης τα 1 έως 5 χρόνια.

Στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με την ηγεσία, επιβεβαιώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εμφανίζουν ηγετικά χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί, αναγνώρισαν ότι στο σχολικό περιβάλλον όπου εργάζονται υιοθετούνται και εφαρμόζονται από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, στρατηγικές, που έχουν σχέση με την μετασχηματιστική ηγεσία, σε μέτριο προς αρκετό βαθμό. Μέσα από την ανάλυση φαίνεται, ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο από τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, έχει η εξατομικευμένη θεώρηση, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, γιατί δείχνει σεβασμό για και ενδιαφέρον για τα προσωπικά τους συναισθήματα και ανάγκες. Με μικρή διαφορά φαίνεται επίσης να δηλώνουν, ότι τους εμπνέει, τους κινητοποιεί πνευματικά, τους παρέχει όραμα και ενισχύει τα κίνητρα.

Αυτό συνάδει και με τη βιβλιογραφική έρευνα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Bass (1999), ο οποίος θεωρεί ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που κινητοποιεί και καθοδηγεί με κάθε μέσο την ομάδα.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και οι διευθυντές, βαθμολόγησαν με υψηλό σκορ (μέσος όρος 3,43 και 4,43 αντίστοιχα) σχεδόν όλες τις κλίμακες της

μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι απαντήσεις των διευθυντών αποτελούν αυτοαξιολόγηση της ηγεσίας τους, δηλώνοντας ότι εφαρμόζονται από την πλευρά τους μετασχηματιστικές στρατηγικές στα σχολεία που διοικούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό των εκπαιδευτικών. Θα περίμενε κανείς ίσως, πως η βαθμολογία των κλιμάκων από τους διευθυντές θα είναι πολύ υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι διαφορές στη βαθμολογία μεταξύ τους ήταν μικρές, δείχνοντας συμφωνία στο αποτέλεσμα. Οι απόψεις μάλιστα συμφωνούν, καθώς ο μεγαλύτερος μέσος όρος δίνεται και από τους διευθυντές στον παράγοντα εξατομικευμένη θεώρηση και αμέσως μετά στην εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), που σημαίνει ότι ενεργούν επιδεικνύοντας πεποιθήσεις και στάσεις, και ασκούν επιρροή για την καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων τους. Σε αντίστοιχη έρευνα του Θεοφιλίδη (2012) έχει διατυπωθεί ότι οι σχολικοί ηγέτες αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, ασκώντας επιρροή ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου.

Αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τη χρήση των συναισθημάτων από τον διευθυντή, την κατέταξε στην πρώτη θέση, με αμέσως επόμενο την αυτοεπίγνωση, δηλαδή την ικανότητα να μπορεί να διακρίνει το συναισθηματικό κλίμα και τον βαθμό που αυτό επηρεάζει την επίδοση Goleman (2002). Οι διευθυντές των υπό μελέτη σχολικών μονάδων, φαίνεται να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους υφιστάμενούς τους καθώς και διαθέτουν την ικανότητα της χρήσης των συναισθημάτων τους, ενώ στην τελευταία θέση με τον μικρότερο μέσο όρο αλλά υψηλό γενικότερα, είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, που αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων.

Στα αποτελέσματα των διευθυντών διακρίνουμε ότι οι ερωτηθέντες, διατηρούν σημαντικά καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους, σε σχέση με την εικόνα που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για εκείνους, γεγονός που παρουσιάζεται μέσω των υψηλότερων μέσων βαθμολογιών που παρουσιάζουν στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δηλώνουν ότι έχουν αυτοεπίγνωση σε έναν υψηλό μέσο όρο, την ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζουν ποια συναισθήματα διαθέτουν, τις παρορμήσεις που βιώνουν και γιατί, όπως επίσης και πως να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες ως καθοδήγηση για σκέψη και δράση. Τα άτομα που διαθέτουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη εικόνα των δυνατών σημείων τους. Έχουν τη θετική διάθεση να συνεργαστούν με άλλους που διαθέτουν ικανότητες που συμπληρώνουν τις δικές τους, αναζητούν συνεχή ανατροφοδότηση και αντιλαμβάνονται ότι η μαθησιακή λειτουργία είναι απαραίτητη για την εκ των υστέρων αξιολόγηση των λαθών τους. Goleman (2000)

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική και περιγραφική ανάλυση, επαληθεύουν την Υπόθεση1 (H1) επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση, η οποία ισχυρίζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, ανάμεσα σε κάθε μια από τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, με τους πέντε από τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ενσυναίσθησης, της επίγνωσης δηλαδή των συναισθημάτων, αναγκών και ανησυχιών των άλλων. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα, (Kumar 2014) διαπιστώνεται, ότι τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, έχουν άμεση και θετική σχέση, με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως η ατομική επιρροή, η εξατομικευμένη θεώρηση και το εμπνευσμένο κίνητρο.

