



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία
*Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων και
εκπαιδευτική ηγεσία*

Του Παπαδόπουλου Κωνσταντίνου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ρετάλη Άννα-Καρολίνα, Επίκουρη
Καθηγήτρια

ΦΛΩΡΙΝΑ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας έγινε υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, κ. Άννας Καρολίνας Ρετάλη, την οποία ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξη και την συνεχή καθοδήγησή της αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας Ιορδανίδη Γεώργιο και την Δρ. Παπαλόη Ευαγγελία που δέχτηκαν να είναι εξεταστές της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με τον οποιοδήποτε τρόπο με βοήθησαν σε αυτή μου την προσπάθεια. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τον φίλο μου τον Φίλιππο.

Περίληψη

Ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη είναι πολύ σημαντικός καθώς είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος για την επιτυχία ή την αποτυχία του σχολικού οργανισμού. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να διοικεί αποτελεσματικά και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, προκειμένου να οικοδομηθούν καλές σχέσεις και να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση τόσο στην εργασιακή συμπεριφορά, όσο και στην εργασιακή απόδοση, η ικανότητα να «σχετίζεται» κανείς με τη συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται πολύ σημαντική προκειμένου να διευκολύνει τους εργαζομένους του να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν το στυλ ηγεσίας και η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Έγινε προσπάθεια να καταγραφεί το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων καθώς και το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 107 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Ως κύρια ερευνητικά εργαλεία επιλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) του Petrides (2009) και Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ) των Avolio και Bass (2004). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ένα αρκετά υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, ενώ βρέθηκε ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους υιοθετούν συχνότερα το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Αναφορικά με τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε υψηλότερο επίπεδο βρέθηκαν οι τομείς συναισθηματικότητα και ευημερία ενώ σε σχετικά χαμηλότερο βρέθηκαν οι τομείς κοινωνικότητα και αυτοέλεγχος. Εξετάσαμε, επίσης, την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας, όπου βρέθηκε θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την μετασχηματιστική ηγεσία. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών βρέθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις να διαφοροποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και το στυλ ηγεσίας αλλά ως επί το πλείστον δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση.

Λέξεις κλειδιά: *συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, στυλ ηγεσίας*

Abstract

The role of a school leader is crucial as he is largely responsible for the success or failure of a school organization. The school leader has to be able to lead effectively and manage conflicts in order to build valid relations and ensure the proper functioning of the school unit. As emotional intelligence has a positive effect on both work behavior and work performance, the ability to relate with emotional intelligence becomes of great importance in order to make it easier for employees to achieve the goals of the organization successfully. The purpose of this study was to investigate the relationship between leadership styles and emotional intelligence of school leaders in Greece. An attempt was made to record on the one hand the level of emotional intelligence of school leaders and on the other hand the leadership style they follow. The survey on the emotional intelligence of school leaders and their leadership style was carried out on 107 primary and secondary school leaders from different regions of Greece. The main research tools were the questionnaires Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) by Petrides (2009) and Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ) by Avolio and Bass (2004). The initial results of the investigation revealed a fairly high level of emotional intelligence for the managers, while it was found that they most often adopt the transformative leadership style. Regarding the areas of emotional intelligence, at a higher level were found the areas of emotionality and well-being while at a relatively lower level were found the areas of sociability and self-control. The relationship of emotional intelligence and leadership styles is also explored. The correlation of the tools with demographic characteristics such as gender, training, higher level of education, level of education and the specialization of our managers demonstrated that the score on the two scales can be influenced by the answers given by our survey managers.

Keywords: *emotional intelligence, transformational leadership, leadership styles*

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Διαφορές ηγεσίας και Διοίκησης σύμφωνα με τον Kotter.....	24
Πίνακας 2. Διαφορές συμπεριφοράς μεταξύ χαρισματικού και μη χαρισματικού ηγέτη	31
Πίνακας 3. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με το Bass	38
Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.....	46
Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά ειδικότητα....	46
Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά ηλικιακή ομάδα	47
Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά έτη υπηρεσίας	48
Πίνακας 8. Συχνότητες ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά έτη υπηρεσίας ως διευθυντές.....	48
Πίνακας 9. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες της μεταβλητής Αριθμός μαθητών	49
Πίνακας 10. «Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα» – Οι 5 Τομείς (Factors) και οι 15 Όψεις / Υποκατηγορίες (Facets).....	51
Πίνακας 11. Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας - (MLQ-5X).....	53
Πίνακας 12. Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (σε τομείς και κλίμακες)..	54
Πίνακας 13. TEIQue-SF: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των 30 προτάσεων της κλίμακας.....	57
Πίνακας 14. Κλίμακα TEIQue-SF: στατιστικά στοιχεία των 4 τομέων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας	59
Πίνακας 15. MLQ-5X: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των 45 προτάσεων της κλίμακας.....	61
Πίνακας 16. Κλίμακα MLQ-5X: στατιστικά στοιχεία των στυλ ηγεσίας	62
Πίνακας 17. Έλεγχος συσχέτισης συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους τομέων της με τα στυλ ηγεσίας.....	64
Πίνακας 18. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής φύλο όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη.....	67
Πίνακας 19. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής επιμόρφωση όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη.....	68

Πίνακας 20. Επίδραση του παράγοντα ειδικότητα των διευθυντών στα στυλ ηγεσίας	69
Πίνακας 21. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία μεταξύ των ειδικοτήτων.....	69
Πίνακας 22. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	70
Πίνακας 23. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.	70
Πίνακας 24. Μέσοι όροι «παθητικής ηγεσίας» ανά επίπεδο σπουδών διευθυντών	72
Πίνακας 25. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής παθητική ηγεσία ανά επίπεδο σπουδών διευθυντών	72

Λίστα Εικόνων

Εικόνα 1. Οι 15 όψεις του TEIQue τοποθετημένες στον αντίστοιχο τομέα (Petrides & Manroveli, 2018)	19
Εικόνα 2. Το ηγετικό πλέγμα (Northouse, 2019, σ.77)	28

Λίστα Γραφημάτων

Γράφημα 1. Στυλ ηγεσίας	63
-------------------------------	----

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Λέξεις κλειδιά:	3
Abstract	4
Keywords:	4
Λίστα Πινάκων	5
Λίστα Εικόνων	6
Λίστα Γραφημάτων	6
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1 ^ο - Θεωρητική Προσέγγιση	12
1.1 Συναισθηματική νοημοσύνη	12
1.1.1 Ιστορική αναδρομή – Εννοιολογική προσέγγιση	13
1.1.2 Ταξινόμηση μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης	17
Μοντέλο ικανοτήτων (Mayer & Salovey, 1990)	17
Μικτά Μοντέλα (Bar-On, 1997· Goleman, 1995)	17
Μοντέλο των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης (trait emotional intelligence) (Petrides & Furnham, 2001)	18
1.2 Ηγεσία	22
1.2.1 Ηγεσία - έννοια - ορισμός	22
1.2.2 Σχέση ηγεσίας – διοίκησης	23
1.2.3 Προσεγγίσεις ηγεσίας	24
Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών	25
Η προσέγγιση των δεξιοτήτων	25
Συμπεριφορική προσέγγιση	26
Ενδεχομενική - καταστασιακή προσέγγιση	29
Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας	31
1.2.4 Ηγεσία στην εκπαίδευση	32
Διδακτική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)	33
Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)	34
Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)	35
Ηθική ηγεσία (Moral leadership)	35
Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)	36

Παθητική ηγεσία (Laissez-faire)	36
Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).....	37
1.2.5 Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο.....	38
Μοντέλο Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας	39
1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία	41
1.3.1 Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης – ηγεσίας	42
1.4 Σκοπός παρούσας έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα	45
Κεφάλαιο 2 ^ο - Μεθοδολογία.....	46
2.1 Συμμετέχοντες.....	46
2.2 Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	49
2.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	49
2.3.1. Ερωτηματολόγιο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue-SF)	50
2.3.2. Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας - M.L.Q.....	51
2.3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία μετρήσεων του ερωτηματολογίου	53
2.5 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας	55
Κεφάλαιο 3 ^ο . Αποτελέσματα έρευνας	56
3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων	56
3.2 Στυλ ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων	60
3.3 Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών με στυλ ηγεσίας	64
3.4 Διερεύνηση σχέσης ατομικών και εργασιακών χαρακτηριστικών διευθυντών με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών.	66
Κεφάλαιο 4 ^ο - Συζήτηση / Συμπεράσματα	75
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	78
Βιβλιογραφία	79
Παράρτημα Ι.....	87
Παράρτημα ΙΙ.....	88
Παράρτημα ΙΙΙ.....	90
Παράρτημα ΙV	91
Παράρτημα V.....	94

Εισαγωγή

Μέσα σε ένα περιβάλλον αυξημένης πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας όπως το σημερινό ένας ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει μια ευρεία γκάμα ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, για να είναι ικανός να επιτελέσει το χρέος του (Moccia, 2012). Σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μάλλον τον ισχυρότερο οδηγό ηγετικής ικανότητας, ατομικής υπεροχής και παράλληλα τον κυριότερο παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης στο χώρο εργασίας. Οι άνθρωποι γενικά, και πόσο μάλλον οι ηγέτες, που διαθέτουν ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες, διαθέτουν επίσης και τις ικανότητες να ελέγξουν και να τακτοποιήσουν τις νοητικές εκείνες ικανότητες που αυξάνουν την παραγωγικότητά τους. Για να μπορέσει ο ηγέτης ενός οργανισμού να είναι επιτυχημένος, αλλά κυρίως εμπνευστής και δημιουργός ενός ευχάριστου και δημιουργικού εργασιακού περιβάλλοντος, οφείλει να διαθέτει αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, παρακίνηση, ενσυναίσθηση και κοινωνική επίγνωση (Goleman, 1995).

Εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το τοπίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλάζει μαζί με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν ρόλους που απαιτούν εκτός από γνωστικές και συναισθηματικές απαιτήσεις. Είναι δύσκολο για τους διευθυντές των σχολείων να χειρίζονται κάθε είδους σύνθετα προβλήματα σε περιόδους αλλαγής μόνο με τις γνώσεις τους. Ο Fineman (όπως αναφέρεται στο Tai & Kareem, 2018) υποστηρίζει ότι η παρουσία και ο ρόλος του συναισθήματος έχει συχνά αγνοηθεί από την παραδοσιακή γνωστική προσέγγιση της διοίκησης. Αυτός μπορεί να είναι ένας από τους σημαντικότερους λόγους για τις συχνές δυσλειτουργίες των διευθυντών των σχολείων. Σύμφωνα με τον Blackmore (2004), η ηγεσία έχει να κάνει με τη διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων. Οι Zorn και Boler (2007) τονίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να καλλιεργήσουν ένα συναισθηματικό κλίμα που παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε οργανωσιακές επιδόσεις και επιτεύγματα. Οι συναισθηματικές σχέσεις είναι ο πυρήνας, όχι μόνο οποιασδήποτε σχολικής εργασίας, αλλά είναι ζωτικής σημασίας και για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Tai & Kareem, 2018). Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Το στυλ διοικητικής εποπτείας καθώς και η οργανωσιακή κουλτούρα είναι μεταξύ των παραγόντων που βρέθηκαν να επηρεάζουν τα συναισθήματα των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Berkovich & Eyal, 2015). Οι Schermuly, Schermuly και Meyer (2011) αποκάλυψαν ότι η μειωμένη αίσθηση ελέγχου της εργασίας αποτέλεσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης των ηγετών. Από την άλλη, μια υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα που περιλαμβάνει τη συνεργασία και την αναγνώριση των υφισταμένων της προωθεί το θετικό συναίσθημα των ηγετών και αντίστροφα (Brennan & Mac Ruairc, 2019). Σε ένα περιβάλλον με καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων είναι λογικό να ενισχύεται η δημιουργικότητα, να επιλύονται ευκολότερα τα προβλήματα, να αναβαθμίζεται ποιοτικά η παρεχόμενη εκπαίδευση και επομένως να λειτουργεί καλύτερα, αποτελεσματικότερα ο εκπαιδευτικός οργανισμός (Κούλα, 2011).

Ιδιαίτερα δημοφιλές μεταξύ των σύγχρονων προβληματισμών για την ηγεσία είναι το μοντέλο μετασχηματιστικής (transformational) ηγεσίας σύμφωνα με το Bass (1990). Στην μετασχηματιστική ηγεσία αποδίδεται έμφαση στη διάθεση και στην ικανότητα του ηγέτη να συλλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές - τομές στους στόχους, στη στρατηγική, στην κουλτούρα, στις δομές, στις δραστηριότητες, στις σχέσεις με το περιβάλλον κτλ. του σχολείου. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να ενισχύσει την απόδοση των εργαζομένων μέσω της δημιουργίας συλλογικού ενδιαφέροντος και τους παρακινεί να αποδώσουν πέρα από τις προσδοκίες (Hui κ.α., 2013). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές συνδέονται με θετικά αποτελέσματα σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλες μορφές ηγεσίας (Tafvelin, 2013).

Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποδειχθεί ότι έχει θεωρητική σημασία στην ηγεσία, φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί επαρκώς η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Μελέτες που συνέδεαν την συναισθηματική νοημοσύνη με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ήταν θετικά συσχετισμένη με την οργανωσιακή δέσμευση των υφισταμένων (Ahmad, & Gelaidan, 2011· Barling, Slater & Kelloway, 2000). Οι μελέτες αυτές πραγματοποιήθηκαν σε υφιστάμενους και όχι σε διευθυντές.

Στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες που έχουν εκπονηθεί έχουν ως δείγμα εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με διευθυντές. Αναφέρονται δε στη σχέση που συνδέει την συναισθηματική νοημοσύνη με τα στυλ ηγεσίας σε πιο

θεωρητικό επίπεδο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη μελέτη της Iordanoglou (2007), η οποία έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικά θετική επίδραση στην εκπαιδευτική ηγεσία και κυρίως στην αποτελεσματικότητα, στη δέσμευση, αλλά και στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Η έλλειψη εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα στο συγκεκριμένο θέμα, με δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων, είχε ως αποτέλεσμα την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν το στυλ ηγεσίας και η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Να καταγραφεί αφενός:

- ❖ το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων, αφετέρου
- ❖ το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων. Παράλληλα θα διερευνηθεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών με τα στυλ ηγεσίας καθώς και αν υπάρχει συσχέτιση με τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών.

Διεξήχθη ποσοτική έρευνα. Ως πληθυσμός-στόχος της έρευνας ορίστηκαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 διευθυντές σχολικών μονάδων που επελέγησαν με μη πιθανοτική δειγματοληψία. Ως ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα αξιοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω της εφαρμογής Google forms.

Για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του εργαλείου Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) του Petrides (2009). Η αξιολόγηση των στυλ ηγεσίας έγινε με την ελληνική μετάφραση (Καλλιοντζή, 2020) του εργαλείου Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ) των Avolio και Bass (2004) που διερευνά τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Τα εν λόγω εργαλεία έχουν βρεθεί σε πολλές έρευνες διεθνώς και στην Ελλάδα με υψηλή εσωτερική αξιοπιστία και εγκυρότητα (Chatziangelaki, 2018· Καλλιοντζή, 2020).

Έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής καθώς και επαγωγικής στατιστικής για να διερευνηθεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας καθώς και με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Κεφάλαιο 1^ο - Θεωρητική Προσέγγιση

1.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Στο έργο του «η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας» ο Goleman (2006) πρότεινε ένα διευρυμένο πλαίσιο που αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι θεμελιώδεις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταφράζονται σε επιτυχία στον χώρο εργασίας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία εικοσαετία σε μεγάλες επιχειρήσεις έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που ξεχωρίζει τα επιτυχημένα άτομα στους χώρους εργασίας. Σε μια εκτεταμένη μελέτη που αφορούσε τις ικανότητες που θεωρούνται βασικές για την επιτυχία σε 181 διαφορετικές θέσεις εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, βρέθηκε ότι το 67% των βασικών συστατικών υπεροχής των εργαζομένων είναι συναισθηματικές ικανότητες (Μπουραντάς, 2001). Στην ίδια μελέτη παρουσιάστηκε και το ενδιαφέρον στοιχείο ότι η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μεγαλύτερη στα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας. Έτσι ενώ σε κάθε πεδίο εργασίας η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να είναι δυο φορές πιο σημαντική από τις καθαρά γνωστικές ικανότητες, στις ηγετικές θέσεις είναι αυτή που κάνει τη διαφορά, καθώς το 90% της επιτυχίας μπορούσε να εξηγηθεί από τις συναισθηματικές ικανότητες (Μπουραντάς, 2001).

Όσον αφορά τον συναισθηματικά ευφυή «Διευθυντή - Ηγέτη» της σχολικής μονάδας, που αποτελεί και το αντικείμενο της έρευνας της παρούσας μελέτης, οι Brinia, Zimianiti και Panagiotopoulos (2014) υποστηρίζουν ότι προκειμένου να ασκήσει με επιτυχία το έργο του πρέπει να διαθέτει μια πλειάδα ικανοτήτων, να διακρίνεται για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και να έχει αυτογνωσία. Μελετώντας το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή υποστηρίζουν ότι ο συναισθηματικά ευφυής «Διευθυντής - Ηγέτης» είναι σε θέση να εμπνεύσει και να διευκολύνει μια συνειδητή και οργανωσιακή κουλτούρα υιοθετώντας τις αξίες της κατανόησης, της εμπιστοσύνης, της προοπτικής, της αποτελεσματικότητας και να διαχειρίζεται με ευέλικτο τρόπο έναν συνδυασμό συναισθημάτων, πεποιθήσεων, οραμάτων και αξιών.

1.1.1 Ιστορική αναδρομή – Εννοιολογική προσέγγιση

Με την πάροδο του χρόνου, ακόμη και οι πιο ένθερμοι θεωρητικοί του δείκτη νοημοσύνης (Intelligence Quotient - IQ) προσπάθησαν κατά καιρούς, να εντάξουν τα συναισθήματα εντός του τομέα της νοημοσύνης, αντί να βλέπουν τους όρους «συναίσθημα» και «νοημοσύνη» ως μια εγγενή αντίφαση (Goleman, 2006). Έτσι ο Thorndike (1920), ένας διαπρεπής ψυχολόγος που είχε επίσης σημαντική επίδραση στη διάδοση της έννοιας του IQ στις δεκαετίες του 1920 και του 1930, ανέπτυξε σε ένα άρθρο του την έννοια της «κοινωνικής» νοημοσύνης. Όρισε την «κοινωνική» νοημοσύνη ως την ικανότητα να κατανοούμε τους άλλους και να «ενεργούμε με σύνεση στις ανθρώπινες σχέσεις» και την χαρακτήρισε ως μια πτυχή του IQ ενός ατόμου. Στη δεκαετία του 1940, ο Wechsler (1943) σκιαγράφησε ένα μοντέλο νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει δύο κύριες διαστάσεις:

- Τις γνωστικές δεξιότητες και
- ένα σύνολο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Υποστήριξε ότι τα «συναισθηματικά συστατικά» της νοημοσύνης μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για μια επιτυχημένη ζωή. Αργότερα, ο Guilford (1961) εισήγαγε το κυβικό μοντέλο της δομής της νοημοσύνης (Structure of Intellect). Στο θεωρητικό πρότυπο του Guilford περιλαμβάνονται 120 νοητικές ικανότητες οι οποίες εντάσσονται σε τρεις ευρείες διαστάσεις - κατηγορίες:

- Λειτουργίες
- Περιεχόμενα και
- Προϊόντα

Ενώ το έργο του δεν αναφερόταν στη συναισθηματική νοημοσύνη, έστρεψε το ενδιαφέρον προς την εννοιολόγησή της, όπως επεσήμαναν μεταγενέστεροι θεωρητικοί (Tai & Kareem, 2018). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Gardner πρότεινε επτά βασικούς τύπους νοημοσύνης: γλωσσική, μαθηματική-λογική, οπτική-χωρική, σωματική-κινησθητική, μουσική-ρυθμική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Μεταξύ αυτών, οι ρηξικέλευθες αντιλήψεις του για την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη έθεσαν τα θεμέλια για μεταγενέστερα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mark Lynch, 1995).

Πιο συστηματική έρευνα από τον Sternberg (1985) οδήγησε πίσω στο συμπέρασμα του Thorndike ότι η κοινωνική νοημοσύνη διαφέρει από τις ακαδημαϊκές ικανότητες και, επίσης, αποτελεί ένα βασικό παράγοντα που κάνει τους ανθρώπους να τα πάνε

καλά στην «πραγματική» τους ζωή. Τα τελευταία χρόνια, σε παρόμοια συμπεράσματα έχει καταλήξει και μια ομάδα ψυχολόγων, συμφωνώντας με τον Gardner ότι η παραδοσιακή αντίληψη της έννοιας του IQ περιστρεφόταν γύρω από μια στενή ζώνη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Η πιθανή επιτυχία σε ένα τέτοιο τεστ (IQ) να μεν αποτελούσε έναν πιο άμεσο προγνωστικό παράγοντα επιτυχίας στην τάξη ή στην ακαδημαϊκή καριέρα αλλά η προγνωστική του ικανότητα εξασθενούσε όλο και περισσότερο καθώς οι δρόμοι της ζωής απέκλιναν από τα ακαδημαϊκά έδρανα. Αυτοί οι ψυχολόγοι, μεταξύ των οποίων και οι Sternberg και Salovey, εξετάζουν μια ευρύτερη οπτική της νοημοσύνης, προσπαθώντας να την ορίσουν υπό όρους ικανοτήτων, δηλαδή τι ικανότητες χρειάζεται ένας άνθρωπος για να ζήσει μια επιτυχημένη ζωή. Και αυτή η γραμμή της διερεύνησης οδηγεί πίσω σε μια εκτίμηση του πόσο κρίσιμη είναι η «προσωπική» ή συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2006).

Οι Salovey και Mayer (1990) πρόσφεραν έναν αναλυτικό ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, επεκτείνοντας αυτές τις ικανότητες σε πέντε κύριους τομείς:

- Γνώση των συναισθημάτων μου (Αυτογνωσία). Η αναγνώριση ενός συναισθήματος όταν αυτό συμβαίνει είναι ο θεμέλιος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συνεχής ικανότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχολογική γνώση και την κατανόηση του εαυτού μας. Μια αδυναμία παρατήρησης των αληθινών μας συναισθημάτων μας αφήνει στο έλεός τους. Άνθρωποι με μεγαλύτερη βεβαιότητα για τα συναισθήματά τους είναι καλύτεροι «πιλότοι» της ζωής τους, έχοντας πιο σίγουρη αίσθηση του πώς νιώθουν πραγματικά για τις προσωπικές τους αποφάσεις από το ποιον θα παντρευτούν ως το τι δουλειά θα κάνουν (Goleman, 2006).
- Διαχείριση των συναισθημάτων μου (Αυτορρύθμιση). Ο χειρισμός των συναισθημάτων ώστε να είναι κατάλληλα είναι μια ικανότητα που βασίζεται στην αυτογνωσία. Οι άνθρωποι που υστερούν σε αυτή την ικανότητα μάχονται συνεχώς με το αίσθημα της αγωνίας, ενώ όσοι την κατέχουν μπορούν να ξεφύγουν πιο γρήγορα από τις αναποδιές και τις ανατροπές της ζωής.
- Κινητοποίηση του εαυτού μου. Το να κατευθύνει κανείς τα συναισθήματα του προκειμένου να επιτύχει ένα στόχο είναι απαραίτητο για την προσοχή, την κινητοποίηση του εαυτού και τη δημιουργικότητα. Με τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο επιτυγχάνεται η καθυστέρηση της ικανοποίησης και του

παρορμητισμού. Άνθρωποι που έχουν αυτή η ικανότητα τείνουν να είναι πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί σε οτιδήποτε αναλαμβάνουν.

- Αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους. Η ενσυναίσθηση, μια άλλη ικανότητα που βασίζεται στη συναισθηματική αυτογνωσία, είναι η θεμελιώδης «δεξιότητα των ανθρώπων». Οι άνθρωποι που έχουν ενσυναίσθηση είναι πιο συντονισμένοι με τα πιο λεπτά κοινωνικά σήματα που δείχνουν τι χρειάζονται ή θέλουν οι άλλοι. Αυτό τους κάνει καλύτερους στα επαγγέλματα φροντίδας, στη διδασκαλία, στις πωλήσεις, και στη διοίκηση.
- Διαχείριση των σχέσεων (Κοινωνικές δεξιότητες). Η τέχνη των σχέσεων είναι, σε μεγάλο βαθμό, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. Αυτές είναι ικανότητες που στηρίζουν τη δημοτικότητα, την ηγεσία και την διαπροσωπική αποτελεσματικότητα. Οι άνθρωποι που κατέχουν αυτές τις δεξιότητες τα καταφέρνουν καλά σε οτιδήποτε βασίζεται στην αλληλεπίδραση με άλλους, γι' αυτό και ο Goleman (2006) τους χαρακτηρίζει ως κοινωνικά αστέρια.

Φυσικά, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους σε καθέναν από αυτούς τους τομείς. Μερικοί μπορεί να είναι αρκετά έμπειροι στο χειρισμό του δικού τους άγχους, αλλά σχετικά ανίκανοι στο να καταπραΰνουν το θυμό κάποιου άλλου. Σύμφωνα με τον Goleman (2006, σ.63) η βάση για το επίπεδο των ικανοτήτων ενός ατόμου είναι, αναμφίβολα, νευρική, αλλά ο εγκέφαλος είναι εντυπωσιακά εύπλαστος, μαθαίνει συνεχώς: *«Παραλείμεις στις συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να διορθωθούν: σε μεγάλο βαθμό κάθε ένας από τους πέντε κύριους τομείς αντιπροσωπεύει ένα μέρος συνήθειας και απόκρισης που, με τη σωστή προσπάθεια, μπορεί να βελτιωθεί».*

Μια άλλη αναφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη έγινε από τον Bar-On (Bar-On, Elias & Maree, 2007, σ.184) ο οποίος όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως: *«αλληλένδετες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους σε καθημερινή προσωπική και επαγγελματική βάση».* Θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων που σχετίζονται με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των εξωτερικών πιέσεων. Σύμφωνα με τον Bar-On οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες. Οι πέντε κατηγορίες του μοντέλου του είναι οι εξής:

- Ενδοπροσωπικές ικανότητες. Η ικανότητα να έχει κάποιος επίγνωση του εαυτού του, να μπορεί να κατανοεί και να αξιολογεί τα συναισθήματα και τις ιδέες του.
- Διαπροσωπικές ικανότητες. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρεται για αυτούς και να δημιουργεί στενές συναισθηματικές σχέσεις. Εμπεριέχουν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική υπευθυνότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Ικανότητα προσαρμογής. Η ικανότητα χειρισμού των αλλαγών με ευέλικτο τρόπο λαμβάνοντας παράλληλα υπ' όψη τις πολλαπλές πτυχές σε μια δεδομένη κατάσταση. Η ικανότητα εκτίμησης με ακρίβεια της εκάστοτε κατάστασης, η ικανότητα αλλαγής των συναισθημάτων και των σκέψεων έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλυθούν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.
- Διαχείριση του άγχους. Η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης του στρες καθώς και ο έλεγχος των έντονων συναισθημάτων. Αναφέρεται σε δεξιότητες όπως ο έλεγχος παρορμήσεων και η ανοχή στο στρες.
- Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης. Η ικανότητα να σκέφτεται κάποιος θετικά, να είναι αισιόδοξος, να απολαμβάνει τη σχέση με τους άλλους αλλά και με τον εαυτό του, να αισθάνεται ευτυχής και να εκφράζει την ευτυχία.

Ισχυρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται διαχρονικά και μπορεί να βελτιωθεί μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η γνωστική νοημοσύνη συμβάλλουν εξίσου στη γενική νοημοσύνη των ατόμων (Bar-On, Elias, & Maree, 2007).

Μελέτες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη διεξήχθησαν και από τους Petrides και Furnham (2001, 2003), οι οποίοι θεώρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και σχετίζεται με συναισθηματικές διαθέσεις και αυτοαντιλήψεις που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας της προσωπικότητας, που μπορούν να διερευνηθούν αρχικά στην αξιολόγηση της προσωπικότητας (Τρούλη, 2015). Κατά συνέπεια υπάρχουν έρευνες που έχουν διενεργηθεί σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα (EI ability) και έρευνες που μελετούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (EI trait).

1.1.2 Ταξινόμηση μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σύγχρονη βιβλιογραφία, έχουν οδηγήσει σε τρία βασικά θεωρητικά μοντέλα τα οποία επεξηγούν και αναλύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτά είναι:

- ❖ Τα μοντέλα ικανοτήτων (ability models) της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer & Salovey, 1990).
- ❖ Τα μικτά μοντέλα (mixed models) (Bar-On, 1997· Goleman, 1995).
- ❖ Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2001).

Μοντέλο ικανοτήτων (Mayer & Salovey, 1990)

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1990 από τους Salovey και Mayer οι οποίοι την όρισαν ως μια σειρά από δεξιότητες οι οποίες συνδυάζουν γνώσεις και συναισθήματα. Την όρισαν ως μια νοητική ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στη σκέψη, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Οι παραπάνω ερευνητές λοιπόν, θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια μορφή νοημοσύνης, ευφυίας μεταξύ των άλλων. Ανήκουν σε μια ομάδα συγγραφέων που υποστηρίζουν ότι τα μοντέλα ικανοτήτων βασίζονται στην επίλυση συγκεκριμένων κατηγοριοποιημένων συναισθηματικών δυσκολιών όπως δυσκολίες σε ζητήματα αντίληψης και διαχείρισης συναισθημάτων.

Μικτά Μοντέλα (Bar-On, 1997· Goleman, 1995)

Το μοντέλο που παρουσίασε ο Bar-On (1997) βασίζεται στην έρευνά του για την ευημερία (well-being) ενώ το μοντέλο του Goleman (1995) επικεντρώνεται στην απόδοση στην εργασία και στην οργανωσιακή ηγεσία. Τα μοντέλα αυτά αντιμετωπίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν συνδυασμό από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ικανότητες και δεξιότητες, οργανωμένες σε δομές - κατηγορίες, που καθορίζουν το πόσο επιτυχημένα αντιμετωπίζει κανείς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις καθώς και κοινωνικές και ηθικές ικανότητες. Οι συναισθηματικές ικανότητες εδώ δεν είναι έμφυτα ταλέντα αλλά περισσότερο επίκτητες ικανότητες που απαιτούν άσκηση. Ο Goleman (1995)

υποθέτει ότι τα άτομα γεννιούνται με μια γενική συναισθηματική νοημοσύνη η οποία καθορίζει τη δυναμική τους για την εκμάθηση συναισθηματικών ικανοτήτων.

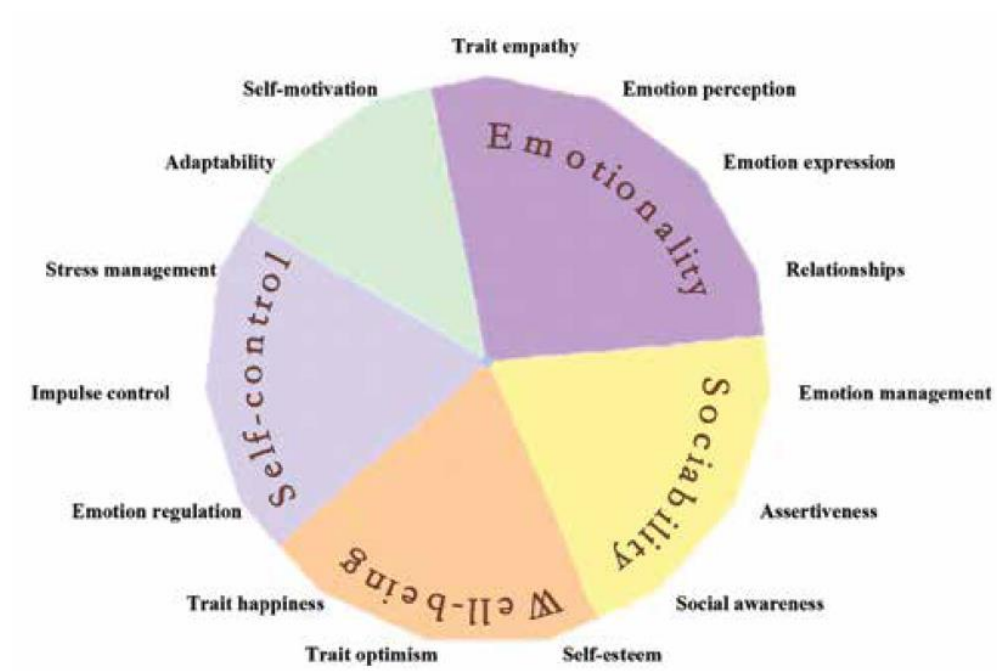
Μοντέλο των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης (trait emotional intelligence) (Petrides & Furnham, 2001)

Η θεωρία των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης εισήχθη από τους Petrides και Furnham (2001) που πρότειναν, μεταξύ πολλών άλλων θεμελιωδών ιδεών, τη διάκριση μεταξύ χαρακτηριστικού και ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου η πρώτη (θεωρία χαρακτηριστικών) αφορά κυρίως τις συναισθηματικές αντιλήψεις που αξιολογούνται-αποτιμώνται μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και κλιμάκων αυτοαξιολόγησης (Petrides, Furnham, & Mavrouveli, 2007) και η τελευταία (θεωρία ικανοτήτων) αφορά τις γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα που θα έπρεπε, θεωρητικά, να υπόκεινται σε δοκιμαστικά τεστ επίδοσης τύπου δείκτη νοημοσύνης (IQ). Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2001) οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο γνωρισμάτων που σχετίζονται με τα αισθήματα και τα οποία αντανακλώνται στη συμπεριφορά του ατόμου, η λειτουργικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ατόμου είναι άμεση διότι αναγνωρίζει την έμφυτη υποκειμενικότητα των συναισθημάτων. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας φαίνεται να έχει σημαντική προβλεπτική και επεξηγηματική χρησιμότητα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς: προσωπική ευημερία/ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα (Petrides, 2009).

Σε αντίθεση με τα μοντέλα ικανοτήτων που προσπαθούν να συλλάβουν μια πτυχή της ανθρώπινης νοημοσύνης που θεωρείται ότι είναι καθολικά αποδεκτή, το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα δεν υποθέτει ότι υπάρχει ένας μοναδικός «σωστός» ή «καλύτερος» τρόπος. Ορισμένα προφίλ ατόμων ταιριάζουν καλύτερα σε ορισμένα πλαίσια, και σε άλλα όχι (Petrides & Mavrouveli, 2018). Για παράδειγμα, όταν επικεντρώνεται κανείς σε ένα ανεξάρτητο έργο μελέτης, το να είναι συναισθηματικά και κοινωνικά αποκομμένος μπορεί να είναι πιο ευνοϊκό για την επιτυχία του έργου του από το να είναι εκφραστικός και κοινωνικός.

Παρόλο που τόσο η προσέγγιση των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και η προσέγγιση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης

έχουν μια θεωρητική σύνδεση με την ηγεσία η έρευνα μας επικεντρώνεται στην προσέγγιση του Petrides (2009) η οποία έχει ως σκοπό την αναπαράσταση της συναισθηματικής πτυχής της ανθρώπινης προσωπικότητας. Αποφασίσαμε ,λοιπόν, να προσεγγίσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη όχι ως ικανότητα, αλλά ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του Διευθυντή - Ηγέτη. Επίσης, η μελέτη μας εστιάζει στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στο στυλ ηγεσίας που ασκεί σε μια σχολική μονάδα. Διερευνούμε, δηλαδή, και άλλες μεταβλητές εκτός της συναισθηματικής νοημοσύνης, επομένως προτιμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με έναν όχι μεγάλο αριθμό προτάσεων. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των Petrides και Furnham αποτελείται από πέντε (5) τομείς (factors), καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει όψεις (πλευρές), οι οποίες συνθέτουν μια ομάδα από δεκαπέντε (15) χαρακτηριστικά (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Οι 15 όψεις του TEIQue τοποθετημένες στον αντίστοιχο τομέα (Petrides & Mavrouli, 2018)

Τόσο οι τομείς, όσο και οι όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παρουσιάζονται παρακάτω:

- **Ενημερία (Well-being):** Ο πρώτος τομέας του μοντέλου περιλαμβάνει τρεις όψεις:

- α) Ευτυχία (Happiness)
- β) Αισιοδοξία (Optimism) και
- γ) Αυτοεκτίμηση (Self-esteem)

Υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό φανερώνει μια γενικευμένη αίσθηση ευχαρίστησης και προσωπικής επιτυχίας. Άτομα με υψηλή βαθμολογία έχουν θετική διάθεση, είναι εξωστρεφή και είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους. Αντίθετα χαμηλή βαθμολογία στον συγκεκριμένο παράγοντα δείχνει άτομα απογοητευμένα από τη ζωή τους (όπως αυτή είναι σήμερα) και με χαμηλό αυτοσεβασμό, που διακατέχονται από άγχος και κατάθλιψη.

- **Αυτοέλεγχος (Self-control):** Ο δεύτερος τομέας του μοντέλου αποτελείται από τρεις όψεις:

- α) Συναισθηματική ρύθμιση (Emotional Regulation)
- β) Διαχείριση του άγχους (Stress management)
- γ) Χαμηλή παρορμητικότητα (Impulsiveness)

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία έχουν έναν ικανοποιητικό βαθμό διαχείρισης του άγχους, ελέγχου των παρορμήσεων και των επιθυμιών τους, δεν είναι καταπιεσμένα ούτε πολύ εκφραστικά. Αντιθέτως χαμηλή βαθμολογία στον συγκεκριμένο παράγοντα συνεπάγεται άτομα παρορμητικά, που δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα το άγχος.

- **Συναισθηματικότητα (Emotionality):** Ο τρίτος τομέας του μοντέλου περιλαμβάνει τέσσερις όψεις:

- α) Ενσυναίσθηση (Empathy)
- β) Συναισθηματική Αντίληψη (Emotional perception)
- γ) Έκφραση συναισθημάτων (Emotional expression)
- δ) Σχέσεις (Relationships).

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτό τον παράγοντα μπορούν να κατανοούν, να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα με σκοπό να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα άτομα τα οποία τους είναι σημαντικά. Από την άλλη πλευρά τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στους άλλους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικές προσωπικές σχέσεις.

- **Κοινωνικότητα (Sociability):** Ο τέταρτος τομέας του μοντέλου αποτελείται από τρεις όψεις

- α) Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων) (Emotional management)

β) Διεκδικητική Συμπεριφορά (Assertiveness)

γ) Κοινωνική συνείδηση-αντίληψη (Social Awareness)

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτό τον παράγοντα έχουν καλύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, επικοινωνούν καλύτερα με άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα. Αντίθετα τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων, είναι λιγότερο δικτυωμένα με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζονται επιφυλακτικά ή ντροπαλά.

➤ **Βοηθητικές όψεις (Auxiliary facets):**

α) Κινητοποίηση του εαυτού - Αυτοπαρακίνηση (Self-motivation). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα δεν έχουν την ανάγκη εξωτερικής ανταμοιβής για τις προσπάθειες τους, είναι αποφασιστικά και επίμονα. Άτομα με χαμηλή βαθμολογία τώρα χρειάζονται συνεχή επιβράβευση για να συνεχίσουν, εγκαταλείπουν πιο εύκολα στις δύσκολες καταστάσεις και δεν έχουν επιμονή.

β) Προσαρμοστικότητα (Adaptability). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα προσαρμόζονται εύκολα σε νέα περιβάλλοντα και συνθήκες εργασίας. Άτομα με χαμηλή βαθμολογία δυσκολεύονται σε νέα περιβάλλοντα, είναι γενικά άκαμπτα και έχουν σταθερές απόψεις.

1.2 Ηγεσία

1.2.1 Ηγεσία - έννοια - ορισμός

Κατά τους Fleishman κ.α. (1991) μεταξύ των ετών 1944 και 1986 αναπτύχθηκαν εξήντα πέντε (65) διαφορετικά συστήματα κατηγοριοποίησης για τον ορισμό των διαστάσεων της ηγεσίας. Ένα τέτοιο σύστημα προτάθηκε από τους Bass και Bass (2009) σύμφωνα με τους οποίους κάποιοι ορισμοί αντιμετωπίζουν την ηγεσία ως σημείο εστίασης των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας ομάδας. Από την οπτική αυτή, ο ηγέτης αποτελεί την κινητήρια δύναμη της ομάδας και ενσαρκώνει τη βούληση της. Μια δεύτερη κατηγορία ορισμών προσεγγίζει την ηγεσία από τη σκοπιά της προσωπικότητας, υποστηρίζοντας ότι η ηγεσία είναι ένας συνδυασμός ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τα οποία διαθέτουν συγκεκριμένα άτομα. Τέτοια χαρακτηριστικά δίνουν τη δυνατότητα στα εν λόγω άτομα να κινητοποιούν άλλα άτομα προκειμένου να εκτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες (Kanji & e Sa 2001* Kirkpatrick & Locke, 1991). Άλλες προσεγγίσεις ορίζουν την ηγεσία ως συμπεριφορά - δηλαδή οτιδήποτε κάνουν οι ηγέτες προκειμένου να επιτύχουν αλλαγές στο πλαίσιο μιας ομάδας (Blake & Mouton, 1982* Casimir, 2001).

Επιπλέον, κάποιοι ορίζουν την ηγεσία ως σχέση ισχύος ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους. Υπό το πρίσμα αυτό, οι ηγέτες είναι αυτοί που κατέχουν την δύναμη την οποία διαχειρίζονται έτσι ώστε να επιφέρουν αλλαγές στους υπολοίπους (French, Raven & Cartwright, 1959). Ορισμένοι ερευνητές αντιμετωπίζουν την ηγεσία ως μια μετασχηματιστική διαδικασία, η οποία παρακινεί τους υφιστάμενους να επιτύχουν περισσότερα από τα αναμενόμενα (Bass & Riggio, 2006). Τέλος, άλλοι ερευνητές προσεγγίζουν την ηγεσία από την οπτική των δεξιοτήτων. Αυτή η οπτική δίνει έμφαση στις ικανότητες (γνώσεις και δεξιότητες) που καθιστούν μια ηγεσία αποτελεσματική (Northouse, 2019).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών της έννοιας της ηγεσίας. Ωστόσο, κάθε ορισμός φαίνεται να συμφωνεί με την υπόθεση ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής. Ο Northouse (2019, σ.5) ορίζει την ηγεσία ως *«μια διαδικασία δια της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος»*. Οι Hoy και Miskel (2008) αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ένα μέλος (ή μέλη) ενός οργανισμού επηρεάζει σημαντικά κάθε πτυχή των δραστηριοτήτων του. Οι Bush, Bell και Middlewood (2019) υποστηρίζουν ότι η έννοια της σκόπιμης επιρροής είναι κεντρική στη διαδικασία της

ηγεσίας. Τελικά, οι Iszatt-White και Sounders (2017) αναφέρουν ότι η ηγεσία μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια προσπάθεια επιρροής, ασκώντας εξουσία, στις πράξεις και στις συμπεριφορές των άλλων. Στην εκπαίδευση υπήρξε μια αξιοσημείωτη μετατόπιση από τη διοίκηση στην ηγεσία. Αν και οι σχετικές συζητήσεις δεν έχουν ακόμα ολοκληρωθεί, υπάρχουν αξιοσημείωτα πειστικά στοιχεία τα οποία συνηγορούν στο ότι η σχολική ηγεσία θεωρείται βασικό στοιχείο για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό και να επηρεάζει έτσι έμμεσα τη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Day & Sammons, 2014* Hansson & Andersen, 2007* Raihani, 2008).

1.2.2 Σχέση ηγεσίας – διοίκησης

Παρά τις πολλές απόψεις που έχουν αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία, η έννοια της ηγεσίας διαφέρει από την έννοια του μάνατζμεντ. Σε ένα σύγγραμμά του το 1990 ο Kotter συγκρίνει τις λειτουργίες του μάνατζμεντ με τις λειτουργίες της ηγεσίας και υποστηρίζει ότι είναι εντελώς διαφορετικές (Πίνακας 1). Η κύρια λειτουργία του μάνατζμεντ είναι να εξασφαλίσει την συνοχή και την τάξη ενός οργανισμού, έχοντας παράλληλα ως σκοπό την σταθερότητα του οργανισμού. Από την άλλη, η πρωταρχική λειτουργία της ηγεσίας είναι να προάγει την εξέλιξη και την αλλαγή, επιδιώκοντας παράλληλα την προσαρμογή στα νέα δεδομένα και την εποικοδομητική αλλαγή (Northouse, 2019). Εντούτοις, ο Kotter υποστηρίζει ότι η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι συμπληρωματικά και αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα. Είναι αμφότερα απαραίτητα για την ευημερία ενός οργανισμού. Για παράδειγμα, αν ένας οργανισμός έχει ισχυρό μάνατζμεντ χωρίς ηγεσία, μπορεί να οδηγηθεί σε ασφυκτικές, γραφειοκρατικές συμπεριφορές. Αντίθετα εάν ένας οργανισμός έχει ισχυρή ηγεσία χωρίς μάνατζμεντ μια αλλαγή για την αλλαγή και μόνο χωρίς σκοπό μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες για τον ίδιο.

Σε μια μελέτη, οι Simonet και Tett (2013) προσπάθησαν να διερευνήσουν το πώς μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι έννοιες της ηγεσίας και του μάνατζμεντ. Έδωσαν σε 43 ειδικούς 63 χαρακτηριστικά και τους ζήτησαν με βάση αυτά να εντοπίσουν σε ποια σημεία διαφοροποιούνται και σε ποια συμπίπτουν η ηγεσία και το μάνατζμεντ. Βρήκαν 22 κοινά χαρακτηριστικά στην ηγεσία και το μάνατζμεντ (παραγωγικότητα, επαγγελματισμός, στοχοθεσία), βρήκαν όμως και πολλά μοναδικά χαρακτηριστικά για το καθένα. Ειδικότερα πρότειναν ότι η ηγεσία διαφοροποιείται ως προς την δημιουργική σκέψη, τον στρατηγικό προγραμματισμό, την εσωτερική

παρακίνηση και την ικανότητα κατανόησης χαρακτήρων. Αντίθετα υποστήριξαν ότι το μάνατζμεντ διαφοροποιείται ως προς την προσήλωση στους κανόνες, τα ζητήματα ασφάλειας και την αντίληψη του σωστού συγχρονισμού.

Παρόλο που υπάρχουν σαφείς διαφορές μεταξύ ηγεσίας και μάνατζμεντ, οι δύο έννοιες μοιράζονται κοινό έδαφος. Οι μάνατζερ όταν ασκούν επιρροή σε μια ομάδα προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της ασκούν παράλληλα και ηγεσία. Οι ηγέτες όταν ασχολούνται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την στελέχωση και τον έλεγχο λειτουργούν ταυτόχρονα και ως μάνατζερ (Μπουραντάς, 2001).

