

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του  
Διευθυντή και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών**

της

**Μπουμπλέκα Μαρίας**

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής καθηγητής, Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.
2. Παπαλόη Εύη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.

Φλώρινα, 20/1/2020

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας τούτης, πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα και από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου Κουτούζη Μανώλη, ο οποίος μου παρείχε από την πρώτη στιγμή την άρτια επιστημονική του καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή του. Οι απαντήσεις σε οποιοδήποτε ζήτημα με απασχολούσε ήταν άμεσες, ενώ, η συμβολή του στην εκπόνηση της εν λόγω εργασίας κρίθηκε καθοριστική. Επιπλέον, ένα ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες στέλνω σε όλους εκείνους τους συναδέλφους, από όλα τα σημεία της Ελλάδας, που αφιέρωσαν χρόνο για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συμβολή τους ήταν πολύτιμη και δίχως εκείνους δε θα μπορούσαμε να φτάσουμε ως εδώ.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ όμως χρωστώ στις φίλες και στη μεγάλη μου «διπλή» οικογένεια (εξ αίματος & εξ αγχιστείας), οι οποίοι στήριξαν το έργο και την προσπάθειά μου και με έκαναν καθημερινά να ευχαριστώ το Θεό για την τύχη να τους έχω δίπλα μου.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ οφείλω στον κυριότερο συμπαραστάτη και συνοδοιπόρο, τον αρραβωνιαστικό μου, ο οποίος πίστεψε σε μένα από την πρώτη στιγμή και μου το έδειξε εμπράκτως με την αλληλεγγύη, βοήθεια, υποστήριξη, ενίσχυση και αμέριστη αγάπη του. Στις δύσκολες στιγμές αυτού του δημιουργικού «ταξιδιού» αναπτέρωνε το ηθικό και τις ελπίδες μου, με αποτέλεσμα να γεμίζω με κουράγιο, δύναμη και να συνεχίζω..

Copyright © Μπουμπλέκα Μαρία, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Μπουμπλέκα Μαρία

**A.E.M.:** 914

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** [boumplekamarina@gmail.com](mailto:boumplekamarina@gmail.com)

**Έτος εισαγωγής:** 2020

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20 - 1 - 2020

Η δηλούσα  
Μπουμπλέκα Μαρία

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πιν.1	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test συναισθηματικής δέσμησης	Σελ. 61
Πιν.2	Measures of Sampling Adequacy (MSA) συναισθηματικής δέσμησης	Σελ.62
Πιν.3	Pattern matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της συναισθηματικής δέσμησης	Σελ.63
Πιν.4	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test δέσμησης συνέχισης	Σελ.63
Πιν.5	Measures of Sampling Adequacy (MSA) δέσμησης συνέχισης	Σελ.64
Πιν.6	Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της δέσμησης συνέχισης	Σελ.65
Πιν.7	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test κανονιστικής δέσμησης	Σελ.66
Πιν.8	Measures of Sampling Adequacy (MSA) κανονιστικής δέσμησης	Σελ.67
Πιν.9	Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της κανονιστικής δέσμησης	Σελ.68
Πιν.10	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test συναισθηματικής νοημοσύνης	Σελ.69
Πιν.11	Measures of Sampling Adequacy (MSA) συναισθηματικής νοημοσύνης	Σελ.70
Πιν.12	Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.	Σελ.71
Πιν.13	Περιγραφικά στοιχεία αθροιστικών υπο-κλιμάκων	Σελ.73
Πιν.14	Περιγραφικά στοιχεία στατιστικού δείγματος των υπο-κλιμάκων	Σελ.75
Πιν.15	Πίνακας κατανομής συχνοτήτων συναισθηματικής δέσμησης (Υπο-κλίμακα 1 <sup>η</sup> )	Σελ.75
Πιν.16	Πίνακας κατανομής συχνοτήτων δέσμησης συνέχισης (Υπο-κλίμακα 2 <sup>η</sup> )	Σελ.76
Πιν.17	Πίνακας κατανομής συχνοτήτων κανονιστικής δέσμησης (Υπο-κλίμακα 3 <sup>η</sup> )	Σελ.77
Πιν.18	Πίνακας κατανομής συχνοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών (Υπο-κλίμακα 4 <sup>η</sup> )	Σελ.78
Πιν.19	Πίνακας συσχετίσεων (Bivariate Correlations)	Σελ.79
Πιν.20	Περιγραφική ανάλυση των υπο-κλιμάκων	Σελ.80
Πιν.21	Περιγραφικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στον εργασιακό τομέα	Σελ.82
Πιν.22	Ανάλυση της διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών «συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή» και «εργασιακού τομέα»	Σελ.82
Πιν.23	Έλεγχος κανονικότητας συναισθηματικής δέσμησης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους	Σελ.84
Πιν.24	Έλεγχος μέσω τιμών συναισθηματικής δέσμησης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα	Σελ.84

Πιν.25	Περιγραφικά στοιχεία συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα	Σελ.85
Πιν.26	Έλεγχος κανονικότητας δέσμευσης συνέχισης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους	Σελ.87
Πιν.27	Έλεγχος μέσων τιμών δέσμευσης συνέχισης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα	Σελ.87
Πιν.28	Περιγραφικά στοιχεία δέσμευσης συνέχισης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα	Σελ.88
Πιν.29	Έλεγχος κανονικότητας κανονιστικής δέσμευσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους	Σελ.90
Πιν.30	Έλεγχος μέσων τιμών κανονιστικής δέσμευσης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα	Σελ.90
Πιν.31	Περιγραφικά στοιχεία κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα	Σελ.91

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γραφ.1	Φύλο	Σελ.52
Γραφ.2	Τομέας απασχόλησης	Σελ.52
Γραφ.3	Συνολικά έτη προϋπηρεσίας του δείγματος	Σελ.53
Γραφ.4	Η σχέση απασχόλησης	Σελ.53
Γραφ.5	Η εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει το δείγμα	Σελ.54
Γραφ.6	Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τις 3 μορφές οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών	Σελ.81
Γραφ.7	Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα	Σελ.83
Γραφ.8	Η συναισθηματική δέσμευση ανά εργασιακό τομέα	Σελ.86
Γραφ.9	Η δέσμευση συνέχισης ανά εργασιακό τομέα	Σελ.89
Γραφ.10	Η κανονιστική δέσμευση ανά εργασιακό τομέα	Σελ.92

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχ.1	Η πυραμίδα ιεραρχίας των αναγκών του Abraham Maslow	Σελ.44
------	---	--------

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	1
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	8
ABSTRACT .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

### ΜΕΡΟΣ Α'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	13
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	13
1.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	13
1.2 Ιστορική αναδρομή του όρου.....	16
1.3 Διαστάσεις-συνιστώσες και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	16
1.4 Τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο.....	19
1.5 Επιπτώσεις της έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο.....	21
1.6 Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματική ηγεσία.....	22
1.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	29
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	29
2.1 Η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης.....	29
2.2 Χαρακτηριστικά των οργανωσιακά δεσμευμένων εργαζομένων.....	30
2.3 Μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης.....	31
2.3.1 Συναισθηματική δέσμευση.....	33
2.3.2 Δέσμευση συνέχισης.....	33
2.3.3 Κανονιστική δέσμευση.....	34
2.4 Οι διαφορές των μορφών της οργανωσιακής δέσμευσης.....	35
2.5 Η ενεργητική σχέση των εργαζομένων λόγω της οργανωσιακής δέσμευσης.....	36
2.6 Οργανωσιακή δέσμευση. Στάση ή συμπεριφορά;.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	39
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	39
3.1 Η ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης.....	39
3.1.1 Η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην οργανωσιακή δέσμευση των ατόμων.....	41
3.2 Θεωρία Maslow, συναισθηματική νοημοσύνη και οργανωσιακή δέσμευση.....	43
3.3 Η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης.....	44

3.4 Η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων.....	46
3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών .....	47
<b>ΜΕΡΟΣ Β'</b>	
Κεφάλαιο 4° .....	50
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>50</b>
4.1 Μεθοδολογία έρευνας .....	50
4.2 Δείγμα.....	51
4.3 Ερευνητικά Εργαλεία .....	54
4.4 Ερευνητική διαδικασία.....	57
4.5 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.....	58
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>60</b>
Ανάλυση δεδομένων.....	60
Ανάλυση συναισθηματικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα 1 <sup>η</sup> ) .....	61
Ανάλυση δέσμευσης συνέχισης (Υπο-κλίμακα 2 <sup>η</sup> ) .....	63
Ανάλυση κανονιστικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα 3 <sup>η</sup> ) .....	66
Ανάλυση Συναισθηματικής νοημοσύνης (Υπο-κλίμακα 4 <sup>η</sup> ) .....	69
Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία.....	72
Περιγραφικά στοιχεία για τις υπο-κλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών .....	73
H <sub>1</sub> : Με ποια από τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική, συνέχισης ή κανονιστική δέσμευση), εμφανίζει μεγαλύτερη συσχέτιση η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή; .....	78
H <sub>2</sub> : Οι διευθυντές του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη;.....	81
H <sub>3</sub> : Προκύπτουν διαφορές στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα;.....	83
Συναισθηματική δέσμευση.....	83
Δέσμευση συνέχισης .....	86
Κανονιστική δέσμευση.....	89
<b>ΜΕΡΟΣ Γ'</b>	
Συμπεράσματα.....	93
Επίλογος.....	98
Περιορισμοί της έρευνας.....	99
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	100
Βιβλιογραφία.....	102
Παράρτημα.....	109



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναλύεται ο βαθμός συσχέτισης της ΣΝ του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση, τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συγκρίνεται ο βαθμός ΣΝ μεταξύ των διευθυντών δημόσιου και ιδιωτικού τομέα καθώς και ο βαθμός οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Στην έρευνα συμμετείχαν 651 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα. Το δείγμα επιλέχθηκε κυρίως με τη διαδικασία της απλής τυχαίας δειγματοληψίας και μερικώς με βολική δειγματοληψία. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο λειτούργησε ως μοναδικό μέσο συλλογής των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της ΣΝ του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ επιδεικνύεται η θετική συσχέτιση της ΣΝ του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η αρνητική συσχέτιση της ΣΝ με τη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές του δημόσιου τομέα εμφάνισαν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες ΣΝ έναντι των ιδιωτικών διευθυντών. Τέλος, βρέθηκε πιο ανεπτυγμένη κανονιστική δέσμευση στους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα ενώ, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης και δέσμευσης συνέχισης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Καταληκτικά, ακολουθούν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση των δεδομένων, υπερτονίζοντας τη βαρύνουσα σημασία της ανάπτυξης της ΣΝ του εκπαιδευτικού διευθυντή με αναφορά σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

### Λέξεις κλειδιά

*Συναισθηματική νοημοσύνη, Οργανωσιακή δέσμευση, Συναισθηματική δέσμευση, Δέσμευση συνέχισης, Κανονιστική δέσμευση*

## ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the relationship between Principal's emotional intelligence and teachers' organizational commitment. Specifically, the degree of correlation between Principal's EI with emotional commitment, continuance commitment and normative commitment is analyzed. In addition, the degree of EI is compared between public and private Principals, as well as the degree of organizational commitment of public and private teachers. The study involved 651 teachers working in public and private sector, in Primary and Secondary Education in Greece. The sample was selected mainly by simple random sampling and partially by convenient sampling. The research tool was the questionnaire which served as the sole means of data collection. The results of the research confirm the correlation between Principal's EI with teachers' organizational commitment and shown the positive relation between Principal's EI with teachers' emotional commitment, as well as the negative relationship between EI with teachers' continuance commitment. In addition, public sector Principals showed more developed EI skills than private Principals. Finally, a more developed normative commitment was found in private sector teachers, while no differences were found between emotional commitment and continuance commitment between public and private teachers. In the end, conclusions are drawn from the data analysis, emphasizing the importance of developing the Principal's EI in education with reference to suggestions for future research.

### **Key words**

*Emotional intelligence, organizational commitment, affective commitment, continuance commitment, normative commitment*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στόχοι των οργανισμών, σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια έχουν πλέον αλλάξει. Παλαιότερα, οι οργανισμοί παρακινούνταν με κυριότερο σκοπό τη μεγιστοποίηση παραγωγής με μειωμένο κόστος. Πλέον, στα σύγχρονα χρόνια οι στόχοι εστιάζονται στον άνθρωπο και τις δεξιότητες του. Η επικέντρωση σε ζητήματα αφοσίωσης, εμπιστοσύνης, ευτυχίας των εργαζομένων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συνθήκες εργασίας ολοένα και διαφοροποιούνται. Καθώς λοιπόν, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού βασίζονται εξ ολοκλήρου σε ανθρώπινες ικανότητες και δεξιότητες, οι στόχοι του οργανισμού εστιάζουν στην δημιουργία ενός «έξυπνου» συναισθηματικά ανθρώπινου δυναμικού (Sinha & Jain, 2004). Ο άνεμος της αλλαγής όμως πάντα ξεκινά από το διευθυντή, συνεπώς μεγάλο μέρος της εστίασης των επιστημόνων τίθεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των διευθυντών, έτσι ώστε να δύνανται να διαχειρίζονται αποτελεσματικά, τις πολύπλοκες καταστάσεις που αναδύονται και τείνουν να παρεμποδίζουν το έργο του οργανισμού.

Συνεπώς, οι ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες του διευθυντή αποτελούν τους καταλυτικότερους παράγοντες πετυχημένης και αποτελεσματικής διοίκησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο συζήτησης εδώ και αρκετά χρόνια. Αδιαμφισβήτητα, πολυποίκιλες έρευνες καταλήγουν στο γεγονός ότι οι διευθυντές με ανεπτυγμένες συναισθηματικές ικανότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στο έργο τους από εκείνους που είναι λιγότερο ευαισθητοποιημένοι (Carmeli, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να μπορεί να παρακολουθεί κάποιος τα δικά του συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματά των άλλων, διακρίνοντας τα μεταξύ τους και χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τις ενέργειες του (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Έτσι, ο συναισθηματικά ικανός άνθρωπος τείνει να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να είναι ψύχραιμος, αισιόδοξος, λογικός, επιδεικνύοντας ενεργητική ακρόαση και προσοχή στα προβλήματα του άλλου (Goleman, 2000).

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (Williams, 2008). Ο συναισθηματικά ικανός διευθυντής γίνεται εμπνευστής και δημιουργός μιας οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία υιοθετεί τις αξίες εμπιστοσύνης, κατανόησης, προοπτικής, δέσμευσης, επιτυχίας και

αποτελεσματικότητας, συνδυάζοντας αρμονικά τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα όλων των εργαζομένων, με ευέλικτο τρόπο (Brinia, Zimianiti & Panagiotopoulos, 2014).

Έχοντας δεδομένο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής οργάνωσης, αναζητήσαμε βιβλιογραφικά τη συσχέτιση της με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων. Η οργανωσιακή δέσμευση θεωρείται η ψυχολογική προσήλωση που αισθάνεται κάποιος για τον οργανισμό που ανήκει. Μέσω της οργανωσιακής δέσμευσης αντικατοπτρίζεται ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος εσωτερικεύει ή υιοθετεί χαρακτηριστικά και προοπτικές του οργανισμού (O'reilly & Chatman, 1986). Πράγματι, η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση επιβεβαιώνεται ερευνητικά. Οι Petrides και Furnham (2006) απέδειξαν ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με μειωμένο εργασιακό άγχος και ανεπτυγμένη οργανωσιακή δέσμευση.

Ωστόσο, το επιχειρηματικό περιβάλλον έχει αποδεχτεί τη σημαντικότητα της ανάπτυξης ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στους ηγέτες του, τώρα ήρθε η ώρα η εκπαίδευση να πράξει το ίδιο (Moore, 2009), καθώς οι σύγχρονες σχολικές μονάδες αποτελούνται από πολύπλοκα και ανταγωνιστικά περιβάλλοντα και απαιτούν ευέλικτη και ευαισθητοποιημένη διοίκηση, προκειμένου να επιτύχουν τη δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών (Taliadorou & Pashiardis, 2014). Ερευνητικά προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί διευθυντές με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι πιο ευέλικτοι και επιδέξιοι να ηγηθούν τις σχολικές αλλαγές και να καλλιεργήσουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Moore, 2009). Επιπλέον, η Iordanoglou (2007) με σκοπό να αναδείξει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και τη δέσμευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποκάλυψε τη θετική επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Iordanoglou, 2007). Ενώ, οι Shafiq και Rana (2016) ανέδειξαν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών και της οργανωσιακής δέσμευσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ομοίως, τόνισαν τη σημαντική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης.

Εφόσον λοιπόν συμπεραίνουμε από τη βιβλιογραφία ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών αποτελεί έναν προγνωστικό και βαρυσήμαντο παράγοντα ύπαρξης υψηλής οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Shafiq & Rana, 2016), αποφασίσαμε να εξετάσουμε την εν λόγω συσχέτιση στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία απαρτίζεται από 3 μέρη. Το πρώτο μέρος χωρίζεται σε 3 κεφάλαια που αποτελούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή του όρου. Επιπλέον, αναφέρονται οι διαστάσεις, οι συνιστώσες και τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια γίνονται αναφορές των οφελών καθώς και των επιπτώσεων της έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσει την έννοια, την ανάλυση και τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής δέσμευσης. Εν συνεχεία, παρατίθενται οι τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης, ήτοι συναισθηματική δέσμευση, δέσμευση συνέχισης και κανονιστική δέσμευση καθώς και οι διαφορές τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση και με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, γίνονται αναφορές μεταξύ των δύο εννοιών στον επιχειρηματικό τομέα και στη συνέχεια στον τομέα της εκπαίδευσης. Αναφέρεται η θετική επίδραση της μιας έννοιας προς την άλλη και επιχειρείται η σύνδεση τους με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων, ενώ, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

##### 1.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον στη διεθνή ερευνητική κοινότητα. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ικανότητα που αναπτύσσεται αργά και σταδιακά στην πορεία της ζωής του ανθρώπου, καθώς όσο μεγαλώνει και αρχίζει να βιώνει εμπειρίες τόσο περισσότερα μαθαίνει και αρχίζει να αναπτύσσεται η συναισθηματική νοημοσύνη. Άρα πρόκειται για μια αναπτυσσόμενη και όχι εγγενής λειτουργία που αναπτύσσεται διαρκώς όσο καλλιεργείται και ενθαρρύνεται και αποκτάται μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης (Goleman, 2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (2000), είναι ίση και ενδεχομένως πιο πολύτιμη, με το IQ καθώς αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της επιτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της επιτυχίας στη ζωή. Ωστόσο, το IQ καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γενετική, μεταβάλλεται ελάχιστα από την παιδική ηλικία (Goleman, 2000) και αποτελεί ένα κλειδί στις γνωστικές αντιλήψεις και καταστάσεις, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το εργαλείο που βοηθά στον χειρισμό των κοινωνικών καταστάσεων (Antonakis, Ashkanasy & Dasborough, 2009). Οι δεξιότητες της μπορούν να αναπτυχθούν σε οποιαδήποτε ηλικία μέσω της επανάληψης, της δέσμευσης και της πρακτικής, καθώς, τα συναισθηματικά κέντρα του εγκεφάλου εσωτερικεύουν τη νέα συμπεριφορά και την προεπιλέγουν. Αυτό συνεπάγεται ότι η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι παρόμοια με την αλλαγή των συνηθειών του εκάστοτε ανθρώπου (Goleman, 2000).