Όταν η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη είναι ενισχυμένη, η ενσυναίσθηση θα είναι πιο έντονη και θα μπορεί να δώσει εξατομικευμένη προσοχή και εκτίμηση στους οπαδούς του. Επιπλέον οι διευθυντές που κατέχουν την ενσυναίσθηση, είναι πιθανό να αναγνωρίσουν αλλά και να δείξουν ενεργό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των υφισταμένων τους. Αυτό φαίνεται κι από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου η ενσυναίσθηση φαίνεται ότι έχει την υψηλότερη συσχέτιση από τις υπόλοιπες μεταβλητές με τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το συμπέρασμα αυτό δεν αποτελεί μόνο αποτέλεσμα της έρευνας που υλοποιήθηκε, αλλά επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές μελέτες του χώρου. Η ικανότητα ενός συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη είναι, να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του, ακόμη και τα αρνητικά (όπως φόβος, θυμός, ανησυχία, θλίψη) και να τα χρησιμοποιεί για την επίτευξη των στόχων τους. Όπως επίσης, το να αξιοποιεί το συναίσθημά του προκειμένου να διευκολύνει και να ενισχύει γνωστικές και συλλογιστικές διαδικασίες, είναι σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα του να διαμορφώνει και να μεταδίδει αποτελεσματικά ένα συλλογικό όραμα στους υφισταμένους του. George. (2000). Η διαπίστωση αυτή επίσης φαίνεται να συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Πολυχρονίου (2009), που επιβεβαιώνει, ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που έχουν υψηλές τιμές στην ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, μπορούν να δημιουργούν ένα περιβάλλον εργασίας, στο οποίο οι υφιστάμενοί τους μέσα από την παρακίνηση και την εμπύχωση που εισπράττουν, μπορούν να εργάζονται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά. Οι Palmer et al (2001) διαπίστωσαν στην έρευνα τους, σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των άλλων, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την «παρακίνηση που εμπνέει» και την «εξατομικευμένη προσοχή». Το χάρισμα επίσης, ή αλλιώς η εξιδανικευμένη επιρροή, φαίνεται ότι συνδέεται θετικά με την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων Palmer et al (2001).

Στο ερωτηματολόγιο των Διευθυντών η συσχέτιση των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά όχι στο επίπεδο που φαίνεται στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Βέβαια το δείγμα είναι μικρότερο και ίσως ένας λόγος είναι αυτός.

Ο ρόλος του διευθυντή, είναι συγκεντρωτικός στο ελληνικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης και ίσως και γι' αυτό οι διευθυντές να εμφανίζονται πιο συντηρητικοί στις απαντήσεις τους. Εξάλλου, ο μέσος όρος ηλικία των συμμετεχόντων

στην έρευνα, η προϋπηρεσία και υπηρεσία σε θέση ευθύνης, ίσως δικαιολογούν την τάση της διατήρησης μιας παγιωμένης κατάστασης.

Τα αποτελέσματα για την Υπόθεση 2 (H2), δείχνουν μια σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων και τις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η πιο ισχυρή συσχέτιση φαίνεται πάλι με την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, με την αυτοεπίγνωση, την χρήση των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων να ακολουθούν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τη λήψη απόφασης. Η αυτοεπίγνωση φαίνεται να έχει την πιο ισχυρή συσχέτιση κατά την άποψη των διευθυντών με τη λήψη απόφασης, κι αυτό συμφωνεί βιβλιογραφικά με την άποψη των Gardner & Stough (2001), ότι ο διευθυντής που είναι ικανός να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του, είναι και πιο ικανός να τα χρησιμοποιήσει στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων.

Στην υπόθεση (H3) όπου εξετάζεται η σχέση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζεται σημαντικά ισχυρή θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες της, αλλά κατά την άποψη των εκπαιδευτικών κυρίως με το ενδιαφέρον που δείχνει ο διευθυντής στον καθένα προσωπικά. Θεωρούν ότι είναι σημαντικό, να ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη δική τους ανάπτυξη. Άκρως αναμενόμενο, αν αναλογιστούμε ότι τέτοιου είδους ηγέτες, είναι πρόθυμοι να μάθουν από τους υφιστάμενους και να αποδέχονται την αξία τους. Κατά την άποψη των διευθυντών, η θετικότερη δυνατή συσχέτιση παρατηρείται στην διανοητική διέγερση, που συνδέεται με τη συμπεριφορά του ηγέτη που εμπνέει τους υφιστάμενους του, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση μέσα από τη λήψη αποφάσεων.