Πίνακας 1. Διαφορές ηγεσίας και Διοίκησης σύμφωνα με τον Kotter

Κύρια Ζητήματα	Προσέγγιση Διοίκησης	Προσέγγιση Ηγεσίας
Τι πρέπει να γίνει	<ul style="list-style-type: none"> • σχεδιασμός, προϋπολογισμός, στοχοθεσία με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα • ενέργειες επίτευξης στόχων, διάθεση πόρων. 	<ul style="list-style-type: none"> • σύλληψη μακροχρόνιου οράματος • ανάπτυξη απαραίτητων, στρατηγικών αλλαγών για την επίτευξή του.
Με ποιους και πώς πρέπει να γίνει	<ul style="list-style-type: none"> • σχεδιασμός δομών, προγράμματα δράσης, • ενημέρωση για τους στόχους, ανάθεση αρμοδιοτήτων • οδηγίες - διαδικασίες • παρακολούθηση διαδικασιών. 	<ul style="list-style-type: none"> • συστράτευση ατόμων για την επίτευξη του οράματος • επικοινωνία και ανάπτυξη σχέσης επιρροής με τους συνεργάτες.
Έλεγχος αποτελεσμάτων	<ul style="list-style-type: none"> • παρακολούθηση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων • εντοπισμό αποκλίσεων-διορθωτικές ενέργειες. 	<ul style="list-style-type: none"> • παρακίνηση και έμπνευση ατόμων μέσα από την ικανοποίηση ανθρώπινων αναγκών αξιών και συναισθημάτων.
Αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> • τάξη, προβλεψιμότητα • επίτευξη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. 	<ul style="list-style-type: none"> • συνήθως ριζικές αλλαγές • προϋποθέσεις για πολύ χρήσιμες αλλαγές.

Πηγή: Μπουραντάς, 2001,σ.314

1.2.3 Προσεγγίσεις ηγεσίας

Έχουν αναπτυχθεί αρκετές προσεγγίσεις του φαινομένου της ηγεσίας οι οποίες είναι αρκετά συμπληρωματικές μεταξύ τους. Στην προσπάθεια που γίνεται για την καλύτερη κατανόηση αυτού του πολυσύνθετου κοινωνικού φαινομένου παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις αυτές καθώς και τα κεντρικά ερωτήματα που η κάθε μια προσπαθεί να απαντήσει.

Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών

Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών διαφέρει πολύ από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις που θα εξετάσουμε διότι εστιάζει αποκλειστικά στον ηγέτη και όχι στην εκάστοτε κατάσταση ή στους υφισταμένους. Προσπαθεί να εξηγήσει το φαινόμενο του ηγέτη μέσω των προσωπικών χαρακτηριστικών του εντοπίζοντας ποιος διαθέτει τα χαρακτηριστικά αυτά. Δεν εξετάζει τι είδους ηγέτης χρειάζεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή το τί πρέπει να κάνει ο ηγέτης σε μια σειρά συγκεκριμένων περιστάσεων. Απεναντίας εστιάζει στο ότι ένας ηγέτης προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, είναι σημαντικό να διαθέτει ένα συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών. Για την προσέγγιση αυτή, το κεντρικό ζήτημα είναι το ποιος είναι ή τι πρέπει να διαθέτει ένα άτομο ώστε να αναδειχθεί σε ηγέτη (Kirkpatrick & Locke, 1991). Παρά το μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που έχουν προσδιορισθεί στη βιβλιογραφία η προσέγγιση αυτή δεν μπορεί να εξηγήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την επιτυχία της ηγεσίας διότι ηγέτες με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά είναι εξίσου επιτυχημένοι. Τέλος η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατάρτιση και επιμόρφωση των ηγετών, καθώς τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι κατά βάση αμετάβλητα και συνεπώς δεν υπόκεινται εύκολα σε αλλαγές (Northouse, 2019).

Η προσέγγιση των δεξιοτήτων

Όπως η προσέγγιση των χαρακτηριστικών έτσι και η προσέγγιση των δεξιοτήτων υιοθετεί μια ηγετοκεντρική οπτική (Μπουραντάς, 2001). Στην προσέγγιση των δεξιοτήτων όμως, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία συνήθως θεωρούνται έμφυτα, στις ικανότητες και τις δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο μάθησης και συνεπώς να καλλιεργηθούν. Η προσωπικότητα ναί μεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην ηγεσία, προκειμένου όμως να ασκηθεί αποτελεσματικά η ηγεσία η προσέγγιση των δεξιοτήτων υποστηρίζει ότι χρειάζονται γνώσεις και ικανότητες (Mumford κ.α., 2000).

Ο Katz (1955) ισχυρίστηκε ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από τρεις βασικές ατομικές δεξιότητες τις:

- ❖ Τεχνικές: γνώσεις, ικανότητες και επιδεξιότητα σχετικά με ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας, μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- ❖ Ανθρώπινες: γνώσεις και ικανότητες απαραίτητες για τη συνεργασία με άλλα άτομα.

- ❖ **Νοητικές:** σε αντίθεση με τις δύο παραπάνω κατηγορίες που αφορούν πράγματα και ανθρώπους αντίστοιχα, οι νοητικές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα να επεξεργάζεται κανείς ιδέες και έννοιες.

Ο Katz (1955) υποστήριξε ότι οι δεξιότητες αυτές διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά των ηγετών. Οι δεξιότητες αφορούν το τι μπορούν να επιτύχουν οι ηγέτες, ενώ τα χαρακτηριστικά αφορούν το ποιοι είναι, ποια είναι τα έμφυτα χαρακτηριστικά τους. Ορίζει τις δεξιότητες της ηγεσίας ως *«την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τα προσόντα του για να επιτύχει ένα σύνολο στόχων ή σκοπών»* (Katz, 1955, σ.29) Θεωρεί ότι οι δεξιότητες αυτές είναι επίκτητες και ότι οι ηγέτες μπορούν να εκπαιδευτούν προκειμένου να τις αναπτύξουν. Τονίζει, επίσης, ότι η σημασία συγκεκριμένων δεξιοτήτων διαφέρει ανάλογα με τη βαθμίδα όπου ανήκει ιεραρχικά ο ηγέτης σε έναν οργανισμό. Ηγέτες οι οποίοι βρίσκονται σε χαμηλότερες βαθμίδες είναι σημαντικό να κατέχουν «τεχνικές» και «ανθρώπινες δεξιότητες». Στο μεσαίο επίπεδο ιεραρχίας είναι σημαντικό οι ηγέτες να κατέχουν και τις τρεις δεξιότητες: «τεχνικές», «ανθρώπινες» και «νοητικές», ενώ στο ανώτερο επίπεδο είναι σημαντικό για τους ηγέτες να κατέχουν «ανθρώπινες» και «νοητικές» δεξιότητες.

Την συγκεκριμένη προσέγγιση ενισχύει και μια μεταγενέστερη μελέτη (Mumford, Campion & Morgeson, 2007) στην οποία διερευνήθηκε ποιες ήταν οι απαραίτητες δεξιότητες που έπρεπε να διαθέτουν τα στελέχη στις διαφορετικές βαθμίδες διοίκησης. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα παρόμοιο μοντέλο με αυτό του Katz (1955) τεσσάρων όμως δεξιοτήτων προκειμένου να αξιολογήσουν τις νοητικές, διαπροσωπικές, στρατηγικές και επαγγελματικές δεξιότητες χιλίων μάνατζερ οι οποίοι βρίσκονταν σε όλα τα επίπεδα διοίκησης ενός οργανισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαπροσωπικές και νοητικές δεξιότητες ήταν πιο απαραίτητες από τις επαγγελματικές και στρατηγικές δεξιότητες για τους ηγέτες στα χαμηλότερα ιεραρχικά επίπεδα. Εντούτοις καθώς ανεβαίνουμε στην ιεραρχία, για την εκτέλεση των καθηκόντων απαιτούνται και οι τέσσερις δεξιότητες (Mumford κ.α. , 2007).

Συμπεριφορική προσέγγιση

Η συμπεριφορική προσέγγιση προσπαθεί να μελετήσει τη συμπεριφορά του ηγέτη, δηλαδή το τι κάνει ένας ηγέτης, γεγονός που την διαφοροποιεί από την προσέγγιση των χαρακτηριστικών, η οποία εστιάζει στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, όπως επίσης και από την προσέγγιση των δεξιοτήτων που ασχολείται με τις ικανότητες του ηγέτη (Μπουραντάς, 2001). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση

αποκλειστικά στο τι κάνουν οι ηγέτες και στο πώς ενεργούν. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο πεδίο της συμπεριφοράς του ηγέτη οδήγησε τους ερευνητές σε πιο συστηματικές μελέτες γύρω από το θέμα. Μελετώντας τη συμπεριφορική προσέγγιση οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία αποτελείται από δύο είδη συμπεριφορών (Northouse, 2019):

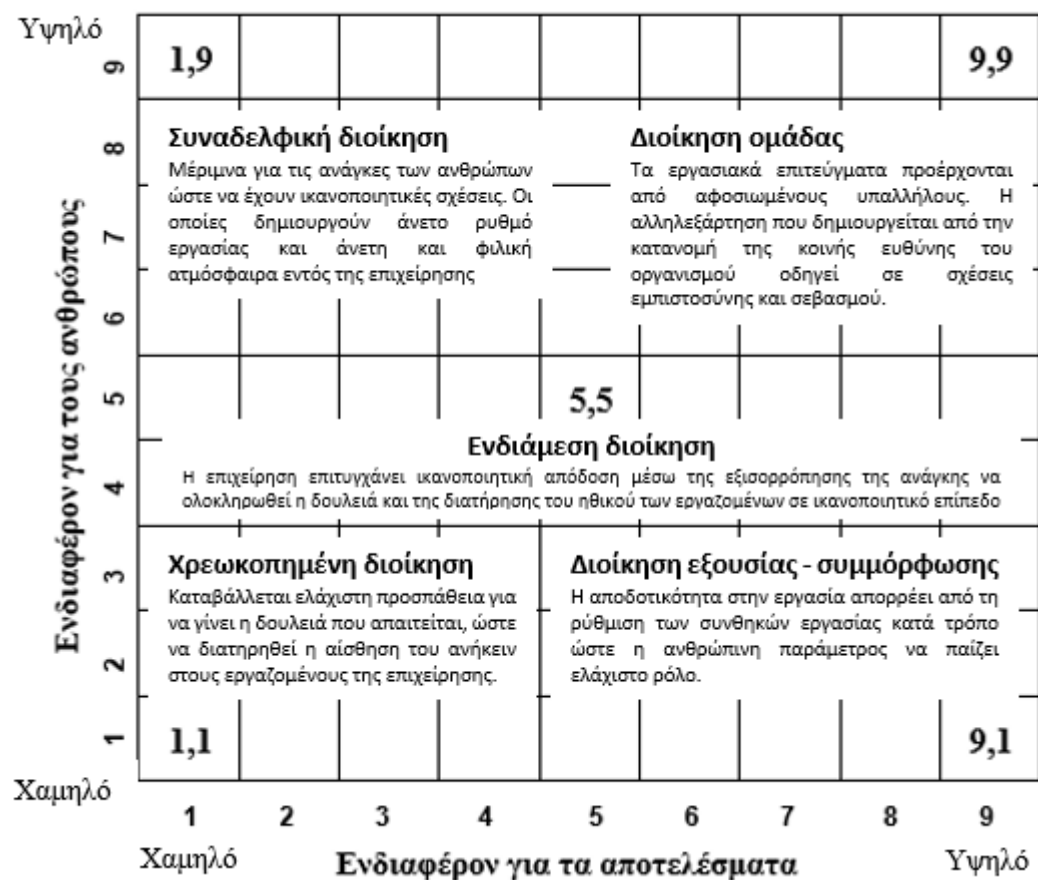
- Προσανατολισμένες στην εργασία - καθήκοντα (task behaviors)
- Προσανατολισμένες στις σχέσεις (relationship behaviors)

Οι προσανατολισμένες στην εργασία συμπεριφορές διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων της ομάδας, ενώ οι προσανατολισμένες στις σχέσεις από την άλλη βοηθούν τους υφισταμένους να αισθάνονται άνετα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Βασικό μέλημα του αποτελεσματικού ηγέτη στη συμπεριφορική προσέγγιση αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο θα συνδυάσει τα δύο είδη συμπεριφορών προκειμένου να επηρεάσει τους υφισταμένους του, στην προσπάθειά του να επιτύχει τους στόχους (Peterson & Van Fleet, 2004).

Οι πρώτες ουσιαστικές έρευνες που διενεργήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση της συμπεριφορικής προσέγγισης ήταν σε δύο πανεπιστήμια των ΗΠΑ και συγκεκριμένα στο Ohio State University και στο University of Michigan. Οι έρευνες των δύο πανεπιστημίων προσδιόρισαν δύο νέους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο τη σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης και τον γενικό προσανατολισμός της συμπεριφοράς του προς δύο κύριες μεταβλητές: τον άνθρωπο και τα καθήκοντα (Fleishman & Harris, 1962). Ο πρώτος τύπος ηγεσίας είναι αυτός που ονομάστηκε «προσανατολισμός προς τις ανθρώπινες σχέσεις» (consideration - Ohio, employee orientation - Michigan). Εδώ ο ηγέτης ενδιαφέρεται να αναπτύξει αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους υφισταμένους, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες τους και σέβεται τις απόψεις τους. Ο δεύτερος τύπος ηγέτη ονομάστηκε «προσανατολισμός προς τα καθήκοντα» (initiating structure- Ohio, production orientation - Michigan). Ο ηγέτης είναι αυτός που ορίζει και οργανώνει τις εργασίες των υφισταμένων του με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού. Ορίζει ξεκάθαρα τους ρόλους των υφισταμένων του, καθώς και τις απαιτήσεις του από αυτούς (Bass & Stogdill, 1990' Bowers & Seashore, 1966). Ως προς την αποτελεσματικότητα των δύο τύπων ηγετικής συμπεριφοράς, οι έρευνες έχουν δείξει ότι και οι δύο έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Yukl & Gardner, 2020). Αποτελεσματικός ηγέτης

είναι εκείνος που συγχρόνως ενδιαφέρεται και για τους ανθρώπους και για την επίτευξη των στόχων.

Μια τρίτη σειρά ερευνών με σκοπό τη διερεύνηση της συμπεριφορικής προσέγγισης ξεκίνησε από τους Blake και Mouton (1964), η οποία εξέταζε τον τρόπο με τον οποίο οι μάνατζερ αξιολογούσαν τα δύο είδη συμπεριφορών στο πλαίσιο των οργανισμών. Οι δύο ερευνητές κατέληξαν στη δημιουργία του «διευθυντικού πλέγματος», δίνοντας παρόμοια ονόματα στις δύο διαστάσεις της ηγεσίας (ενδιαφέρον για τους ανθρώπους – ενδιαφέρον για την παραγωγή) (Musgrave, 1970). Το διευθυντικό πλέγμα περιλαμβάνει πολλούς τύπους ηγεσίας όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 2). Το σχήμα στην ουσία είναι ένα πλέγμα όπου υπάρχουν 81 πιθανές θέσεις. Πέντε από αυτές είναι που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον σκιαγραφώντας τα πέντε κύρια στυλ ηγεσίας: εξουσίας - συμμόρφωσης (9,1), συναδελφικής διοίκησης (1,9) χρεωκοπημένης διοίκησης (1,1) ενδιάμεσης διοίκησης (5,5) και διοίκησης ομάδας (9,9).



Εικόνα 2. Το ηγετικό πλέγμα (Northouse, 2019, σ.77)

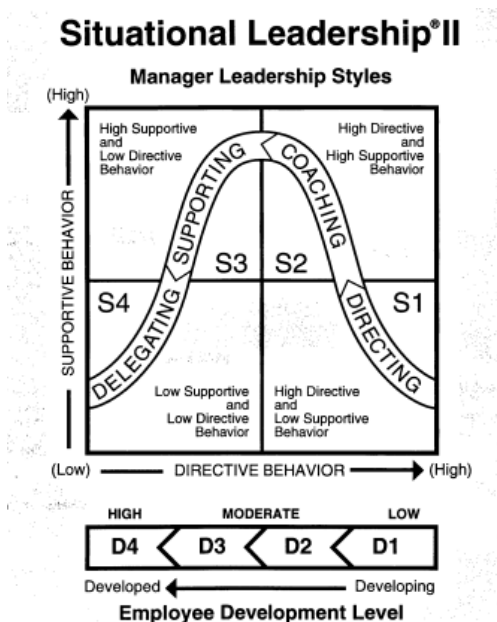
Η συμπεριφορική προσέγγιση λειτουργεί περιγράφοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ηγετών και όχι υποδεικνύοντας στους ηγέτες πως θα συμπεριφερθούν. Στόχος της είναι να επισημάνει στους ηγέτες ότι οι ενέργειες τους απέναντι στους υφισταμένους έχουν επιπτώσεις τόσο σε επίπεδο σχέσεων όσο και σε εργασιακό επίπεδο (Yukl & Gardner, 2020). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ηγέτες χρειάζεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην εργασία, ενώ σε άλλες περισσότερο προσανατολισμένοι στις σχέσεις. Αντίστοιχα υπάρχουν υφιστάμενοι που χρειάζονται ηγέτες που θα τους παρέχουν μεγάλη καθοδήγηση, ενώ άλλοι χρειάζονται ηγέτες περισσότερο υποστηρικτικούς και ενθαρρυντικούς. Τέλος υπάρχουν και οι περιπτώσεις που οι ηγέτες θα πρέπει να συνδυάσουν και τις δύο προσεγγίσεις (Casimir & Ng, 2010).

Ενδεχομενική - καταστασιακή προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή, όπως υποδηλώνει και η ονομασία της, εστιάζει στην άσκηση της ηγεσίας ως συνάρτηση της εκάστοτε συγκυρίας, περίπτωσης ή κατάστασης. Σύμφωνα με την κεντρική ιδέα της συγκεκριμένης θεωρίας, σε διαφορετικές καταστάσεις (ωριμότητα ατόμων, φύση του έργου, κ.α.) απαιτούνται διαφορετικοί ηγετικοί ρόλοι και ηγετικά στυλ. Επομένως για να είναι ένα άτομο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει το στυλ του στις απαιτήσεις των διαφορετικών καταστάσεων που προκύπτουν. Η καταστασιακή προσέγγιση (situational approach) αποτυπώνεται στο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Hersey και Blanchard (1969) το οποίο στη συνέχεια βελτιώθηκε στο μοντέλο καταστασιακής ηγεσίας (Blanchard, Zigarmi & Nelson, 1993)

Η καταστασιακή προσέγγιση υπογραμμίζει το γεγονός ότι η ηγεσία αποτελείται από μία διάσταση προσανατολισμένη προς τα καθήκοντα (κατευθυντική διάσταση) και μια διάσταση προσανατολισμένη προς τις ανθρώπινες σχέσεις (υποστηρικτική διάσταση), οι οποίες θα πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλα σε μια δεδομένη κατάσταση (Graeff, 1983). Ο ηγέτης προκειμένου να καθορίσει το τι πρέπει να γίνει ανά περίπτωση οφείλει να αξιολογήσει τους υφισταμένους του έτσι ώστε να κρίνει πόσο ικανοί και αφοσιωμένοι είναι ώστε να επιτευχθεί ο εκάστοτε στόχος. Ο ηγέτης επίσης πρέπει να αντιλαμβάνεται τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των υφισταμένων του (σύμφωνα με το μοντέλο οι δεξιότητες και τα κίνητρα των υφισταμένων μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου) και να προσαρμόζει ανάλογα τον βαθμό κατεύθυνσης η υποστήριξης που τους παρέχει (Meironovich & Gu, 2015). Εν συντομία ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι

αυτός που μπορεί να αντιληφθεί τις ανάγκες των υφισταμένων του και στη συνέχεια να προσαρμοστεί ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτές. Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζεται στο παρακάτω εικόνα (Εικόνα 3) και περιλαμβάνει δύο κύριες διαστάσεις: το στυλ ηγεσίας και το επίπεδο ανάπτυξης των υφισταμένων (Blanchard κ.α., 1993).



Εικόνα 3: Μοντέλο καταστασιακής ηγεσίας (Blanchard κ.α. , 1993, σ.26)

Το στυλ ηγεσίας αφορά τη συμπεριφορά που χρησιμοποιεί ένα άτομο προκειμένου να επηρεάσει τους άλλους. Περιλαμβάνει τόσο κατευθυντικές (directive) όσο και υποστηρικτικές (supportive) συμπεριφορές. Στις πρώτες οι ηγέτες βοηθούν τα μέλη της ομάδας να επιτύχουν τους στόχους τους καθορίζοντας σαφώς τους ρόλους των υφισταμένων, ορίζοντας τρόπους και διαδικασίες δράσης και δίνοντας τους συγκεκριμένες και λεπτομερείς οδηγίες. Από την άλλη στις υποστηρικτικές συμπεριφορές οι ηγέτες υποστηρίζουν τους υφισταμένους, ώστε να έχουν τη διάθεση και το ηθικό να εκτελέσουν τα καθήκοντα τους. Περιλαμβάνουν αμφίδρομη επικοινωνία και ενέργειες οι οποίες καταδεικνύουν κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη προς τους υφισταμένους (Bass & Bass, 2009).

Το δεύτερο σημαντικό σημείο του μοντέλου αυτού αφορά την ωριμότητα, το επίπεδο ανάπτυξης ή εξέλιξης των υφισταμένων. Αποτελεί το βαθμό στον οποίο οι υφιστάμενοι έχουν την απαραίτητη ικανότητα και αφοσίωση για να ολοκληρώσουν ένα συγκεκριμένο έργο ή να επιτύχουν έναν στόχο. Το επίπεδο ανάπτυξης ενός υφισταμένου προσδιορίζεται από δύο μεταβλητές που θα μπορούσε κανείς να τις περιγράψει με τις λέξεις «μπορώ - έχω αποκτήσει τις δεξιότητες για να επιτύχω έναν

συγκεκριμένο στόχο » και «θέλω - έχω αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στο στόχο αυτό». Οι υφιστάμενοι που βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης δείχνουν ενδιαφέρον και αυτοπεποίθηση στην εργασία τους και είναι ικανοί από μόνα τους να υλοποιήσουν στόχους τους οποίους έχουν αποδεχθεί. Οι υφιστάμενοι που βρίσκονται σε αναπτυσσόμενο επίπεδο έχουν ελάχιστες δεξιότητες για τους δεδομένους στόχους, αλλά θεωρούν ότι έχουν την παρακίνηση ή την αυτοπεποίθηση για να φέρουν εις πέρας το έργο τους (Graeff, 1997)

Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας

Έπειτα από την προσέγγιση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που πρώτη αυτή συζητήθηκε σε αυτή την ενότητα, οι επόμενες προσεγγίσεις δεν αναφέρθηκαν στο «χάρισμα» ούτε έδωσαν ιδιαίτερη σημασία σε αυτό. Τα τελευταία χρόνια όμως η έννοια της «χαρισματικής ηγεσίας» έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών. Σύμφωνα με πολύ πρόσφατες απόψεις, το φαινόμενο της χαρισματικής ηγεσίας συνίσταται στην ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών του ηγέτη τα οποία συνάδουν με τις ανάγκες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των υφισταμένων - «οπαδών», με αποτέλεσμα ο ηγέτης να εμπνέει τους δεύτερους, να τους έλκει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, την αποδοχή τους, να δημιουργεί μια σύνδεση μαζί τους και με αυτόν τον τρόπο να επιτυγχάνει το σκοπό του που δεν είναι άλλος από το να τους περνά ιδανικά, οράματα, κατευθύνσεις δράσης και στόχους (Yukl & Gardner, 2020). Οι διαφορές μεταξύ χαρισματικού και μη χαρισματικού ηγέτη παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διαφορές συμπεριφοράς μεταξύ χαρισματικού και μη χαρισματικού ηγέτη

Περιοχές συμπεριφοράς	Μη χαρισματικός ηγέτης	Χαρισματικός ηγέτης
Αντιμετώπιση του status quo	<ul style="list-style-type: none"> Κυρίως συμφωνεί με το κατεστημένο και επιδιώκει τη διατήρηση του 	<ul style="list-style-type: none"> Κυρίως αντιτίθεται στο κατεστημένο και επιδιώκει την αλλαγή του
Μελλοντικοί στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> Όχι πολύ διαφορετικοί από την κατεστημένη κατάσταση 	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργεί ιδανικό όραμα πολύ διαφορετικό από την κατεστημένη κατάσταση
Εικόνα στους συνεργάτες του	<ul style="list-style-type: none"> Η κοινή προοπτική τον κάνει αγαπητό 	<ul style="list-style-type: none"> Η κοινή προοπτική και το όραμα τον κάνει αγαπητό και ήρωα για ταύτιση και μίμηση
Εμπιστοσύνη	<ul style="list-style-type: none"> Δεν κερδίζει την εμπιστοσύνη των συνεργατών, δεν πείθει 	<ul style="list-style-type: none"> Κερδίζει την εμπιστοσύνη, πείθει

Εμπειρογνωμοσύνη	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδικός να χρησιμοποιεί διαθέσιμα μέσα για να επιτύχει στόχους στο υφιστάμενο πλαίσιο 	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδικός να χρησιμοποιεί μη συμβατικά μέσα για να ξεπεράσει το υφιστάμενο πλαίσιο
Συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> • Συμβατική, συμφωνεί με τους υφιστάμενους κανόνες 	<ul style="list-style-type: none"> • Αντισυμβατική ή ενάντια στους υφιστάμενους κανόνες
Ευαισθησία στο περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> • Χαμηλή, ανάγκη ευαισθησίας στο περιβάλλον για να διατηρεί το status quo 	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλή ευαισθησία στο περιβάλλον για να αλλάξει το status quo
Διατύπωση	<ul style="list-style-type: none"> • Μη σαφή διατύπωση των στόχων και μικρή παρακίνηση να ηγείται 	<ul style="list-style-type: none"> • Σαφή διατύπωση του οράματος και παρακίνηση να ηγείται
Δύναμη	<ul style="list-style-type: none"> • Δύναμη λόγω θέσης ανταμοιβής και ειδικού, «αγαπητός ως φίλος που είναι ίδιος με τους άλλους 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπική δύναμη, δύναμη ειδικού, σεβασμού και θαυμασμού για έναν μοναδικό ήρωα
Σχέση με συνεργάτες (followers)	<ul style="list-style-type: none"> • Ισότιμη, επίφαση συμμετοχής 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιχειρηματικός. Παράδειγμα: Αλλάζει τους ανθρώπους για να υποστηρίζουν τις αλλαγές

Πηγή: Μπουραντάς, 2001, σ.348

Σχετική με την έννοια της χαρισματικής ηγεσίας είναι και η έννοια της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή ηγεσίας αλλαγών (transformational leadership). Τα κοινά σημεία των νέων αυτών προσεγγίσεων εντοπίζονται σε επίπεδο θεματολογίας, μεθοδολογίας και σύλληψης της έννοιας «ηγεσία». Η διαφορά με την έννοια της χαρισματικής ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι εδώ δίνεται έμφαση στη διάθεση και την ικανότητα του ηγέτη να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές τομές στην στρατηγική, τους στόχους την κουλτούρα, τις δομές, τις εργασίες και τις σχέσεις με το περιβάλλον του οργανισμού, πράγματα απαραίτητα για την ανάπτυξη και την προσαρμογή του στις εξελίξεις (Bush & Glover, 2003)

1.2.4 Ηγεσία στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003, σ.7) «*Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα για τα σχολεία τους βασιζόμενοι σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διατυπώνουν με σαφήνεια, σε κάθε ευκαιρία αυτό το όραμα και επηρεάζουν το προσωπικό και τα ενδιαφερόμενα μέλη με σκοπό να το διαδώσουν. Η φιλοσοφία, η δομή και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος*». Ο ηγέτης του σχολείου είναι υπεύθυνος για:

- Τη διαμόρφωση των στόχων και των κατευθύνσεων του σχολείου.
- Την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (των εκπαιδευτικών) του σχολείου.