Μέχρι στιγμής υπάρχουν πολυποίκιλοι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997 όπ. αν. στο Zeidner, Matthews & Roberts, 2004· Goleman, 2000'), ωστόσο ο πλέον αποδεκτός επιστημονικά ορισμός είναι των Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα του ανθρώπου να παρακολουθεί τα συναισθήματα του ιδίου και των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τη δράση

του (Salovey & Mayer, 1990). Ο εν λόγω ορισμός αποτελεί τον ευρέως εφαρμόσιμο σύγχρονο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς προκύπτει η σημαντικότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών προκειμένου να επέλθει η συναισθηματική ρύθμιση και εν τέλει η δράση-ενέργεια (Zeidner et al, 2004). Λίγα χρόνια αργότερα ο αρχικός ορισμός των Mayer και Salovey (1990) αναθεωρήθηκε και πλέον η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει αφενός, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος με ακρίβεια και έτσι να εκτιμά και να εκφράζει τα συναισθήματα του, με δυνατότητα πρόσβασης και δημιουργίας συναισθημάτων, για διευκόλυνση της σκέψης, αφετέρου, όμως να υπάρχει και η ικανότητα κατανόησης του ίδιου του συναισθήματος και της συναισθηματικής γνώσης, καθώς και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής του ανάπτυξης (Mayer et al, 2001). Ένας άλλος ορισμός χαρακτηρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που επηρεάζουν την ικανότητά μας να καταφέρουμε να αντιμετωπίσουμε τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (Bar-On, 1997 όπ. αν. στο Zeidner et el, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Mayer, Roberts και Barsade (2008), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως εκείνη η ικανότητα που λογίζεται για το συναίσθημα και εξομοιώνεται με κάποια χαρακτηριστικά όπως το κίνητρο, η επίτευξη, η ευελιξία, η ευτυχία και η αυτοπεποίθηση. Ως εκ τούτου, ο πυρήνας της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ποσότητα επικοινωνίας και διασύνδεσης των ορθολογικών και συναισθηματικών κέντρων του εγκεφάλου και αφορά εκείνα τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα μας, που δεν αντιπροσωπεύονται από τη γνωστική νοημοσύνη (IQ) (Goleman, 1995 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη προϋποθέτει από κάποιον να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του αλλά και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των άλλων, κατά τη διάρκεια των προσωπικών αλληλεπιδράσεων (Vigoda-Gadot & Meisler, 2010). Αυτή η ικανότητα συναισθηματικής διέγερσης των άλλων θεωρείται αφενός, μια σημαντική διαπροσωπική ικανότητα, αφετέρου, ένα όχημα κοινωνικής επιρροής (George, 2000). Έτσι, οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι διακατέχονται από ένα πλέγμα ιδιοτήτων καθώς έχουν ανεπτυγμένη υπομονή, επιμονή, προσαρμοστικότητα, αυτοέλεγχο, αισιοδοξία, ανθεκτικότητα (Brinia et al, 2014), λογική σκέψη, ψυχραιμία, ενεργητική ακρόαση, ευσυνειδησία (Goleman, 2000) και επιπλέον, ανεπτυγμένες δεξιότητες ταξινόμησης και σειροθέτησης των σημαντικότερων προβλημάτων προς επίλυση (Humphrey, Curran , Morris, Farrell &

Woods, 2007). Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στον άνθρωπο να δείχνει ευελιξία στις θετικές και αρνητικές πτυχές των εμπειριών του, με αποτέλεσμα να οδηγείται συχνά στην αποτελεσματική ρύθμιση των καταστάσεων συμβάλλοντας στην ευημερία (Mayer & Salovey, 1993). Κάποιες από τις σημαντικές χρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνουν τον ελαστικό σχεδιασμό μέσω της δημιουργικής σκέψης, αφιερώνοντας χρόνο στους άλλους για την προσπάθεια αντίληψης των κινήτρων και των συναισθημάτων τους (Mayer et al, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την πορεία των χρόνων, ορίστηκε και ως συναισθηματική παιδεία, συναισθηματικό πηλίκιο (Cooper, 1997), και προσωπική ευφυΐα ( Gardner, 1983 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004). Οι συνιστώσες του αναφέρονται και ως «ικανότητες» (Boyatzis, 1982 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004), «κλάδοι»(Mayer et al, 2001) ή «παράγοντες» ((Bar-On, 1997 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004).

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους Boyatzis, Stubbs και Taylor (2002) συντίθενται από τρεις τομείς: τη γνωστική και πνευματική ικανότητα, την αυτοδιαχείριση και τη διαχείριση σχέσεων δικτύωσης και διαπροσωπικών ικανοτήτων. Αυτοί οι τομείς ικανότητας μας επιδεικνύουν «τι» μπορεί να κάνει κάποιος (γνώσεις), «πώς» μπορεί να το κάνει (ικανότητες) και «γιατί» νιώθει ότι πρέπει να το κάνει (κίνητρα, διαθέσεις, αξίες).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι όσο ανεπτυγμένη και αν έχει τη συναισθηματική του νοημοσύνη κάποιος, δε σημαίνει ότι πάντα θα είναι ευχάριστος χωρίς αντιφατικότητες παρόλο που η ανεπτυγμένη αυτή ικανότητα προσδιορίζει την αυξημένη ευαισθησία του στις ανάγκες των άλλων, με αποτέλεσμα να μπορεί να εκφράζεται κατάλληλα (Goleman 2000 όπ. αν. στο Brinia et al, 2014).

Μελετώντας τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης αντιλαμβανόμαστε ότι δικαίως οι Mayer και Salovey (1993) επέλεξαν τον όρο «νοημοσύνη» αντί της «συναισθηματικής ικανότητας» καθόσον το πλαίσιο της συνδέεται περαιτέρω με την ευφυΐα (Mayer & Salovey, 1993). «Η νοημοσύνη της καρδιάς» λοιπόν, η οποία πρωτοστατεί στις συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα αναγνώρισης ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών συναισθημάτων (Goleman, 2000), αναμένεται να απασχολήσει και τη δική μας πορεία της έρευνας.



## 1.2 Ιστορική αναδρομή του όρου

Η συναισθηματική νοημοσύνη ξεκινά τη διαδρομή της με τον Thorndike στη σύμβαση της κοινωνικής νοημοσύνης του (Thorndike, 1920). Με την πάροδο των χρόνων τη δεκαετία του '80, οι ερευνητές συστηματοποιούν τις αναζητήσεις σχετικά με την ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, ο όρος αρχίζει να εξελίσσεται όταν το 1983 ο Gardner αναπτύσσει και καθιερώνει την ιδέα της διαπροσωπικής νοημοσύνης ως πτυχή της θεωρίας των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983 όπ. αν. στο Jordan, Ashkanasy & Hartel, 2002). Ο αυτούσιος όρος όμως της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργείται και παρουσιάζεται από τον Payne (1985), στη διδακτορική του διατριβή. Επιπλέον, ο Steiner (1984, όπ. αν. στο Jordan et al, 2002), ερευνά σχετικά με τον συναισθηματικό γραμματισμό. Ως εκ τούτου, όλη η προγενέστερη έρευνα τοποθέτησε τα δομικά στοιχεία προκειμένου οι Salovey και Mayer (1990), να συνδράμουν με την ακαδημαϊκή τους προσπάθεια στην εκτενή ανάλυση του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια, αξιολογοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την εν λόγω ικανότητα όπως για παράδειγμα ο Goleman (2000), η George (2000) και άλλοι που είτε αναφέρονται στη δική μας έρευνα είτε όχι, καθόσον αναγνώρισαν τον βαρυσήμαντο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα πλαίσιο διαχείρισης και αλλαγής (Nordin, 2011).

## 1.3 Διαστάσεις-συνιστώσες και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Γνωρίζοντας λοιπόν τη σημαντικότητα του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στην ερμηνεία των διαστάσεων και των μοντέλων του.

Οι κυριότερες επιμέρους διαστάσεις είναι:

- Η κατανόηση του εαυτού, αυτογνωσία
- Διαχείριση του εαυτού, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχος
- Κατανόηση των άλλων, κοινωνική ευαισθητοποίηση, κοινωνική συνείδηση
- Διαχείριση των άλλων, κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση σχέσεων (Goleman, 2000).

Συγκεκριμένα, η αυτογνωσία παρέχει την ικανότητα στον άνθρωπο να μπορεί να αναγνωρίζει τις αισθήσεις, τις δυνατότητες, τις επιπτώσεις των πράξεων του, καθώς και τα όριά του. Η δεύτερη κατηγορία ,αφορά τον αυτοέλεγχο και την ευσυνειδησία.

Σε συνεργασία η πρώτη με τη δεύτερη κατηγορία τείνουν να οδηγούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και σε κίνητρα επιτυχίας. Στην τρίτη κατηγορία, διακρίνεται ο ρόλος της κοινωνικής συνείδησης στην οποία περιλαμβάνεται η ενσυναίσθηση, ήτοι η ικανότητα να βλέπει κάποιος και να νιώθει τα πράγματα από την πλευρά του άλλου, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του. Η τέταρτη κατηγορία, αφορά τη διαχείριση των σχέσεων και περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των άλλων, την επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων, την παροχή κινήτρων και τη δημιουργία συνοχής και σύμπνοιας της ομάδας (Goleman, 2000). Έτσι, τα άτομα τα οποία επιδεικνύουν υψηλότερες βαθμολογίες στην τέταρτη διάσταση καταφέρνουν να διατηρούν θετικές διαθέσεις και να βελτιώνουν τη διαχείριση των άλλων τριών διαστάσεων, ωστόσο οι τέσσερις εν λόγω διαστάσεις είναι αλληλένδετες (Rego, Sousa, Cunha, Correia & Amaral, 2007). Αναλύοντας λοιπόν τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (2000), αναγνωρίζουμε ότι όλες απαρτίζονται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που σχετίζονται είτε με τις προσωπικές διαστάσεις της αυτοδιαχείρισης, είτε με τις διαπροσωπικές διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι προσωπικές ικανότητες σχετίζονται με την κατανόηση και διαχείριση για ένα παραγωγικό αποτέλεσμα, ενώ οι διαπροσωπικές ικανότητες αφορούν την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των αναγκών των άλλων για τη βέλτιστη αλληλεπίδραση και καθοδήγηση τους (Parrish, 2015).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997, όπ. αν. στο Jordan et al, 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τέσσερις επιμέρους συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και η έκφραση τους στους άλλους. Η απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτή τη διαδικασία είναι η διάκριση μεταξύ των ακριβών-ανακριβών, ειλικρινών-ανέντιμων συναισθηματικών εκφράσεων. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει – ονοματίζει τα συναισθήματα του ιδίου και των άλλων (Humphrey et al, 2007). Ωστόσο, τα άτομα διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο εκτιμούν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, καθώς και το βαθμό λεκτικής- μη λεκτικής επικοινωνίας (George, 2000). Εκείνα τα άτομα όμως που εκτιμούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους πετυχαίνουν καλύτερο επίπεδο συνεργασίας και ενσυναίσθησης. Η δεύτερη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφορά την ικανότητα διάκρισης των διαφορετικών συναισθημάτων ενός ατόμου καθώς και την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση τους, δίνοντας προτεραιότητα σε αυτά που θεωρούν

σημαντικά. Η τρίτη συνιστώσα, είναι η ικανότητα κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα τα ταυτόχρονα συναισθήματα αγανάκτησης και προδοσίας. Η τέταρτη και τελευταία συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997, όπ. αν. στο Jordan et al, 2002), αναφέρεται στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων έτσι ώστε να μπορεί κάποιος να συνδέεται ή να αποσυνδέεται από ένα συναίσθημα, σε οποιαδήποτε δεδομένη κατάσταση.

Το πλέον πρόσφατο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τέσσερα χαρακτηριστικά:

- αντίληψη,
- αφομοίωση,
- κατανόηση και
- διαχείριση (Mayer & Salovey, 1997 όπ. αν. στο Jordan et al, 2002).

Στο εν λόγω μοντέλο, η αντίληψη παρέχει ένα βαθμό αφομοίωσης, η οποία με τη σειρά της υποστηρίζει την κατανόηση. Επιπλέον, η κατανόηση συμβάλλει στη συναισθηματική διαχείριση. Κάθε ένα χαρακτηριστικό μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητο, ωστόσο συνδυαστικά, συμβάλλουν στη συναισθηματική νοημοσύνη (Jordan et al, 2002).

Ως εκ τούτου, οι Mayer και Salovey, (1997 όπ. αν. στο Jordan et al, 2002), διακρίνουν τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης σε «μοντέλα νοητικής ικανότητας», τα οποία εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών και σε «μικτά μοντέλα», τα οποία αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα διαφορετικό κατασκευάσμα, όπου περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων, την ικανότητα αντίληψης, αφομοίωσης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων. Τα «μικτά μοντέλα» περιλαμβάνουν τους κινητήριους παράγοντες και τις συναισθηματικές ικανότητες όπως για παράδειγμα αυτογνωσία, βεβαιότητα, ενσυναίσθηση (Bar-On, 1997 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004 'Goleman, 1995 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004).

Έτσι, τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκινούν με κάποια χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η ικανότητα να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τα συναισθήματα των ιδίων και των άλλων και εν συνεχεία προστίθενται

χαρακτηριστικά όπως κίνητρα (ανάγκη για επίτευξη), ακεραιότητα και αφοσίωση, αυτοεκτίμηση, ευελιξία και αυτορρύθμιση (Mayer et al, 2008). Η ενσωμάτωση αυτών των χαρακτηριστικών δημιούργησε τα μικτά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Vigoda-Gadot & Meisler, 2010).

#### 1.4 Τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται ως ένα αναπόσπαστο εργαλείο στον εργασιακό χώρο (Zeidner et al, 2004), καθώς έχει αποδειχτεί ότι σχετίζεται άμεσα με την αύξηση της αποδοτικότητας (Wong & Law, 2008) και την επιτυχία στην εργασία (Aghdasi, Kiamanesh & Ebrahim, 2011), ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας και την αύξηση της παραγωγικότητας (Sinha & Jain, 2004).

Όπως αναφέρουμε παρακάτω, είναι αρκετοί οι ερευνητές που έχουν διερευνήσει το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο, επιδεικνύοντας τα οφέλη της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης στα εργαζόμενα άτομα. Ως εκ τούτου, προκύπτει ερευνητικά ότι οι συναισθηματικά νοήμονες εργαζόμενοι θεωρούνται πιο ευτυχισμένοι και πιο αφοσιωμένοι στην οργάνωση τους, καθώς επιτυγχάνουν μεγαλύτερους στόχους στην εργασία τους (Miller, 1999 όπ. αν. στο Nordin, 2011). Συγκεκριμένα, τα άτομα με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στον εργασιακό χώρο από τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Carmeli, 2003). Κάποιες σχετικές έρευνες (Nikolaou & Tsaousis, 2002· Sy, Tram & O'Hara, 2006) υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χειρίζονται αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος στο περιβάλλον εργασίας τους, αντιλαμβάνοντας τον εαυτό τους ως μέρος της λύσης, ενώ δηλώνουν διαθέσιμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αναδύονται με προσαρμοστικότητα (Carmeli, 2003). Εν αντιθέσει, οι εργαζόμενοι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχουν ανεπτυγμένες τις ικανότητες αυτοελέγχου και αυτογνωσίας και αυτό συνεπάγεται ότι στις δύσκολες συνθήκες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η οργανωσιακή ικανοποίησή τους (Nikolaou & Tsaousis, 2002· Sy et al, 2006). Επιπλέον, τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επικοινωνώντας τις ιδέες και τις προθέσεις τους νιώθουν λιγότερη εργασιακή ανασφάλεια (Jordan et al,

2002), διατηρούν ένα συνεργατικό προφίλ, είναι πιο εύκολα προσαρμόσιμα και στις περιπτώσεις ηγεσίας αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές ηγετικές μορφές προσφέροντας ένα υποστηρικτικό οργανωσιακό κλίμα (Humphrey et al, 2007· Nikolaou & Tsaousis, 2002· Nordin, 2011).

Συνεπώς, το ανεπτυγμένο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τείνει να ενισχύει την αλτρουιστική συμπεριφορά μεταξύ των συναδέλφων, διότι τους βοηθά να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να αντιστρέφουν εύκολα τις αρνητικές διαθέσεις σε θετικές (Abraham, 1999). Οι διαθέσεις και τα συναισθήματα διαδραματίζουν έναν βαρυσήμαντο ρόλο στις διαδικασίες σκέψης και συμπεριφοράς (George, 2000). Όπως μας αποδεικνύει η George (2000), οι θετικές διαθέσεις οδηγούν τους ανθρώπους σε αυξημένες προσδοκίες αναφορικά με τη μελλοντική τους επιτυχία και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, τα συναισθήματα και οι διαθέσεις στην εργασία έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματα των εργαζομένων (Lewis, 2000). Αυτή τη διαπίστωση έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα του Abraham (1999), ο οποίος αναδεικνύει ότι οι αισιόδοξοι εργαζόμενοι με θετικές διαθέσεις είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους απαισιόδοξους με αρνητικές διαθέσεις (Abraham, 1999).

Επιπρόσθετα, ο Goleman (1998, όπ. αν. στο Wong & Law, 2008), συνέδεσε τη συναισθηματική νοημοσύνη με την απόδοση της εργασίας. Κατά συνέπεια, ένας οργανισμός προκειμένου να είναι επιτυχημένος προϋποθέτει την ύπαρξη της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που ορίζουν έναν οργανισμό με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη:

- συναισθηματική αυτογνωσία,
- επιτεύγματα,
- προσαρμοστικότητα,
- αυτοέλεγχος,
- ακεραιότητα,
- αισιοδοξία,
- αυτοσυνειδησία,
- ορθή αντιμετώπιση της διαφοράς,
- πολιτική αντίληψη ,
- επιρροή,

- δημιουργία δεσμών και
- συμφωνία των αξιών που τον διέπουν.