Στο σύνολο των υπό εξέταση κλιμάκων οι διευθυντές παρουσιάζουν σταθερά διαφοροποιημένες μέσες βαθμολογίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με μικρές αποκλίσεις.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιβεβαιώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων στις μελέτες του Hsieh και του Shen (1998) σχετικά με τους καλούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, που περιγράφονται ως αυτοί που επιλύουν προβλήματα, έχουν ηρεμία, είναι δίκαιοι, είναι συνεχώς εκπαιδευόμενοι, έχουν αίσθηση του χιούμορ είναι υπεύθυνοι, συνεργάζονται, και έχουν θετική στάση. Διάφορα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της έρευνας, αντιστοιχούν επίσης στην περιγραφή των Day et al. (2000) επιτυχημένων ηγετών. Η αναφορά στην ικανότητα των ηγετών στη λήψη αποφάσεων, συμφωνεί με την προσέγγιση της επιρροής του Yukl (1989), η οποία θεωρεί τη λήψη αποφάσεων ως «πηγή» της εξουσίας των ηγετών. Τη θετική συμπεριφορά των ηγετών υποστηρίζουν και τα ευρήματα της μελέτης του Huang (2000), που δείχνει ότι η πλειονοψηφία των συμμετεχόντων της πιστεύει, ότι οι ηγέτες στο σχολείο τους τους προσφέρουν θετική ηγεσία.

Τέλος αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση (H4), σχετικά με το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των ερωτηθέντων απέναντι στην αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων σύμφωνα με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και η υπηρεσία σε θέση ευθύνης, προέκυψε δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της λήψης απόφασης και της ηλικίας, γιατί από τη

στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι δείκτες είναι μηδενικοί και μη στατιστικά σημαντικοί, για όλες τις μεταβλητές.

Εν κατακλείδι διαπιστώνεται, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, συγκλίνουν υπέρ της διαπίστωσης, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι ικανότητες που εμπεριέχονται σε αυτήν, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διοίκηση, στη βελτίωση της ικανότητας για ομαδική εργασία και συνεργασία, στην αύξηση της παρακίνησης και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, στην προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και του ταλέντου και στη βελτίωση του τρόπου λήψης αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.

5.2 Περιορισμοί έρευνας. - Προτάσεις.

Ένας από τους περιορισμούς αυτής της μελέτης είναι, η τυχόν έλλειψη της αντικειμενικότητας στην αποτύπωση των απόψεων.

Επιπροσθέτως ένας περιορισμός ακόμη είναι, ότι το δείγμα των διευθυντών είναι μικρό και δεδομένα της έρευνας σε σχέση με τους διευθυντές συλλέχθηκαν μέσα από αυτό-αναφορικά μέσα μέτρησης. Ακόμη, το δείγμα των 111 εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα ενδεικτικό και μικρό δείγμα σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα και συμπεράσματα μας, δεν μπορούν να θεωρηθούν άμεσα γενικεύσιμα, αφού και το δείγμα μας και στις δυο περιπτώσεις ήταν γενικά περιορισμένης έκτασης. Απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα, για να μελετηθεί αντιπροσωπευτικά ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας των Εκπαιδευτικών μονάδων και στη λήψη απόφασης. Θα ήταν επίσης χρήσιμο, να διενεργηθεί μια έρευνα που να αναφέρεται και σε άλλα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία είναι πολύ πιθανό να συνδέονται και αυτά με τις κλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι, ότι το δείγμα προέρχεται από μια μόνο γεωγραφική περιοχή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υλοποιήσουν την παρούσα μελέτη και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, ή να πραγματοποιηθεί μια έρευνα πανελληνίας εμβέλειας.

Γενικότερα, όπως έχει προαναφερθεί, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει πεδίο προς εκπαίδευση (Nelis 2009) μέσα από επιμορφώσεις προς τους διευθυντές και τα άτομα σε θέσεις ευθύνης, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στον πολύπλευρο ρόλο τους. Θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα και μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν από μια τέτοια επιμόρφωση και μετά την επιμόρφωση για να μετρηθεί αν υπήρξε βελτίωση κι αν υπήρξε, το επίπεδο βελτίωσης της. Εξίσου ενδιαφέρονσα θα ήταν, η διερεύνηση των παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης, σε μια παράλληλη έρευνα που θα διεξαχθεί στους εκπαιδευτικούς με ερωτηματολόγια εκτίμησης και στους διευθυντές με προσωπικές εκτιμήσεις (αυτοαναφορές) των ερωτηθέντων. Έτσι θα μπορούσε να γίνει σύγκριση, μεταξύ των αποτελεσμάτων των διευθυντών και των

εκπαιδευτικών και να προκύψει μία περισσότερο αντικειμενική εκτίμηση για την συναισθηματική νοημοσύνη και για τον τρόπο που αυτή επηρεάζει την μετασχηματιστική ηγεσία, τη διοίκηση και τη λήψη απόφασης στις σχολικές μονάδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125(2), 209–219.

Al-Hoot , M. & Al-Mahrooky , H. ,(1989) Teacher as a decision maker in some classroom and non-classroom situations. *Journal of the Faculty of Education* 9: 389–457.

Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009) Does leadership need emotional intelligence . Does leadership need emotional intelligence? - ScienceDirect. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 31 Ιανουάριος 2019, από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984309000174>

Antoniou, A.-S. (2005). Emotional intelligence and transformational leadership. In A.-S. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *A Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 644-650). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd

Atwater, L. & Yammarino, F. (1993). Personal attributes as predictors of superiors' and subordinates' perceptions of military academy leadership, *Human Relations*, 46: 645-668.

Bacigalupo, A. C., & Hess, J. D. (2011). Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. *Management Decision*, 49(5), 710–721. <https://doi.org/10.1108/00251741111130805>

- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study, *Leadership and Organisation Development Journal*, 21 (3): 157-161
- Bass, B. (1985b). Leadership: Good, better, best, *Organizational Dynamics*, 13 (3): 26-40.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). *Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond*. Journal of European Industrial Training, 14 (5), 21-27.
- Bass, B. M., and Avolio, B. J. (2004). Manual for the multifactor leadership questionnaire (MLQ - Form 5X). Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bass, B. M. (1999). *Two decades of research & development in transformational leader-ship*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 8, 9-30.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. K. (2000). *Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study*. Leadership and Organization
- Bono, J.E. & Judge, T.A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 89 (5): 901-910.
- Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K. and Polychroniou, P. (2011), "How providing mentoring relates to career success and organizational commitment. A study in the general managerial population.", *Career Development International*, 16(5),
- Boyatzis, R., Goleman, D. and Rhee, K. (2000), "Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI)", in Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (Eds), *Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*, New York, Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. *National College for School Leadership, Full report*, 1-42.
- Butler, R. (1991). *Designing organizations: a decision-making perspective*. London, Routledge
- Cavazotte, F., Moreno, V. & Hickmann, M. (2012). Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance, *The Leadership Quarterly*, 23 (3): 443-455.
- Caruso, D. R., Salovey, P., & Mayer, J. (2003). Emotional intelligence and emotional leadership. In P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer, (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 305-325). Port Chester, NY: Dude Publishing. (Reprinted from *Emotional intelligence and emotional leadership*, pp. 55-73, by D. R. Caruso, & J. D. Mayer, & P. Salovey. In R. E. Riggio and S. E. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*, 2003, Mahway, NJ: Erlbaum.)

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. [Electronic version]. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*, London: SAGE Publications.

Conrad., P. (2007) *The Medicalization of Society*. The Johns Hopkins University Press Baltimore 2007

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putman Davies *et. al.*, 1998

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Book

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Donaldson Jr., G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools*. New York: Teachers College Press.

De Sousa, R. (1990). *The rationality of emotions*. Cambridge, MA: MIT Press

Drucker, P. F. (2004, Ιούνιος 1). What Makes an Effective Executive. *Harvard Business Review*, (June 2004). Ανακτήθηκε από <https://hbr.org/2004/06/what-makes-an-effective-executive>

Dulewicz, S.V., and Higgs, M. J., (2001). *Emotional intelligence general and general 360 user guide*. Windsor. NFER-Nelson

Emira, M. (2010). Leading to Decide or Deciding to Lead? Understanding the Relationship between Teacher Leadership and Decision Making. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1741143210373738>

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., et al. (2008) Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies* 34(3): 159–174.

Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. [Electronic version]. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.

Fred, S. (1986) *Learning to lead* (Waco World1986)

Føllesdal, H., & Hagtvet, K. (2013). Does emotional intelligence as ability predict transformational leadership? A multilevel approach. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 747–762. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.07.004>

Jung, D.I., Chow, C. and Wu, A., (2003), "The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings", *Leadership Quarterly*, vol. 14, No. 4-5, pp. 525- 544.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books

Gardner & Stough, 2001 Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. [Electronic version]. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.

George, J. (2000). *Emotions & leadership: The role of emotional intelligence*. Human Relations, 53, 1027-1045

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64/4, 424-435. Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 60-68. Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, 78-90.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (χ.χ.). *THE IMPACT OF PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ON TEACHERS' SATISFACTION: EVIDENCE FROM GREECE*. 3(6), 12.

Gursimsek, I., Vural, D.E., Demirsoz, E.S. (2008). The Relation between Emotional Intelligence And Communication Skills Of Teacher Canditates. *Mehmet Akif Ersoy Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, December, 1-11. Gürol, A., Özeran, M.G, Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teacher's perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3246 3251. Gurvitch, R., & Metzler, M. (2009). The effects of laboratory-based and field-based 167

Gupton S (1995) Developing leadership in preservice teachers. In: Slick GA (ed.) *Emerging Trends in Teacher Participation: The Future of Field Experiences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hamidi.,F.& Azizi.,F, (2011), "Relationship between emotional intelligence and leadership styles of principals in high schools", *International Journal of Vocational and Technical Education*, Vol. 4, No. 4, pp. 60-67

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. [Electronic version]. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191

Hargreaves, 1979 Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Harms, P.D. & Crete, M. (2010a). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta – analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17, 5-17

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge

Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principals and practice*

Hawalah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principals and school climate. [Electronic version]. *Educational Administration*, 126(2), 334-345.