- Τον ανασχεδιασμό του σχολείου - παρέμβαση στην κουλτούρα του σχολείου.
- Τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα σε ένα πλαίσιο με διευρυνόμενο περιθώριο σχετικής αυτονομίας για την εκπαιδευτική μονάδα ο ηγέτης είναι το πρόσωπο που μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο της «καθοδήγησης» των εκπαιδευτικών και ανάλογα με τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά, το ευρύτερο περιβάλλον και την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικά «μοντέλα - στυλ» ηγεσίας (Κουτούζης, 2012).

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) θέλοντας να συστηματοποιήσουν τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας εντόπισαν έξι μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: διδακτική ή παιδαγωγική (instructional), μετασχηματιστική (transformational), ηθική (moral), διοικητική (managerial), συμμετοχική (participative) και ενδεχομενική (contingency). Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (Bush, & Glover, 2014' Harris, 2013) ανεβάζουν τον σχετικό αριθμό των μοντέλων, προσθέτοντας τη διαπροσωπική (interpersonal), τη μετανεωτερική (post-modern), τη συναλλακτική (transactional), την αυθεντική (authentic) και την κατανεμημένη (distributed). Υπάρχουν πολλά εναλλακτικά, και ανταγωνιστικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα μοντέλα της διδακτικής, της διοικητικής, της κατανεμημένης, της συναλλακτικής, της μετασχηματιστικής και της ηθικής ηγεσίας βασιζόμενοι στους Leithwood κ.α. (1999), Harris (2013) και Bush και Glover (2014).

Διδακτική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)

Η αυξανόμενη εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση ως βασικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησε στην διδακτική ηγεσία (instructional leadership) (Bush & Glover, 2014). Η διδακτική ηγεσία υποθέτει ότι η εστίαση της προσοχής των ηγετών πρέπει να είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί είναι που εμπλέκονται σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood κ.α., 1999). Η διδακτική ηγεσία έχει καθιερωθεί ως έννοια για την σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αρκετοί άλλοι όροι με σκοπό να περιγράψουν τη σχέση αυτή, όπως παιδαγωγική ηγεσία (pedagogic leadership), ηγεσία του προγράμματος σπουδών (curriculum leadership) και ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning).

Η κριτική που έχει δεχθεί η διδακτική ηγεσία επικεντρώνεται σε δύο λόγους. Πρώτον, θεωρείται ότι ασχολείται κυρίως με τη διδασκαλία παρά με τη μάθηση και δεύτερον ότι επικεντρώνεται πάρα πολύ στον διευθυντή ως το κέντρο των γνώσεων, της δύναμης και της εξουσίας (Hallinger, 2003). Ως συνέπεια, τείνει να αγνοεί ή να υπονομεύει το ρόλο των άλλων ηγετών της σχολικής μονάδας όπως οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της τάξης. Η διοικητική ηγεσία και η ηγεσία για τη μάθηση εστιάζουν πρωτίστως στην κατεύθυνση και στον σκοπό της επιρροής των ηγετών, με στόχο τη μάθηση των μαθητών μέσω του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί. Στη διοικητική ηγεσία υπάρχει πολύ λιγότερη έμφαση στην ίδια τη διαδικασία επιρροής, τα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας όμως επικεντρώνονται έντονα στη διαδικασία της ηγεσίας. Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στα μοντέλα που αναφέρονται στο «πώς» να ηγηθεί ένας ηγέτης και όχι στο σκοπό της ηγεσίας (Bush & Glover, 2014).

Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)

Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του ηγέτη και προτάσσει ότι εάν αυτές οι λειτουργίες εκτελεστούν αποτελεσματικά θα διευκολυνθεί το έργο των υπόλοιπων μελών του οργανισμού. Προϋποθέτει, επίσης, ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική, ενώ η επιρροή προκύπτει σε μεγάλο βαθμό λόγω της εξουσίας του ηγέτη, εξουσία που του παρέχει η θέση στο πλαίσιο της διαμορφούμενης ιεραρχίας (Leithwood κ.α., 1999).

Η αποτελεσματική διοικητική ηγεσία αναλαμβάνει το «βάρος» δημιουργώντας δομές και διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται όσο το δυνατόν περισσότερο με το βασικό τους έργο, τη διδασκαλία. Η υπερβολική διοικητική ηγεσία από την άλλη υπερβαίνει τον υποστηρικτικό ρόλο της ηγεσίας και στην ακραία της έκφανση γίνεται αυτοσκοπός. Η διοικητική ηγεσία αποτελεί το μοντέλο ηγεσίας που ενέχει τον μεγαλύτερο κίνδυνο μιας διαχειριστικής προσέγγισης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Hoyle & Wallace, 2007). Εστιάζοντας σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές, υπάρχει η πιθανότητα οι στόχοι της εκπαίδευσης να υποταχθούν στον διοικητικό στόχο της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας. Ο Simkins (2005) ισχυρίζεται ότι οι διοικητικές αξίες, όπως ο αυστηρός προγραμματισμός και το αυστηρό καθεστώς καθορισμού στόχων, αντιτίθενται στις παραδοσιακές επαγγελματικές αξίες. Η διοικητική ηγεσία είναι ένα απαραίτητο συστατικό των επιτυχημένων σχολείων, αλλά θα πρέπει να συμπληρώνει,

όχι να υποκαθιστά, τις προσεγγίσεις ηγεσίας που βασίζονται στις αξίες. Η αποτελεσματική διοίκηση είναι απαραίτητη, αλλά ο «μανατζεραλισμός» χωρίς ηθικές αξίες είναι ακατάλληλος και ζημιογόνος (Bush & Glover, 2014).

Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Τα μοντέλα που συζητήθηκαν παραπάνω εστιάζουν κυρίως στην ηγεσία όπως αυτή ασκείται από ένα άτομο, την εξετάζουν από τη σκοπιά του διευθυντή. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές προσεγγίσεις ηγεσίας που επιδιώκουν να διευρύνουν τη συζήτηση έτσι ώστε να περιλαμβάνει και αποκεντρωτικές μορφές ηγεσίας (Bush & Glover, 2014). Ως τέτοιες αναφέρονται η συλλογική και η συμμετοχική ηγεσία, δύο κοινές και δημοφιλείς προσεγγίσεις ηγεσίας στα τέλη του εικοστού αιώνα, οι οποίες έχουν δώσει τη θέση τους στην κατανεμημένη ηγεσία ως το προτιμώμενο συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας στον εικοστό πρώτο αιώνα.

Η κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει όχι τόσο στο ρόλο και την ευθύνη του ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όσο στις αλληλεπιδράσεις και τις πρακτικές που μπορεί να αναπτύξει. Η ηγεσία θεωρείται προϊόν της συλλογικής δράσης των ατόμων (Bush & Ng, 2019). Ο Harris (2013) αναφέρει ότι η κατανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει μια από τις ιδέες με τη μεγαλύτερη επιρροή που προέκυψαν στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας την περασμένη δεκαετία. Αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία ένας διευθυντής έχει τη δυνατότητα από μόνος του να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή και πρόοδο στο σχολικό οργανισμό. Οι επίσημοι ηγέτες όμως είναι αυτοί που πρέπει να ενορχηστρώνουν και να καλλιεργούν το χώρο για να υλοποιηθεί η κατανεμημένη ηγεσία, επομένως είναι δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς την ενεργό υποστήριξη των διευθυντών των σχολείων (Hallinger & Heck, 2010).

Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας διαφέρει από τις άλλες προσεγγίσεις μέσω της έμφαση που δίνει στην εντιμότητα. Υποθέτει ότι η εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από αιτιολογημένες αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood κ.α., 1999). Έχουν χρησιμοποιηθεί και αρκετοί άλλοι όροι για να περιγράψουν την ηγεσία που βασίζεται στις αξίες. Αυτοί περιλαμβάνουν την αυθεντική ηγεσία (Begley, 2007) και την πνευματική ηγεσία (Woods, 2007). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1991) ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση να συνδυάσει

τη διοίκηση με την ηθική. Οι δύο αυτές υποχρεώσεις του διευθυντή είναι αναπόφευκτες και η παραμέληση της μιας ή της άλλης δημιουργεί προβλήματα.

Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται στα μοντέλα ηγεσίας που εστιάζουν στις επικοινωνιακές ανταλλαγές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Η διάσταση της ανταλλαγής ή συναλλαγής στη συναλλακτική ηγεσία είναι πολύ συνηθισμένη και μπορεί να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα, σε όλους τους τύπους οργανισμών. Ένας συναλλακτικός ηγέτης δεν εξατομικεύει τις ανάγκες των υφισταμένων του και δεν εστιάζει στην προσωπική τους εξέλιξη. Οι συναλλακτικοί ηγέτες προσπαθούν να διατηρήσουν την υπάρχουσα κατάσταση (status quo), προσφέρουν ανταμοιβές ή τιμωρίες στους υφισταμένους τους για να προωθήσουν τόσο τα δικά τους σχέδια όσο και των υφισταμένων τους, καθιστούν τη σχέση μεταξύ τους και των εργαζομένων ως συναλλαγή. Οι υφιστάμενοι από την πλευρά τους αποδέχονται την επιρροή των συναλλακτικών ηγετών, μιας και αυτό είναι προς όφελος τους (Northouse, 2019). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συναλλακτικών ηγετών σύμφωνα με τον Bass (1990) που αντιπροσωπεύουν και τη συμπεριφορά τους.

Στην εκπαίδευση οι προσεγγίσεις της συναλλακτικής ηγεσίας αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών και δασκάλων οι οποίες βασίζονται στην ανταλλαγή πολύτιμων πόρων. Στην απλούστερη μορφή της, οι δάσκαλοι παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες (διδασκαλία, πρόνοια μαθητών, εξωσχολικές δραστηριότητες) με αντάλλαγμα μισθούς και άλλες ανταμοιβές (Miller & Miller, 2001). Αυτή είναι μια βασική προσέγγιση της συναλλακτικής ηγεσίας και δεν οδηγεί στο επίπεδο δέσμευσης που σχετίζεται με το μετασχηματιστικό μοντέλο.

Παθητική ηγεσία (Laissez-faire)

Πρόκειται για μια μορφή ηγεσίας όπου δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού. Εδώ ο ηγέτης αποποιείται ευθυνών, καθυστερεί τις αποφάσεις, δεν δίνει ανατροφοδότηση και δεν προσπαθεί να τους βοηθήσει να εξελιχθούν. Στο μοντέλο ηγεσίας του Bass (1990) η παθητική ηγεσία αναφέρεται στην απουσία ηγεσίας. Ενώ η παθητική ηγεσία έχει παραδοσιακά αντιμετωπιστεί αρνητικά, ο Yang (2015) ισχυρίζεται ότι αυτό το στυλ ηγεσίας ίσως αποτελεί μια στρατηγική επιλογή συμπεριφοράς του ηγέτη, προκειμένου να αυξήσει την αυτονομία των

υφισταμένων του, να αναγνωρίσει τις ικανότητες τους και να μειώσει την εξάρτησή τους.

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Όπως υποδηλώνει και το όνομα της η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια διαδικασία που έχει ως στόχο να αλλάξει, να μεταμορφώσει τους ανθρώπους. Εστιάζει στα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα πρότυπα και τους μακροπρόθεσμους στόχους. Περιλαμβάνει την ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων, την αξιολόγηση των κινήτρων τους και την μεταχείριση τους ως ολοκληρωμένα άτομα (Bass, 1990).

Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τα εξής:

- ❖ Συνιστά μια μορφή επιρροής που κινητοποιεί τους υφισταμένους με σκοπό να πετύχουν περισσότερα από όσα συνήθως αναμένεται από αυτούς.
- ❖ Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο δεσμεύεται από κοινού με άλλους και δημιουργεί ένα σύνδεσμο με αυτούς, γεγονός που παροτρύνει και τονώνει το ηθικό, τόσο του ηγέτη όσο και του υφισταμένου.

Επομένως, η μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας θα πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους οργανωσιακούς στόχους και η ανάγκη βελτίωσης των ικανοτήτων με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν στην επιπλέον προσπάθεια και την μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood κ.α., 1999).

Ο ίδιος ερευνητής (Leithwood, 1994) μελετώντας έρευνες για τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση και συσχετίζοντας τα αποτελέσματα τους διέκρινε ότι οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, που θεωρούνται ως ένα σύνθετο κατασκεύασμα, είχαν σημαντικές άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην πρόοδο των πρωτοβουλιών αναδιάρθρωσης των σχολείων καθώς και αντιληπτά από τους δασκάλους μαθητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Chirichello (1999) στο σχολικό περιβάλλον το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι περιεκτικό διότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στη σχολική ηγεσία η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα παρά στη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 3. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με το Bass

Συναλλακτικός ηγέτης	«Μετασχηματιστικός» ηγέτης
Κατά περίπτωση ανταμοιβή	Χάρισμα
❖ Παροχή (και υπόσχεση) ανταμοιβής ανάλογα με την προσπάθεια και την απόδοση (ο ηγέτης αναγνωρίζει τα αποτελέσματα).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δίνει όραμα και αίσθηση αποστολής. ❖ Ενισχύει την υπερηφάνεια. ❖ Κερδίζει σεβασμό και εμπιστοσύνη.
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (ενεργητική)	Έμπνευση
❖ Παρακολουθεί, ελέγχει, αναζητά αποκλίσεις από τους κανόνες και λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα προκειμένου να τις διορθώσει.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δημιουργεί υψηλές προσδοκίες. ❖ Με σύμβολα εστιάζει τις προσπάθειες. ❖ Εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλά λόγια.
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (παθητική)	Πνευματική διέγερση
❖ Επεμβαίνει μόνο όταν τα πράγματα πάνε στραβά, αν δεν τηρούνται οι προδιαγραφές (standards.)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Προκαλεί ευφύια και ορθολογισμό. ❖ Επιλύει προβλήματα προσεκτικά.
Παθητική ηγεσία	Προσωπική προσέγγιση
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Αποποιείται ευθυνών. ❖ Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δίνει προσοχή στον καθένα. ❖ Μεταχειρίζεται τον καθένα προσωπικά. ❖ Καθοδηγεί - συμβουλεύει.

Πηγή: Μπουραντάς, 2001, σ.349

Παρά τις επιμέρους διαφορές των διάφορων μοντέλων, η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι:

- ❖ Η ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας μετά τη διδασκαλία που φαίνεται να επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης στη σχολική τάξη, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο.
- ❖ Ο ηγέτης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο βελτιώνοντας τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
- ❖ Μικρός αριθμός προσωπικών χαρακτηριστικών μπορεί να εξηγήσει ένα μεγάλο ποσοστό διαφοροποίησης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.
- ❖ Η ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έχει μεγαλύτερη επίδραση όταν είναι ευρέως κατανοημένη (Day κ.α. 2009).

1.2.5 Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο

Μέχρι πρόσφατα η έννοια της ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν συνυφασμένη με τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ήταν ο ηγέτης καθαρά και μόνο

λόγω θέσεως και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης του με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Είχε ένα ρόλο περισσότερο διαχειριστικό, αποτελούσε το άτομο το οποίο ήταν υπεύθυνο για τις γραφειοκρατικές διαδικασίες (Katsigianni & Ifanti, 2016). Τα τελευταία χρόνια όμως τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να έχουν διευρυνθεί (Κουτούζης, 2012). Αν ισχύει αυτό υπάρχουν πλέον περιθώρια αμφισβήτησης του ιεραρχικού, συναλλακτικού προτύπου σχολικής ηγεσίας (transactional leadership) βάσει του οποίου ο διευθυντής προσπαθεί να διατηρήσει την υπάρχουσα κατάσταση (status quo), δίνει ανταμοιβές ή ποινές και καθιστά τη σχέση μεταξύ αυτού και των υφισταμένων εργαζομένων ως συναλλαγή της επιθυμητής και αποδεκτής, ή μη, συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού και υιοθέτησης του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από την διευθυντή (Bass & Avolio, 1997).

Τελευταία στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη θεωρία της «μετασχηματιστικής ηγεσίας». Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να ενισχύσει την απόδοση των εργαζομένων μέσω της δημιουργίας συλλογικού ενδιαφέροντος, τους παρακινεί να υπερβούν τα δικά τους προσωπικά συμφέροντα για το κοινό καλό και να αποδώσουν πέρα από τις προσδοκίες (Koutouzis & Malliara, 2017). Σύμφωνα με ερευνητές με εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Leithwood & Janzi, 2006) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει έξι υποκείμενες διαστάσεις: όραμα και στόχους, κουλτούρα, δομή, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη υποστήριξη, προσδοκία απόδοσης. Αναμφισβήτητα, αυτές οι διαστάσεις αντιπροσωπεύονται στα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Μοντέλο Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας

Η εξέλιξη των θεωριών της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model) των Avolio και Bass (1991). Το μοντέλο εμπεριέχει τρεις ηγετικές συμπεριφορές, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική και περιγράφει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μορφές ηγεσίας που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα ενεργητικές έως παθητικές (Πίνακας 3). Ο Avolio (1999) αποσαφηνίζει εκ νέου το συγκεκριμένο μοντέλο στο βιβλίο του *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Στην αναθεωρημένη μορφή του το μοντέλο αποτελείται από εννέα διαστάσεις. Τις μετασχηματιστικές διαστάσεις (πέντε), τις

συναλλακτικές διαστάσεις (δύο) και τις διαστάσεις παθητικής ηγεσίας (δύο).
Αναλυτικότερα:

- ❖ Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από πέντε διαστάσεις:
 - Εξιδανικευμένη επιρροή - χαρακτηριστικά/συμπεριφορά (Idealized influence attributed / behavioural). Ο ηγέτης δίνει όραμα και αίσθηση αποστολής, ενισχύει την υπερηφάνεια, χαίρει ιδιαίτερου σεβασμού, κερδίζει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του. Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με βάση δύο στοιχεία (δύο διαστάσεις). Το πρώτο είναι τα χαρακτηριστικά και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα των ηγετών που διαμορφώνονται με βάση του τι πιστεύουν οι υφιστάμενοι για τους ηγέτες τους. Το δεύτερο είναι η συμπεριφορά και αναφέρεται στο στις επισημάνσεις των υφισταμένων για τη συμπεριφορά του ηγέτη.
 - Εμπνευσμένη παρακίνηση (Inspired motivation). Περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες εμπνέουν υψηλές προσδοκίες στους υφισταμένους τους, παρακινώντας τους να δεσμευτούν και να αποτελέσουν μέρος του κοινού οράματος του οργανισμού.
 - Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulation) των υφισταμένων με σκοπό την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες στις οποίες οι ηγέτες τους ενθαρρύνουν να είναι καινοτόμοι, δημιουργικοί και να προσεγγίζουν παλιότερα προβλήματα με νέους τρόπους και
 - Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration). Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον είναι αντιπροσωπευτικό των ηγετών οι οποίοι λειτουργούν υποστηρικτικά, δίνουν προσοχή στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων τους (Northouse, 2019).
- ❖ Η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από δύο διαστάσεις:
 - Έκτακτη ανταμοιβή (Contingent reward). Ο ηγέτης αμείβει τους υφισταμένους του ανάλογα με την προσπάθεια και το αποτέλεσμα. Ενεργώντας με κατάλληλο τρόπο ο ηγέτης προσπαθεί να έρθει σε συμφωνία με τους υφισταμένους του σχετικά με το τι πρέπει να γίνει και το τι θα λάβουν ως αμοιβή εφόσον αυτό πραγματοποιηθεί.

- Ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (Management by exception active). Ο ηγέτης παρακολουθεί τους υφισταμένους του, αναζητά αποκλίσεις από τους κανόνες και προβαίνει σε διορθώσεις.
- ❖ Η παθητική ηγεσία (Passive- avoidant behavior) αποτελείται από δύο διαστάσεις:
 - Παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (Management by exception passive). Ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο αν δεν τηρούνται οι προδιαγραφές ή όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα.
 - Παθητική προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire). Ο ηγέτης αποποιείται ευθυνών. Εδώ έχουμε μια διάσταση μη ηγεσίας.