Η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία λοιπόν, εξασφαλίζει την ευημερία του οργανισμού, ενώ ενισχύει την εσωτερική του δύναμη (Sinha & Jain, 2004). Ακόμη, βοηθά τα άτομα να διατηρούν τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία και την εμπιστοσύνη τους, αναπτύσσουν τη συνεργατικότητα τους και καταπολεμούν το εργασιακό άγχος, το οποίο αποτελεί έναν αναπόφευκτο παράγοντα στον χώρο εργασίας, μαθαίνοντας τον τρόπο να λειτουργούν ψύχραιμα υπό πίεση (George, 2000· Stone, Parke & Wood, 2005). Με απλά λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει το ίδιο νόημα με την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο (Aghdasi et al, 2011).

Εστιάζοντας λοιπόν στα οφέλη της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης, αναγνωρίζουμε τη σημαντικότητα της ύπαρξης της στον εργασιακό χώρο καθώς οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός ότι το στοιχείο που διακρίνει τους κορυφαίους εργαζόμενους σε όλους τους εργασιακούς τομείς είναι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Watkin, 2000 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004). Επιπλέον, η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αναγνωριστεί στο περιβάλλον εργασίας, ως παράγοντας αύξησης της οργανωσιακής δέσμευσης και ικανοποίησης ενώ συμβάλλει στη μείωση του εργασιακού άγχους (Aghdasi et al, 2011).

### 1.5 Επιπτώσεις της έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο

Εφόσον εξετάσαμε τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο, οφείλουμε να αναφερθούμε και στις δυσκολίες που προκύπτουν στις περιπτώσεις που υπάρχουν ελλείματα συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο. Αναμφισβήτητα, η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιφέρει πολλά προβλήματα προσαρμογής καθώς οι εργαζόμενοι δε μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους και με αυτό τον τρόπο υποκύπτουν σε αυτά. Επιπλέον, η μη ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει αδυναμία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Salovey & Mayer, 1990) με αποτέλεσμα την αύξηση της ανασφάλειας, των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων και της υιοθέτησης αρνητικών στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων (Jordan et al, 2002).

Σύμφωνα με τον Lewis (2000), η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στην έλλειψη αυτοδιαχείρισης και στην έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός, επιθετικότητα ή συγκρούσεις τα οποία συνδέονται με τη μειωμένη αποτελεσματικότητα στο χώρο εργασίας, ενώ αναγνωρίζονται ως οι σημαντικότεροι συντελεστές καταστροφής των οργανισμών διότι βλάπτουν τους μακροπρόθεσμους αλλά και τους βραχυπρόθεσμους στόχους (Sinha & Jain, 2004).

### 1.6 Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματική ηγεσία

Η συναισθηματική νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ως μία από τις βασικές συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγεσίας σε ποικίλα εργασιακά πλαίσια (Jordanoglou, 2007), ενώ αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο όλων των αποφάσεων που λαμβάνει ο διευθυντής, όπως τη διαχείριση των συγκρούσεων και τη λήψη αποφάσεων τα οποία ορίζουν το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων του (Gray, 2009). Σύμφωνα με τους Mayer et al (2001), οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες αναφέρονται ως τα άτομα που δύνανται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα αισθήματα των υφισταμένων, ρυθμίζοντας τα δικά τους συναισθήματα, έτσι ώστε να καταφέρουν να προωθήσουν την ψυχολογική και πνευματική ανάπτυξη του οργανισμού (Mayer et al, 2001). Έτσι, τα στοιχεία που ορίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη είναι το επίπεδο συναισθηματικής ευφυΐας του για τον εύκολο εντοπισμό των προβλημάτων, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ήτοι εξωστρέφεια, ανοιχτό πνεύμα, χαμηλή νευρική κριτικότητα (η οποία κρίνεται σημαντική για να υπάρχει προοδευτικότητα και ηρεμία) και εν συνεχεία η χρήση αυτών των δεξιοτήτων προς κινητοποίηση των μελών της ομάδας (Antonakis et al, 2009). Ως εκ τούτου, οι ηγέτες μπορούν εύκολα να επηρεάζουν τα συναισθήματα των μελών της ομάδας που διοικούν είτε θετικά, είτε αρνητικά, επιπλέον, μπορούν να εμπνεύσουν καθώς και να διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας οργανωσιακής κουλτούρας, υιοθετώντας κάποιες αξίες προοπτικής, επίτευξης, εμπιστοσύνης, κατανόησης και αποτελεσματικότητας, οι οποίες απαιτούν είτε τον συνδυασμό συναισθημάτων, είτε την όραση των επιδιωκόμενων στόχων με ιδιαίτερα ευέλικτο τρόπο (Brinia et al, 2014).

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), ο ρόλος των συναισθημάτων στις αποφάσεις των ηγετών εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντικός καθότι η ηγεσία είναι φανερά φορτισμένη με συναισθήματα, έτσι, ένας ηγέτης κρίνεται αποτελεσματικός όταν καταφέρνει και

διαχειρίζεται τα συναισθήματα του καθώς και όταν κατέχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. Η George (2000), αναφέρει ότι οι συναισθηματικά ευφείς ηγέτες χρησιμοποιούν την ενσυναίσθηση έτσι ώστε να αναγνωρίσουν στα συναισθήματα των άλλων τη σημασία που δίνουν στο ηγετικό τους έργο. Επομένως, τείνουν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που απαιτούν αμοιβαία εμπιστοσύνη με δεξιοτεχνία, κυρίως διότι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι τα συναισθήματα αποτελούν μια πηγή πληροφοριών και δεν είναι μόνο κάτι που νιώθουμε. Αν οι διευθυντές λάβουν υπόψη τις συναισθηματικές πληροφορίες που αναδύονται, εύκολα θα μπορούν να οικοδομήσουν ένα συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης, κοινωνικής ευαισθησίας και άρτιας επίλυσης των προβλημάτων (Palmer, 2003 όπ. αν. στο Moore, 2009). Σύμφωνα με τους Wong και Law (2008), η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να επιλύει σύνθετα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον.

Όπως αναφέρθηκε από τον Caruso (2003, όπ. αν. στο Brinia et al, 2014), η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αντίκτυπο στην ηγεσία όταν οι ίδιοι οι ηγέτες:

- αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα καθώς και των υφισταμένων τους,
- χρησιμοποιούν αυτά τα συναισθήματα για να επηρεάσουν τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο σκέψης και δράσης,
- προσπαθούν να κατανοήσουν την αιτία των συναισθημάτων,
- διαχειρίζονται τα συναισθήματα.

Έτσι, για να είναι ένας συναισθηματικά ευφής ηγέτης αποτελεσματικός, επιβάλλεται να χρησιμοποιεί τη γνώση, να μετατρέπει εύκολα τη σκέψη σε δράση (Boyatzis et al, 2002), να κατανοεί τα συναισθήματα προωθώντας τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του οργανισμού (Mayer & Salovey 1997 όπ. αν. στο Gray, 2009), να επιδεικνύει επιδεξιότητα, έμπνευση, να διεγείρει νοητικά τους εργαζόμενους (Moore, 2009) και εν τέλει να συμβάλλει στην αίσθηση της ενότητας μεταξύ της ομάδας (Brinia et al, 2014). Επιπλέον, με την ανεπτυγμένη ικανότητα αναγνώρισης-κατανόησης και ελέγχου των συναισθημάτων του διαχέει μια αυτοπεποίθηση προς τους υφισταμένους, με αποτέλεσμα να εμπνέει σεβασμό και να έχει μεγαλύτερη επιρροή προς εκείνους (Esfahani & Soflu, 2011). Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η βελτιστοποίηση της απόδοσης των εργαζομένων (Ashkanasy & Dasborough, 2003) .



Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με έρευνα του Goleman (1995 όπ. αν. στο Zeidner et al, 2004) η οποία διενεργήθηκε σε πάνω από 500 οργανισμούς, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει το 85% των εξαιρετικών επιδόσεων των επιτυχημένων ηγετών. Προκύπτει λοιπόν, ότι οι περισσότεροι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2000), ενώ έχει αναγνωριστεί ως η σημαντικότερη ικανότητα των διευθυντών σε μεγάλους και επιτυχημένους οργανισμούς (Gardner & Con Stough, 2002). Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι ηγέτες με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, καταφέρνουν να διατηρούν την απαραίτητη ισορροπία στον οργανισμό (Gardner & Con Stough, 2002). Σύμφωνα με τον Bass (1990 όπ. αν. στο Lewis, 2000), η συναισθηματική ισορροπία και ο έλεγχος των συναισθημάτων αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη. Ωστόσο, οι διευθυντές προκειμένου να θεσπίσουν επιτυχημένες αλλαγές στον οργανισμό τους, πρωτίστως πρέπει να κατανοήσουν οι ίδιοι το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εργασιακό περιβάλλον (George, 2000· Petrides & Furnham, 2006), καθώς οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, αποτελούν τους πλέον σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης στην επιτυχία των οργανισμών. Σύμφωνα με έρευνα των Petrides και Furnham (2006), οι συναισθηματικά ευφυείς συμπεριφορές επέδειξαν θετική συσχέτιση με την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά, ενώ εμφάνισαν αρνητική συσχέτιση με την ανεπιθύμητη κοινωνική συμπεριφορά.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συνεπάγεται μια αυξημένη ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και αφορά μια ικανότητα στην οποία οι ηγέτες μπορούν να στηριχθούν για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι ηγέτες οφείλουν να είναι αντιφατικοί προκειμένου να ανακτηθεί η ισορροπία, καθώς σε ένα ενεργητικό εργασιακό περιβάλλον αναδύονται διαρκώς νέοι προβληματισμοί προς επίλυση (Gray, 2009).

Αναμφίβολα λοιπόν, αναδεικνύεται η σημαντικότητα και η καθοριστικότητα της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας (Goleman, 2000).

Ως εκ τούτου, από την ερευνητική βιβλιογραφία που αναφέραμε στο παρόν κεφάλαιο προκύπτει ότι η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τον εαυτό του και τους άλλους προκειμένου να επιτύχουν

ως ομάδα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες καταφέρνουν και λαμβάνουν αποφάσεις που καθορίζουν μακροπρόθεσμους στόχους, καθώς δύνανται να σκέφτονται «έξω από το κουτί» (Williams, 2008).

### 1.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

Η σχολική μεταρρύθμιση στον 21ο αιώνα απαιτεί από τους διευθυντές να μετατρέψουν τα σχολεία σε αυτόνομους οργανισμούς, τα οποία μπορούν να υιοθετήσουν τις αλλαγές που απαιτούνται, προκειμένου να χτίσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον υψηλής απόδοσης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται τέχνη και επιστήμη, καθώς ο ηγέτης που διαχειρίζεται μια σχολική μονάδα πρέπει να κατέχει βαθιά γνώση του ανθρώπινου παράγοντα (Brinia et al, 2014). Προκειμένου να πετύχει λοιπόν αυτή η αναδιάρθρωση και η αναδιοργάνωση μιας σχολικής μονάδας, απαιτείται ένας διευθυντής ικανός με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Moore, 2009).

Αυτό που διακρίνει τους συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι ότι αντιλαμβάνονται πότε πρέπει να συνεργάζονται και πότε πρέπει να παραμένουν οραματιστές. Αυτοί οι διευθυντές τείνουν να ακολουθούν ένα ευέλικτο στυλ ηγεσίας, όπου επιτρέπει στην εκπαιδευτική ομάδα να νιώθει ότι οι πρωτοβουλίες και οι καινοτομίες είναι επιτρεπόμενες με αποτέλεσμα να προσπαθούν διαρκώς για το καλύτερο του οργανισμού. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο προσθέτει αξία στον ανθρώπινο παράγοντα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού μπορεί και μεγιστοποιεί την αποδοτικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Brinia et al, 2014). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να χρησιμοποιεί τη συναισθηματική του νοημοσύνη με προσαρμοστικό, ευέλικτο, και ενσυνείδητο τρόπο. Ένας τέτοιος διευθυντής έχει την ικανότητα να κατανοεί και να συνεργάζεται με τα μέλη της ομάδας, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την επίτευξη των συλλογικών στόχων της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Brinia et al, 2014). Επιπλέον, οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής κουλτούρας με σκοπό την ενίσχυση σημαντικών κανόνων και αξιών, προκειμένου να εμπνεύσουν την εκπαιδευτική ομάδα και να οδηγήσουν τους μαθητές

σε επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Gray, 2009). Ο διευθυντής μπορεί να πετύχει αυτούς τους στόχους με την ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία εν μέρει καθοδηγεί τις αποφάσεις του και εν τέλει οδηγεί προς την οργανωσιακή επιτυχία. Με τη διαρκή παρακίνηση, αναγνώριση και επιβράβευση της εκπαιδευτικής ομάδας, καλλιεργείται ένα κλίμα ευτυχίας και ενθουσιασμού το οποίο βοηθά στην οικοδόμηση μιας δυναμικής ταυτότητας της σχολικής μονάδας, ενώ ενθαρρύνεται η δημιουργική σκέψη, μειώνεται το άγχος και βελτιώνεται το οργανωσιακό ηθικό (Gray, 2009). Έτσι, η ικανότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη να εμπνέει και να καθοδηγεί τους άλλους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς με αυτό τον τρόπο πετυχαίνει την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού των υφισταμένων του, καλύπτοντας τις ανάγκες και τις καταστάσεις που αναδύονται (Parrish, 2015).

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό που οφείλει να κατέχει ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός ηγέτης είναι η αποτελεσματική διαχείριση του εαυτού του. Ο αυτοέλεγχος και η ψυχραιμία του βοηθούν στη διατήρηση του υψηλού επιπέδου δεοντολογίας, παρέχοντας ένα θετικό πρότυπο το οποίο εν τέλει καλλιεργεί ένα περιβάλλον συνοχής, συνεργασίας και άρτιας αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών (Parrish, 2015). Παράλληλα, ο διευθυντής καλείται μέσω της συνεργασίας να επιτύχει στόχους, με κύριο και απώτερο σκοπό την προώθηση των εκπαιδευτικών αξιών, καταφέρνοντας όμως να διατηρήσει το διακριτό του ρόλο που αποτελεί ένα ισχυρό σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής μονάδας (Brinia et al, 2014).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με το σχέδιο "Νέο Σχολείο" το οποίο σχεδιάστηκε για τον εκσυγχρονισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ινστιτούτο Παιδείας, στο Brinia et al, 2014), η «ηγεσία συναισθηματικής νοημοσύνης» θεωρείται ως δείκτης της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sy et al, (2006), η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχημένης και αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου, καθώς, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή είχε θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών (Sy et al, 2006). Επιπλέον, οι Wong και Law (2002), διαπίστωσαν ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή οδηγεί στη θετική συσχέτιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εργασιακό τους περιβάλλον (Wong & Law, 2002), ενώ η Parrish (2015) αποδεικνύει ότι η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία είναι δυνατό να γίνει απόλυτα εφαρμόσιμη στους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθότι επηρεάζει την επιτυχία της ηγεσίας και εν τέλει τα αποτελέσματα του οργανισμού.

Οι Taliadorou και Pashiardis, (2009) έπειτα από έρευνα που διενέργησαν κατέληξαν στον ισχυρισμό ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο κατάλληλοι να οδηγήσουν την ομάδα στην ανάπτυξη της δέσμευσης και στην επιτυχία μέσω των αλλαγών. Άρα μας τονίζουν, ότι δεν αρκεί από τους ηγέτες να έχουν απλά την επιθυμία να εφαρμόσουν πρακτικές που να επιδεικνύουν την ανεπτυγμένη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αλλά να προβαίνουν στην συστηματική και αποτελεσματική χρήση των πρακτικών αυτών, έτσι ώστε να αναπτύσσουν την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής ομάδας. Λόγω του επιδέξιου χειρισμού των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων, η ίδια έρευνα, αποδεικνύει ότι εμφανίστηκε θετική συσχέτιση αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι διευθυντές εμφάνισαν πραγματική ανησυχία για εκείνους, επιδεικνύοντας κατανόηση στα συναισθήματα τους με σκοπό την οικοδόμηση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Taliadorou & Pashiardis, 2009).

Ωστόσο, αν και τα οφέλη αποδεικνύονται πολλαπλά, υπάρχει μια φαινομενική έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Parrish, 2015). Σύμφωνα με τους Brinia et al (2014), αυτή η έλλειψη των διευθυντών δε τους επιτρέπει να υιοθετήσουν στοιχεία καινοτομίας και ανάπτυξης, ούτε να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να γίνουν τροποποιήσεις στη διδασκαλία, στην κουλτούρα και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας (Brinia et al, 2014).

Οι Humphrey et al (2007) προτείνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να αποτελεί ένα ισχυρό πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, το οποίο μέσω της εξειδίκευσης και των επιμορφώσεων θα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς διευθυντές στην ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων, έτσι ώστε να προβαίνουν ανά πάσα στιγμή στην εφαρμογή τους, με σκοπό τη διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος (Humphrey et al., 2007). Προκειμένου όμως να εφαρμοστούν πρακτικές με πλούσιες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης απαιτείται ένας δίκαιος διευθυντής, ο οποίος θα μπορεί να αφουγκράζεται τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζοντας τους όλους με ισότητα καθώς θα προσφέρει συναινετικές και ωφέλιμες λύσεις για όλους (Gray, 2009).

Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός ηγέτης μέσω της διοίκησης μια υγιούς εκπαιδευτικής μονάδας, με την ευελιξία που τον διέπει, καταφέρνει να συμβαδίσει με το σύνθετο, πολυδιάστατο και ανταγωνιστικό πνεύμα της σύγχρονης εποχής προκειμένου να διατηρεί τις σταθερές και τις ισορροπίες που προκύπτουν από την εσωτερική και εξωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Lewis, 2002).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

#### 2.1 Η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η οργανωσιακή δέσμευση, συλλέγει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο ερευνητικό της πεδίο (Mowday, Steers & Porter, 1979), ενώ θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ορισμένων μεταβλητών θετικής και αρνητικής έκβασης των οργανισμών (Aghdasi et al, 2011). Η οργανωσιακή δέσμευση εμφανίζεται ως ισχύς της αναγνώρισης και της συμμετοχής ενός ατόμου στον οργανισμό που ανήκει (Mowday et al, 1979). Επιπλέον, θεωρείται ως η ψυχολογική προσήλωση που αισθάνεται κάποιος για τον οργανισμό του, διότι μέσω της οργανωσιακής δέσμευσης αντικατοπτρίζεται ο βαθμός στον οποίο εσωτερικεύει ή υιοθετεί χαρακτηριστικά ή προοπτικές του οργανισμού (O'reilly & Chatman, 1986). Σύμφωνα με τους Meyer, Allen και Smith (1993) η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως η ψυχολογική σχέση μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού, ήτοι, η ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό αναφορικά με τις επιπτώσεις στην απόφαση να παραμείνει στον οργανισμό. Συνεπώς, αφορά το επίπεδο ταυτοποίησης και συμμετοχής του εργαζόμενου στον οργανισμό που ανήκει (Salami, 2008). Οι Mowday et al. (1979) χαρακτήρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ως την ισχυρή πίστη των εργαζομένων στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, την προθυμία να καταβάλουν προσπάθειες για τον οργανισμό και το επίπεδο επιθυμίας τους να παραμείνουν μέλη του οργανισμού (Mowday et al., 1979). Η προσπάθεια του ατόμου λοιπόν, να αγκαλιάσει τις αξίες και τους στόχους ενός οργανισμού, το ανάγει σε ένα ενεργό του μέλος, ενώ παράλληλα το βοηθά να αναπτύσσει αισθήματα παρόμοια με ένα οικογενειακό μέλος (Steers, 1977).

Έτσι, αναφερόμενοι στην έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης χαρακτηρίζουμε την προσκόλληση και την ψυχολογική αφοσίωση του ατόμου στον οργανισμό που ανήκει (BinBakr & Ahmed, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Mowday et al. (1979), οι προσεγγίσεις στην έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης διαφέρουν σημαντικά, ωστόσο, ορισμένα σημεία είναι κοινά, καθώς αναφέρεται ως μια σημαντική μεταβλητή στην κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων σε οργανισμούς. Όταν λοιπόν η ταυτότητα του ατόμου συνδέεται με τον οργανισμό και οι στόχοι του οργανισμού και του ιδίου γίνονται ολοένα και πιο αλληλένδετοι, τότε έχουμε

ανεπτυγμένο το φαινόμενο της οργανωσιακής δέσμευσης. Αυτού του είδους η δέσμευση αφενός περιλαμβάνει μια σχέση ανταλλαγής στην οποία τα άτομα προσκολλώνται στον οργανισμό έναντι ανταμοιβών ή πληρωμών από τον οργανισμό, αφετέρου, αυξάνεται με τα χρόνια απασχόλησης των ατόμων στον ίδιο οργανισμό (Mowday et al., 1979).

## 2.2 Χαρακτηριστικά των οργανωσιακά δεσμευμένων εργαζομένων

Η θεωρία της οργανωσιακής δέσμευσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή αφοσίωση οι οποίοι δεσμεύονται έντονα στον οργανισμό, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εργασία τους, ενώ εκτελούν τα καθήκοντά τους πιο αποτελεσματικά συγκριτικά με τους λιγότερο δεσμευμένους συναδέλφους τους (Mowday et al., 1979). Συνεπώς, η ισχυρή οργανωσιακή δέσμευση, βοηθά τους εργαζόμενους:

- να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους,
- να αναπτύσσουν κίνητρα,
- να αποδίδουν περισσότερο,
- να αναπτύσσουν την οργανωσιακή τους ικανοποίηση,
- να αποβάλλουν το εργασιακό άγχος,
- να νιώθουν οικεία με το περιβάλλον εργασίας τους και να μην απουσιάζουν (Meyer & Allen, 1991).

Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι με ανεπτυγμένη οργανωσιακή δέσμευση, επιδεικνύουν μεγαλύτερη αφοσίωση, συναισθηματική δέσμευση και προσκόλληση προς τον οργανισμό τους, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εργασία τους (Meyer & Allen, 1991· Mowday et al., 1979), καθότι δηλώνουν ότι δε θα ήθελαν να εργαστούν σε διαφορετικό οργανισμό (Ellemers, Gilder & Heuvel, 1998) και δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία στην οργανωσιακή αλλαγή (Nordin, 2011).

Εν ολίγοις, η αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση τείνει να οδηγεί σε μια διαρκή οργανωσιακή ετοιμότητα, προκειμένου να υπάρξει αποδοχή και προθυμία σε μια προτεινόμενη αλλαγή (Nordin, 2011).

Σύμφωνα με τον Steers (1977), οι οργανωσιακά δεσμευμένοι εργαζόμενοι χαρακτηρίζονται από έναν προσανατολισμό επίτευξης και επικέντρωσης στους στόχους. Επιπλέον, διατηρούν καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους εργαζόμενους, ενώ διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες, έτσι ώστε να κατανοούν και να αποδέχονται πλήρως τον οργανωσιακό τους ρόλο (Steers, 1977). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι πιο ευτυχισμένοι και να ξοδεύουν λιγότερο χρόνο μακριά από το εργασιακό περιβάλλον (Salami, 2008), προκαλώντας ελάχιστο κόστος στον οργανισμό που ανήκουν (Cerit, 2010).

Ωστόσο, η οργανωσιακή δέσμευση, παρόλο των πολλαπλών οφελών που διαθέτει, δυστυχώς, αναπτύσσεται αργά με την προϋπόθεση ότι ο εργαζόμενος έχει κατανοήσει τα καθήκοντα εργασίας του, τις συνέπειες του ρόλου του αλλά και τους οργανωσιακούς στόχους, τις αξίες και τις προσδοκίες των προϊσταμένων (Vanderberg & Lance, 1992). Κατά συνέπεια, επιδεικνύοντας θετική στάση στους στόχους και συμβάλλοντας στην επίτευξη τους, οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν την οργανωσιακή τους δέσμευση εφαρμόζοντας με ποικίλους τρόπους τις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν. Έτσι, ο ίδιος ο οργανισμός αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους εργαζομένους του, παρέχει ένα αξιόπιστο περιβάλλον εργασίας με αποτέλεσμα το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης ολόένα να αυξάνεται. Σε περίπτωση όμως, που ο οργανισμός δεν παρέχει στους εργαζόμενους σαφή αποστολή και ουσιαστική διευκρίνιση του εργασιακού τους ρόλου, τότε ο οργανισμός δε θεωρείται αξιόπιστος και το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης τείνει να μειώνεται (Steers, 1977).

### 2.3 Μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης

Σύμφωνα με τους Allen και Meyer (1991), οι ισχυρότερες και πιο δυνατές φιλικές σχέσεις έχουν αποκτηθεί μέσω των εργασιακών εμπειριών. Έτσι, όταν ένας εργαζόμενος έχει θετικές εμπειρίες από τον οργανισμό, σύμφωνες με τις προσδοκίες του, οι οποίες ικανοποιούν τις ανάγκες του, τείνει να αναπτύξει μια αυξημένη συναισθηματική προσκόλληση στον οργανισμό, συγκριτικά με εκείνους που οι εμπειρίες τους είναι λιγότερο ικανοποιητικές (Allen & Meyer, 1991). Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους Allen και Meyer (1991) να αναλύσουν την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων. Ανέπτυξαν λοιπόν, ένα μοντέλο τριών συνιστωσών οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι εργαζόμενοι μπορούν να



λάβουν μέρος και στις τρεις μορφές δέσμευσης. Επιπλέον, κάθε δείκτης σημειώνεται βάσει των διαφορετικών εμπειριών του κάθε εργαζόμενου και έχει διαφορετικές επιπτώσεις όσον αφορά τη συμπεριφορά τους στο εργασιακό περιβάλλον (Meyer et al, 1993).

Συνεπώς, οι Allen και Meyer (1991), εντόπισαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στον ορισμό της οργανωσιακής δέσμευσης. Η δέσμευση ως συναισθηματική προσκόλληση στον οργανισμό, η δέσμευση ως αντιληπτό κόστος που συνδέεται με την εγκατάλειψη του οργανισμού και η υποχρέωση να παραμείνουν στον οργανισμό. Αυτές οι τρεις προσεγγίσεις αναφέρονται στις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης ως συναισθηματική, δέσμευση συνέχισης και κανονιστική δέσμευση (Allen & Meyer, 1991).

Πρωτίστως, υπήρξαν οι δύο συνιστώσες, «συναισθηματική δέσμευση» και «δέσμευση συνέχισης», ορίζοντας ένα δισδιάστατο μοντέλο συμπεριφορών και στάσεων. Εν συνεχεία, κατόπιν μια σειράς μελετών προστέθηκε άλλη μια συνιστώσα, η «κανονιστική δέσμευση», η οποία πλέον απέδωσε το τρισδιάστατο μοντέλο της οργανωσιακής δέσμευσης (Meyer et al, 1993).

Οι Meyer et al (1993), ισχυρίστηκαν ότι, επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση της σχέσης ενός εργαζομένου με έναν οργανισμό, όταν και οι τρεις μορφές δέσμευσης εμφανίζονται μαζί. Ωστόσο, η φύση της ψυχολογικής κατάστασης κάθε μορφής δέσμευσης είναι εντελώς διαφορετική, καθόσον οι εργαζόμενοι με έντονη συναισθηματική δέσμευση συνεχίζουν την εργασία τους στον οργανισμό επειδή το θέλουν. Οι εργαζόμενοι των οποίων οι βασικοί δεσμοί με τον οργανισμό βασίζονται στη δέσμευση συνέχισης, παραμένουν επειδή το χρειάζονται (Meyer & Allen, 1991) ενώ οι εργαζόμενοι με κανονιστική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό επειδή πρέπει να το κάνουν. Και για τους τρεις τύπους δέσμευσης ισχύει η άποψη ότι η δέσμευση πρόκειται για μια ψυχολογική κατάσταση η οποία αφενός χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό, αφετέρου, επηρεάζει την απόφαση του εργαζόμενου να συνεχίσει ή να διακόψει τη σχέση του με τον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991).

### 2.3.1 Συναισθηματική δέσμευση

Η πιο διαδεδομένη προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης στην ερευνητική βιβλιογραφία, είναι η συναισθηματική δέσμευση, διότι ο εργαζόμενος αναπτύσσει έντονους δεσμούς με τον οργανισμό ενώ ταυτίζεται και συμμετέχει ενεργά στην επίτευξη των στόχων (Allen & Meyer, 1990).

Η συναισθηματική δέσμευση του εργαζόμενου προσδιορίζεται από την αποδοχή και υιοθέτηση των αξιών του οργανισμού και την προθυμία που επιδεικνύει προκειμένου να παραμείνει στο ίδιο περιβάλλον εργασίας, εκμηδενίζοντας τις πιθανότητες εγκατάλειψής του (Mowday et al, 1979).

Έτσι, τα θετικά συναισθήματα ταυτοποίησης, προσκόλλησης, συμμετοχής και εμπλοκής στο έργο του οργανισμού και τους στόχους του, ορίζουν την έννοια της συναισθηματικής δέσμευσης (Allen & Meyer, 1990). Επιπλέον, η κατοχή συναισθηματικής δέσμευσης «αναγκάζει» τους εργαζόμενους να παραμείνουν στον οργανισμό λόγω της προσωπικής ολοκλήρωσης που νιώθουν από τη συναισθηματική προσκόλληση που έχουν αναπτύξει προς τον οργανισμό (Shafiq & Rana, 2016). Σύμφωνα με τους Porter, Steers, Mowday & Boulian (1974), η συναισθηματική δέσμευση, χαρακτηρίζεται από τρεις παράγοντες, την πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού, τη βούληση για επικέντρωση των προσπαθειών προκειμένου να επιτύχουν οι στόχοι του οργανισμού και την επιθυμία για τη διατήρηση της θέσης εργασίας (Porter et al, 1974). Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι με έντονη συναισθηματική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό επειδή το θέλουν (Carmeli, 2003), συνεπώς η δέσμευση αυτού του είδους κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική και κερδοφόρα, καθώς οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα και καλύτερες επιδόσεις.

### 2.3.2 Δέσμευση συνέχισης

Η δέσμευση συνέχισης είναι ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι αισθάνονται δεσμευμένοι με τον οργανισμό τους, όταν εξετάζουν το κόστος της αποχώρησής τους από αυτόν (Allen & Meyer, 1990). Έτσι, οι εργαζόμενοι που έχουν ισχυρή δέσμευση συνέχισης, συνεχίζουν να παραμένουν στον οργανισμό επειδή αισθάνονται ότι είναι απαραίτητο να παραμείνουν (Shafiq & Rana, 2016).

Άρα, αυτού του είδους η δέσμευση εστιάζει στην παραμονή του εργαζόμενου στον οργανισμό επειδή το χρειάζεται (Carmeli, 2003), επιπλέον αναφέρεται στην επιθυμία

του να παραμείνει σύμφωνα με τις ατομικές επενδύσεις και τα παράπλευρα στοιχεία που έχει κάνει με τον οργανισμό (Becker, 1960). Σύμφωνα με τον Becker (1960), οι εργαζόμενοι «στοιχηματίζουν» ότι ο χρόνος και η ενέργεια που επενδύουν θα αποπληρωθούν με την παραμονή τους στον οργανισμό. Ωστόσο, η κατάκτηση των «στοιχημάτων» απαιτεί συνεχή ενασχόληση με τον οργανισμό, έτσι, η πιθανότητα να παραμείνουν οι εργαζόμενοι θα είναι θετικά συνδεδεμένη με το μέγεθος και τον αριθμό των παράπλευρων στοιχημάτων που θέτουν (Allen & Meyer, 1990· Becker, 1960). Κατά συνέπεια, η δέσμευση συνέχισης τείνει να αναπτύσσεται σε έναν εργαζόμενο από δύο κυρίαρχους παράγοντες: Την αίσθηση ότι επένδυσε στον οργανισμό και με την εγκατάλειψή του δε θα αναγνωριστεί ο χρόνος και η προσπάθεια που αφιέρωσε και την αίσθηση ότι οι εναλλακτικές που έχει προκειμένου να αλλάξει περιβάλλον εργασίας είναι περιορισμένες, αποθαρρύνοντας τον να αναζητήσει αλλού εργασία (Allen & Meyer, 1990· Becker, 1960).

### 2.3.3 Κανονιστική δέσμευση

Η τρίτη μορφή της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η κανονιστική δέσμευση η οποία δημιουργείται από το αίσθημα υποχρέωσης που νιώθει ο εργαζόμενος για τον οργανισμό του, καθώς, παραμένει σε αυτόν διότι θεωρεί ότι αυτό είναι σωστό και ηθικό να πράξει (Allen & Meyer, 1990). Ο Wiener (1982, όπ. αν. στο Meyer et al, 1993) παρατήρησε ότι κάποιοι εργαζόμενοι προέβησαν ακόμη και σε προσωπικές θυσίες για τον οργανισμό που ανήκαν, διότι θεώρησαν ότι αυτό ήταν το ηθικό να γίνει. Έτσι, η κανονιστική δέσμευση αναπτύσσεται μέσω μιας μορφής ηθικής υποχρέωσης και οι εργαζόμενοι προβαίνουν σε συμπεριφορές με έντονη την αίσθηση του καθήκοντος. Επιπλέον, αυτού του είδους η δέσμευση αναπτύσσεται αμφίπλευρα. Πέρα από τον εργαζόμενο, αναπτύσσεται και από τον ίδιο τον οργανισμό, διότι καθώς επενδύει προς όφελος των εργαζομένων του, μέσω οικονομικών παροχών, κατάρτισης ή πληρωμών διδασκτρών, εντείνεται το αίσθημα της υποχρέωσης στον εργαζόμενο, με αποτέλεσμα να παραμείνει στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον (Meyer et al, 1993).

Με άλλα λόγια, η κανονιστική δέσμευση περιγράφεται ως κατανόηση της υποχρέωσης παραμονής σε έναν οργανισμό, ενώ αναφέρεται στα συναισθήματα των εργαζομένων όσον αφορά την υποχρέωση να παραμείνουν στον οργανισμό. Έτσι, οι εργαζόμενοι με ισχυρή κανονιστική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό επειδή αισθάνονται ότι

πρέπει να το κάνουν (Carmeli, 2003), ωστόσο, αυτού του είδους η δέσμευση επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες του εργαζόμενου (οικογενειακές, πολιτισμικές) αλλά και από την οργανωσιακή κοινωνικοποίηση του μετά την είσοδο στο περιβάλλον εργασίας του (Wiener, 1982, όπ. αν. στο Meyer et al, 1993).

## 2.4 Οι διαφορές των μορφών της οργανωσιακής δέσμευσης

Οι τρεις μορφές οργανωσιακής δέσμευσης έχουν ουσιώδεις διαφορές. Η συναισθηματική δέσμευση και ένα μέρος της κανονιστικής δέσμευσης τείνουν να συνδέονται θετικά με την αποδοτικότητα των εργαζομένων, παρόλο που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Επιπλέον, η δέσμευση συνέχισης έχει αρνητική συσχέτιση με την αποδοτικότητα των εργαζομένων (Meyer et al, 1993).

Σύμφωνα με τους Sinha και Jain (2004) η συναισθηματική δέσμευση και η κανονιστική δέσμευση είναι πιο ισχυρές μορφές δέσμευσης σε σχέση με τη δέσμευση συνέχισης, καθότι εμπεριέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το συναισθηματικό στοιχείο είτε μέσω της ταύτισης με τους σκοπούς και τις αξίες του οργανισμού, είτε μέσω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθουν για εκείνον.

Εν αντιθέσει, η δέσμευση συνέχισης εμπεριέχει έναν υλιστικό χαρακτήρα, στον οποίο απουσιάζει το συναίσθημα. Έτσι, συγκριτικά με τη συναισθηματική δέσμευση η οποία αποτελεί την πλέον θετική μορφή οργανωσιακής δέσμευσης, η δέσμευση συνέχισης εμφανίζεται η πιο αδύναμη καθώς εμπεριέχει οικονομικά οφέλη (Meyer et al, 1993).

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στη συναισθηματική δέσμευση οι εργαζόμενοι παραμένουν στον οργανισμό λόγω προσωπικής τους επιθυμίας. Συνεπώς, αυτή η εθελούσια επιθυμία των εργαζομένων συμβάλλει στην ορθή λειτουργία και στην ανάπτυξη της αποδοτικότητας του οργανισμού. Στη δέσμευση συνέχισης οι εργαζόμενοι συνεχίζουν στον οργανισμό διότι έχουν την ανάγκη να παραμείνουν, ενώ στην κανονιστική δέσμευση η παραμονή των εργαζομένων στον οργανισμό προκύπτει ως υποχρέωση. Σε περίπτωση που ο εργαζόμενος νιώσει ότι το χρέος του έχει εξοφληθεί τότε αποχωρεί από τον οργανισμό (Meyer et al, 1993).