Hetland, H. & Sandal, G. (2003). Transformational leadership in Norway: Outcomes and personality correlates, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 2: 147-17

- Hernandez T and Seem S (2004) A safe school climate: a systematic approach and the school counselor. *Professional School Counseling* 7(4): 256–262.
- Heller, M.J. & Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Journal of Educational Administration*, 31, 4-19
- Hess, J. D., & Bacigalupo, A. C. (2013). Applying Emotional Intelligence Skills to Leadership and Decision Making in Non-Profit Organizations. *Administrative Sciences*, 3(4), 202–220. <https://doi.org/10.3390/admsci3040202>
- Herbert., E. (2011) The Relationship between Emotional Intelligence, Transformational Leadership, and Effectiveness in School Principals. Ανακτήθηκε από https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eps_diss
- Hunitie, M. (2016). Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style Empirical Research on Public Schools in Jordan. *International Business Research*, 9(9), p168. <https://doi.org/10.5539/ibr.v9n9p168>
- Hsieh C and Shen J (1998) Teachers', principals' and superintendents' conceptions of leadership. *Journal of School leadership and Management* 18(1): 107–12
- Huang SL (2000) Investigating high school teachers' perceptions of school environment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hunt, J. B. (2013). *The Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership: An Investigation and Review of Competing Claims in the Literature*. 2(8), 9.
- Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow AJ, Ackerman B, Youngstrom E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol. Sci.* 12,18 23
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). A Multilevel Analysis of Relationship between Leader s and Subordinate s Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436-457.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). *Emotional intelligence, job satisfaction: Test-ing the mediatory role of positive- negative affect at work. Personality and Individual Differences*. University of Crete. 44 (3), 712–720. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kark R, Shamir B.(2002) The dual effect of transformational leadership primary relational and collective selves and further effects on followers In B.J. Aug
- Kiyani, A., Haroon, M., Liaqat, A. S., Khattak, M. A., Bukhari, J. A., & Asad, R. (χ.χ.). Emotional intelligence and employee participation in decision-making, 8.
- Kinicki, A. and B.K. Williams. Management. A Practical Introduction. New York : McGrawHill/Irwin, 2008
- Kuhnert KW. Transforming leadership: Developing people through delegation. In B.M. Bass, & B J. Avolio (Ed.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* Thousand Oaks, CA. Sage. 1994:10-25

- Kumar, S. (2014). Establishing linkages between emotional intelligence and transformational leadership. *Industrial Psychiatry Journal*, 23(1), 1–3.
<https://doi.org/10.4103/0972-6748.144934>
- Kunnanatt, J. T., (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 4, pp. 489-495
- Leithwood, K. (2004). *Educational leadership. A review of the research*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>
- Leithwood, K (2003) What we know about school leadership.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). *Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures*. *School Effectiveness & School Improvement: An International Journal of Research*. Policy and Practice, 1 , 249-277.
- Leithwood, K & Beatty, B (2008) *Leading with Teachers emotion in mind*. Thousand Oaks ,CA Crown Press
- Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 411-424.
- Lord, B., & Miller, B. (2000) Teacher leadership: an appealing and inescapable force in school reform? Education Development Center.
- Lucas, S. E., & Valentine, J. W. (2002). Transformational leadership: Principals, leadership teams and school culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence* 27 (4): 267-298
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002a). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- MacBeath, J., & Myers, K, (1999) *Effective School Leaders (School Leadership & Management)* Paperback
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational Leadership Related to School Climate: A Multi-Level Analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :
<https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 629–648
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P, Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 18, 112 17.
- Meyers, B., Meyers, J., Gelzheiser, L. (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312.

Miller, E.G. (2009), "Understanding emotional reactions for negative services: the impact of efficacy beliefs and stage in process", *Journal of Service Research*, Vol. 12 No. 1, pp. 87-9

Moore, B. (2009). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20–28. Ανακτήθηκε από JSTOR.

Nelis, Quoidbach Mikolajczak & Hansenne (2009) Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? (χ.χ.). Ανακτήθηκε 25 Μάιος 2019, από https://www.researchgate.net/publication/222567859_Increasing_emotional_intelligence_How_is_it_possible

Nelson, S. J.(2008) (χ.χ.). Transformational Leadership and Decision Making. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/24560880/Transformational_Leadership_and_Decision_Making

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. [Electronic version]. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145- 177.

Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *International Journal of Educational Teacher participation in decision making. International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. [Electronic version]. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-

Petrides, K., Pita, R. and Kokkinaki, F. (2007), "The location of trait emotional intelligence in personality factor space", *British Journal of Psychology*, **98**, pp. 273–289.

Petrides K. V. & Furnham A., (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Perry, C., & Ball. I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443-454.

Platsidou, M. (2012). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in re-lation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1), 60–76.