Η προγνωστική εγκυρότητα του μοντέλου έχει βρεθεί στο επίκεντρο δεκάδων μελετών (DeGroot, Kiker, & Cross, 2000) οι οποίες επιβεβαιώνουν την προγνωστική του φύση (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο έρευνας για την αξιολόγηση των παραπάνω ηγετικών συμπεριφορών είναι το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ 5X-Short ή MLQ-5X) (Avolio, & Bass, 2004) που υποστηρίζεται από τη συγκεκριμένη θεωρία και το παρουσιάζουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας. Το MLQ-5X είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο που μπορεί να αξιολογήσει επαρκώς τις εννέα διαστάσεις από τις οποίες αποτελείται το μοντέλο πλήρους έκτασης της ηγεσίας. Παρόλο που το MLQ όπως και οποιοδήποτε άλλο εργαλείο έρευνας της ηγεσίας, δεν θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλες τις πιθανές διαστάσεις της ηγεσίας, αποτελεί ένα εργαλείο που θέτει τη βάση, με αφετηρία την οποία μπορεί κανείς να διεξάγει περαιτέρω έρευνα και να διευρύνει την κατανόησή για τα «νέα» μοντέλα ηγεσίας (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στη συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς τα ορθολογικά μοντέλα ηγεσίας, όπως το συναλλακτικό, δεν αντικατοπτρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tai & Kareem, 2018). Τα μοντέλα αυτά είναι ανεπαρκή στο να βοηθήσουν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να αντιμετωπίσουν τα περίπλοκα προβλήματα που υπάρχουν στο σημερινό σχολικό περιβάλλον, ένα περιβάλλον υψηλού στρες λόγω των πολλαπλών και μεταβαλλόμενων απαιτήσεων (Blaik Hourani & Stringer, 2015). Οι δεξιότητες σχολικής ηγεσίας πρέπει να περιλαμβάνουν και την συναισθηματική διαχείριση, καθώς η ηγεσία έχει να κάνει

με τη συναισθηματική εμπλοκή και συμμετοχή. Η αλλαγή και η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μπορεί να υλοποιηθεί και να διατηρηθεί μόνο εάν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εμπλακούν με το πεδίο της ηγεσίας τόσο συναισθηματικά όσο και πνευματικά (Blaik Hourani, Litz & Parkman, 2020).

Στην πραγματικότητα, υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαθέτουν υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Tai και Kareem (2018) αναφέρουν ότι ένας τρόπος ο σχολικός ηγέτης να γίνει αποτελεσματικός παράγοντας αλλαγής είναι να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς και να τους εμψυχήσει μια θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Η στάση των ατόμων απέναντι στην αλλαγή είναι από τους σημαντικότερους και καθοριστικότερους παράγοντες επιτυχίας μιας αλλαγής. Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες λοιπόν θα πρέπει να διαθέτουν μια ευρεία γκάμα από ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που εμπίπτουν στους τομείς της αυτογνωσίας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, του αυτοελέγχου και της διαχείρισης σχέσεων. Στην έρευνα τους οι Saleem, Batoool και Khattak (2017) βρήκαν ότι οι σχολικοί ηγέτες που έχουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών τους, τα οποία τους δημιουργούν πρόβλημα. Συναισθήματα που αποδιοργανώνουν τους εκπαιδευτικούς, τους προκαλούν άγχος και αναστάτωση. Μπορούν ακόμη, να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

1.3.1 Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης – ηγεσίας

Οι Stone κ.α. (2005) διατυπώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συνδεθεί με την απόδοση των διευθυντών. Στην έρευνα τους εξέτασαν 464 διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων στο Οντάριο του Καναδά. Αναλύθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη και μετρήθηκε επίσης απόδοση των ηγετών με ένα ερωτηματολόγιο ηγεσίας. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες με βαθμολογία συναισθηματικής νοημοσύνης άνω του μέσου όρου σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο ερωτηματολόγιο της ηγετικής απόδοσης σε σχέση με τους ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου. Το γεγονός αυτό κατά τους ερευνητές καθιστά σημαντική τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων διότι τους βοηθά στο να έχουν καλή επαγγελματική απόδοση, πράγμα που αναπόφευκτα επηρεάζει το σχολείο, τα σχολικά πρότυπα. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο οι Bar-On κ.α. (2007) και Goleman (2006) συσχέτισαν την συναισθηματική

νοημοσύνη με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις στάσεις. Ο Goleman (2006) πρότεινε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποκτηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης η οποία τελικά επηρεάζει θετικά την επαγγελματική απόδοση. Οι Mathews κ.α. (2002) συμφωνούν ότι η συναισθηματική ικανότητα είναι ένα συνεχές προϊόν μάθησης που μπορεί να λάβει χώρα και να βελτιωθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για να συμβάλει στην επαγγελματική απόδοση.

Σύμφωνα με τους Nelson και Low (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πιο σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη διαμόρφωση της απόδοσης, των επιτευγμάτων και της ηγεσίας. Μέσα στην προοπτική της σχολικής ηγεσίας, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα και η συναισθηματική νοημοσύνη ενσωματώνουν διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπων, δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και εφαρμογή ενός συστήματος συναισθηματικής μάθησης. Οι Zins, Elias και Greenberg (2007) τονίζουν ότι το επίπεδο των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων που ασκούν και εμφανίζουν οι διευθυντές των σχολείων υποδεικνύεται μέσω του επαγγελματικού αντίκτυπου του στις επιδόσεις και την ευημερία των μαθητών. Οι Gage και Smith (2016) πρότειναν ότι η επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι ώστε να ανακατευθύνει τα αποτυχημένα σχολεία προς το να βελτιωθούν και να γίνουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, οι Grobler και Conley (2013) τονίζουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ικανότητας των διευθυντών των σχολείων και της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνδέοντας την με τις επιδόσεις των μαθητών ως έναν δείκτη αποτελεσματικότητας και επιτυχίας των σχολείων. Ο διευθυντής - ηγέτης που διαθέτει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης αποδεικνύεται ότι ασκεί με αποτελεσματικό τρόπο τα διοικητικά του καθήκοντα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας σε σχέση με τον διευθυντή που υστερεί ως προς το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο παραπάνω συμπέρασμα καταλήγουν τόσο η έρευνα των Saleem κ.α. (2017) που διεξήχθη σε 350 εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν, όσο και η έρευνα της Chatziangelaki (2018) που διεξήχθη σε 222 διευθυντές και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Αθήνα και Πειραιά.

Από την άλλη, οι Leban και Zulauf (2004), έχουν συνδέσει τις συναισθηματικές ικανότητες και στάσεις με το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη βελτίωση του σχολείου. Στην έρευνα τους σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και τα στυλ ηγεσίας σε 198 διευθυντές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ινδία οι Sood και Kaushal (2018) βρήκαν ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν πρωτίστως το μετασχηματιστικό

στυλ ηγεσίας, ακολουθεί το συναλλακτικό στυλ και έπεται με πολύ μικρή εφαρμογή το παθητικό στυλ ηγεσίας. Τα στυλ ηγεσίες εξετάστηκαν και στις έρευνες των Μανωλάκη (2020) και Καλλιωντζή (2020) με παρόμοια αποτελέσματα.

Όσον αφορά τώρα τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και στυλ ηγεσίας οι δεξιότητες και οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Οι Gómez-Leal κ.α. (2022) στη συστηματική βιβλιογραφική τους ανασκόπηση εντόπισαν εννέα μελέτες που στηρίζουν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Παρόλο που διαφορετικές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέτρα συναισθηματικής νοημοσύνης, σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σε όλες τις μελέτες που αναφέρονται βρέθηκε μια ισχυρή, σημαντική σύνδεση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ διαφορετικές έρευνες ανέφεραν μια ισχυρότερη συσχέτιση με ορισμένους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με άλλους, όπως η κοινωνικότητα, η διαχείριση σχέσεων και ο αυτοέλεγχος. Οι Berkovich και Eyal (2017) πρότειναν ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ενός σχολικού ηγέτη όχι μόνο μπορεί να συσχετίζονται με τις μετασχηματιστικές ηγετικές τους δεξιότητες, αλλά μπορεί επίσης να επηρεάσουν και τις συναισθηματικές δεξιότητες των ακολούθων τους.

Τέλος, έχουν διεξαχθεί έρευνες και για το εάν τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών επηρεάζουν τόσο το βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης όσο και τη συχνότητα εμφάνισης των στυλ ηγεσίας τους. Οι Benson, Fearon, McLaughlin και Garratt (2014) ερευνώντας την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα δεν βρήκαν διαφορές στο βαθμό της με βάση το φύλο, ενώ παρατήρησαν ότι ο τομέας συναισθηματικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο σε διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με διευθυντές μέσης ηλικίας. Και στην έρευνα της Ροδιά (2017) δεν παρατηρείται διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών ανάλογα με το φύλο τους. Το φύλο των διευθυντών και η ηλικία τους δεν φαίνεται να επηρεάζει και τις απαντήσεις τους σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που ακολουθούν (Καλλιωντζή, 2020). Τα επαγγελματικά προσόντα και η εργασιακή εμπειρία είναι δύο παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή (Sood & Kaushal, 2018), ενώ τα ίδια χαρακτηριστικά δεν φαίνεται να επηρεάζουν την εφαρμογή

του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή, επηρεάζουν όμως θετικά την εφαρμογή του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας.

1.4 Σκοπός παρούσας έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος προκύπτει ότι ένας σύγχρονος διευθυντής - ηγέτης πρέπει να διαθέτει μια ευρεία γκάμα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρέπει να κατανοεί, να αντιλαμβάνεται και να μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Να είναι εξωστρεφής, να έχει θετική διάθεση και καλή επικοινωνία με όλους τους συναδέλφους του. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας όπου οι ηγέτες εμπνέουν τους οπαδούς τους, χτίζουν ένα συλλογικό όραμα και δημιουργούν μια αίσθηση του ανήκειν στον οργανισμό. Ηγέτες και ακόλουθοι βοηθούν ο ένας τον άλλον προκειμένου να κινηθούν προς ένα υψηλότερο επίπεδο ηθικών αξιών και κινήτρων. Επομένως, λόγω της σημασίας του θέματος και της έλλειψης σχετικών εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα με δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων, κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή μιας νέας έρευνας.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν το στυλ ηγεσίας και η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Για να ευοδωθεί αυτός ο στόχος έχουν τεθεί τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για να διερευνηθούν με βάση τις αναφορές των διευθυντών::

- ❖ Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας;
- ❖ Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν πιο συχνά διευθυντές σχολικών μονάδων της Ελλάδας;
- ❖ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν διευθυντές σχολικών μονάδων;
- ❖ Υπάρχουν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη και το στυλ ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων ανάλογα με τα ατομικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά;

Κεφάλαιο 2^ο - Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 107 συνολικά διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων από διαφορετικούς νομούς ανά την Ελλάδα. Αναφορικά με το φύλο των διευθυντών, 46 εξ' αυτών ήταν άντρες (ποσοστό 43%) και 61 γυναίκες (ποσοστό 57%). Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Αναφορικά με τη σχολική μονάδα στην οποία είναι διευθυντές οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διευθύνουν λύκειο (32,7%) και γυμνάσιο (28%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

		Συχνότητα	Ποσοστό
Σχολείο	Νηπιαγωγείο	20	18,7
	Δημοτικό Σχολείο	22	20,6
	Γυμνάσιο	30	28,0
	Λύκειο	35	32,7
	Σύνολο	107	100

Οι περισσότεροι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι και νηπιαγωγοί (17,8% αντίστοιχα), φιλόλογοι (14%) και ειδικότητας πληροφορικής (11,2%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά ειδικότητα

		Συχνότητα	Ποσοστό
Ειδικότητα	Λοιπές	5	4,7
	Θεολόγοι	1	0,9
	Φιλόλογοι	15	14
	Μαθηματικοί	9	8,4
	Φυσικοί	6	5,6
	Γαλλικής	1	0,9
	Αγγλικής	4	3,7
	Βιολόγοι	1	0,9

	Χημικοί	1	0,9
	Φυσικής Αγωγής	6	5,6
	Νηπιαγωγοί	19	17,8
	Δάσκαλοι	19	17,8
	Οικονομίας	6	5,6
	Μηχανολόγοι	1	0,9
	Ηλεκτρολόγοι	1	0,9
	Πληροφορικής	12	11,2
	Σύνολο	107	100

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των διευθυντών της έρευνας, 35 διευθυντές (ποσοστό 32,7%) έχουν πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 60 διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό (56.1%) ενώ 12 διευθυντές έχουν διδακτορικό (11,2%). 69 διευθυντές (64,5%) ανέφεραν ότι δεν είχαν κάνει κάποιου είδους επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σχετική με την εκπαιδευτική ηγεσία ενώ 38 διευθυντές απάντησαν ότι είχαν επιμορφωθεί (35,5%).

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων (Πίνακας 6) οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας είναι ηλικίας 56 έως 60 ετών (20,6%), ενώ 21 διευθυντές είναι ηλικίας 46 έως 50 ετών (19,6%).

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά ηλικιακή ομάδα

		Συχνότητα	Ποσοστό
Ηλικιακή ομάδα	31 έως 35	3	2,8
	36 έως 40	19	17,8
	41 έως 45	10	9,3
	46 έως 50	21	19,6
	51 έως 55	20	18,7
	56 έως 60	22	20,6
	Μεγαλύτερη από 60	12	11,2
	Σύνολο	107	100

Στους Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζονται τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων και τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές αντίστοιχα. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας (Πίνακας 7) λοιπόν οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας μας έχουν 21 έως 25 έτη υπηρεσίας (19,6%) , ενώ 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας έχουν 18 διευθυντές (16,8%).

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά έτη υπηρεσίας

		Συχνότητα	Ποσοστό
Έτη υπηρεσίας	1 έως 5	5	4,7
	6 έως 10	16	15,0
	11 έως 15	15	14,0
	16 έως 20	18	16,8
	21 έως 25	21	19,6
	26 έως 30	16	15,0
	περισσότερα από 30	16	15,0
	Σύνολο	107	100,0

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως διευθυντές. Σύμφωνα με αυτόν οι περισσότεροι διευθυντές έχουν 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας (69,2%), ενώ ακολουθούν οι διευθυντές με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας (15%).

Πίνακας 8. Συχνότητες ποσοστό των διευθυντών της έρευνας ανά έτη υπηρεσίας ως διευθυντές

		Συχνότητα	Ποσοστό
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	1 έως 5	74	69,2
	6 έως 10	16	15,0
	11 έως 15	13	12,1
	16 έως 20	1	0,9
	περισσότερα από 20	3	2,8
	Σύνολο	107	100,0

Το τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στους διευθυντές είχε να κάνει με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας που διευθύνουν (Πίνακας 9). Από 25 διευθυντές, διευθύνουν αντίστοιχα σχολικές μονάδες που αποτελούνται από 21 έως 50 και 51 έως 100 μαθητές (23,4%). Έπονται οι διευθυντές που βρίσκονται σε σχολεία με μαθητικό δυναμικό 1 έως 20 μαθητές (16,8%).

Πίνακας 9. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες της μεταβλητής Αριθμός μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμός μαθητών	1 έως 20	18	16,8
	21 έως 50	25	23,4
	51 έως 100	25	23,4
	101 έως 150	15	14,0
	151 έως 200	8	7,5
	περισσότεροι από 200	16	15,0
	Σύνολο	107	100,0

2.2 Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και παρείχαν στους διευθυντές τις κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε ηλεκτρονική μορφή. Για την ηλεκτρονική μορφή χρησιμοποιήθηκε λογισμικό της google (google forms). Σε ορισμένες περιπτώσεις το εργαλείο ζητήθηκε και σε έντυπη μορφή. Η ηλεκτρονική μορφή του εργαλείου απεστάλη στα e-mails των σχολικών μονάδων κατόπιν επικοινωνίας με τους διευθυντές τους. Στο περιεχόμενο του κάθε e-mail υπήρχαν οδηγίες συμπλήρωσης και αποστολής του ηλεκτρονικού εργαλείου καθώς και ένας σύνδεσμος με την ενεργοποίηση του οποίου ο συμμετέχων οδηγούνταν αυτόματα σε αυτό. Στην ηλεκτρονική μορφή ήταν ενσωματωμένη μια λεπτομερής εισαγωγή (επιστολή πρόσβασης) με τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή προς επίλυση πιθανών αποριών των συμμετεχόντων (Παράρτημα ΙΙΙ)¹. Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή τους διήρκησε δύο μήνες.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα είχε ως σκοπό να καταγραφούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα είχε ως στόχο να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών των σχολείων.

¹ Στο Παράρτημα V βρίσκονται οι ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων

Τέλος η τρίτη ενότητα ασχολήθηκε με την καταγραφή του στυλ ηγεσίας των διευθυντών.

Για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του εργαλείου «Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF)» του Petrides (2009) (η μετάφραση είναι του ίδιου του συγγραφέα) ενώ η αξιολόγηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έγινε με την ελληνική μετάφραση (Καλλιοντζή, 2020) του εργαλείου Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ) των Avolio και Bass (2004) που διερευνά τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών.

2.3.1. Ερωτηματολόγιο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue-SF)

Το ερωτηματολόγιο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQue-SF) αποτελεί την σύντομη μορφή του TEIQue (Petrides, & Furnham, 2003²) και περιλαμβάνει δύο προτάσεις για κάθε μια από τις δεκαπέντε (15) όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Αναλυτικότερα, οι 30 προτάσεις καταγράφουν τη ΣΝ των διευθυντών στους τέσσερις από τους πέντε τομείς του μοντέλου (Ευημερία - 6 προτάσεις, Αυτοέλεγχος - 6 προτάσεις, Συναισθηματικότητα - 8 προτάσεις, Κοινωνικότητα - 6 προτάσεις). Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 10) παρουσιάζονται συνοπτικά οι πέντε τομείς, οι δεκαπέντε όψεις καθώς και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τον κάθε παράγοντα. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν σε κάθε μία από τις 30 προτάσεις βάση μιας επταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και το 7 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Παράρτημα Ι).

Το TEIQue-SF έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες. Στην έρευνα των Siegling, Nielsen και Petrides (2014) τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την αντίληψη ότι οι ηγετικές και διευθυντικές θέσεις απαιτούν υψηλό δείκτη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait EI). Σε δεύτερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές σχολικών μονάδων οι Benson κ.α. (2014) προτείνουν τη χρήση του εργαλείου TEIQue-SF προκειμένου να γίνει η αξιολόγηση της ΣΝ των σχολικών ηγετών.

² Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη του εκδοχή περιλαμβάνει εκατόν πενήντα τρεις (153) προτάσεις, μετρώντας δεκαπέντε (15) όψεις και πέντε (5) τομείς (TEIQue-Full Form)

Πίνακας 10. «Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα» – Οι 5 Τομείς (Factors) και οι 15 Όψεις / Υποκατηγορίες (Facets)

Τομείς και Όψεις	Προτάσεις του εργαλείου (Παράρτημα Ι) για τον υπολογισμό του κάθε παράγοντα
Τομέας 1. Well-being (Ευημερία)	
1) Ευτυχία (Happiness)	Η Ευημερία υπολογίζεται από τις προτάσεις 5,9,12,20,24,27
2) Αισιοδοξία (Optimism)	
3) Αυτοεκτίμηση (Self-esteem)	
Τομέας 2. Self-control (Αυτοέλεγχος)	
4) Συναισθηματική ρύθμιση (Emotional Regulation)	Ο Αυτοέλεγχος υπολογίζεται από τις προτάσεις 4,7,15,19,22,30
5) Διαχείριση του άγχους (Stress management)	
6) Χαμηλή παρορμητικότητα (Impulsiveness)	
Τομέας 3. Emotionality (Συναισθηματικότητα)	
7) Ενσυναίσθηση (Empathy)	Η Συναισθηματικότητα υπολογίζεται από τις προτάσεις 1,2,8,13,16,17,23,28
8) Συναισθηματική αντίληψη (Emotional perception)	
9) Έκφραση συναισθημάτων (Emotional expression)	
10) Σχέσεις (Relationships)	
Τομέας 4. Sociability (Κοινωνικότητα)	
11) Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων) (Emotional management)	Η Κοινωνικότητα υπολογίζεται από τις προτάσεις 6,10,11,21,25,26
12) Διεκδικητική Συμπεριφορά (Assertiveness)	
13) Κοινωνική συνείδηση-αντίληψη (Social Awareness)	
Τομέας 5. Auxiliary facets (Βοηθητικές όψεις)	
14) Κινητοποίηση του εαυτού - Αυτοπαρακίνηση (Self-motivation).	Τέσσερις Προτάσεις 3,14,18,29 οι οποίες συμβάλουν άμεσα στη συνολική βαθμολογία της ΣΝ χωρίς να συνεισφέρουν σε κανένα από τους τομείς
15) Προσαρμοστικότητα (Adaptability)	

2.3.2. Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας - M.L.Q.

Για την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του εργαλείου Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ) των Avolio και Bass (2004) που διερευνά τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών.

Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5X) αποτελεί το τυπικό εργαλείο αξιολόγησης της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγετικής συμπεριφοράς (Rowold, 2005). Έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία από ερευνητές και επαγγελματίες σε όλο τον κόσμο. Το MLQ-5X και οι διάφορες μεταφράσεις του είναι διαθέσιμες από την Mind Garden, Inc.

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 36 προτάσεις οι οποίες μετρούν τις εννέα διαστάσεις του μοντέλου της πλήρους έκτασης της ηγεσίας. Περιλαμβάνει επίσης 9 προτάσεις που μετρούν την έκβαση της ηγεσίας. Το κομμάτι του εργαλείου που αφορά την ηγεσία αποτελείται από 36 προτάσεις που μετρούν την ηγεσία με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα Likert όπου το 0 αντιστοιχεί στην απάντηση «Καθόλου» και το 4 αντιστοιχεί στην απάντηση «Συνήθως, συχνά αν όχι πάντα». Στο ερωτηματολόγιο MLQ-5X έχουμε είκοσι (20) προτάσεις για την αξιολόγηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οκτώ (8) προτάσεις για την αξιολόγηση της συναλλακτικής ηγεσίας και οκτώ (8) προτάσεις για την αξιολόγηση της παθητικής ηγεσίας. Κάθε μια διάσταση του ερωτηματολογίου αξιολογείται με βάση τέσσερις προτάσεις (Πίνακας 11).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μετρά:

- ❖ Την Μετασχηματιστική ηγεσία η οποία αποτελείται από πέντε διαστάσεις:
 - Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)
 - Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)
 - Εμπνευσμένη παρακίνηση
 - Διανοητική διέγερση
 - Εξατομικευμένο ενδιαφέρον
- ❖ Την Συναλλακτική ηγεσία η οποία αποτελείται από δύο διαστάσεις:
 - Έκτακτη Ανταμοιβή
 - Ενεργητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση
- ❖ Την Παθητική ηγεσία η οποία αποτελείται από δύο διαστάσεις:
 - Παθητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση
 - Παθητική προς αποφυγή ηγεσία.

Υπάρχουν ακόμη επίσης 9 προτάσεις που μετρούν την έκβαση της ηγεσίας, δηλαδή την επιπλέον προσπάθεια των ακολούθων, βαθμολογώντας το πόσο αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης και την ικανοποίηση από τον ηγέτη. Η έκβαση της ηγεσίας αποτελείται από τρεις διαστάσεις:

- ❖ Επιπλέον προσπάθεια των υφισταμένων- Extra Effort

- ❖ Αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς- Effectiveness
- ❖ Ικανοποίηση από την ηγεσία - Satisfaction with the Leader

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) παρουσιάζεται συνοπτικά το εργαλείο Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ).