## 2.5 Η ενεργητική σχέση των εργαζομένων λόγω της οργανωσιακής δέσμευσης

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω προκύπτει η διαπίστωση ότι τα άτομα που νιώθουν αφοσιωμένα στον οργανισμό που ανήκουν, αισθάνονται την ανάγκη να προχωρήσουν πέρα από τις συνήθεις απαιτήσεις της εργασίας τους, προκειμένου να χαρίσουν μια σημαντική προσωπική συνεισφορά στον οργανισμό (Mowday et al, 1979). Έτσι, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί ζωτικό θέμα για τους οργανισμούς, διότι σχετίζεται με συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές πτυχές όπως η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Cerit, 2010). Επιπλέον, αποτελεί συνάρτηση πολλών μεταβλητών όπως κίνητρα, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οργανωσιακή υποστήριξη, οικονομική ανταμοιβή, επικοινωνία και στυλ ηγεσίας (Salami, 2008).

Επομένως, η οργανωσιακή δέσμευση ενέχει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα και όπως είδαμε, δύναται να λάβει διάφορες μορφές (Meyer et al, 1993).

Σύμφωνα με τους Meyer et al, (1993) η οργανωσιακή δέσμευση του εργαζόμενου αντικατοπτρίζεται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις:

- την αφοσίωση στον οργανισμό,
- την υπευθυνότητα προς τον οργανισμό,
- την προθυμία να εργαστεί για τον οργανισμό, και
- την πίστη στους εργοδότες.

Αναγνωρίζουμε λοιπόν ότι, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί ένα σημαντικό κατασκευάσμα το οποίο εμπεριέχει καθοριστικούς παράγοντες προκειμένου να μελετηθεί η συμπεριφορά των εργαζομένων (Mowday et al, 1979). Οι Mowday et al (1979), χαρακτήρισαν αυτούς τους τρεις παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων ως: την ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού, την προθυμία να καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες εκ μέρους του οργανισμού και τη δυνατή επιθυμία να διατηρηθεί η συμμετοχή τους στον οργανισμό.

Έτσι, οι εν λόγω παράγοντες όταν παρατηρούνται σε κάποιον εργαζόμενο, τότε η σχέση που τον διέπει με τον οργανισμό είναι ενεργητική και όχι παθητική, ενώ ο εργαζόμενος αυτός είναι πρόθυμος να αφιερώσει κομμάτι του εαυτού του προκειμένου να συμβάλει στην άρτια λειτουργία και ευημερία του οργανισμού (Mowday et al, 1979).

Αναμφίβολα όμως, προκειμένου να αναπτυχθεί η οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων, απαιτείται μεγαλύτερη κατανόηση όσον αφορά τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνονται οι μορφές της δέσμευσης, καθώς και την αναγνώριση του βαθμού κατά τον οποίο η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζει τη μεταγενέστερη συμπεριφορά των εργαζομένων στο εργασιακό περιβάλλον (Steers, 1977).

## 2.6 Οργανωσιακή δέσμευση. Στάση ή συμπεριφορά;

Οι Meyer et al (1993), προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τον όρο της οργανωσιακής δέσμευσης, με αποτέλεσμα να στραφούν προς δύο κατευθύνσεις: στη φύση της δέσμευσης, η οποία αναφέρεται στη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό και δύναται να ποικίλει, για παράδειγμα, το ίδιο άτομο σε έναν άλλον οργανισμό δε θα παρουσιάσει απαραίτητα την ίδια μορφή δέσμευσης. Ενώ, η δεύτερη κατεύθυνση επιχειρεί να εντοπίσει ανάμεσα σε διαφορετικούς οργανισμούς, με ποιον ο εργαζόμενος θα μπορούσε να δεσμευτεί περισσότερο (Meyer et al, 1993).

Επιπλέον, οι Mowday et al (1979), διέκριναν δυο κατευθύνσεις οι οποίες παραμένουν αποδεκτές διαχρονικά. Η πρώτη είναι η δέσμευση στάσεων και η δεύτερη η συμπεριφορική δέσμευση. Συγκεκριμένα, η δέσμευση στάσεων επικεντρώνεται στη διαδικασία στην οποία οι εργαζόμενοι κλείνονται να αναλογιστούν τη σχέση τους με τον οργανισμό. Επομένως, αφορά ένα νοητικό σύνολο, στο οποίο υπολογίζεται ο βαθμός στον οποίο οι στόχοι και οι αξίες των εργαζομένων, συνάδουν με τις αξίες του οργανισμού.

Από την άλλη πλευρά, η συμπεριφορική δέσμευση, αφορά τη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα δεσμεύονται σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό και στον τρόπο αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου (Mowday et al, 1979).

Πιο αναλυτικά, προκύπτει ότι η δέσμευση στάσεων σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα στους οργανισμούς, όπως η οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζομένων. Εστιάζει λοιπόν, στην απόδοση αλλά και την εμπλοκή των εργαζομένων στον οργανισμό (Scholl, 1981).

Εν αντιθέσει, η συμπεριφορική δέσμευση εστιάζει στις αποφάσεις και τις συμπεριφορές που αφορούν τη συμμετοχή των εργαζομένων στον οργανισμό (Scholl, 1981), εντοπίζει δηλαδή, τις προϋποθέσεις εμφάνισης, επανάληψης και παγίωσης μιας

συμπεριφοράς, καθώς και τις επιπτώσεις αλλαγής αυτής της συμπεριφοράς. Όταν ένας εργαζόμενος έχει θετική διάθεση παραμονής σε έναν οργανισμό, τότε αναπτύσσει ολοένα και καλύτερη άποψη για εκείνον με αποτέλεσμα την ομαλή πορεία του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης του (Mowday et al, 1979).

Οι δυο προσεγγίσεις διακρίνονται αρκετά διαφορετικές, ωστόσο, στη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης θα πρέπει να τελείται συνδυασμός των δυο εν λόγω προσεγγίσεων (Scholl, 1981). Άρα, οι δυο προσεγγίσεις τείνουν να συνδέονται ενώ, δεν υπερτερεί στη σημαντικότητα η μια της άλλης. Μάλιστα, συνδέονται με στενούς δεσμούς, καθότι ο εργαζόμενος καθημερινά καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, οι οποίες εμπεριέχουν αφενός στάσεις που απαρτίζονται από νοητικά σύνολα, αφετέρου από ενσυνείδητες συμπεριφορές (Polat, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

#### 3.1 Η ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης

Αναμφισβήτητα, στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συναισθημάτων στο χώρο εργασίας γενικότερα, διαδραματίζουν έναν εξέχοντα ρόλο στην επιστήμη της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Ashkanasy & Dasborough, 2003). Έτσι, οι ερευνητές επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης (Carmeli, 2003).

Σύμφωνα με τους Wong και Law (2002), η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει μια ουσιαστική συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση (Wong & Law, 2002), ενώ η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης στους εργαζόμενους σημαίνει αδυναμία ρύθμισης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση (Abraham, 1999). Αυτό προκύπτει και από την ίδια τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία αναλύει ότι τα άτομα που αδυνατούν να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, το άγχος και την απογοήτευσή τους, δεν δύναται να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους (Aghdasi, Kiamanesh & Ebrahim, 2011). Έτσι, στο περιβάλλον εργασίας, η αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων από τους εργαζόμενους, ήτοι, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, αυξάνει το επίπεδο αποδοτικότητας τους, το βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης τους (Aghdasi et al, 2011) και το επίπεδο αφοσίωσης τους (Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Η Abraham (2000), όπως και αρκετοί ακόμη ερευνητές (Carmeli, 2003· Nikolaou & Tsaousis, 2002· Petrides & Furnham, 2006· Shafiq & Rana, 2016) διαπίστωσαν την ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση. Επιπλέον, ο Salami (2007) διεξήγαγε μια έρευνα για να διαπιστώσει τη σχέση της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με την αρχική του υπόθεση ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης. Τον επόμενο χρόνο, ο ίδιος ερευνητής, Salami



(2008) διεξήγαγε μια ακόμη μελέτη προκειμένου να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων. Τα ευρήματα του εμφάνισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης της ύπαρξης οργανωσιακής δέσμευσης στους οργανισμούς (Salami, 2008).

Οι Petrides και Furnham (2006) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους απέδειξαν ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με μειωμένο εργασιακό άγχος και ανεπτυγμένη οργανωσιακή δέσμευση.

Επιπρόσθετα, οι Sinha και Jain (2004) διερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αναφορικά με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι εκείνα τα άτομα που εμφάνισαν υψηλότερες βαθμολογίες στην μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, εμφάνισαν υψηλότερες βαθμολογίες και στη συναισθηματική και κανονιστική μορφή της οργανωσιακής δέσμευσης.

Ομοίως, σε μια ακόμη έρευνα του Anari (2011), εμφανίστηκε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων.

Αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να έχουν ως ερμηνευτική βάση το γεγονός ότι, οι εργαζόμενοι που έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη αισθάνονται ότι τους σέβονται και τους εκτιμούν οι υπόλοιποι συνάδελφοι αλλά και ο διευθυντής, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πίστη και η δέσμευση τους στις αξίες του οργανισμού (Nikolaou & Tsoulos, 2002).

Μετά βεβαιότητας, η συναισθηματική νοημοσύνη εννοιολογικά έχει πολλαπλές αλλά σε γενικές γραμμές συγκλίνουσες μεταφράσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες και το πλαίσιο (Goleman, 2000· Mayer & Salovey, 1991· Petrides & Furnham, 2006), ωστόσο οι ερευνητές συμφωνούν ότι αφορά μια ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αφομοιώνει και να εκφράζει τα συναισθήματά του καθώς και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του ίδιου αλλά και των άλλων (Mayer et al, 2001). Έτσι, σύμφωνα με τους Rego et al (2007), σε οποιονδήποτε παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης και να εστιάσουμε, θα διαπιστώσουμε ότι εμφανίζει άμεση συνάρτηση με την οργανωσιακή

αποτελεσματικότητα του εργαζόμενου, καθώς συνδέεται με την αποδοτικότητά του. Επιπλέον, η κατανόηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων του ιδίου αλλά και των άλλων αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες της ευημερίας και της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης, όπου επηρεάζουν τη γενικότερη στάση και αφοσίωση των εργαζομένων στον οργανισμό (Salami, 2008). Αυτή η διαπίστωση μας επιδεικνύει την ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων με την οργανωσιακή δέσμευση (Carmeli, 2003). Ως εκ τούτου, οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι αποδεικνύεται ότι εμφανίζουν συνεργατικές δεξιότητες, ανεπτυγμένη δημιουργικότητα, σωστή αντίληψη, αυτορρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων τους, τα οποία επηρεάζουν την πορεία τους στον οργανισμό, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τη συνολική οργανωσιακή τους δέσμευση (Salami, 2008).

Αναμφίβολα λοιπόν, οι σημερινές ανταγωνιστικές θέσεις εργασίας είναι γεμάτες με δυσκολίες και καθημερινές προκλήσεις με αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Ενόψει, αυτών των δυσκολιών και των προκλήσεων, προκύπτει ερευνητικά ότι τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν τους εργαζόμενους να αναπτύξουν την οργανωσιακή τους δέσμευση (Shafiq & Rana, 2016). Σύμφωνα με έρευνα των Shafiq και Rana (2016), η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται άμεσα με τις διαπροσωπικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εν λόγω συσχέτιση δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της λειτουργίας ενός οργανισμού (Shafiq & Rana, 2016), ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της οργανωσιακής ικανοποίησης, την προσωπική αποτελεσματικότητα, τη γενική εικόνα του οργανισμού, την εμπιστοσύνη και την οργανωσιακή παραγωγικότητα (Sinha & Jain, 2004).

### 3.1.1 Η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην οργανωσιακή δέσμευση των ατόμων

Σύμφωνα με τους Wong και Law (2008) η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζει μια θετική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων και συγκεκριμένα σε θέσεις εργασίας που απαιτούν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, ενώ το αντίθετο αποτέλεσμα προκύπτει σε θέσεις εργασίας με λιγότερο ανεπτυγμένες συναισθηματικές ικανότητες του εργατικού δυναμικού. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο παράγοντες, αφενός, στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη

αδυνατούν να δεσμευτούν σε ένα περιβάλλον εργασίας που υποτιμά τα συναισθήματα που νιώθουν, αφετέρου, διότι μπορεί να αισθάνονται ότι οι ικανότητές τους δεν εκτιμώνται ή «σπαταλούνται» σε θέσεις με υπανάπτυκτες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Goleman (2000), ανέφερε ότι ορισμένες πτυχές του εργαζόμενου (αξιοπιστία, δέσμευση) μπορεί να θεωρηθούν ως προϋποθέσεις ύπαρξης συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι ώστε να καταφέρουν να ευθυγραμμιστούν οι προσωπικοί στόχοι του εργαζόμενου, με αυτούς του οργανισμού. Επομένως, αναφέρει την οργανωσιακή δέσμευση ως αναπόσπαστο μέρος των συναισθηματικά ευφρών εργαζομένων, καθώς, οι οργανωσιακά δεσμευμένοι είναι πρόθυμοι να προβούν σε βραχυπρόθεσμες θυσίες αν επρόκειτο να βελτιώσουν την ομάδα τους (Goleman, 2000). Με λίγα λόγια, οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι αποτελούν τους «πατριώτες» ενός οργανισμού (Sinha & Jain, 2004). Έτσι, η δέσμευση στην ομάδα εργασίας αλλά και στον προϊστάμενο θεωρούνται συστατικά της οργανωσιακής δέσμευσης, καθότι, οι συναισθηματικά ευφείς εργαζόμενοι, προκύπτει ερευνητικά ότι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στον οργανισμό τους (Abraham, 2000).

Αποτελεί κοινό τόπο λοιπόν, το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προκύπτει ως βασικός παράγοντας στην αύξηση της οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς οι προηγούμενες έρευνες εμφανίζουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης (Aghdasi et al, 2011· Carmeli, 2003· Goleman, 2000· Salami, 2008· Shafiq & Rana, 2016· Sinha & Jain, 2004· Wong & Law, 2008). Εν ολίγοις, οι εργαζόμενοι με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα, συνεργατικότητα και δημιουργικότητα, τα οποία είναι βαρυσήμαντα προκειμένου να αναπτυχθεί η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και η οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων (Salami, 2008), στοιχεία τα οποία βελτιώνουν το ηθικό και αναβαθμίζουν την οργανωσιακή ικανοποίησή τους (Shafiq & Rana, 2016).

Επιπλέον, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντική με την έννοια του κινήτρου ενώ, προκύπτει ότι συνάδει με την οργανωσιακή συμπεριφορά των ατόμων (Sinha & Jain, 2004).

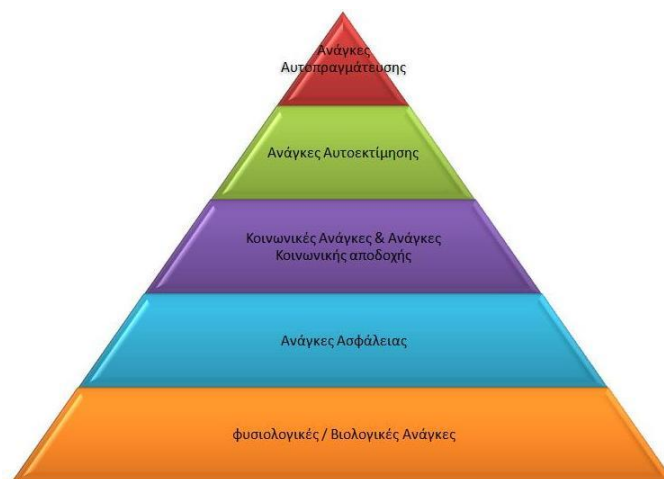
### 3.2 Θεωρία Maslow, συναισθηματική νοημοσύνη και οργανωσιακή δέσμευση

Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow θα μπορούσε να συσχετιστεί με την οργανωσιακή δέσμευση και την ικανοποίηση από την εργασία (Aghdasi et al, 2011). Σύμφωνα με τον Maslow (1943), υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι ανάγκες αυτές αποκτούν ένα πυραμιδοειδές σχήμα. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βασικές βιολογικές και φυσιολογικές ανάγκες των ανθρώπων (φαγητό, νερό, ξεκούραση, ζεστασιά), στο επόμενο επίπεδο βρίσκεται η ανάγκη για ασφάλεια. Στο τρίτο επίπεδο είναι οι κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων, το αίσθημα του «ανήκειν» και το αίσθημα της αποδοχής και εκτίμησης. Το επόμενο επίπεδο αποτελείται από τις ανάγκες αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης, τα άτομα συμβάλλουν στις ομαδικές προσπάθειες με αντάλλαγμα την ανταμοιβή ή την αναγνώριση, αφορά την ανάγκη να νιώθει κάποιος μια ξεχωριστή μοναδική ύπαρξη. Στο υψηλότερο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες αυτό-εκπλήρωσης, αυτό-ολοκλήρωσης, οι οποίες ικανοποιούνται όταν το άτομο εμφανίζει το αίσθημα της επιτυχίας, της ηθικής και της προσωπικής εξέλιξης, της ικανοποίησης και της πληρότητας σε αυτό που κάνει.

Η πορεία και η κατάκτηση αυτών των αναγκών έχουν ανοδική πορεία καθώς ξεκινούν από το πρώτο επίπεδο ενώ προκειμένου, το άτομο να ανέλθει στην επόμενη ανάγκη επιβάλλεται να ικανοποιήσει την προηγούμενη. Αυτό συνεπάγεται ότι, το άτομο δε μπορεί προχωρήσει στην επόμενη ανάγκη αν δεν έχει καλύψει πλήρως την προηγούμενη (Maslow, 1943).

Η ιεραρχία των αναγκών Maslow λοιπόν, χρησιμοποιείται για να μελετήσει τα συμπεριφορικά κίνητρα των ανθρώπων. Ως εκ τούτου, στο εργασιακό περιβάλλον λαμβάνουν χώρα οι ίδιες ακριβώς ανάγκες. Σε έναν οργανισμό που δεν υπάρχει επαρκής οικονομική ανταμοιβή, οι βιολογικές ανάγκες δεν καλύπτονται, οπότε οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να αναπτύξουν το αίσθημα της ασφάλειας για την εργασία, το αίσθημα του «ανήκειν» και της αναγνώρισης με αποτέλεσμα να μην αγγίζουν ποτέ το τελευταίο επίπεδο της αυτό-εκπλήρωσης (Aghdasi et al, 2011). Σύμφωνα με τον Maslow (1943) το τελευταίο επίπεδο είναι βαρυσήμαντο καθώς αντανακλά την προσωπική ευτυχία και επιτυχία του ανθρώπου. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος αυτό που ονειρεύεται και πιστεύει, αυτό πρέπει να κάνει στη ζωή του (Maslow, 1943).