Polychroniou, P. V. (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors: The impact on team effectiveness. *Team Performance Management: An International Journal*, 15(7/8), 343–356. <https://doi.org/10.1108/13527590911002122>

Polychroniou, P. (2008), "Transformational Leadership and Work Motivation in Modern Organizations", *Advances In Management*

Rastegar, M., Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700-707. Raudenbush, S., Rown,

B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65,150-167

Rahim, M., Psenicka, C., Oh, S.-Y., Polychroniou, P., Dias, J., Rahman, M., & Ferdausy, S. (2006). Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership: A Cross-Cultural Study. *Current Topics in Management*, 223–236.

Rehman, R. (2012). Transformational Leadership Style as Predictor of Decision Making Styles: Moderating Role of Emotional Intelligence. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(2). Ανακτήθηκε από <https://works.bepress.com/rashidrehman/10/>

Payne., W. L. (1985) A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-interaction, relating to fear, pain and desire. *Dssertation Abstraccts*, 47, no 01A :0203.

Pounder J (2008) Transformational leadership: practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business* 84(1): 2–6.

Salovey & Mayer, & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press2002

Salovey, P., Mayer, J. and Caruso, D. (2004), “Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications” , *Psychological Inquiry*, 15(3), pp. 197–215.

Salovey, P. and Mayer, J. (1990), “Emotional Intelligence”, *Baywood Publishlnl Co*, 9(3), pp. 185-211.

Salovey, P.; Grewal, D. The science of emotional intelligence. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 2005, 14, 281–285

Sergiovani., T. (2005). Adding value to leadership gets extraordinary results. [Electronic version]. *Educational Leadership*, 47(8), 23-25.

Sayeed.,O., & Shanker.,M. (2009), Emotionally intelligent managers & transformational leadership styles”, *Indian Journal of Industrial Relations*, Volume: 44, Issue: 4.

Sevdalis, N., Petrides, K.V. and Harvey, N. (2007), “Trait emotional intelligence and decision related emotions”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, pp. 1347-58.

Schute, N.S., Malouf, J.M., Hall, L.E., Haggarty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality & Individual Differences*, 25 (2): 167-177

Scott-Ladd B, Chan CCA Chan (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting Organizational learning and change. *Strateg. Chang.* 13(2): 95–105

Simon, H.A. Designing Organizations for an Information-Rich World. In *Computers, Communication and the Public Interest*; Greenberger, M., Ed.; John Hopkins Press: Baltimore, MD, USA, 1971; pp. 40–41

Sosik, J.J. & Megarian, L.E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions, *Group Organization Management*, 24: 367-390.

Stanescu.,F, & Cicei.,C. (20112), “Leadership Styles and Emotional Intelligence of Romanian Public Managers: Evidences from an Exploratory Pilot Study”, *Review of research and social intervention*, vol. 38, pp. 107 – 121

- Stanovich, K.; West, R.F. Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *Behav. Brain Sci.* **2000**, *23*, 645–665.
- Stogdill, R.M. (1950). *Leadership, membership and organization*. Psychological Bulletin, *47*, pp. 1-14.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective', *Journal of Curriculum Studies*, *36*(1): 3–34
- Stewart J (2006) Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* *54*: 1–29.
- Stover D (2005) Climate and culture why your board should pay attention to the attitudes of students and staff. Available at: www.ers.org (accessed 3 March 2012)
- Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology*, *90*(2), 295-305.
- Sumathy.,L. Madhavi.,C. Felix., W. Influence of Emotional Intelligence on Decision Making by Leaders
- Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (χ.χ.). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence#, 15.
- Thorndike, R.K. (1920), "Intelligence and its uses", *Harper's Magazine*, Vol. 140, pp. 227-35.
- Turner. L.(2004) Emotional Intelligence-our intangible assets. pp 83:29–31.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, *19*(2), 88–110. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <https://doi.org/10.1108/02683940410526082>
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, *15* (21), 213-252.
- Welch. J.(2003) The best teams are emotionally literate. pp35:168–71.
- Zaleznick. ,A.,(1966) *Human Dimensions of Leadership* New York Harper &Row, 1966: 71
- Ansari, R. A. (χ.χ.). *Role of Emotional Intelligence in Effective Teaching*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/36509469/Role_of_Emotional_Intelligence_in_Effective_Teaching
- Zeyad. F. The Effects of Perceived Transformational Leadership Style and Emotional Intelligence on Enhancing the Effectiveness of Decision Making in Public Health Sector. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Ιανουάριος 2019, από https://www.researchgate.net/publication/289522007_The_Effects_of_Perceived_Transformational_Leadership_Style_and_Emotional_Intelligence_on_Enhancing_the_Effectiveness_of_Decision_Making_in_Public_Health_Sector

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Α., 2008. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Βάμβουκας, Μ. (2002) Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία Η'. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Βαρβούτσης, Π. (1998) Στρατηγική των παιγνίων, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Thesis). Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3779>
- Cohen L & Manion, (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Χ Μητσοπούλου, Μ Φιλοπούλου Μετάφραση)* Αθήνα. Έκφραση
- Dieronitou, I., & Βασιλειάδου, Δ. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92–108.
- Everard, K. B. & Morris, G., (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Τόμος, Α, Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπ/ση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία. Εκδόσεις Κριτική.
- Κατσαρός, Ι. (2008) (Επιμ). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Koontz, H., & O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική & ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management & συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ξηροτύρη- Κουφίδου, (2001) *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον* (3η Εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αννίκουλας
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20-21, σ. 171-205

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

Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας*. Επιστήμες Αγωγής, 1, 27-34.