Πίνακας 11. Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας - (MLQ-5X)

Στυλ Ηγεσίας - Διαστάσεις	Προτάσεις του εργαλείου (Παράρτημα ΙΙ) για την μέτρηση των διαστάσεων της ηγεσίας
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
1) Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηγετών)	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 10,18,21,25
2) Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά των ηγετών)	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 6,14,23,34
3) Εμπνευσμένη παρακίνηση των μελών	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 9,13,26,36
4) Διανοητική διέγερση των μελών	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 2,8,30,32
5) Εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τα μέλη	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 15,19,29,31
Συναλλακτική Ηγεσία	
6) Έκτακτη Ανταμοιβή των μελών	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 1,11,16,35
7) Ενεργητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 4,22,24,27
Παθητική Ηγεσία	
8) Παθητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 3,12,17,20
9) Παθητική προς Αποφυγή ηγεσία	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 5,7,28,33
Έκβαση της Ηγεσίας	
Επιπλέον προσπάθεια Ικανοποίηση από την ηγεσία	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 39,42,44
Αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 37, 40, 43,45
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Υπολογίζεται από τις προτάσεις 38,41

2.3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία μετρήσεων του ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας των μετρήσεων των εργαλείων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Alpha του Cronbach (Cronbach's Alpha). Ο συντελεστής αξιοπιστίας υπολογίστηκε συνολικά για την κλίμακα TEIQue, για την κλίμακα MLQ-5X αλλά και ξεχωριστά για κάθε τομέα των δύο κλιμάκων (Πίνακας 12). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για το ερωτηματολόγιο της συναισθηματική νοημοσύνης (κλίμακα TEIQue) είναι ίσος με

0.895. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για το στυλ της «Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Transformational leadership)» είναι ίσος με 0.882, για το στυλ της «Συναλλακτικής ηγεσίας (Transactional leadership)» είναι ίσος με 0.653 και για το στυλ της «Παθητικής ηγεσίας (Passive-Avoidant Behavior)» είναι ίσος με 0.699.

Οι δημιουργοί των ερωτηματολογίων διεξήγαγαν έρευνες προκειμένου να αξιολογήσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας TEIQue-SF έχουν επαληθευτεί από σειρά ερευνών για το συγκεκριμένο σκοπό (Benson κ.α., 2014 Petrides, 2009). Οι Antonakis, Avolio και Sivasubramaniam, (2003) διερεύνησαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του MLQ-5X σε ένα δείγμα 3000 ατόμων, από διαφορετικές επιχειρήσεις επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Βρήκαν ότι το MLQ-5X μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναπαράσταση του μοντέλου της πλήρους έκτασης της ηγεσίας και της υποκείμενης θεωρίας του.

Όταν το ερωτηματολόγιο TEIQue δοκιμάστηκε από τον Petrides (2009) σε 1721 άτομα ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν 0.88. Όταν το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF δοκιμάστηκε από τους Benson κ.α. (2014) ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν 0.882 ενώ από την Χατζηαγγελάκη (2018) ήταν 0.855. Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών της παρούσας έρευνας είναι πολύ υψηλός (0.895), γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων των διευθυντών. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για το ερωτηματολόγιο MLQ-5X (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (σε τομείς και κλίμακες)

Τομείς ερωτηματολογίου	Cronbach's Alpha - τομεία	Αριθμός προτάσεων	Cronbach's Alpha - κλίμακας	Αριθμός προτάσεων
Συναισθηματική νοημοσύνη			0.895	30
Ευημερία	0.742	6		
Αυτοέλεγχος	0.660	6		
Συναισθηματικότητα	0.566	8		
Κοινωνικότητα	0.730	6		
Στυλ ηγεσίας - Διαστάσεις				

Μετασχηματιστική ηγεσία	0.882	20		
Συναλλακτική ηγεσία	0.653	8		
Παθητική ηγεσία	0.699	8		

2.5 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Η έρευνα διερεύνησε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων καθώς και το στυλ ηγεσίας που αυτοί ακολουθούν. Παράλληλα εξετάστηκε εάν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ηγετικών στυλ. Τέλος εξετάστηκε εάν οι παραπάνω μετρήσεις επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σχολική μονάδα, επιμόρφωση, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, επίπεδο εκπαίδευσης, μέγεθος σχολικής μονάδας) των διευθυντών.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS έκδοση 24.0. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την απεικόνιση του δημογραφικού προφίλ των διευθυντών (πίνακες, γραφήματα) αλλά και για τον υπολογισμό των στατιστικών μέτρων που αφορούν τις απαντήσεις τους στις υπόλοιπες προτάσεις. Χρησιμοποιήθηκε επίσης επαγωγική στατιστική προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας (έλεγχος συσχέτισης δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) αλλά και για να εξακριβωθεί αν τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τις απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες (παραμετρικός έλεγχος υποθέσεων για τις μέσες τιμές δυο πληθυσμών - t -test και ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα - έλεγχος one Way ANOVA). Για να διαπιστώσουμε εάν πρέπει να διενεργηθεί παραμετρικός ή μη παραμετρικός έλεγχος πραγματοποιήσαμε μέσα σε κάθε ομάδα έλεγχου κανονικότητας για την εκάστοτε μεταβλητή και βρέθηκε να υπάρχει η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής σε όλα τα δεδομένα μας. Σε όλους τους ελέγχους ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.

Κεφάλαιο 3^ο. Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων

Αρχικά, διερευνήθηκε το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην κλίμακα TEIQue-SF. Η συναισθηματική νοημοσύνη διερευνήθηκε ως προς τους τομείς: α) Ευημερίας, β) Αυτοελέγχου, γ) Συναισθηματικότητας και δ) Κοινωνικότητας.

Ο τομέας της ευημερίας είχε μέσο όρο 5.36 (T.A=1,01), (σε κλίμακα 1: Διαφωνώ απόλυτα-7: Συμφωνώ απόλυτα), ο τομέας του αυτοελέγχου είχε μέσο όρο 4.93 (T.A = 0.99), ο τομέας της συναισθηματικότητας είχε μέσο όρο 5.42 (T.A=0.76) και ο τομέας κοινωνικότητα είχε μέσο όρο 4.85 (T.A=1.07) (Πίνακας 13 & Πίνακας 14).

Ειδικότερα:

Τομέας 1 - Ευημερία (Well-being - WB): Η υποκλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 6 προτάσεις με βαθμολογία από 1 έως 7, άρα η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 6 και 42 βαθμών. Μέγιστο σκορ λοιπόν και άρα και μέγιστος βαθμός που προκύπτει από το την υποκλίμακα είναι η τιμή 42. Η μέση βαθμολογία αυτής της υποκλίμακας είναι 32.15 (T.A. = 6.1). Διαιρώντας τη βαθμολογία αυτή με το πλήθος των προτάσεων της κλίμακας προκύπτει ο μέσος βαθμός ανά πρόταση και είναι ίσος με 5.36. Παρατηρούμε, επίσης, ότι η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας ανά πρόταση (M.O. = 5.83) είναι η πρόταση «γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική» (ανεστραμμένη) του TEIQue-SF ενώ αυτή με τον χαμηλότερο (M.O. = 4.64) είναι η πρόταση «πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα».

Τομέας 2 - Αυτοέλεγχος (Self-control - SC): Η υποκλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 6 προτάσεις με βαθμολογία από 1 έως 7, άρα η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 6 και 42 βαθμών. Μέγιστο σκορ λοιπόν και άρα και μέγιστος βαθμός που προκύπτει από το την υποκλίμακα είναι η τιμή 42. Η μέση βαθμολογία αυτής της υποκλίμακας είναι 29.57 (T.A. = 5.93). Διαιρώντας τη βαθμολογία αυτή με το πλήθος των προτάσεων της κλίμακας προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός ανά πρόταση και είναι ίσος με 4.93. Παρατηρούμε, επίσης, ότι η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας ανά πρόταση (M.O. = 5.37) είναι η πρόταση «έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά» (ανεστραμμένη) ενώ αυτή με τον χαμηλότερο

(Μ.Ο. = 4.48) οι προτάσεις «γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος» και «οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι άνετος» του ερωτηματολογίου.

Τομέας 3 - Συναισθηματικότητα (Emotionality - EM): Η υποκλίμακα συναισθηματικότητα περιλαμβάνει συνολικά 8 προτάσεις, επομένως η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 8 και 56 βαθμών. Η μέση βαθμολογία αυτής της υποκλίμακας είναι 43.39 (Τ.Α. = 6.06). Ο μέσος βαθμός ανά πρόταση σε αυτή την περίπτωση είναι ίσος με 5.42. Παρατηρούμε επίσης ότι υψηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση (Μ.Ο. = 6.11) συγκεντρώνει η πρόταση «συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους» (ανεστραμμένη) ενώ χαμηλότερη (Μ.Ο. = 3.3) η πρόταση «συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω» του TEIQ-SF.

Τομέας 4 - Κοινωνικότητα (Sociability - SB): Η μέση βαθμολογία αυτής της υποκλίμακας είναι 29.12 (Τ.Α. = 6.4). Αποτελείται από 6 προτάσεις, επομένως η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 6 και 42 βαθμών. Ο μέσος βαθμός ανά πρόταση σε αυτή την υποκλίμακα είναι ίσος με 4,85. Η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας ανά πρόταση (Μ.Ο. = 5.37) είναι η πρόταση «πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων» (ανεστραμμένη), ενώ με το χαμηλότερο (Μ.Ο. = 4.28) είναι η «συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων».

Πίνακας 13. TEIQ-SF: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των 30 προτάσεων της κλίμακας

Κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου αντιστοιχίζεται με έναν μοναδικό κωδικό (Παράρτημα IV)		
Τομέας και κωδικός πρότασης	Μ.Τ.	Τ.Α.
Ευημερία (Well-being) (WB)	5,36	1,01
5*. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική	5,83	1,6
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα	4,64	1,36
12*. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος	5,79	1,57
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου	5,32	1,5
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	5,38	1,61
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου	5,19	1,54
Αυτοέλεγχος (Self-control) (SC)	4,93	0,99
4*. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου	5,10	1,67
7*. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά	5,37	1,58

15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	4,48	1,67
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	5,07	1,71
22*. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω	5,07	1,59
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος»	4,48	1,51
Συναισθηματικότητα (Emotionality) (EM)	5,42	0,76
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια	5,04	1,69
2*. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων	5,44	1,6
8*. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω	5,93	1,49
13*. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά	6,10	1,39
16*. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους	6,11	1,35
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματα Του	5,58	1,61
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω	3,30	1,45
28*. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου	5,89	1,56
Κοινωνικότητα (Sociability) (SB)	4,85	1,07
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους	4,67	1,53
10*. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου	5,13	1,75
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων	4,28	1,57
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή	5,07	1,52
25*. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο	4,60	1,88
26*. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων	5,37	1,54
Βοηθητικές όψεις (Auxiliary facets) (AF)	5,7	1,01
3. Δεν παρεμβαίνω μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	5,44	1,46
14*. Καθορίζω τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	5,81	1,42
18*. Βάζω το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό μου συμφέρον.	6,04	1,47
29. Θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	5,54	1,64
* ανεστραμμένη πρόταση		

Έχοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω το συμπέρασμα που προκύπτει βάσει των υπολογισμών μας για τη μέση τιμή σε κάθε τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το εξής:

- ❖ Στον τομέα «συναισθηματικότητα» έχουμε μέση βαθμολογία 5.42 και μέση βαθμολογία ανά πρόταση μεγαλύτερη από 5 σε όλες τις προτάσεις (εκτός από μία) του τομέα, δηλαδή έχουμε βαθμολογία πάνω από τη «μέση» τιμή (πάνω από

4). Η χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση είναι 3.3 ενώ η υψηλότερη 6.11. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν ο βαθμός των διευθυντών στον τομέα «συναισθηματικότητα» βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα (Μ.Ο = 5.42, Τ.Α. = 0.76) .

- ❖ Στον τομέα «ευημερία» έχουμε μέση βαθμολογία 5.36 και μέση βαθμολογία ανά πρόταση μεγαλύτερη από 4 σε όλες τις προτάσεις του τομέα, δηλαδή έχουμε βαθμολογία πάνω από τη «μέση» τιμή. Χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση 4.64 ενώ υψηλότερη 5.83. Και στον τομέα αυτό ο βαθμός των διευθυντών βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο (Μ.Ο. = 5.36, Τ.Α. = 1.01).
- ❖ Σε σχετικά χαμηλότερο επίπεδο από τους δύο παραπάνω τομείς κινούνται ο «αυτοέλεγχος» (μέση βαθμολογία είναι 4.93 και Τ.Α. 0.99) και η «κοινωνικότητα» (Μ.Ο. = 4.85 και Τ.Α. 1.07). Στον τομέα «αυτοέλεγχος» η χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση είναι 4.48 ενώ η μεγαλύτερη 5.37 βαθμοί. Στον τομέα «κοινωνικότητα» η χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση είναι 4.28 βαθμοί ενώ η μεγαλύτερη 5.37 βαθμοί. Σε όλες τις προτάσεις των δύο τομέων λοιπόν βρισκόμαστε πάνω από την επιλογή 4 (σημείο «ισορροπίας» της Likert).

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών της έρευνας μας κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Μ.Ο. 5.24, Τ.Α. 0.78). Αναφορικά τώρα με τους επιμέρους τομείς, όλοι συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία. Σε υψηλότερο επίπεδο βλέπουμε τη συναισθηματικότητα και την ευημερία, ενώ σε σχετικά χαμηλότερο επίπεδο κινούνται η κοινωνικότητα και ο αυτοέλεγχος (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Κλίμακα TEIQue-SF: στατιστικά στοιχεία των 4 τομέων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας

	Τομείς κλίμακας TEIQue-SF				Κλίμακα TEIQue-SF
	Ευημερία	Αυτοέλεγχος	Συναισθηματικότητα	Κοινωνικότητα	Συναισθηματική νοημοσύνη
Αριθμός προτάσεων	6	6	8	6	30
Μ.Ο.	32,15	29,57	43,39	29,12	157,07
Μ.Ο. (εύρος 1-7)	5,36	4,93	5,42	4,85	5,24
Πρόταση με χαμηλότερο Μ.Ο (εύρος 1-7)	4,64	4,48	3,30	4,28	3,30
Πρόταση με υψηλότερο Μ.Ο (εύρος 1-7)	5,83	5,37	6,11	5,37	6,11
Τ.Α.	6,1	5,93	6,06	6,4	23,35
Τ.Α. (εύρος 1-7)	1,01	0,9	0,76	1,07	0,78
Ελάχιστη βαθμολογία	9	8	11	7	42
Μέγιστη βαθμολογία	42	42	53	42	201

3.2 Στυλ ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν διευθυντές σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα MLQ-5X στην οποία έχουμε 20 προτάσεις για την Μετασχηματιστική Ηγεσία (TR_LEAD), 8 προτάσεις για την Συναλλακτική Ηγεσία (TS_LEAD) και 8 προτάσεις για την Παθητική Ηγεσία (LF).

Η μέση τιμή για το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας ισούται με 61.73 (T.A. = 10.07). Η κλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 20 προτάσεις με βαθμολογία από 0 έως 4, άρα η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 0 και 80 βαθμών. Η μέση βαθμολογία ανά πρόταση ισούται με 3.09. Ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας ανά πρόταση που συγκέντρωσε μια πρόταση ήταν 3.49 και είναι η πρόταση «θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους», ενώ 1.99 είναι ο χαμηλότερος μέσος όρος και είναι η πρόταση «αναφέρομαι στις δικές μου σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις».

Ως προς το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας η μέση τιμή του προτύπου ισούται με 20.59 (T.A. = 4.5). Για την καταγραφή της χρησιμοποιήθηκαν 8 προτάσεις, άρα η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 0 και 32 βαθμών. Ο μέσος βαθμός ανά πρόταση για το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας είναι ίσος με 2.57. Ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας ανά πρόταση σε αυτήν είναι 3.49 και είναι η πρόταση «εκφράζω ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου», ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας ανά πρόταση είναι 1.29 και είναι η πρόταση «επικεντρώνω την προσοχή μου αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών».

Τέλος η μέση τιμή για το στυλ της παθητικής ηγεσίας ισούται με 5.22 (T.A. = 4.19). Για την καταγραφή της χρησιμοποιήθηκαν 8 προτάσεις, άρα η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτήν κυμαίνεται μεταξύ 0 και 32 βαθμών. Ο μέσος βαθμός ανά πρόταση για το στυλ της παθητικής ηγεσίας είναι ίσος με 0.65. Ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας ανά πρόταση σε αυτήν είναι 1.38, και είναι η πρόταση «δεν παρεμβαίνω μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά» ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας ανά πρόταση είναι 0.12 και είναι η πρόταση «είμαι απών/ούσα όταν με έχουν ανάγκη» (Πίνακας 15 & Πίνακας 16).

Πίνακας 15. MLQ-5X: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των 45 προτάσεων της κλίμακας

Κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου αντιστοιχίζεται με έναν μοναδικό κωδικό (Παράρτημα IV)		
Τομέας και Κωδικός Πρότασης	M.O.	T.A.
Μετασηματιστική Ηγεσία (TR_LEAD)	61,73	10,07
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά των ηγετών)</i>	11,37	2,5
6. Αναφέρομαι στις δικές μου σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	1,99	1,34
14. Καθορίζω τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	3,03	0,8
23. Σκέπτομαι τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3,09	0,84
34. Δίνω έμφαση στη σημαντικότητα μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής	3,26	0,76
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηγετών)</i>	11,76	2,57
10. Κάνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας να νιώθουν περήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου	2,95	1
18. Βάζω το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό μου συμφέρον	3,17	0,95
21. Λειτουργώ κατά τρόπο που κερδίζω το σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής Μονάδας	3,08	1,03
25. Επιδεικνύω αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	2,55	1,1
<i>Εμπνευσμένη παρακίνηση των μελών</i>	12,18	2,56
9. Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον	3,20	0,94
13. Μιλώ με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	3,08	0,91
26. Προβάλλω ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	2,60	0,99
36. Εκφράζω την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	3,31	,732
<i>Διανοητική διέγερση των μελών</i>	12,96	2,3
2. Επανεξετάζω κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέμαι αν αυτές είναι κατάλληλες	3,00	0,96
8. Αναζητώ διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	3,26	,781
30. Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα πράγματα από πολλές, διαφορετικές οπτικές γωνίες	3,45	,70
32. Προτείνω νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου	3,25	,74
<i>Εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τα μέλη</i>	13,45	2,38
15. Αφιερώνω χρόνο στο να διδάσκω και να καθοδηγώ	3,09	0,98
19. Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως απλά μέλη της	3,45	0,78
29. Θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	3,49	0,8
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.	3,42	0,73
Συναλλακτική Ηγεσία (TS_LEAD)	20,59	4,5
<i>Εκτακτη Ανταμοιβή των μελών</i>	12,5	2,41

1. Παρέχω βοήθεια, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους.	3,20	1,12
11. Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων Στόχων	2,84	1,01
16. Δημιουργώ ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του	2,98	0,9
35. Εκφράζω ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου	3,49	0,62
<i>Ενεργητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση</i>	8,08	3,07
4. Εστιάζω την προσοχή μου σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις	1,64	1,31
22. Επικεντρώνω την προσοχή μου αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	1,29	1,12
24. Παρακολουθώ κάθε λάθος που γίνεται	2,43	1,06
7. Επιστώ την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας όταν δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα	2,72	1,04
Παθητική Ηγεσία (LF)	5,22	4,19
<i>Παθητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση</i>	3,85	2,8
3. Δεν παρεμβαίνω μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	1,38	1,21
12. Περιμένω να πάει κάτι στραβά για να επέμβω	0,58	0,86
17. Φαίνομαι να είμαι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	1,31	1,09
20. Ακολουθώ την λογική ότι προκειμένου να αναλάβω δράση, πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια	0,58	1,04
<i>Παθητική προς Αποφυγή ηγεσία</i>	1,37	2,14
5. Αποφεύγω να εμπλέκομαι όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα.	0,44	0,91
7. Είμαι απών/ούσα όταν με έχουν ανάγκη	0,12	0,47
28. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις	0,36	0,78
33. Καθυστερώ να δώσω λύση σε επείγοντα ζητήματα	0,45	0,83
Έκβαση Ηγεσίας (OutCome)	9,33	1,8
<i>Επιπλέον προσπάθεια των υφισταμένων</i>	2,97	0,7
<i>Αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς</i>	3,19	0,63
<i>Ικανοποίηση από την ηγεσία</i>	3,17	0,65

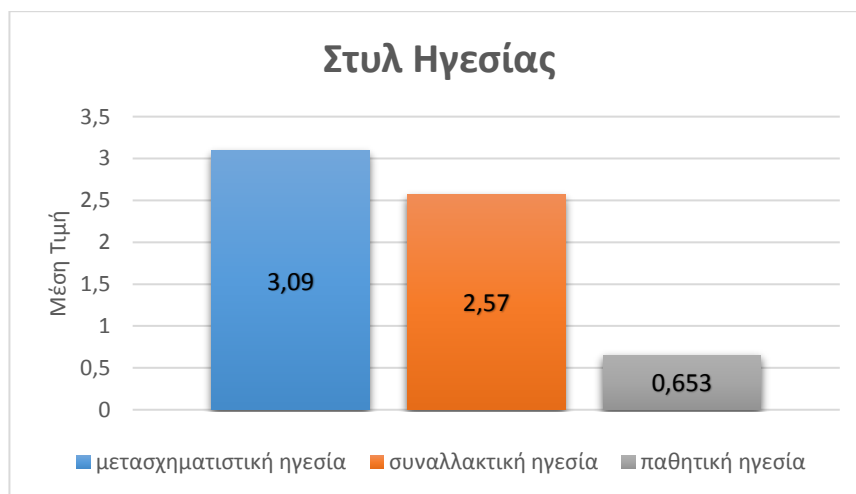
Πίνακας 16. Κλίμακα MLQ-5X: στατιστικά στοιχεία των στυλ ηγεσίας

	Κλίμακα MLQ-5X		
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Παθητική
Αριθμός προτάσεων	20	8	8
M.O.	61,73	20,59	5,22
M.O. (εύρος 0 - 4)	3,09	2,57	0,65
Πρόταση με χαμηλότερο M.O (εύρος 0 - 4)	1,99	1,29	0,12
Πρόταση με υψηλότερο M.O (εύρος 0 - 4)	3,49	3,49	1,38
T.A.	10,07	4,5	4,19
T.A. (εύρος 0-4)	0,5	0,56	0,52
Ελάχιστη βαθμολογία	19	4	0
Μέγιστη βαθμολογία	79	28	21

Το συμπέρασμα που προκύπτει βάσει των υπολογισμών μας λοιπόν είναι το εξής:

- ❖ Στο στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουμε μέση βαθμολογία 61.73 και μέση βαθμολογία ανά πρόταση μεγαλύτερη από 2 στις 19 από τις 20 προτάσεις της κλίμακας, δηλαδή έχουμε βαθμολογία σχεδόν σε όλες τις προτάσεις πάνω από τη «μέση» τιμή. Η χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση είναι 1.99, η υψηλότερη 3.49 ενώ η συνολική μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για το μοντέλο είναι 3.09 και 0.504 αντίστοιχα.
- ❖ Στο στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας χαμηλότερη μέση βαθμολογία ανά πρόταση είναι 1.29 ενώ μεγαλύτερη 3.49. 6 από τις 8 προτάσεις έχουν μέση βαθμολογία ανά πρόταση πάνω από 2 (Μ.Ο. =2.57, Τ.Α.= 0.56).
- ❖ Τέλος στο στυλ της παθητικής ηγεσίας έχουμε τις χαμηλότερες τιμές με τον μέσο όρο ανά πρόταση να είναι ίσος με 0.653 (Τ.Α.= 0.52). Και οι 8 προτάσεις του μοντέλου έχουν μέσο όρο βαθμολογίας ανά πρόταση κάτω από 2.

Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας λοιπόν, όπως το αντιλαμβάνονται οι διευθυντές της έρευνάς μας, επικρατεί το μετασχηματιστικό στυλ (Μ.Ο. = 3.09, Τ.Α = 0.5) και ακολουθεί το συναλλακτικό (Μ.Ο. = 2.57, Τ.Α.= 0.56). Το στυλ της παθητικής ηγεσίας φαίνεται να βρίσκεται σε αρκετά χαμηλότερη προτίμηση (Μ.Ο. = 0,65, Τ.Α.= 0.52) (Γράφημα 1). Η μέση τιμή του μετασχηματιστικού στυλ (Μ.Ο.=3.09) αντιστοιχεί ως προς την συχνότητα στην κλίμακα Likert σε μέτρια προς ισχυρή ισχύ απάντησης («Αρκετά συχνά» προς «Συνήθως, συχνά αν όχι πάντα»). Η μέση τιμή του συναλλακτικού στυλ (Μ.Ο. = 2.57) αντιστοιχεί στην μέτρια ισχύ της απάντησης «Μερικές φορές» ως «Αρκετά συχνά». Τέλος η παθητική ηγεσία εμφανίζεται με τη χαμηλή ισχύ της απάντησης «Καθόλου».