Στο εργασιακό περιβάλλον, μόνο εκείνοι οι εργαζόμενοι και οι προϊστάμενοι με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να φτάσουν στο πέμπτο επίπεδο της αυτό-εκπλήρωσης καθώς εμφανίζουν υψηλή οργανωσιακή δέσμευση (Aghdasi et al, 2011).



Σχήμα 1: Η πυραμίδα ιεραρχίας των αναγκών του Abraham Maslow

### 3.3 Η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης

Στην έρευνα των Νικολαου και Tsaousis (2002), εμφανίστηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης. Επιπλέον, ο Carmeli (2003), σε μια μελέτη που διενέργησε, διαπίστωσε ότι η συναισθηματική δέσμευση είχε την πλέον θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθότι οι εργαζόμενοι με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη επέδειξαν τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης και προσκόλλησης στον οργανισμό (Carmeli, 2003). Εν αντιθέσει, υπήρξε αρνητική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δέσμευσης συνέχισης καθώς, όσο αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη του εργαζόμενου, η δέσμευση συνέχισης μειώνεται (Carmeli, 2003).

Ομοίως, σύμφωνα με τους Shafiq και Rana (2016) η συναισθηματική και η κανονιστική δέσμευση τείνουν να αυξάνονται με την αύξηση των διαπροσωπικών σχέσεων, με

αποτέλεσμα τη βαθμιαία αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων (Shafiq & Rana, 2016). Έτσι, η Abraham (2000) αναφέρει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης δύναται να επηρεάσουν αρκετά την οργανωσιακή δέσμευση των ατόμων, ενώ βοηθούν στην ανάπτυξη ισχυρών εργασιακών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων ενός οργανισμού, βελτιώνουν και ενισχύουν τη συναισθηματική δέσμευση τους με τον οργανισμό που ανήκουν. Η συναισθηματική δέσμευση λοιπόν, σύμφωνα με την Abraham (2000) αποτελεί την πλέον συναφή μορφή δέσμευσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη, επιπλέον πρόκειται για τη μορφή δέσμευσης που εκτιμούν περισσότερο οι εργοδότες (Abraham, 2000).

Σύμφωνα με έρευνα των Jordan et al (2002), η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδήγησε σε αυξημένη συναισθηματική δέσμευση, ενώ τα άτομα που είχαν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης αντιμετώπιζαν αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ανασφάλεια. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, εμφανίζεται ως ένας αλληλένδετος παράγοντας με τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθότι τα άτομα που είναι συναισθηματικά δεσμευμένα με τον οργανισμό τους, μπορούν να μειώνουν τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν και στην προσπάθεια τους αυτή, αναπτύσσουν καινοτόμες λύσεις οι οποίες δε θα ήταν δυνατό να υλοποιηθούν δίχως την ανεπτυγμένη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Abraham, 2000). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Shafiq και Rana (2016) αποδεικνύεται ότι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική δέσμευση είναι σημαντική, ωστόσο αναδεικνύεται και η θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κανονιστική δέσμευση των εργαζομένων (Shafiq & Rana, 2016). Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα των Sinha και Jain (2004) η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των εργαζομένων προβλέπει την υψηλή συναισθηματική και κανονιστική τους δέσμευση, καθώς και την αρνητική συσχέτιση με τη δέσμευση συνέχισης (Shafiq & Rana, 2016· Sinha & Jain, 2004).

Οι ανωτέρω συσχετίσεις που εμφανίζουν συναισθηματική και κανονιστική δέσμευση στα συναισθηματικά ευφυή άτομα, οφείλονται στο γεγονός ότι οι δύο αυτές μορφές της δέσμευσης, ανήκουν στη συναισθηματική σφαίρα της ανθρώπινης προσωπικότητας (Sinha & Jain, 2004), καθώς η ηθική ευθύνη γεννάται και αναπτύσσεται στα εν ενεργεία δεσμευμένα άτομα. Με άλλα λόγια, τα άτομα που αισθάνονται ηθική ευθύνη, εμπλέκονται σε συναισθηματικές σχέσεις με άλλα άτομα

και αυτό βελτιώνει το βαθμό της δέσμευσης αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Sinha & Jain, 2004).

### 3.4 Η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζουν την οργανωσιακή επιτυχία, διότι αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των εργαζομένων σχετικά με το εργασιακό τους περιβάλλον και παρεμβαίνουν όταν προκύπτουν προβλήματα, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους (Goleman, 2000). Αυτού του είδους οι ηγέτες έχουν ως πρωταρχικά τους καθήκοντα την αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων του οργανισμού, τα οποία αποτελούν παράγοντες ενδυνάμωσης της οργανωσιακής τους δέσμευσης (Coe, Zehnder & Kinlaw, 2008). Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη εμφανίζει ένα βαρυσήμαντο ρόλο στην οργανωσιακή διάρθρωση, ενώ εμπνέει τους εργαζόμενους. Εκφράζοντας τα συναισθήματά του αποτελεσματικά, ο ηγέτης, καταφέρνει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση στην ομάδα με αποτέλεσμα τη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Modassir & Singh, 2008). Συνεπώς, προκύπτει ότι η οργανωσιακή δέσμευση αφορά εν μέρει ένα δεσμό μεταξύ ενός εργαζόμενου ατόμου και του ηγέτη του οργανισμού. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα του Webb (2013) επισημάνθηκε ότι οι εργαζόμενοι δεσμεύονται και αφοσιώνονται περισσότερο με τον ηγέτη του οργανισμού, παρά με τον ίδιο τον οργανισμό. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι οι εργαζόμενοι όταν εγκαταλείπουν έναν οργανισμό, το κάνουν διότι θέλουν να εγκαταλείψουν τον διευθυντή τους και όχι τον ίδιο τον οργανισμό (Webb, 2013).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την ισχυρή θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ηγετικό ρόλο, στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εργαζομένων (Iordanoglou, 2007).

Ως εκ τούτου, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια βασική μεταβλητή, η οποία επηρεάζει την απόδοση των ηγετών (Day, 2000· Sternberg, 1997· Wong & Law, 2008). Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον και το ανθρώπινο δυναμικό, δύναται να επηρεάσουν τις σχέσεις στον εργασιακό χώρο, γεγονός το οποίο με τη σειρά του έχει επιπτώσεις στην ομαδική και ατομική συναισθηματική νοημοσύνη και στην οργανωσιακή δέσμευση (Cherniss & Goleman, 2001). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση και

η συναισθηματική εμπλοκή του ηγέτη, έχει σημαντική επίδραση στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του. Έτσι, σύμφωνα με τη Lewis (2000), η επιρροή του ηγέτη επηρεάζει το κίνητρο, την αποδοτικότητα, την ικανοποίηση αλλά και την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων.

Ομοίως, ο Nordin (2011) σύμφωνα με την έρευνα του, επιδεικνύει μια θετική σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων και της συναισθηματικής ηγεσίας, σχετικά με την οργανωσιακή ετοιμότητα και την προθυμία για αλλαγή.

Τέλος, εφόσον επισημάνθηκε η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αναφερθούμε στις δύο αυτές έννοιες αναφορικά με τον ίδιο τον ηγέτη. Ο Carmeli (2003) έκανε προσπάθεια να καθορίσει την οργανωσιακή δέσμευση των ανώτερων διευθυντικών στελεχών και αποκάλυψε ότι, εκείνοι οι ηγέτες που βαθμολόγησαν υψηλότερα τη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πιο αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στους οργανισμούς που διοικούσαν. Ο Carmeli (2003) ανέφερε ως κύριο λόγο της προσκόλλησης του δείγματός του, στους οργανισμούς τους, την ανεπτυγμένη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Οι ηγέτες αυτοί αντιμετώπιζαν συνεχώς νέες καταστάσεις, στις οποίες έκαναν προσπάθειες προκειμένου να τοποθετηθούν με θετικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα οι προσπάθειες αυτές να συμβάλλουν στην ολιστική αφοσίωση και δέσμευση τους στον οργανισμό (Carmeli, 2003).

### 3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

Το επιχειρηματικό περιβάλλον έχει αποδεχτεί τη σημαντικότητα της ανάπτυξης ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στους ηγέτες του, ήρθε η ώρα η εκπαίδευση να πράξει το ίδιο (Moore, 2009), καθώς, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν αναπόσπαστο παράγοντα αποτελεσματικότητας για τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων (Moore, 2009). Σύμφωνα με έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000), η σχολική ηγεσία εμφάνισε άμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση και στην οργανωσιακή τους δέσμευση, καθώς και αποδοχή των εκπαιδευτικών για μεταρρύθμιση και προθυμία για αλλαγή. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή μπορεί να κάνει τη διαφορά ανάμεσα σε



ένα σχολείο υψηλής αποδοτικότητας και ένα σχολείο χαμηλής αποδοτικότητας (Moore, 2009),

Έτσι, οι διευθυντές με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ευέλικτοι και επιδέξιοι να ηγηθούν τις σχολικές αλλαγές και να καλλιεργήσουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Moore, 2009). Άλλωστε, σε μια έρευνα που διεξήγαγε η Iordanoglou (2007) προκειμένου να αναδείξει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και τη δέσμευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποκάλυψε τη θετική επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Iordanoglou, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα των Shafiq και Rana (2016) εμφανίζεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών και της οργανωσιακής δέσμευσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ομοίως, οι ίδιοι ερευνητές, ανέδειξαν τη σημαντική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Κυρίως, επικράτησε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής και κανονιστικής δέσμευσης. Τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών διευθυντών, αποτελεί έναν προγνωστικό παράγοντα ύπαρξης υψηλής οργανωσιακής δέσμευσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υγιούς και δημιουργικού σχολικού κλίματος (Shafiq & Rana, 2016).

Συνεπώς, προκύπτει ερευνητικά ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθάει έναν ηγέτη στην οικοδόμηση συνεκτικών και εξαιρετικά δεσμευμένων ομάδων (Law, Wong & Song, 2004), ενώ τον βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του (George, 2000), προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του όπως αρμόζει στην εκάστοτε κατάσταση που αντιμετωπίζει (Iordanoglou, 2007). Το ίδιο ισχύει και στην εκπαίδευση, άρα όπως λαμβάνονται υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο και οι επαγγελματικές δεξιότητες προκειμένου να προσληφθεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος προορίζεται για διευθυντική θέση, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι συναισθηματικές του ικανότητες έτσι ώστε να εξασφαλιστούν τα ανώτερα δυνατά επίπεδα αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής ομάδας που θα διοικήσει (Shafiq & Rana, 2016).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να ενθαρρύνεται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς μέσω εκείνης επωφελούνται να αντιμετωπίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των υφισταμένων τους,

αποτελεσματικά (Moore, 2009). Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσουν ισχυρές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της ικανοποίησης και της δέσμευσης όλων στον οργανισμό (Moore, 2009).

Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα στα προγράμματα ηγεσίας, καθότι μέσω εκείνης βελτιώνεται η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση τους. Άλλωστε, αν κάποιος ερευνησει βαθύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, θα διαπιστώσει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν βαρυσήμαντο ρόλο σε αυτούς, ενώ συνδέεται με την οργανωσιακή αποδοτικότητα και τη δέσμευση της ομάδας (Law et al., 2004).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας λοιπόν, είναι να διαπιστώσει αν εμφανίζεται συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του δημοσίου, αλλά και ιδιωτικού τομέα, στην Ελλάδα.

Έτσι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήσαμε και αναφέραμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, προέκυψαν οι ερευνητικοί μας στόχοι οι οποίοι επιδιώκουν τη διερεύνηση των εξής υποθέσεων:

H<sub>1</sub>: Με ποια από τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική, συνέχισης ή κανονιστική δέσμευση), εμφανίζει μεγαλύτερη συσχέτιση η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή;

H<sub>2</sub>: Οι διευθυντές του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη;

H<sub>3</sub>: Προκύπτουν διαφορές στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα;

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

#### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

##### 4.1 Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να εξεταστούν και να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, πραγματοποιήσαμε μια εφαρμοσμένη έρευνα με τη μορφή της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων. Η εφαρμοσμένη έρευνα σχεδιάζεται και εκτελείται με γνώμονα την αξιοποίηση και εφαρμογή των αποτελεσμάτων, ενώ συνήθως σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) ο σκοπός της είναι διττός, αποβλέπει να βελτιώσει ένα πρακτικό αποτέλεσμα και να ελέγξει τις θεωρητικές αντιλήψεις που αφορούν σε πραγματικά και πρακτικά προβλήματα. Συνεπώς, οι έρευνες που προέρχονται κυρίως από τον παιδαγωγικό κλάδο και της σχολικής ψυχολογίας είναι εφαρμοσμένης μορφής, καθότι επιδιώκουν να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα κάποιων στρατηγικών και ποικίλων μορφών συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Αναφορικά με τη μορφή της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, επιλέχθηκε διότι αποτελεί μια ισχυρή ερευνητική μορφή, η οποία δύναται να συνδεθεί αφενός, με μια έρευνα ευρείας κλίμακας, αφετέρου με έρευνες μικρότερης κλίμακας, με μελέτες περίπτωσης, έρευνες δράσης, συσχετιστικές έρευνες και πειράματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η εν λόγω μορφή προτιμήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας και επιπλέον, να αναλυθούν οι απαντήσεις μέσω της περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος, εύρος, τυπική απόκλιση κ.α.). Η περιγραφική στατιστική δε συνάγει συμπεράσματα, ωστόσο μπορεί επακριβώς, με διάφορους τρόπους, να αναδείξει τα αποτελέσματα της έρευνας (Cohen et al., 2007). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι, μια έρευνα αφορά σχέσεις μεταξύ μεταβλητών. Έτσι μια ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί μια μεταβλητή εισόδου ή ένα ερέθισμα που επηρεάζει μια απάντηση ή προκαλεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, είναι εκείνη που παράγει ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά, μια εξαρτημένη μεταβλητή, είναι η μεταβλητή συνέπειας ή απόκρισης σε μια ανεξάρτητη μεταβλητή (Cohen et al., 2007). Προκειμένου λοιπόν, να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις που θέσαμε, χρησιμοποιήθηκαν κάποιες μεταβλητές ως εξαρτημένες και κάποιες ως ανεξάρτητες.

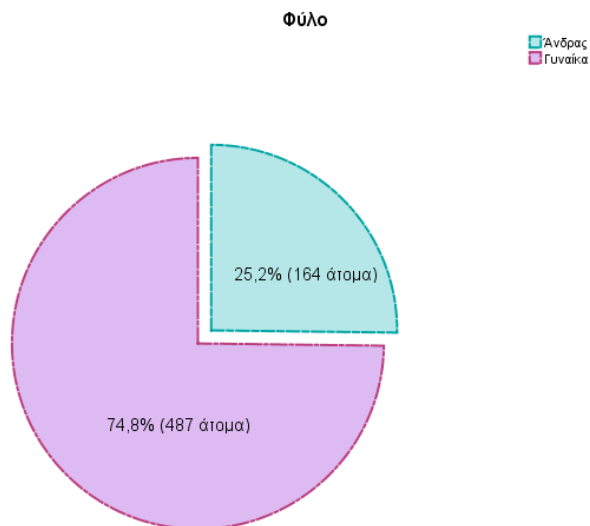
Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αποτέλεσε μια εξαρτημένη μεταβλητή, ο τομέας απασχόλησης μια ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην υπόθεση  $H_1$  και ως εξαρτημένη μεταβλητή στην υπόθεση  $H_3$ . Σύμφωνα με τους Cohen et al., (2007) μια μεταβλητή έχει ευελιξία και κινείται προς την κατεύθυνση της αιτιότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι μια ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί, με τη σειρά της, να μετατραπεί σε εξαρτημένη μεταβλητή ή και αντίστροφα (Cohen et al., 2007).

## 4.2 Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήσαμε τη διαδικασία της απλής τυχαίας αλλά και της βολικής δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε μέλος του δείγματος, διαθέτει ίσες πιθανότητες επιλογής με όλα τα υπόλοιπα μέλη, ενώ δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού. Η μέθοδος αυτή πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία, η οποία συνεπάγεται τυχαία επιλογή από τον κατάλογο του υπό μελέτη πληθυσμού και την παύση της επιλογής όταν συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός των υποκειμένων που απαρτίζουν το δείγμα (Cohen et al., 2007· Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, στη βολική - ευκολίας δειγματοληψία, επιλέγονται υποκείμενα με εφικτή και εύκολη πρόσβαση στους ερευνητές, προκειμένου να συγκεντρωθεί το επιδιωκόμενο υπό μελέτη μέγεθος του δείγματος. Με άλλα λόγια, σε αυτή τη μέθοδο περιλαμβάνονται άτομα τα οποία βρίσκονται πλησιέστερα στους ερευνητές και είναι προσβάσιμα και διαθέσιμα, έτσι ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα ως ερωτώμενοι (Cohen et al, 2007).

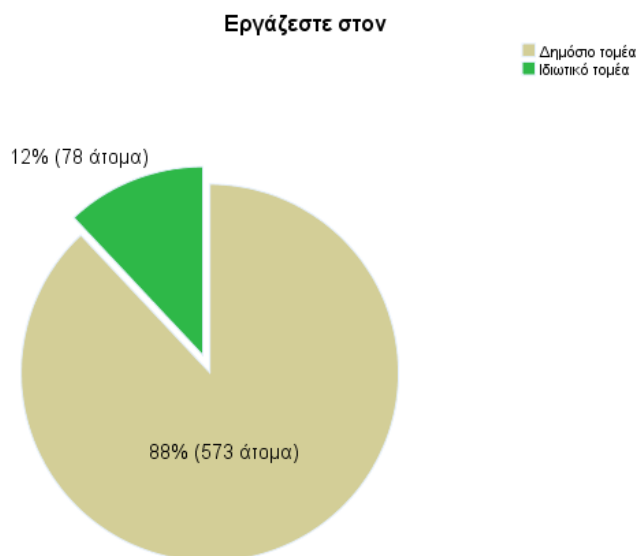
Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που απασχολούνται στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα της Ελλάδας.

Το μέγεθος του δείγματος αφορά 651 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από τους οποίους το 25,2% (164 άτομα) είναι άνδρες και το 74,8% (487 άτομα) είναι γυναίκες.