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

Σιώμος Γ.& Μαύρος,Δ.(2015) Έρευνα αγοράς.Αθήνα:Εκδόσεις Λιβάνη

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

Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr:80/handle/11615/44719>

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

Χυτήρης, Λ. (2013), *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα: Φαίδημο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών με αξιολόγηση του διευθυντή και το ερωτηματολόγιο των Διευθυντών με αυτοαναφορά (αυτοαξιολόγηση). Απεστάλησαν ξεχωριστά στις σχολικές μονάδες με το ερωτηματολόγιο προς τους διευθυντές να φέρει την επισήμανση: «Υπόψη Διευθυντή».

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί Συνάδελφοι

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «Μετασχηματιστική ηγεσία και λήψη απόφασης. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και το περιεχόμενο και οι πληροφορίες και που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές.

Σας παρακαλώ απαντήστε ελεύθερα με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις, χωρίς επιφυλάξεις για σωστές και λάθος απαντήσεις, καθώς τέτοιες δεν υπάρχουν. Η συμπλήρωσή του απαιτεί λιγότερα από 5 λεπτά. Εκείνο που πραγματικά ενδιαφέρει είναι η δική σας άποψη και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν καθαρά στο πλαίσιο της ερευνητικής μου εργασίας. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και θα είναι πολύτιμη για μένα.

Όσοι επιθυμούν να πάρουν περισσότερες πληροφορίες για την ανάλυση του ερωτηματολογίου ή για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί μου με ηλεκτρονικό μήνυμα στο lemkesouli@gmail.com.

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

Με εκτίμηση

Κεσούλη Λεμονιά

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΘΥΝΤΩΝ

Μέρος Α

1. Οι άλλοι νιώθουν υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
2. Μιλώ για τις πιο σημαντικές μου αξίες και πεποιθήσεις:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
3. Μιλώ αισιόδοξα για το μέλλον:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
4. Επανεξετάζω κρίσιμες υποθέσεις εργασίας ώστε να αξιολογώ την καταλληλότητά τους:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
5. Αφιερώνω χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
6. Παραμερίζω το προσωπικό μου συμφέρον για το καλό της ομάδας:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
7. Καθιστώ σαφές ότι είναι σημαντικό να νοιώθει έντονα κάποιος ότι έχει κάποιον σκοπό να εκπληρώσει:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
8. Μιλώ με ενθουσιασμό για τα όσα πρέπει να επιτευχθούν:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
9. Αναζητώ διαφορετικές προοπτικές όταν επιλύω προβλήματα:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
10. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι μόνο ως μέλη μιας ομάδας:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
11. Δρω κατά τρόπο τέτοιο ώστε να εδραιώνεται ο σεβασμός των άλλων προς εμένα:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

12. Λαμβάνω υπόψη τις ηθικές προεκτάσεις των αποφάσεων:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
13. Παρουσιάζω ένα επιβλητικό όραμα για το μέλλον:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
14. Κάνω τους άλλους να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
15. Θεωρώ ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
16. Επιδεικνύω πνεύμα δύναμης και αυτοπεποίθησης:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
17. Δίνω έμφαση στη σημασία μιας ύπαρξης συλλογιστικής αντίληψης της αποστολής:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
18. Εκφράζω την βεβαιότητά μου ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
19. Προτείνω νέους τρόπους ολοκλήρωσης των ανατιθέμενων εργασιών:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
20. Βοηθώ τους άλλους να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Μέρος Β

Εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης λήψη αποφάσεων

1. Υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
2. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
3. Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
4. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
5. Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται και τους δίνεται η ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
6. Οι ευθύνες μοιράζονται σε όλους, για να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

7. Εμπλέκονται όλοι στη λήψη αποφάσεων.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Μέρος Γ

Συναισθηματική νοημοσύνη

1. Είμαι συνειδητοποιημένος (έχω μια καλή αίσθηση) για τα συναισθήματα που τρέφω προς τους άλλους.

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα».

2. Καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

3. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

5. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

7. Πιστεύω ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

8. Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

9. Γνωρίζω τα συναισθήματά μου κάθε στιγμή.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

10. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

12. Όταν θυμώνω, καταφέρνω να ηρεμώ γρήγορα.