Γράφημα 1. Στυλ ηγεσίας

3.3 Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών με στυλ ηγεσίας

Πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω έλεγχο για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων. Έτσι έγινε έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας TEIQue-SF και έλεγχος για την κλίμακα MLQ-5X.

Από τους παραπάνω ελέγχους κανονικότητας προέκυψε ότι τόσο η κλίμακα TEIQue-SF ($p > 0.05$) όσο και η κλίμακα MLQ-5X ($p > 0.05$) ακολουθούν κανονική κατανομή. Για τον έλεγχο επομένως των συσχετίσεων τόσο μεταξύ των κλιμάκων όσο και μεταξύ των παραγόντων και προτύπων ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r .

Αρχικά έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί η συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης με τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική). Όπως διαπιστώθηκε υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p = 0.009$) μεταξύ των μεταβλητών συναισθηματική νοημοσύνη και μετασχηματιστική ηγεσία. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική αλλά ασθενής ($r = 0.252$). Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($r = -0.012$, $p = 0.901$) μεταξύ των μεταβλητών συναισθηματική νοημοσύνη και συναλλακτική ηγεσία. Τέλος βρέθηκε στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.05$) μεταξύ των μεταβλητών συναισθηματική νοημοσύνη και παθητική ηγεσία. Η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια προς ασθενής ($r = -0.342$) και αρνητική (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Έλεγχος συσχέτισης συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους τομέων της με τα στυλ ηγεσίας

Συσχετίσεις – Pearson r							
		Τομείς συναισθηματικής νοημοσύνης				Συναισθηματική νοημοσύνη (EI)	
		Ευημερία (WB)	Αυτοέλεγχος (SC)	Συναισθηματικότητα (EM)	Κοινωνικότητα (SB)		
Στυλ Ηγεσίας	Μετασχηματιστική	Pearson r	,190*	,224*	,187	,222*	,252*
		P	,049	,020	,053	,022	,009
	Συναλλακτική	Pearson r	-,043	-,067	-,040	,080	-,012
		P	,661	,491	,685	,410	,901

	Παθητική	Pearson r	-,198*	-,351*	-,341*	-,287*	-,342*
		P	,041	,000	,000	,003	,000
*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05							

Έπειτα διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ευημερία (WB), αυτοέλεγχος (SC), συναισθηματικότητα (EM) και κοινωνικότητα (SB) οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις μεταβλητές μετασχηματιστική ηγεσία (TR_LEAD), συναλλακτική ηγεσία (TS_LEAD) και παθητική ηγεσία (LF) οι οποίες αποτελούν τα στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα:

- Τομέας Ευημερία: Η ευημερία βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική ασθενή συσχέτιση με την μετασχηματιστική ηγεσία ($r = 0.19, p = 0.049$) και στατιστικά σημαντική ασθενή αρνητική συσχέτιση με την παθητική ηγεσία ($r = -0.198, p = 0.041$).
- Τομέας Αυτοέλεγχος: Ο αυτοέλεγχος βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική ασθενή συσχέτιση με την μετασχηματιστική ηγεσία ($r = 0.224, p = 0.02$) και στατιστικά σημαντική μέτρια προς ασθενή αρνητική συσχέτιση με την παθητική ηγεσία ($r = -0.351, p < 0.05$).
- Τομέας Συναισθηματικότητα: Η συναισθηματικότητα δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ούτε με το συναλλακτικό στυλ. Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική μέτρια προς ασθενή αρνητική συσχέτιση με την παθητική ηγεσία ($r = -0.341, p < 0.05$).
- Τομέας Κοινωνικότητα: Η κοινωνικότητα βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική ασθενή συσχέτιση με την μετασχηματιστική ηγεσία ($r = 0.222, p = 0.022$) και στατιστικά σημαντική ασθενή αρνητική συσχέτιση με την παθητική ηγεσία ($r = -0.287, p = 0.003$). (Πίνακας 17).

Συνοψίζοντας βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη μετασχηματιστική ηγεσία και η χρήση του παθητικού στυλ ηγεσίας από την άλλη βρέθηκε να συναρτάται αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να συνδέεται ασθενώς με την ευημερία, τον αυτοέλεγχο και την κοινωνικότητα του διευθυντή. Αντίθετα η παθητική ηγεσία βρέθηκε σε αρνητική μέτρια σχέση και με τους 4 τομείς της συναισθηματικής

νοημοσύνης. Τέλος το συναλλακτικό στυλ δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή.

3.4 Διερεύνηση σχέσης ατομικών και εργασιακών χαρακτηριστικών διευθυντών με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών.

Σε αυτό το σκέλος διερευνήθηκε η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία) καθώς και εργασιακών χαρακτηριστικών (ειδικότητα, σχολείο, έτη υπηρεσίας, ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, επιμόρφωση, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας) των διευθυντών με το βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Επίσης, μελετήθηκε και η σχέση των ατομικών και εργασιακών χαρακτηριστικών με τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες. Με άλλα λόγια διερευνήθηκε η σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σχολείο, έτη υπηρεσίας, ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, επιμόρφωση, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής και αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας με τις εξαρτημένες μεταβλητές «συναισθηματική νοημοσύνη», «μετασχηματιστική ηγεσία», «συναλλακτική ηγεσία» και «παθητική ηγεσία» όπως μετρήθηκαν με βάση τις κλίμακες TEIQue-SF και MLQ-5X.

A) Παράγοντας φύλο

Φύλο και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών

Αρχικά βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή της μεταβλητής «συναισθηματική νοημοσύνη» στην ομάδα των διευθυντών και στην ομάδα των διευθυντριών ($p > 0.05$). Έπειτα διερευνήθηκε μέσω του παραμετρικού ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων η διαφορά στους μέσους όρους συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο και βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($t(105) = 2.277, p = 0.025$), με τους διευθυντές της παρούσας έρευνας να έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (M.O = 162.87, T.A. = 18.06) από τις διευθύντριες (M.O. = 152.69, T.A. = 25.94). Διερευνώντας τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο μόνο στον τομέα του «αυτοελέγχου» ($t(105) = 3,121, p = 0.002$) και της «κοινωνικότητας» ($t(105) = 3,413, p = 0.001$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερα επίπεδα και στους δύο τομείς σε σχέση με τις γυναίκες (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής φύλο όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.
Συναισθηματική νοημοσύνη (EI)	Αντρας	46	162,87	18,06
	Γυναίκα	61	152,69	25,95
Αυτοέλεγχος (SC)	Αντρας	46	31,72	5,34
	Γυναίκα	61	27,94	5,88
Κοινωνικότητα (SB)	Αντρας	46	31,26	5,08
	Γυναίκα	61	27,51	6,86

Φύλο και στυλ ηγεσίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν διαφορές στα στυλ ηγεσίας με βάση το φύλο. Οι μεταβλητές μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκε να ακολουθούν κανονική κατανομή τόσο στο δείγμα των αντρών, όσο και στο δείγμα των γυναικών ($p < 0.05$). Πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων.

B) Παράγοντας επιμόρφωση

Επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών

Αρχικά βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή της μεταβλητής «συναισθηματική νοημοσύνη» στην ομάδα των διευθυντών με επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στην ομάδα των διευθυντών χωρίς επιμόρφωση ($p > 0.05$). Έπειτα διερευνήθηκε μέσω του παραμετρικού ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων η διαφορά στους μέσους όρους συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση την επιμόρφωση και βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($t(105) = 2.188, p = 0.031$), με τους διευθυντές της παρούσας έρευνας οι οποίοι έχουν κάνει επιμόρφωση να έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (M.O = 163.61, T.A. = 16.28) από τους διευθυντές που δεν έχουν κάνει επιμόρφωση (M.O.= 153.46, T.A. =25.87). Διερευνώντας τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την επιμόρφωση των διευθυντών της έρευνας μας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την επιμόρφωση μόνο στον τομέα της «αυτοέλεγχος» ($t(105) = 2.289, p = 0.024$), με τους διευθυντές που έχουν πραγματοποιήσει επιμόρφωση να έχουν

υψηλότερα επίπεδα στον τομέα σε σχέση με όσους δεν έχουν πραγματοποιήσει επιμόρφωση (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής επιμόρφωση όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη

	Επιμόρφωση	N	M.O.	T.A.
Συναισθηματική νοημοσύνη (EI)	Ναι	38	163,61	16,24
	Όχι	69	153,46	25,87
Αυτοέλεγχος (SC)	Ναι	38	31,16	4,63
	Όχι	69	28,70	6,39

Επιμόρφωση και στυλ ηγεσίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν διαφορές στα στυλ ηγεσίας με βάση την επιμόρφωση. Οι μεταβλητές μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκε ακολουθούν κανονική κατανομή και στα δύο δείγματα των διευθυντών ($p < 0.05$). Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων.

Γ) Παράγοντας ειδικότητα

Ειδικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών

Αρχικά βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή της μεταβλητής «συναισθηματική νοημοσύνη» σε κάθε ομάδα του παράγοντα «ειδικότητα» των διευθυντών ($p > 0.05$). Δεν εξετάστηκαν οι ειδικότητες που ο αριθμός των εκπαιδευτικών σε αυτές ήταν μικρότερος ή ίσος του τέσσερα.

Έχοντας εξασφαλίσει κανονική κατανομή για τη μεταβλητή «συναισθηματική νοημοσύνη» σε όλες τις ομάδες των ειδικοτήτων προχωράμε σε παραμετρικό έλεγχο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA). Η μεταβλητή «ειδικότητα» δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων της έρευνας μας ($F(8,88) = 1.134, p = 0.349$).

Ειδικότητα και στυλ ηγεσίας

Οι μεταβλητές μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία του ερωτηματολογίου μέτρησης των στυλ ηγεσίας βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες της μεταβλητής «ειδικότητα» ($p > 0.05$). Οι ομάδες της μεταβλητής «ειδικότητα» δεν βρέθηκε να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς

τις μεταβλητές που αναπαριστούν την μετασηματιστική και την παθητική ηγεσία. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τη μεταβλητή της συναλλακτικής ηγεσίας. Είναι ($F(8,88) = 2.37, p = 0,023$) άρα ο παράγοντας «ειδικότητα» επηρεάζει την συχνότητα εμφάνισης του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας (Πίνακας 21).

Πίνακας 20. Επίδραση του παράγοντα ειδικότητα των διευθυντών στα στυλ ηγεσίας

ANOVA				
		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μετασηματιστική	Between Groups	8	1,041	0,412
	Within Groups	88		
Συναλλακτική	Between Groups	8	2,370	0,023
	Within Groups	88		
Παθητική	Between Groups	8	1,173	0,324
	Within Groups	88		

Με βάση το LSD τεστ (Πίνακας 22) παρατηρούμε ότι έχουμε πιο συχνή εφαρμογή του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές που είναι μαθηματικοί σε σχέση με τους φιλολόγους, φυσικούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους διευθυντές. Επίσης έχουμε λιγότερο συχνή εφαρμογή του συναλλακτικού προτύπου ηγεσίας από τους νηπιαγωγούς διευθυντές σε σχέση με τους διευθυντές φυσικής αγωγής, τους δασκάλους διευθυντές και τους διευθυντές πληροφορικής.

Πίνακας 21. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία μεταξύ των ειδικοτήτων.

Πολλαπλές συγκρίσεις						
Μεταβλητή (Συναλλακτική Ηγεσία)						
LSD						
(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	<i>p</i>	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΠΕ03 Μαθηματικοί	Λοιπές	5,466*	2,45	,029	0,58	10,34
	ΠΕ02 Φιλολόγοι	4,733*	1,85	,012	1,04	8,42
	ΠΕ04 Φυσικοί	4,666*	2,31	,047	0,05	9,27
	ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	1,833	2,31	,431	-2,77	6,44
	ΠΕ60 Νηπιαγωγοί	6,824*	1,78	,000	3,28	10,36
	ΠΕ70 Δάσκαλοι	3,614*	1,78	,045	0,07	7,15
	ΠΕ80 Οικονομίας	3,666	2,31	,118	-0,94	8,27
	ΠΕ86 Πληροφορικής	2,75	1,94	,160	-1,1	6,60
ΠΕ60 Νηπιαγωγοί	Λοιπές	-1,357	2,21	,541	-5,75	3,03
	ΠΕ02 Φιλολόγοι	-2,091	1,52	,172	-5,11	0,93
	ΠΕ03 Μαθηματικοί	-6,824*	1,78	,000	-10,36	-3,28
	ΠΕ04 Φυσικοί	-2,157	2,06	,298	-6,25	1,93
	ΠΕ11 Φυσικής Αγ.	-4,991*	2,06	,018	-9,08	-0,89
	ΠΕ70 Δάσκαλοι	-3,210*	1,42	,027	-6,04	-0,37
	ΠΕ80 Οικονομίας	-3,157	2,06	,129	-7,25	0,93
	ΠΕ86 Πληροφορικής	-4,074*	1,62	,014	-7,3	-0,84

* $p < 0.05$

4) Παράγοντας σχολείο

Όλες οι μεταβλητές (συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία) βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες των σχολείων ($p > 0.05$) (1 - νηπιαγωγείο, 2 - δημοτικό σχολείο, 3 - γυμνάσιο και 4 - λύκειο) και κατά συνέπεια πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA).

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των τεσσάρων ομάδων αφορά τη συναλλακτική ηγεσία ($F(3,103) = 3.378, p = 0,02$). Στον Πίνακα 23 εμφανίζονται οι μέσοι όροι της συναλλακτικής ηγεσίας ανά βαθμίδα σχολείου και στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τη συχνότητα άσκησης συναλλακτικής ηγεσίας.

Πίνακας 22. Στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

	Συναλλακτική Ηγεσία (TS_LEAD)			
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό Σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο
N	20	22	30	35
Μέση τιμή	17,8	21,14	21,33	21,2
T.A.	4,55	3,98	3,78	4,88
Ελάχιστη βαθμολογία	10	11	14	4
Μέγιστη βαθμολογία	26	28	27	28

Πίνακας 23. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής συναλλακτική ηγεσία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Multiple Comparisons						
Dependent Variable Συναλλακτική Ηγεσία						
LSD						
(I) Σχολείο	(J) Σχολείο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Νηπιαγωγείο	Δημοτικό Σχολείο	-3,34*	1,344	,015	-6,00	-,67
	Γυμνάσιο	-3,53*	1,256	,006	-6,02	-1,04
	Λύκειο	-3,40*	1,219	,006	-5,81	-,98

Δημοτικό Σχολείο	Νηπιαγωγείο	3,34*	1,344	,015	,67	6
	Γυμνάσιο	-,19	1,221	,872	-2,61	2,22
	Λύκειο	-,064	1,183	,957	-2,41	2,28
Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	3,53*	1,256	,006	1,04	6,02
	Δημοτικό Σχολείο	,19	1,221	,872	-2,22	2,61
	Λύκειο	,13	1,082	,902	-2,01	2,28
Λύκειο	Νηπιαγωγείο	3,40*	1,219	,006	,98	5,81
	Δημοτικό Σχολείο	,064	1,183	,957	-2,28	2,41
	Γυμνάσιο	-,13	1,082	,902	-2,28	2,01

Ο Πίνακας 24 μας δείχνει ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους με βάση το LSD test. Ο παράγοντας «σχολείο» βρέθηκε να συσχετίζεται με «την συναλλακτική ηγεσία» που ασκείται από τους διευθυντές. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των νηπιαγωγείων εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερο συχνά (M.O. = 17.8, T.A. = 4.55) το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας σε σχέση με τους διευθυντές των υπόλοιπων βαθμίδων. Δηλαδή παρατηρούμε ότι οι διευθυντές των νηπιαγωγείων της παρούσας έρευνας εμφανίζουν χαμηλότερη βαθμολογία στο στυλ συναλλακτικής ηγεσίας από τους διευθυντές των υπόλοιπων σχολείων και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$).

E) Παράγοντας ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Και εδώ όλες οι μεταβλητές (συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία) βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες του ανώτερου επιπέδου εκπαίδευσης των διευθυντών ($p > 0.05$) (1 - πτυχίο πανεπιστημίου / ΤΕΙ, 2 - μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών και 3 - διδακτορικό) και κατά συνέπεια πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA).

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς το επίπεδο σπουδών

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των τριών ομάδων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα στυλ ηγεσίας παρά μόνο για την παθητική ηγεσία ($F(2,104) = 3.366$, $p = 0.038$). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές με πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά πιο συχνά (M.O. = 6.14, T.A. = 4.46) το στυλ της παθητικής ηγεσίας σε σχέση με τους διευθυντές με διδακτορικό (M.O. = 2.59, T.A. = 2.32). Επίσης, και οι διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά πιο συχνά ($M = 5.22$, $T.A. = 4.15$) το στυλ της παθητικής ηγεσίας από ότι οι διευθυντές με διδακτορικό. Με άλλα λόγια, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές με πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ καθώς και οι διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στο στυλ παθητικής ηγεσίας από τους διευθυντές με διδακτορικό (Πίνακας 25), ωστόσο όλοι συνολικά έχουν αρκετά χαμηλή βαθμολογία στο στυλ παθητικής ηγεσίας.

Πίνακας 24. Μέσοι όροι «παθητικής ηγεσίας» ανά επίπεδο σπουδών διευθυντών

	Συναισθηματική νοημοσύνη (EI)			Παθητική ηγεσία (LF)		
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
N	35	60	12	35	60	12
M.O.	155,26	157,52	160,08	6,14	5,22	2,59
T.A.	24,21	23,37	22,14	4,46	4,15	2,32
Ελάχιστη βαθμολογία	42	191	125	0	0	0
Μέγιστη βαθμολογία	87	210	194	20	21	7

Πίνακας 25. Πολλαπλές συγκρίσεις της μεταβλητής παθητική ηγεσία ανά επίπεδο σπουδών διευθυντών

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Παθητική Ηγεσία						
LSD						
(I) Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης	(J) Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Πτυχίο Πανεπιστημίου / ΤΕΙ	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	0,92	0,87	0,29	-,80	2,65
	Διδακτορικό	3,56*	1,37	0,01	0,84	6,28
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	Πτυχίο Πανεπιστημίου / ΤΕΙ	-0,93	0,87	0,29	-2,65	,80
	Διδακτορικό	2,63*	1,29	0,045	0,06	5,20
Διδακτορικό	Πτυχίο Πανεπιστημίου / ΤΕΙ	-3,56*	1,37	0,01	-6,3	-,84
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	-2,63*	1,29	0,045	-5,20	-,06

* $p < 0.05$

ΣΤ) Παράγοντας ηλικιακή ομάδα

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή ($p > 0.05$) σε όλες τις ηλικιακές ομάδες 1) 25-30, 2) 31-35, 3) 36-40, 4) 41-45, 5) 46-50, 6) 51-

55, 7) 56-60 και 8) >60. Από τον έλεγχο αποκλείστηκε η πρώτη ομάδα 25-30 ετών λόγω του ότι δεν υπήρξε συμμετέχων που να ανήκε σε αυτήν, καθώς και η ηλικιακή ομάδα 31-35 λόγω του πολύ μικρού πλήθους συμμετεχόντων (3 διευθυντές).

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς την ηλικιακή ομάδα

Πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές με βάση την ηλικία και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ηλικιακών ομάδων σε καμία από τις μεταβλητές.

Z) Παράγοντας έτη υπηρεσίας

Για να εντοπίσουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μετρήσεις των εργαλείων από τους διευθυντές με βάση τα έτη υπηρεσίας τους: 1) 1-5, 2) 6-10, 3) 11-15, 4) 16-20, 5) 21-25, 6) 26-30, 7) περισσότερα από 30, έγινε έλεγχος για διαφορά στις μέσες τιμές των πληθυσμών.

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες των ετών υπηρεσίας ($p > 0.05$). Πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές με βάση την ηλικία και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ηλικιακών ομάδων σε καμία από τις μεταβλητές.

H) Παράγοντας έτη υπηρεσίας ως διευθυντής

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή ($p > 0.05$) σε όλες τις ομάδες των ετών υπηρεσίας των διευθυντών 1) 1-5, 2) 6-10, 3) 11-15, 4) 16-20, 5) >20. Από τον έλεγχο αποκλείστηκε η τέταρτη και η πέμπτη ομάδα ετών υπηρεσίας ως διευθυντής λόγω του πολύ μικρού πλήθους συμμετεχόντων (1 και 3 διευθυντές αντίστοιχα).

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις

ομάδες ($p > 0.05$). Πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές με βάση τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ομάδων σε καμία από τις μεταβλητές.

Θ) Παράγοντας αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή ($p > 0.05$) σε όλες τις ομάδες μαθητικού δυναμικού 1) 1-20, 2) 21-50, 3) 51-100, 4) 101-150, 5) 151 – 200, 6) >200.

Συναισθηματική νοημοσύνη και στυλ ηγεσίας διευθυντών ως προς τον αριθμό μαθητών σχολικής μονάδας

Οι μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και παθητική ηγεσία βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες ($p > 0.05$). Πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές με βάση τον αριθμό μαθητών σχολικής μονάδας και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ομάδων σε καμία από τις μεταβλητές.

Κεφάλαιο 4^ο - Συζήτηση / Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα αρχικά έγινε προσπάθεια να απεικονιστεί το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών της έρευνας μας. Με τη χρήση του εργαλείου TEIQue-SF προέκυψε ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών. Οι διευθυντές της έρευνας, με βάση τις απαντήσεις τους, φαίνεται να διαθέτουν ανεπτυγμένη την συναισθηματικότητα, απαραίτητο συστατικό για την αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Υψηλή βαθμολογία φαίνεται να επιτυγχάνουν οι διευθυντές και στον τομέα «ευημερία» ο οποίος αντικατοπτρίζει μια γενικευμένη αίσθηση ευτυχίας, ενώ σε σχετικά υψηλό επίπεδο κινούνται η κοινωνικότητα και ο αυτοέλεγχος. Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο διευθυντής - ηγέτης που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποδεικνύεται ότι ασκεί πιο αποτελεσματικά τα καθήκοντά του στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας. Η σύνδεση συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής ηγεσίας επιβεβαιώνεται από έρευνες που διεξήχθησαν τόσο στην Ελλάδα (Chatziangelaki, 2018) όσο και στο εξωτερικό (Gómez-Leal κ.α., 2022* Saleem κ.α., 2017* Siegling κ.α., 2014).

Εν συνεχεία μέσω του εργαλείου MLQ-5X διερευνήθηκε, με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών, το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Οι διευθυντές συνηγορούν στην υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, ενός σύγχρονου και συλλογικού στυλ, ενώ δεν προτιμούν με την ίδια συχνότητα το συναλλακτικό στυλ. Τέλος φαίνεται να απορρίπτουν την παθητική ηγεσία η οποία εμφανίζεται σπανίως. Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών οι οποίες όμως διεξήχθησαν τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε διευθυντές (Καλλιωντζή, 2020* Παρασχάκης, 2014* Sood & Kaushal, 2018). Η συχνότερη εφαρμογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές της έρευνάς μας και η απόρριψη του παθητικού στυλ ηγεσίας έρχεται σε συμφωνία με το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα. Ένας συναισθηματικά ευφυής διευθυντής έχει θετική διάθεση, αντιλαμβάνεται και εκφράζει συναισθήματα με σκοπό την ανάπτυξη και διατήρηση στενών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του, έχει κοινωνική συνείδηση και επικοινωνεί καλύτερα με άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με τις συμπεριφορές του «μετασχηματιστικού» διευθυντή που λειτουργεί

υποστηρικτικά, δίνει προσοχή στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους αναθέτει ευθύνες και τους παρακινεί να δεσμευτούν και να αποτελέσουν μέρος του κοινού στόχου που έχει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο συναισθηματικά ευφυής διευθυντής δεν μπορεί να παραμένει αμέτοχος, να μην ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να μην έχει επικοινωνία μαζί τους και να επεμβαίνει μόνο εάν συμβεί κάποιο πρόβλημα. Επομένως έρχεται σε αντίθεση με συμπεριφορές παθητικής ηγεσίας.