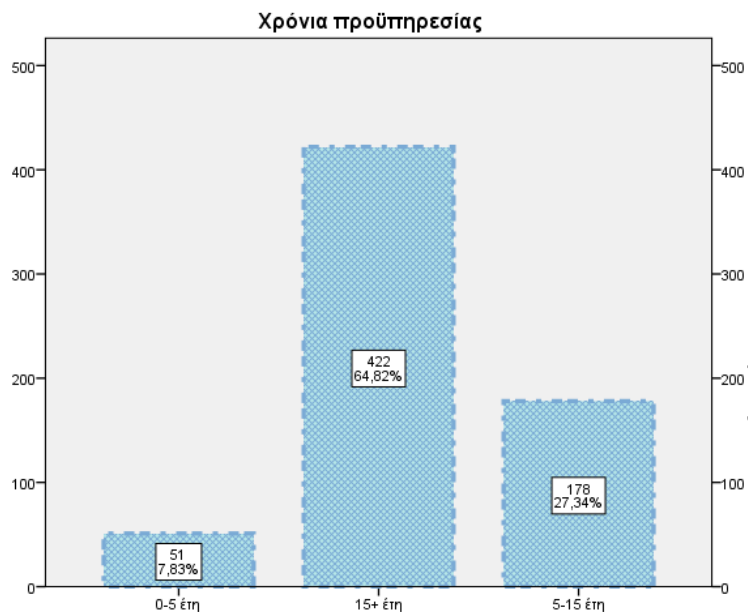
*Γράφημα 1: Φύλο*

Όπως φαίνεται και από το γράφημα 2, από τους 651 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οι 78 με ποσοστό 12% εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, ενώ οι υπόλοιποι 573 με ποσοστό 88% στο Δημόσιο τομέα.



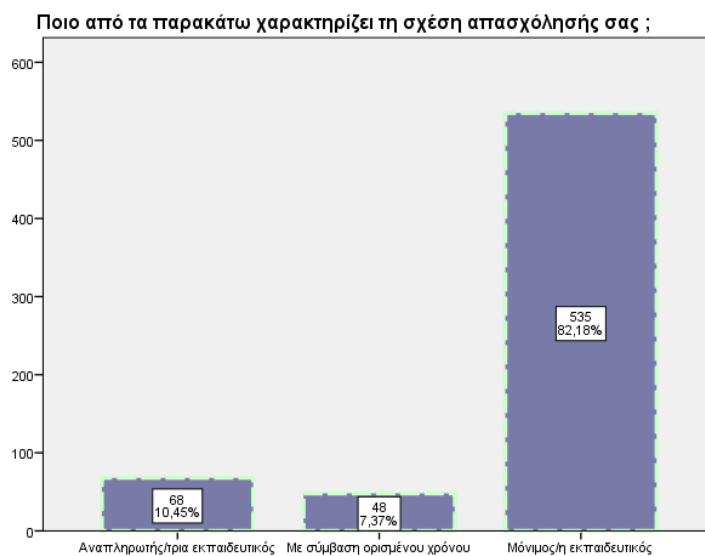
*Γράφημα 2: Τομέας απασχόλησης*

Στο δείγμα φαίνεται να υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί με 15+ έτη προϋπηρεσίας καθώς καλύπτουν το 64,82% (422 άτομα) του δείγματος, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 5-15 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 27,34% (178 άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας καλύπτουν το υπόλοιπο ποσοστό του 7,83% (51 άτομα).



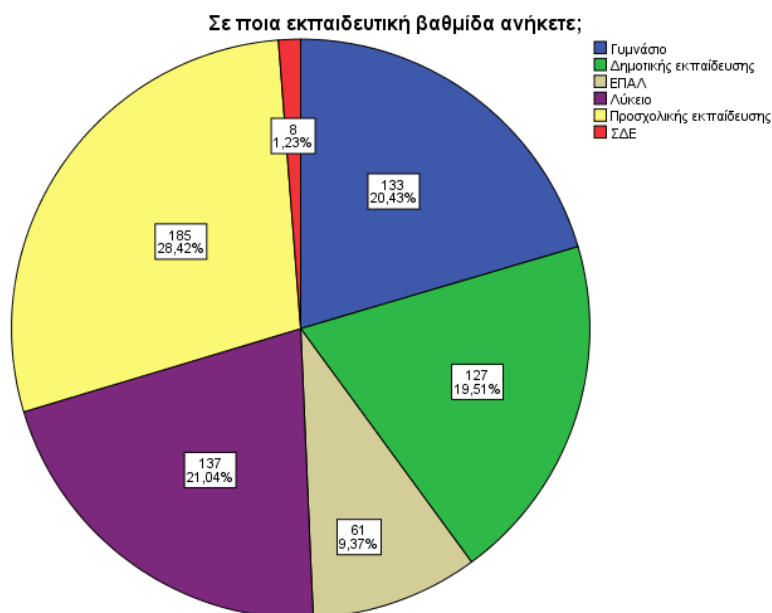
*Γράφημα 3: Συνολικά έτη προϋπηρεσίας του δείγματος*

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και συγκεκριμένα το 82,18% με 535 άτομα, ακολουθούν οι αναπληρωτές με ποσοστό 10,45% (68 άτομα), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό της τάξης του 7,37% (48 άτομα) καλύπτεται από εκπαιδευτικούς με συμβάσεις ορισμένου χρόνου (βλ. γράφημα 4).



*Γράφημα 4: Η σχέση απασχόλησης*

Η εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει το δείγμα ποικίλει καθότι τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης (Α/θμιας & Β/θμιας) χωρίς να εξαιρεθούν σχολές. Έτσι, το 47,93% ανήκει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα το 28,42% (185 άτομα) στην Προσχολική εκπαίδευση και το υπόλοιπο 19,51% (127 άτομα) στη Δημοτική εκπαίδευση. Ενώ το 52,07% ανήκει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, το 20,43% (133 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου, το 21,04% (137 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί Λυκείου, το 9,37% (61 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί σε ΕΠΑΛ, ενώ το υπόλοιπο 1,23% (8 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί σε ΣΔΕ.



Γράφημα 5: Η εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει το δείγμα

### 4.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο που λειτούργησε ως μέσο συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο σύμφωνα με τους Cohen et al., (2007) εμφανίζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα κύρια πλεονεκτήματα του είναι ότι έχει αυξημένο βαθμό αξιοπιστίας, επειδή η ανωνυμία του ενθαρρύνει τον ερωτώμενο

να εμφανίσει μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Επιπλέον, είναι ένα οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων καθότι εξοικονομείται χρόνος και χρήμα και επίσης μπορεί εύκολα να ταχυδρομηθεί διότι δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του ερευνητή. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα του, δυστυχώς εμφανίζει ένα μικρό ποσοστό απόκρισης. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει πρόβλημα αξιοπιστίας σε περιπτώσεις που κάποιες ερωτήσεις ερμηνευτούν διαφορετικά από τον ερωτώμενο και τέλος ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του είναι λίγος, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να συμπληρώνεται από τον ερωτώμενο βιαστικά (Cohen et al., 2007).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τομέας απασχόλησης, σχέση απασχόλησης, εκπαιδευτική βαθμίδα) και ακολουθεί το Α' μέρος το οποίο περιέχει 21 ερωτήσεις που μελετούν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και το Β' μέρος με 15 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Οι 36 ερωτήσεις των δύο μερών του ερωτηματολογίου συνοδεύονται από πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης Likert, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως όταν τα ζητούμενα των ερευνών αφορούν στάσεις, συμπεριφορές ή απόψεις (Cohen et al., 2007).

Αναφορικά με τα μέσα συλλογής εμπειρικών δεδομένων, επιλέξαμε κάποια έτοιμα ψυχομετρικά μέσα, τα οποία έχουν κατασκευαστεί και σταθμιστεί από ειδικούς ψυχομετρητές και υπάρχουν διαθέσιμα για κάθε σχετική χρήση (Παρασκευόπουλος, 2007). Τα έτοιμα-σταθμισμένα μέσα, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2007), πρέπει να αποτελούν την πρώτη προτίμηση των ερευνητών καθώς εμπεριέχουν ποικίλα πλεονεκτήματα διότι κατασκευάζονται σε οργανωμένα ερευνητικά κέντρα και συνοδεύονται από δημοσιευμένα στατιστικά στοιχεία, τυπικούς βαθμούς, δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ενώ δύναται να υπάρξει η άμεση σύγκριση, καθώς μπορεί ο ερευνητής να αντλήσει τα δεδομένα άλλων σχετικών ερευνών, που χρησιμοποίησαν τα ίδια ψυχομετρικά μέσα (Παρασκευόπουλος, 2007).

Ως εκ τούτου, για τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο πρώτο μέρος της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο των Allen και Meyer (1990), το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μελετούν τις 3 μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι πρώτες 8 ερωτήσεις ερευνούν τη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, οι επόμενες 8 ερωτήσεις ελέγχουν τη δέσμευση συνέχισης και οι τελευταίες 8 ερωτήσεις εξετάζουν την κανονιστική δέσμευση των εργαζομένων.



Σύμφωνα με το μοντέλο τριών συνιστωσών των Allen και Meyer (1990), η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται στη συναισθηματική σύνδεση του εργαζόμενου με τον οργανισμό, η δέσμευση συνέχισης αφορά το αντιληπτό κόστος εγκατάλειψης του οργανισμού και η κανονιστική δέσμευση πηγάζει από την υποτιθέμενη υποχρέωση να παραμείνει ο εργαζόμενος στον οργανισμό (Allen & Meyer, 1990). Ωστόσο, από τις 24 ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο εμείς χρησιμοποιήσαμε τις 21. Οι τρεις ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν ήταν ερωτήσεις ελέγχου και έτσι αποφασίσαμε να μη τις συμπεριλάβουμε για να μειωθεί ο όγκος των τελικών ερωτήσεων. Συνεπώς, η συναισθηματική δέσμευση διερευνάται μέσω των πρώτων 7 ερωτήσεων (A1-A7). Η δέσμευση συνέχισης ελέγχεται στις επόμενες 6 ερωτήσεις (B8-B13) ενώ, η κανονιστική δέσμευση εξετάζεται στις τελευταίες 8 ερωτήσεις του Α' μέρους του ερωτηματολογίου (Γ14-Γ21).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, για τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης των Petrides και Furnham (2006) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Το TEIQue παρέχει μια ολοκληρωμένη κάλυψη των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων (δηλαδή, των συναισθηματικών πτυχών της προσωπικότητας) (Petrides & Furnham, 2006) και βασίζεται στη θεωρία η οποία προσμετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προσωπικότητα, όπου ενυπάρχει και πηγάζει από τα χαμηλότερα ιεραρχικά επίπεδα της προσωπικότητας (Petrides, 2009). Το TEIQue στην επίσημη και ολοκληρωμένη εκδοχή του περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο να μελετήσουν 15 συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, αυτορρύθμιση, αναγνώριση-διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων των ίδιων και των υπολοίπων, αισιοδοξία, ικανότητα υπεράσπισης των δικαιωμάτων, αυθορμητισμός, αυτοεκτίμηση, χαρακτηριστικό της ευτυχίας και της ικανοποίησης από τη ζωή, διαπροσωπικές σχέσεις, κινητροποίηση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαχείριση άγχους (Petrides & Furnham, 2006).

Ωστόσο, επειδή η διαχείριση του ολοκληρωμένου εργαλείου είναι σαφώς δύσκολη, οι ερευνητές δημιούργησαν τη σύντομη μορφή του TEIQue. Σε εκείνη περιλαμβάνονται 30 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τα 15 χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό συνεπάγεται ότι στην σύντομη μορφή, το κάθε χαρακτηριστικό

καταλαμβάνει 2 ερωτήσεις από το κάθε ένα χαρακτηριστικό των 15 που προαναφέραμε (Petrides & Furnham, 2006). Έτσι, μελετώντας τα χαρακτηριστικά και προκειμένου να αποφευχθούν οι ερωτήσεις που θα αδυνατούσαν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν αναφορικά με τον διευθυντή τους, επιλέχθηκαν 15 ερωτήσεις (από τις 30) οι οποίες απαντούν η κάθε μια σε ένα χαρακτηριστικό συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, έχρηζαν ιδιαίτερης προσοχής και επιλογής καθότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντούσαν για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους, οπότε ερωτήσεις όπως «Πολλές φορές δε μπορώ να αντιληφθώ τι συναίσθημα νιώθω» ή «Συχνά κάνω παύσεις και σκέφτομαι τα συναισθήματά μου», απορρίφθηκαν διότι αφορούν νοητικές διεργασίες τις οποίες μόνο ο ίδιος ο δρώντας γνωρίζει να απαντήσει. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 21 ερωτήσεις που μελετούν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και 15 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή (σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών).

#### 4.4 Ερευνητική διαδικασία

Εφόσον ετοιμάστηκε το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αναγκαίο πριν την τελική διανομή του στο συνολικό δείγμα, να ελεγχθεί μέσω μιας πιλοτικής έρευνας έτσι ώστε να διευκρινιστεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων και η διατύπωση τους, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν νοηματικές παρερμηνείες (Cohen et al., 2007).

Έτσι, το ερωτηματολόγιο αρχικά χορηγήθηκε σε 15 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μέσω της βολικής δειγματοληψίας και μόλις είχαμε τις απαντήσεις, τότε αποφασίσαμε να εισάγουμε άλλη μια δημογραφική ερώτηση προκειμένου να συνάγουμε πιο βελτιωμένα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, 160 ερωτηματολόγια μοιράστηκαν δια ζώσης σε μορφή έντυπων φυλλαδίων στη Θεσσαλονίκη και στη Φλώρινα. Παράλληλα, δημιουργήθηκε μια online φόρμα η οποία επιτρέπει την άμεση ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίχως να απαιτείται συγκεκριμένος λογαριασμός, γεγονός που διευκολύνει ιδιαίτερα το δείγμα έτσι ώστε να λάβει μέρος στην έρευνα. Εν συνεχεία κοινοποιήθηκε η online φόρμα σε κοινωνικά δίκτυα και σε διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών. Τέλος, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικές μονάδες οι οποίες ανήκουν στις Περιφέρειες Κεντρικής

Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Αττικής, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Νότιου Αιγαίου, Στερεάς Ελλάδας και Κρήτης.

Με το πέρας της έρευνας και της συλλογής των δεδομένων, προχωρήσαμε στην καταμέτρηση και ενημέρωση των δεδομένων καθώς τα έντυπα ερωτηματολόγια έπρεπε να καταχωρηθούν ηλεκτρονικά έτσι ώστε να υπάρχουν όλα τα δεδομένα σε ίδια μορφή για να είναι επεξεργάσιμα. Εφόσον οι απαντήσεις υπήρχαν σε ηλεκτρονική μορφή, δημιουργήσαμε ένα Excel (φύλλο επεξεργασίας δεδομένων), με σκοπό την κωδικοποίηση τους και την εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Το εν λόγω πρόγραμμα, μας επέτρεψε να επεξεργαστούμε τα δεδομένα με απώτερο σκοπό την ερμηνεία τους και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

#### 4.5 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εμφανίστηκαν ορισμένες απρόβλεπτες δυσκολίες και καθυστερήσεις αναφορικά με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία που εφαρμόσαμε. Αρχικά, τροχοπέδη αποτέ-

λεσε το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό απόκρισης, ήτοι της τάξης του 8%, από τα πρώτα εκατό (100) σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κεντρικής Μακεδονίας. Βάσιμη υπόθεση μας αποτελεί ότι η έρευνα δεν προωθήθηκε από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη και το χαρακτήρα και προσανατολισμό της έρευνας. Ακολούθως, αποφασίσαμε να επεκτείνουμε το δείγμα της τυχαίας δειγματοληψίας προκειμένου να συμπληρωθεί ένας αξιοσημείωτα επιθυμητός αριθμός ερωτηματολογίων. Αναζητήσαμε λοιπόν τρόπους επικοινωνίας των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των Περιφερειών, έτσι ώστε να δρομολογήσουμε την έρευνα σε όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία. Πράγματι, επιλέξαμε την μαζική αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ωστόσο οι εταιρείες παροχής υπηρεσιών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου διαθέτουν λογισμικά αναγνώρισης και περιορισμού μαζικών αποστολών μηνυμάτων ώστε να αποφεύγεται η μαζική αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων (spam). Συνεπώς, σύντομα ο λογαριασμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τέθηκε προσωρινά εκτός λειτουργίας από την εταιρεία, δημιουργώντας επιπλέον δυσχέρειες στην πορεία της έρευνας. Επομένως, προχωρήσαμε στη δημιουργία δεύτερου λογαριασμού, ο οποίος όμως τέθηκε εκτός λειτουργίας πολύ πιο σύντομα και συγκεκριμένα στα πρώτα εκατό (100) μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διότι ο λογαριασμός μόλις είχε δημιουργηθεί και στις

πολιτικές ορθής χρήσης αναφέρεται ότι δεν επιτρέπεται η μαζική αποστολή μηνυμάτων από νέους ενεργοποιημένους λογαριασμούς. Έτσι, έπρεπε να περιμένουμε να περάσουν 24 ώρες για να στείλουμε εκατό (100) μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικές μονάδες, να τεθεί ο λογαριασμός προσωρινά εκτός λειτουργίας και έπειτα να ενεργοποιηθεί εκ νέου. Στη συνέχεια, προχωρούσαμε στην αποστολή των επόμενων εκατό (100) μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ούτω καθεξής.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Ανάλυση δεδομένων

Με σκοπό να εφαρμόσουμε την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων αποφασίσαμε να εξετάσουμε πρωτίστως αν τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα και επαρκή. Αυτός ο έλεγχος προκειμένου να είναι πιο έγκυρος απαιτεί την κάλυψη συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα εν λόγω κριτήρια εξετάζονται μέσω των μετρήσεων Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Bartlett's Test και Measures of Sampling Adequacy (MSA). Οι τιμές του δείκτη KMO πρέπει να κυμαίνονται ανάμεσα στο 0 και στο 1. Ωστόσο, τιμές κάτω του 0,5 δε θεωρούνται αποδεκτές και στην περίπτωση που βρεθούν τιμές  $< 0,5$  δε συνιστάται η συνέχιση της παραγοντικής ανάλυσης. Αντίστοιχα, το τεστ του Bartlett αναδεικνύει την τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας και εντοπίζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Αυτό συνεπάγεται ότι σε περίπτωση που υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους τότε ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (sig.) πρέπει να τείνει πιο κοντά στο μηδέν και να είναι μικρότερος του 0,05 προκειμένου να απορριφθεί η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο σημαντικότητας τουλάχιστον 5%. Δηλαδή, να μπορούμε να ισχυριστούμε την ύπαρξη συσχετίσεων με σιγουριά 95% (Field, 2009). Εν συνεχεία, χρησιμοποιείται η μέτρηση MSA η οποία αποτελεί ένα φίλτρο που ελέγχει αν όλες οι μεταβλητές είναι κατάλληλες προς ανάλυση. Η τιμή της εκάστοτε μεταβλητής παρουσιάζεται σε μια διαγώνια κλίμακα υποδεικνύοντας τις μεταβλητές οι οποίες πρέπει να διαγραφούν με σκοπό να αποκτήσουμε δεδομένα κατάλληλα προς παραγοντική ανάλυση. Η μέτρηση αυτή προτείνει να διαγράφονται οι μεταβλητές με τιμές μικρότερες του 0,5 (Field, 2009). Τέλος, για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης απαιτείται η κάθε μεταβλητή να έχει υψηλότερες τιμές φορτίσεων από 0,5, ενώ προτείνεται να αφαιρούνται οι μεταβλητές που έχουν χαμηλότερες τιμές φορτίσεων του 0,5 (Field, 2009).