1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα

13. Συνειδητοποιώ πότε είμαι χαρούμενος ή όχι.

1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα

14. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.

1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα

15. Πάντα καταφέρνω να παρακινώ τον εαυτό μου για να πετυχαίνει το καλύτερο.

1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα

16. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.

1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Δ

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 23-35 36-45 46-55 56-65

3. Ειδικότητα:

4. Τίτλοι Σπουδών

Βασικό πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό δίπλωμα

Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ

Άλλο....

5. Υπηρετείτε σε σχολείο :

Γυμνάσιο

Γενικό Λύκειο

Επαγγελματικό Λύκειο

Άλλο...

6. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

21-30 έτη

7. Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης:

1-5 έτη

6- 10 έτη

11-20 έτη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μέρος Α

1. Οι άλλοι νιώθουν υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί του:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
2. Μιλά για τις πιο σημαντικές μου αξίες και πεποιθήσεις:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
3. Μιλά αισιόδοξα για το μέλλον:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
4. Επανεξετάζει κρίσιμες υποθέσεις εργασίας ώστε να αξιολογεί την καταλληλότητά τους:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
5. Αφιερώνει χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
6. Παραμερίζει το προσωπικό μου συμφέρον για το καλό της ομάδας:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
7. Καθιστά σαφές ότι είναι σημαντικό να νοιώθει έντονα κάποιος ότι έχει κάποιον σκοπό να εκπληρώσει:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
8. Μιλά με ενθουσιασμό για τα όσα πρέπει να επιτευχθούν:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
9. Αναζητά διαφορετικές προοπτικές όταν επιλύει προβλήματα:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
10. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι μόνο ως μέλη μιας ομάδας:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
11. Δρα κατά τρόπο τέτοιο ώστε να εδραιώνεται ο σεβασμός των άλλων προς αυτόν:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
12. Λαμβάνει υπόψη τις ηθικές προεκτάσεις των αποφάσεων:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
13. Παρουσιάζει ένα επιβλητικό όραμα για το μέλλον:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
14. Κάνει τους άλλους να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
15. Θεωρεί ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα
16. Επιδεικνύει πνεύμα δύναμης και αυτοπεποίθησης:
Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

17. Δίνει έμφαση στη σημασία μιας ύπαρξης συλλογιστικής αντίληψης της αποστολής:

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

18. Εκφράζει την βεβαιότητά του ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν:

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

19. Προτείνει νέους τρόπους ολοκλήρωσης των ανατιθέμενων εργασιών:

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

20. Βοηθά τους άλλους να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους:

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Μέρος Β

Εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης λήψη αποφάσεων

1. Υπάρχει παρακίνηση προς το προσωπικό, να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

2. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

3. Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

4. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

5. Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται και τους δίνεται η ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

6. Οι ευθύνες μοιράζονται σε όλους, για να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

7. Εμπλέκονται όλοι στη λήψη αποφάσεων.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Μέρος Γ

Συναισθηματική νοημοσύνη

1. Είναι συνειδητοποιημένος (έχω μια καλή αίσθηση) για τα συναισθήματα που τρέφω προς τους άλλους.

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα».

2. Καταλαβαίνει πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους.

1..... «διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα»

3. Θέτει στόχους για τον εαυτό του και μετά βάζει τα δυνατά μου για να τους πετύχει.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
4. Μπορεί με τη λογική να ελέγξει τον θυμό του και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
5. Έχει μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων του.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
6. Είναι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
7. Πιστεύει ότι είναι ένα άξιο και ικανό άτομο.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
8. Είναι απόλυτα ικανός/η να ελέγξει τα συναισθήματά του.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
9. Γνωρίζει τα συναισθήματά του κάθε στιγμή.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
10. Είναι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
11. Είναι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
12. Όταν θυμώνει, καταφέρνει να ηρεμεί γρήγορα.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
13. Συνειδητοποιεί πότε είναι χαρούμενος ή όχι.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... «συμφωνώ απόλυτα
14. Έχει μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω του.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα
15. Πάντα καταφέρνει να παρακινεί τον εαυτό μου για να πετυχαίνει το καλύτερο.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα
16. Έχει καλό έλεγχο των συναισθημάτων του.
1.....«διαφωνώ απόλυτα» 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7.....
«συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Δ

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 23-35 36-45 46-55 56-65
3. Ειδικότητα:
4. Τίτλοι Σπουδών
 - Βασικό πτυχίο
 - Μεταπτυχιακό
 - Διδακτορικό δίπλωμα
 - Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
 - Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ
 - Άλλο....
5. Υπηρετείτε σε σχολείο :
 - Γυμνάσιο
 - Γενικό Λύκειο
 - Επαγγελματικό Λύκειο
 - Άλλο...
6. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:
 - 0-5 έτη
 - 6-10 έτη
 - 11-20 έτη
 - 21-30 έτη
7. Συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης:
 - 1-5 έτη
 - 6- 10 έτη
 - 11-20 έτη