Μελετώντας τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών της παρούσας έρευνας καταδείχθηκε λοιπόν η θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, αρνητική συσχέτιση με το στυλ της παθητικής ηγεσίας, ενώ δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συναλλακτικού στυλ ηγεσίας. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τους τομείς αυτοέλεγχος, κοινωνικότητα και ευημερία ενώ παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την παθητική ηγεσία. Παρόλο που διαφορετικές μελέτες χρησιμοποίησαν διαφορετικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ayiro, 2014· Berkovich & Eyal, 2017· Chatziangelaki, 2018· Sood & Kaushal, 2018).

Όσον αφορά τέλος στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών στη συναισθηματική νοημοσύνη και το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

- ❖ Οι άνδρες διευθυντές της παρούσας έρευνας βρέθηκαν να εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τις γυναίκες διευθύντριες. Οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης κοινωνικότητα και αυτοέλεγχος είναι αυτοί που προκαλούν αυτή τη διαφορά. Το εύρημα αυτό δεν συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Benson κ.α., 2014· Ροδιά, 2017) όπου δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει περαιτέρω μελέτη με χρήση συνεντεύξεων και ποιοτικής ανάλυσης σε βάθος για την διερεύνηση του παράγοντα φύλου.
- ❖ Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών της έρευνάς μας οι οποίοι έχουν κάνει επιμόρφωση κυμαίνεται σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών οι οποίοι δεν έχουν κάνει κάποια

επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι Sood και Kaushal (2018) βρήκαν ότι τα εργασιακά προσόντα επηρεάζουν την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών. Και εδώ ο τομέας αυτοέλεγχος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτός που προκαλεί αυτή τη διαφορά.

- ❖ Οι διευθυντές της παρούσας έρευνας με διδακτορικό εμφανίζουν το στυλ της παθητικής ηγεσίας λιγότερο συχνά σε σχέση με τους διευθυντές που κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.
- ❖ Η ειδικότητα των διευθυντών της έρευνάς μας δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τα στυλ ηγεσίας. Η ειδικότητα των διευθυντών επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης της συναλλακτικής ηγεσίας. Έχουμε πιο συχνή εφαρμογή του συναλλακτικού προτύπου ηγεσίας από τους διευθυντές που είναι μαθηματικοί σε σχέση με τους φιλολόγους, φυσικούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους διευθυντές. Επίσης έχουμε λιγότερο συχνή εφαρμογή του συναλλακτικού προτύπου ηγεσίας από τους νηπιαγωγούς διευθυντές σε σχέση με τους διευθυντές φυσικής αγωγής, τους δασκάλους διευθυντές και τους διευθυντές πληροφορικής. Ένα ενδιαφέρον εύρημα για τους νηπιαγωγούς διευθυντές είναι ότι εμφανίζουν λιγότερο συχνά το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας από ότι οι διευθυντές των υπόλοιπων σχολικών μονάδων.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να δώσει μια εικόνα σχετικά με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας καθώς και να διερευνήσει ποια είναι η σχέση της με τα στυλ ηγεσίας που οι ίδιοι οι διευθυντές αναφέρουν ότι εφαρμόζουν στην σχολική τους μονάδα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση που σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών (στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για τη διερεύνηση των δύο εννοιών και τη συσχέτισή τους σε διευθυντές σχολικών μονάδων). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι παρόλο που το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας κρίνεται ικανοποιητικό, απαιτείται μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων για ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών.

Συνιστάται λοιπόν η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών με συμμετοχή διευθυντών από όλη την Ελλάδα έτσι ώστε να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα όσον αφορά τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών. Επιπλέον η διενέργεια ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να συμπληρώσει τα ευρήματα παρέχοντας μας μια πιο ολιστική σε βάθος θεώρηση της πραγματικότητας. Τέλος λόγω της διαχρονικότητας των εννοιών της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να διεξαχθεί ανάλογη έρευνα μετά την πάροδο εύλογου χρονικού διαστήματος προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα της έρευνάς μας συνεχίζουν να υφίστανται ή αν έχουν επηρεαστεί από την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμοστεί τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, H., & Gelaidan, H. M. (2011). Organisational culture, leadership styles and employee's affective commitment to change: A case of Yemen public sector. *The Journal of Organizational Management Studies*, 2011, 1-10.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Sage.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Mind Garden*, 29, 481-498.
- Ayiro, L. P. (2014). Transformational Leadership and School Outcomes in Kenya: Does Emotional Intelligence Matter?. In FIRE: *Forum for International Research in Education* (Vol. 1, No. 1, pp. 26-49). Lehigh University Library and Technology Services. 8A East Packer Avenue, Fairchild Martindale Library Room 514, Bethlehem, PA 18015.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual; Multi-Health Systems. Inc.: Toronto, ON, Canada*
- Bar-On, R., Elias, M. J., & Maree, J. G. (Eds.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport: Praeger Publishers.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in organizational change and development*, 4(1), 231-272.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Mindgarden.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.

- Begley, P. T. (2007). "Editorial Introduction: Cross-Cultural Perspectives on Authentic School Leadership." *Educational Management, Administration and Leadership* 35 (2), 163 -164.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: Demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201-222.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviours in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316–335.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: The counter intuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership and Management*, 24(4), 439–45.
- Blaik Hourani, R., & Stringer, P. (2015). Designing professional development: Perceptions of benefits for principals. *International Journal of Leadership in Education*, 18(3), 305-339.
- Blaik Hourani, R., Litz, D. R., & Parkman, S. (2020). Linking emotional intelligence to professional leadership performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 1-32.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1982). Theory and research for developing a science of leadership. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 275-291.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21-36.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. Simon and Schuster.
- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238-263.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.
- Brennan, J., & Mac Ruairc, G. (2011). Taking it personally: Examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Leadership in Education*, 14, 129–150.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Ανακτήθηκε 20/12/2022 από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dMMEnn-OJQMC&oi=fnd&pg=PT16&dq=The+Bass+Handbook+of+Leadership:+a+survey+of+t>

theory+and+research+2008&ots=EtEszuNcO&sig=YC_U2FHmyToFNo985tpM4D70aQ_Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T., Middlewood, D., & Bell, L. (2019). Principles of educational leadership & management. *Principles of Educational Leadership & Management*, 1-408.
- Bush, T., & Ng, A. Y. M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: From prescription to partial school-based enactment in a highly centralised context. *Journal of educational administration*.
- Casimir, G. (2001). Combinative aspects of leadership style: The ordering and temporal spacing of leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 12(3), 245-278.
- Casimir, G., & Ng, Y. N. K. (2010). Combinative aspects of leadership style and the interaction between leadership behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Chatziangelaki, D. (2018). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ηγετικού προτύπου που υιοθετεί ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης* (Doctoral dissertation, Panteion University of Social and Political Sciences; Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών).
- Chirichello, M. (1999). Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Day, C., & Sammons, P., (2014). *Successful, School Leadership*, Education Development Trust, Reading.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17, 356–371.
- Fleishman, E. A., & Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel psychology*.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The leadership quarterly*, 2(4), 245-287.
- French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics of organization theory*, 7(311-320), 1.
- Gage, T., & Smith, C. (2016). Leadersip intelligence: Unlocking the potential for school leadership effectiveness. *South African Journal of Education*, 36(4), 1–9.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY, England.

- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. 10th Anniversary Hardcover. New York, NY: Bantam Books.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21.
- Graeff, C. L. (1983). The situational leadership theory: A critical view. *Academy of management review*, 8(2), 285-291.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170.
- Grobler, B., & Conley, L. (2013). The relationship between emotional competence and instructional leadership and their association with learner achievement. *Education as Change*, 17(1), 201–223.
- Guilford, J. P. (1961). Three faces of intellect.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., and R. H. Heck. (2010). “Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in Student Learning?” *Educational Management, Administration and Leadership* 38 (6): 654–678. doi:10.1177/1741143210379060.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hansson, P. H., & Andersen, J. A. (2007). The Swedish Principal: Leadership Style, Decision-Making Style, and Motivation Profile, 11 (8). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). School effectiveness. *Educational administration: Theory, research, and practice*, 299-308.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational reform: An ironic perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 9-25.
- Hui, H., Salarzadeh Jenatabadi, H., Ismail, B., Azina, N., Radzi, W. M., & Jasimah, C. W. (2013). Principal's leadership style and teacher job satisfaction: A case study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4), 175-184.
- Iszatt-White, M., & Saunders, C. (2017). *Leadership*. Oxford University Press.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.

- Kanji, G. K., & e Sa', P. M. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management*, 12(6), 701-718.
- Katz, R. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Jan-Feb.
- Καλλιωντζή, Β. (2020). *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2016). Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of management perspectives*, 5(2), 48-60.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Επίκεντρο.*
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.
- Leban, W., & Zulauf, C. (2004). Linking emotional abilities and transformational leadership styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7/8), 554 -564.
- Leithwood, K. (1994). "Leadership for School Restructuring." *Educational Administration Quarterly* 30 (4): 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, K., Janzi, D. (2006) Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2),201-22.
- Μανωλάκη, Ε. (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*. MSc thesis, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Mark Lynch, W. (1995). Multiple Intelligences: Howard Gardner (New York: Basic Books, 1993). *Teaching Education*, 7(1), 155-157.
- Mathews, G., Zinder, M., & Roberts, E. R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT.Press.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. *JD Mayer*.
- Meirovich, G., & Gu, J. (2015). Empirical and theoretical validity of Hersey–Blanchard’s contingency model. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20(3), 56-73.
- Miller, T. W., & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of leadership in education*, 4(2), 181-189.
- Moccia, S. (2012). Leadership that gets results: *Lessons from Don Quixote*. *Review of Business*, 33(1), 5.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ: *Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J., & Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *Leadership Quarterly*, 11, 87–114.
- Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The leadership quarterly*, 18(2), 154-166.
- Musgrave, A. W. (1970). *The managerial grid: an analysis of the significance that this orientation holds for management and organization development* (Doctoral dissertation, George Washington University).
- Nelson, D., & Low, G. (2011). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Prentice Hall.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Παρασχάκης, Μ. (2014). *Χαρακτηριστικά του " χαρισματικού" εκπαιδευτικού στελέχους: απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης*. Master's thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management decision*.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 4, 151-166.

- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer.
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24-36.
- Raihani. (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 481-496.
- Ροδιά, Κ. (2017). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου στην ηγεσία και στη διαχείριση των σχέσεων του με τους γονείς*. MSc thesis, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Rowold, J. (2005). Multifactor leadership questionnaire. *Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City: Mind Garden.
- Saleem, Z., Batool, S., & Khattak, S. R. (2017). Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: Moderating Role of Emotional Intelligence and Organizational Support. *Journal of Managerial Sciences*, 11(1).
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schermuly, C. C., Schermuly, R. R., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25, 252-264.
- Sergiovanni, T. J. (1991). The dark side of professionalism in educational administration. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 521-526.
- Siegling, A. B., Nielsen, C., & Petrides, K. V. (2014). Trait emotional intelligence and leadership in a European multinational company. *Personality and Individual Differences*, 65, 65-68.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: 'What Works' or 'What Makes Sense'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Simonet, D. V., & Tett, R. P. (2013). Five perspectives on the leadership-management relationship: A competency-based evaluation and integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 199-213.
- Sood, I., & Kaushal, S. L. (2018). Emotional intelligence and leadership styles: A study of educational leaders in Himachal Pradesh. *Asian Journal of Management*, 9(1), 419-426.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.
- Stone, H., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2005). Report on the Ontario principals' council leadership study. Retrieved October, 15, 2005.

- Tai, M. K., & Kareem, O. A. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (4), 1-17.
- Tafvelin, S. (2013). *The transformational leadership process: Antecedents, mechanisms, and outcomes in the social services* (Doctoral dissertation, Umeå universitet).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Τρούλη, Ε. (2015). *Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότερη ηγεσία στο χώρο της υγείας* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- Woods, P. (2007). "Authenticity in the Bureau-Enterprise Culture: The Struggle for Authentic Meaning." *Educational Management, Administration and Leadership* 35 (2): 295–320.
- Yang, I. (2015). Positive effects of laissez-faire leadership: Conceptual exploration. *Journal of Management Development*, 34(10), 1246-1261.
- Yukl, G., & Gardner, W. (2020). *Leadership in Organizations* (9th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Zins, J., Elias, M., & Greenberg, M. T. (2007). School practices to Build Social-Emotional Competence as the foundation of Academic and life success. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 79–95). Praeger.
- Zorn, D., & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 10(2), 137–151.

Παράρτημα Ι

Να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7».

Διαφωνώ Απόλυτα	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων	1	2	3	4	5	6	7	
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5	6	7	
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7	
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7	
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα	1	2	3	4	5	6	7	
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7	
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματα του.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7	
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7	
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7	
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5	6	7	
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7	
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7	
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου	1	2	3	4	5	6	7	
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7	

Παράρτημα II

Παρακάτω παρατίθενται οι σαράντα πέντε προτάσεις του ερωτηματολογίου που διερευνά το στυλ ηγεσίας. Για κάθε μια από τις προτάσεις, κρίνετε πόσο συχνά σας ταιριάζει, χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το «0» έως το «4» όπως φαίνεται παρακάτω.

0	1	2	3	4	
Καθόλου	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Συνήθως, συχνά αν όχι πάντα	
1. Παρέχω βοήθεια, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους.	0	1	2	3	4
2. Επανεξετάζω κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέμαι αν αυτές είναι κατάλληλες.	0	1	2	3	4
3. Δεν παρεμβαίνω μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4
4. Εστιάζω την προσοχή μου σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις.	0	1	2	3	4
5. Αποφεύγω να εμπλέκομαι όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα.	0	1	2	3	4
6. Αναφέρομαι στις δικές μου σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4
7. Είμαι απών/ούσα όταν με έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4
8. Αναζητώ διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	1	2	3	4
9. Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10. Κάνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας να νιώθουν περήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου.	0	1	2	3	4
11. Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4
12. Περιμένω να πάει κάτι στραβά για να επέμβω.	0	1	2	3	4
13. Μιλώ με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	0	1	2	3	4
14. Καθορίζω τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	1	2	3	4
15. Αφιερώνω χρόνο στο να διδάσκω και να καθοδηγώ.	0	1	2	3	4
16. Δημιουργώ ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του.	0	1	2	3	4
17. Φαίνομαι να είμαι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	0	1	2	3	4
18. Βάζω το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό μου συμφέρον.	0	1	2	3	4
19. Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως απλά μέλη της.	0	1	2	3	4
20. Ακολουθώ την λογική ότι προκειμένου να αναλάβω δράση, πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια.	0	1	2	3	4
21. Λειτουργώ κατά τρόπο που κερδίζω το σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	0	1	2	3	4
22. Επικεντρώνω την προσοχή μου αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23. Σκέπτομαι τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4
24. Παρακολουθώ κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4
25. Επιδεικνύω αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4

26. Προβάλλω ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27. Εφιστώ την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας όταν δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα.	0	1	2	3	4
28. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις.	0	1	2	3	4
29. Θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	0	1	2	3	4
30. Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα πράγματα από πολλές, διαφορετικές οπτικές γωνίες.	0	1	2	3	4
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους.	0	1	2	3	4
32. Προτείνω νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4
33. Καθυστερώ να δώσω λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34. Δίνω έμφαση στη σημαντικότητα μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	0	1	2	3	4
35. Εκφράζω ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	0	1	2	3	4
36. Εκφράζω την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
37. Ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας που σχετίζονται με την εργασία τους.	0	1	2	3	4
38. Χρησιμοποιώ ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39. Καταφέρνω οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν οι ίδιοι να κάνουν.	0	1	2	3	4
40. Αντιπροσωπεύω αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε υψηλότερα κλιμάκια.	0	1	2	3	4
41. Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας με ικανοποιητικό τρόπο.	0	1	2	3	4
42. Αυξάνω την επιθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας για επιτυχία.	0	1	2	3	4
43. Ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας μου.	0	1	2	3	4
44. Αυξάνω την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για να προσπαθούν περισσότερο.	0	1	2	3	4
45. Ηγούμαι μιας ομάδας εκπαιδευτικών που είναι αποτελεσματικοί.	0	1	2	3	4

Παράρτημα ΙΙΙ

Επιστολή Πρόσβασης

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν το στυλ ηγεσίας και η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Να καταγραφεί αφενός το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων αφετέρου το στυλ ηγεσίας τους. Παρακαλώ να απαντήσετε τις ερωτήσεις, όσο πιο ειλικρινά μπορείτε. Όπως θα καταλάβετε και από το περιεχόμενό τους, δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά μόνο το τι πραγματικά πιστεύετε εσείς.

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα λεπτά: περίπου 1 λεπτό για τα δημογραφικά στοιχεία - 1η ενότητα, 4 λεπτά για το πρώτο μέρος - 2η ενότητα και 5 λεπτά για το δεύτερο μέρος - 3η ενότητα.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Για οποιεσδήποτε διευκρινήσεις ή απορίες, η ηλεκτρονική μου διεύθυνση είναι kostispapad@gmail.com.

Παράρτημα IV

Κλίμακα TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form) (Δίπλα από κάθε πρόταση υπάρχει και ένας μοναδικός κωδικός για αυτή, ο κωδικός αντιστοιχεί στην μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε για την πρόταση στο SPSS)

Μέρος 1 ^ο . Κλίμακα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης	
Τομείς	Παράγοντες
Ευημερία (Well-being)	
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική (TEIQ5).	WB - 1 (6 items)
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα (TEIQ9).	
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος (TEIQ12).	
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου (TEIQ20).	
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου (TEIQ24).	
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου (TEIQ27).	
Αυτοέλεγχος (Self-control)	
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου (TEIQ4).	SC - 2 (6 items)
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά (TEIQ7).	
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος θεμάτων (TEIQ15).	
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω (TEIQ19).	
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω (TEIQ22).	
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος» (TEIQ30).	
Συναισθηματικότητα (Emotionality)	
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια (TEIQ1).	EM - 3 (8 items)
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων (TEIQ2).	
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω (TEIQ8).	
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά (TEIQ13).	
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους (TEIQ16).	
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματα του (TEIQ17).	
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω (TEIQ23).	
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου (TEIQ28).	
<i>Εύρος Απαντήσεων:</i>	
1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2,3 = Λίγο, 4,5 = Αρκετά, 6,7 = Συμφωνώ Απόλυτα	

Μέρος 1ο. Κλίμακα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης (συνέχεια)

Τομείς	Παράγοντες
Κοινωνικότητα (Sociability)	
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους (ΤΕΙQ6)	SB - 4 (6 items)
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου (ΤΕΙQ10)	
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (ΤΕΙQ11)	
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή (ΤΕΙQ21)	
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο (ΤΕΙQ25)	
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων (ΤΕΙQ26)	
Βοηθητικές όψεις (Auxiliary facets)	
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους (ΤΕΙQ3)	AF - 5 (4 items)
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις (ΤΕΙQ14)	
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου (ΤΕΙQ18)	
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις (ΤΕΙQ29)	

Εύρος Απαντήσεων:

1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2,3 = Λίγο, 4,5 = Αρκετά, 6,7 = Συμφωνώ Απόλυτα

Κλίμακα MLQ-5X (Multifactor Leadership Questionnaire 5X) (Δίπλα από κάθε πρόταση υπάρχει και ένας μοναδικός κωδικός, ο οποίος αντιστοιχεί στην μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε για την πρόταση στο SPSS)

Μέρος 2ο. Κλίμακα πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας

Τομείς	Παράγοντες	
Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership)		
<u>Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά των ηγετών)</u>		
6. Αναφέρομαι στις δικές μου σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις (MLQ6 - TR1).	TR_LEAD - 1 (20 items)	
14. Καθορίζω τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού (MLQ14 - TR1).		
23. Σκέπτομαι τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων (MLQ23 - TR1).		
34. Δίνω έμφαση στη σημαντικότητα μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής (MLQ34 - TR1).		
<u>Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηγετών)</u>		
10. Κάνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας να νιώθουν περήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου (MLQ10 - TR2).		
18. Βάζω το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό μου συμφέρον (MLQ18 - TR2).		
21. Λειτουργώ κατά τρόπο που κερδίζω το σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (MLQ21 - TR2).		
25. Επιδεικνύω αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης (MLQ25 - TR2).		
<u>Εμπνευσμένη παρακίνηση των μελών</u>		
9. Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον (MLQ9 - TR3).		
13. Μιλώ με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί (MLQ13 - TR3).		
26. Προβάλλω ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον (MLQ26 - TR3).		
36. Εκφράζω την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν (MLQ36 - TR3).		

Διανοητική διέγερση των μελών

2. Επανεξετάζω κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέμαι αν αυτές είναι κατάλληλες (MLQ2 – TR4).
8. Αναζητώ διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων (MLQ8 - TR4).
30. Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα πράγματα από πολλές, διαφορετικές οπτικές γωνίες. (MLQ30 - TR4).
32. Προτείνω νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου. (MLQ32 - TR4).

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τα μέλη

15. Αφιερώνω χρόνο στο να διδάσκω και να καθοδηγώ (MLQ15 - TR5).
19. Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως απλά μέλη της (MLQ19 - TR19).
29. Θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους. (MLQ29 - TR5).
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. (MLQ31 - TR5).

Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional leadership)

Έκτακτη Ανταμοιβή των μελών

1. Παρέχω βοήθεια, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους. (MLQ1 - TS1).
11. Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. (MLQ11 - TS1).
16. Δημιουργώ ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του. (MLQ16 - TS1).
35. Εκφράζω ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου. (MLQ35 - TS1).

Ενεργητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση

4. Εστιάζω την προσοχή μου σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις. (MLQ4 - TS2).
22. Επικεντρώνω την προσοχή μου αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών. (MLQ22 - TS2).
24. Παρακολουθώ κάθε λάθος που γίνεται (MLQ24 - TS2).
27. Εφιστώ την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μου μονάδας όταν δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα (MLQ27 - TS2).

Παθητική Ηγεσία Passive-Avoidant Behavior

Παθητική Διαχείριση κατ' εξαίρεση

3. Δεν παρεμβαίνω μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά (MLQ3 - LF1).
12. Περιμένω να πάει κάτι στραβά για να επέμβω (MLQ12 - LF1).
17. Φαίνομαι να είμαι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις». (MLQ17 - LF1).
20. Ακολουθώ την λογική ότι προκειμένου να αναλάβω δράση, πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια (MLQ20 - LF1).

Παθητική προς Αποφυγή ηγεσία

5. Αποφεύγω να εμπλέκομαι όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα (MLQ5 - LF2).
7. Είμαι απών/ούσα όταν με έχουν ανάγκη (MLQ7 - LF2).
28. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις (MLQ28 - LF2).
33. Καθυστερώ να δώσω λύση σε επείγοντα ζητήματα. (MLQ33 - LF2).

.....
Εύρος Απαντήσεων:

0 = Καθόλου, **1**= Μια φορά στο τόσο, **2** = Μερικές φορές, **3** = Αρκετά συχνά, **4** = Συνήθως, αν όχι πάντα

TS_LEAD - 2 (8 items)

LF - 3 (8 items)