Εφόσον λοιπόν εξετάστηκαν τα δεδομένα και πληρούν τις προϋποθέσεις των μετρήσεων που προαναφέρθηκαν τότε προχωρήσαμε στην παραγοντική ανάλυση, η οποία πρόκειται για την πλέον γνωστή τεχνική ομαδοποίησης μεταβλητών. Η διαδικασία αυτή μας επιτρέπει να μειώσουμε τον όγκο των μεταβλητών καθώς ανιχνεύει τα κοινά στοιχεία μεταξύ τους με αποτέλεσμα να εντοπιστούν οι

διαφορετικές μεταβλητές οι οποίες στην πραγματικότητα αναφέρονται στην ίδια υποκείμενη έννοια. Έτσι, διατηρούνται εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν περισσότερο αριθμό μεταβλητών (Cohen et al, 2007). Ως εκ τούτου, εφαρμόζοντας την παραγοντική ανάλυση στη δική μας έρευνα δημιουργήσαμε 4 υπο-κλίμακες. Η πρώτη αφορούσε τη Συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών η οποία μετρείται στις ερωτήσεις A1-A7. Η δεύτερη ανιχνεύει τη δέσμευση Συνέχισης των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις B8-B13. Η τρίτη υπο-κλίμακα μελετά την Κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών και μετρείται στις ερωτήσεις Γ14-Γ21, ενώ η τέταρτη υπο-κλίμακα διερευνά τη Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και διερευνάται στις ερωτήσεις Δ22-Δ36.

Παρακάτω παρατίθενται οι απαραίτητοι έλεγχοι που προηγήθηκαν και η παραγοντική ανάλυση της εκάστοτε υπο-κλίμακας.

### Ανάλυση συναισθηματικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα 1<sup>η</sup>)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,848
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1698,395
	df	21
	Sig.	,000

Πίνακας 1: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test συναισθηματικής δέσμευσης

Η τιμή της μέτρησης KMO της συναισθηματικής δέσμευσης, όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, είναι 0,848, με τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett's test προκύπτει ότι η τιμή είναι στατιστικά σημαντική (sig.= 0,00) και επομένως απορρίπτεται η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής δέσμευσης.

Κωδικός	Ερώτηση	MSA
---------	---------	-----

A1	Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα.	0,883
A2	Χαίρομαι να συζητώ για την εκπαιδευτική μονάδα μου με ανθρώπους εκτός εργασιακού χώρου.	0,904
A3	Αισθάνομαι πραγματικά σαν τα προβλήματα αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας να είναι και δικά μου.	0,897
A4	Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι τώρα.	0,560
A5	Δε νιώθω «μέλος της οικογενείας» στον οργανισμό που εργάζομαι.	0,796
A6	Δε νιώθω συναισθηματικά δεμένος/η σε αυτό τον οργανισμό.	0,802
A7	Το να εργάζομαι σε αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα έχει μεγάλη σημασία για μένα.	0,855

Πίνακας 2: *Measures of Sampling Adequacy (MSA) συναισθηματικής δέσμευσης*

Στον πίνακα 2 αναγράφονται οι τιμές του MSA για κάθε παράγοντα που απαρτίζει τη συναισθηματική δέσμευση. Όλες οι τιμές προκύπτει ότι είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων ενώ κινούνται σε κλίμακα από 0,560 έως 0,904.

#### Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
A6. Δε νιώθω συναισθηματικά δεμένος/η σε αυτό τον οργανισμό.	0,836	
A7. Το να εργάζομαι σε αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα έχει μεγάλη σημασία για μένα.	0,822	
A2. Χαίρομαι να συζητώ για την εκπαιδευτική μονάδα μου με ανθρώπους εκτός εργασιακού χώρου.	0,811	
A5. Δε νιώθω «μέλος της οικογενείας» στον οργανισμό που εργάζομαι.	0,808	
A1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα.	0,802	

A3. Αισθάνομαι πραγματικά σαν τα προβλήματα αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας να είναι και δικά μου.	0,723	
A4. Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι τώρα.		0,979

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

### Πίνακας 3: Pattern matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της συναισθηματικής δέσμευσης

Στον πίνακα 3 εμφανίζονται οι τιμές των φορτίσεων των μεταβλητών που ερμηνεύουν τη συναισθηματική δέσμευση. Από τις εν λόγω τιμές προκύπτει ότι όλες οι φορτίσεις είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων και γενικά κυμαίνονται σε μια αρκετά ικανοποιητική κλίμακα από 0,723 έως 0,979.

Να σημειώσουμε ότι οι ερωτήσεις αρνητικής διατύπωσης, όλων των υπο-κλιμάκων, αντιστράφηκαν με την περιστροφική μέθοδο Direct Oblimin, Kaiser Normalization του SPSS, έτσι ώστε οι χαμηλές βαθμολογίες τους, να ληφθούν υπόψη ως υψηλές.

Εξετάζοντας τις ανωτέρω μετρήσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «Συναισθηματική δέσμευση», που ερμηνεύεται στις ερωτήσεις A1-A7, πληροί τις απαραίτητες μετρήσεις και έτσι μπορεί να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση σε αυτόν.

### Ανάλυση δέσμευσης συνέχισης (Υπο-κλίμακα 2<sup>η</sup>)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,774
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	707,464
	df	15
	Sig.	,000

a. Based on correlations

### Πίνακας 4: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test δέσμευσης συνέχισης



Αντίστοιχα, η τιμή της μέτρησης ΚΜΟ της δέσμευσης συνέχισης, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, ισούται με 0,774, ενώ, με τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett's test προκύπτει ότι η τιμή είναι στατιστικά σημαντική (sig.= 0,00) και επομένως απορρίπτεται η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της δέσμευσης συνέχισης.

<b>Κωδικός</b>	<b>Ερώτηση</b>	<b>MSA</b>
B8	Δε φοβάμαι για το τι θα μπορούσε να συμβεί αν εγκατέλειπα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα χωρίς να έχω βρει αντίστοιχη θέση σε άλλη.	0,834
B9	Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να αλλάξω εκπαιδευτική μονάδα αυτή τη στιγμή, ακόμη και αν το ήθελα.	0,755
B10	Θα διαταρασσόταν πάρα πολύ η ζωή μου αν αποφάσιζα να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα τώρα.	0,732
B11	Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η παραμονή μου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι θέμα αναγκαιότητας, όσο και επιθυμίας.	0,857
B12	Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζομαι.	0,763
B13	Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι για αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα είναι επειδή εγκαταλείποντας τη συγκεκριμένη θέση θα απαιτούσε μεγάλη προσωπική θυσία – άλλη εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να μη μου προσφέρει τα ίδια.	0,780

*Πίνακας 5: Measures of Sampling Adequacy (MSA) δέσμευσης συνέχισης*

Στον πίνακα 5 αναγράφονται οι τιμές του MSA για κάθε παράγοντα που απαρτίζει τη δέσμευση συνέχισης. Όλες οι τιμές προκύπτει ότι είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων ενώ κινούνται σε αρκετά υψηλή κλίμακα από 0,732 έως 0,857.

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
B10. Θα διαταρασσόταν πάρα πολύ η ζωή μου αν αποφάσιζα να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα τώρα.	0,818
B9. Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να αλλάξω εκπαιδευτική μονάδα αυτή τη στιγμή, ακόμη και αν το ήθελα.	0,720
B13. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι για αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα είναι επειδή εγκαταλείποντας τη συγκεκριμένη θέση θα απαιτούσε μεγάλη προσωπική θυσία – άλλη εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να μη μου προσφέρει τα ίδια.	0,696
B11. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η παραμονή μου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι θέμα αναγκαιότητας, όσο και επιθυμίας.	0,610
B12. Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζομαι.	0,602
B8. Δε φοβάμαι για το τι θα μπορούσε να συμβεί αν εγκατέλειπα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα χωρίς να έχω βρει αντίστοιχη θέση σε άλλη.	0,590

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 1 iteration.

*Πίνακας 6: Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της δέσμευσης συνέχισης*

Στον πίνακα 6 εμφανίζονται οι τιμές των φορτίσεων των μεταβλητών που ερμηνεύουν τη δέσμευση συνέχισης. Από τις εν λόγω τιμές προκύπτει ότι όλες οι φορτίσεις είναι

άνω του ορίου των 0,5 μονάδων και γενικά κυμαίνονται σε μια ικανοποιητική κλίμακα από 0,590 έως 0,818.

Εξετάζοντας τις ανωτέρω μετρήσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «Δέσμευση συνέχισης», που ερμηνεύεται στις ερωτήσεις B8-B13, πληροί τις απαραίτητες μετρήσεις και έτσι μπορεί να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση σε αυτόν.

### Ανάλυση κανονιστικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα 3<sup>η</sup>)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,735
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	665,415
	df	28
	Sig.	,000

Πίνακας 7: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test κανονιστικής δέσμευσης

Από την ανάλυση της 3<sup>ης</sup> υποκλίμακας που μεταφράζει την κανονιστική δέσμευση προκύπτει ότι η τιμή της μέτρησης KMO, όπως φαίνεται από τον πίνακα 7, ισούται με 0,735, με τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett's test προκύπτει ότι η τιμή είναι στατιστικά σημαντική (sig.= 0,00) και επομένως απορρίπτεται η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της κανονιστικής δέσμευσης.

Κωδικός	Ερώτηση	MSA
Γ14	Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά.	0,539
Γ15	Δεν πιστεύω ότι ένα άτομο πρέπει να είναι πάντα πιστό στον οργανισμό που εργάζεται.	0,721
Γ16	Η μετακίνηση από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα, δεν μου φαίνεται ανήθικη.	0,809
Γ17	Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εξακολουθώ να εργάζομαι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι	0,690

	λόγω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθω να παραμείνω και να εργάζομαι σε αυτήν.	
Γ18	Αν πάρω μια άλλη προσφορά για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού θα νιώσω ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα.	0,679
Γ19	Πιστεύω ότι το να είσαι πιστός/η και να παραμένεις σε έναν οργανισμό έχει μεγάλη σημασία και αξία.	0,773
Γ20	Τα πράγματα θα ήταν καλύτερα αν οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους.	0,758
Γ21	Νομίζω ότι το να είσαι προσηλωμένος/η και να παραμένεις σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει ιδιαίτερη σημασία πια.	0,753

Πίνακας 8: *Measures of Sampling Adequacy (MSA) κανονιστικής δέσμευσης*

Στον πίνακα 8 αναγράφονται οι τιμές του MSA για κάθε παράγοντα που απαρτίζει την κανονιστική δέσμευση. Όλες οι τιμές προκύπτει ότι είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων ενώ κινούνται σε ικανοποιητική κλίμακα από 0,539 έως 0,809.

#### Component Matrix

	Component		
	1	2	3
Γ19. Πιστεύω ότι το να είσαι πιστός/η και να παραμένεις σε έναν οργανισμό έχει μεγάλη σημασία και αξία.	0,755		
Γ20. Τα πράγματα θα ήταν καλύτερα αν οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους.	0,701		
Γ21. Νομίζω ότι το να είσαι προσηλωμένος/η και να παραμένεις σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει ιδιαίτερη σημασία πια.	0,613		

Γ16. Η μετακίνηση από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα, δεν μου φαίνεται ανήθικη.	0,568		
Γ15. Δεν πιστεύω ότι ένα άτομο πρέπει να είναι πάντα πιστό στον οργανισμό που εργάζεται.	0,542		
Γ18. Αν πάρω μια άλλη προσφορά για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού θα νιώσω ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα.	0,540		
Γ17. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εξακολουθώ να εργάζομαι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι λόγω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθω να παραμείνω και να εργάζομαι σε αυτήν.		0,590	
Γ14. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά.			0,758

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

*Πίνακας 9: Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της κανονιστικής δέσμευσης*

Στον πίνακα 9 εμφανίζονται οι τιμές των φορτίσεων των μεταβλητών που ερμηνεύουν την κανονιστική δέσμευση. Από τις εν λόγω τιμές προκύπτει ότι σε όλες τις μεταβλητές η τιμή φόρτισης είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων. Οι τιμές φορτίσεων τις οποίες θα διατηρήσουμε κυμαίνονται σε κλίμακα από 0,540 έως 0,758.

Εξετάζοντας τις ανωτέρω μετρήσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «Κανονιστική Δέσμευση», που ερμηνεύεται στις ερωτήσεις Γ14-Γ21, πληροί τις απαραίτητες μετρήσεις και έτσι μπορεί να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση σε αυτόν.

### Ανάλυση Συναισθηματικής νοημοσύνης (Υπο-κλίμακα 4<sup>η</sup>)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,947
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3906,468
	df	105
	Sig.	,000

*Πίνακας 10: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) & Bartlett's test συναισθηματικής νοημοσύνης*

Από την ανάλυση της 4<sup>ης</sup> υποκλίμακας που μεταφράζει τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή προκύπτει ότι η τιμή της μέτρησης KMO, όπως φαίνεται από τον πίνακα 10, ισούται με 0,947 και θεωρείται μια εξαιρετική τιμή, ενώ, με τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett's test προκύπτει ότι η τιμή είναι στατιστικά σημαντική (sig.= 0,00) και επομένως απορρίπτεται η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Κωδικός	Ερώτηση	MSA
Δ22	Θεωρείτε ότι έχει ευελιξία και ικανότητα να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα;	0,965
Δ23	Συνηθίζει να «κάνει πίσω» ακόμη και αν γνωρίζει ότι έχει δίκιο;	0,897
Δ24	Έχει την ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματα του/ης στους άλλους;	0,946
Δ25	Είναι συνήθως σε θέση να επηρεάσει τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι;	0,925
Δ26	Είναι συνήθως σε θέση να "μπει στα παπούτσια " του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του;	0,958

Δ27	Βρίσκει τρόπους να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του/ης; Έχει δηλαδή ικανότητες αυτορρύθμισης;	0,953
Δ28	Τείνει να εμπλέκεται σε πράγματα και καταστάσεις χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ή στοχασμό;	0,939
Δ29	Έχει την ικανότητα να διατηρεί τις διαπροσωπικές σχέσεις σε καλό επίπεδο;	0,965
Δ30	Δείχνει ότι είναι πετυχημένος/η και ευχαριστημένος/η από τη ζωή του/ης;	0,925
Δ31	Δείχνει να είναι ένα άτομο με υψηλά κίνητρα; Κάποιος/α που δε θα τα παρατήσει εύκολα;	0,955
Δ32	Του/ης φαίνεται δύσκολο να «χτίσει» πετυχημένα κοινωνικά δίκτυα;	0,935
Δ33	Σε γενικές γραμμές, είναι σε θέση να διαχειριστεί το άγχος του/ης;	0,964
Δ34	Θεωρείτε ότι δυσκολεύεται να βλέπει τα πράγματα από την προοπτική κάποιου άλλου ατόμου;	0,942
Δ35	Πιστεύετε ότι είναι ικανοποιημένος/η και χαρούμενος/η με τη ζωή του/ης;	0,922
Δ36	Θεωρείτε ότι είναι αισιόδοξος/η και κοιτά προς τη «λαμπερή πλευρά» της ζωής;	0,955

Πίνακας 11: *Measures of Sampling Adequacy (MSA) συναισθηματικής νοημοσύνης*

Στον πίνακα 11 αναγράφονται οι τιμές του MSA για κάθε παράγοντα που απαρτίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Όλες οι τιμές προκύπτει ότι είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων ενώ κινούνται σε εξαιρετικά υψηλή κλίμακα από 0,897 έως 0,965.

#### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
Δ29. Έχει την ικανότητα να διατηρεί τις διαπροσωπικές σχέσεις σε καλό επίπεδο;	0,900	
Δ26. Είναι συνήθως σε θέση να "μπει στα παπούτσια " του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του;	0,887	
Δ22. Θεωρείτε ότι έχει ευελιξία και ικανότητα να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα;	0,844	

Δ36. Θεωρείτε ότι είναι αισιόδοξος/η και κοιτά προς τη «λαμπερή πλευρά» της ζωής;	0,841	
Δ33. Σε γενικές γραμμές, είναι σε θέση να διαχειριστεί το άγχος του/ης;	0,836	
Δ27. Βρίσκει τρόπους να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του/ης; Έχει δηλαδή ικανότητες αυτορρύθμισης;	0,823	
Δ35. Πιστεύετε ότι είναι ικανοποιημένος/η και χαρούμενος/η με τη ζωή του/ης;	0,813	
Δ30. Δείχνει ότι είναι πετυχημένος/η και ευχαριστημένος/η από τη ζωή του/ης;	0,783	
Δ24. Έχει την ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματά του/ης στους άλλους;	0,776	
Δ31. Δείχνει να είναι ένα άτομο με υψηλά κίνητρα; Κάποιος/α που δε θα τα παρατήσει εύκολα;	0,762	
Δ34. Θεωρείτε ότι δυσκολεύεται να βλέπει τα πράγματα από την προοπτική κάποιου άλλου ατόμου;	0,758	
Δ25. Είναι συνήθως σε θέση να επηρεάσει τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι;	0,687	
Δ28. Τείνει να εμπλέκεται σε πράγματα και καταστάσεις χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ή στοχασμό;	0,665	
Δ32. Του/ης φαίνεται δύσκολο να «χτίσει» πετυχημένα κοινωνικά δίκτυα;	0,599	
Δ23. Συνηθίζει να «κάνει πίσω» ακόμη και αν γνωρίζει ότι έχει δίκιο;		0,710

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

*Πίνακας 12: Component matrix (τιμές φορτίσεων των μεταβλητών) της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή*

Στον πίνακα 12 εμφανίζονται οι τιμές των φορτίσεων των μεταβλητών που ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Από τις εν λόγω τιμές προκύπτει ότι σε



όλες τις μεταβλητές η τιμή φόρτισης είναι άνω του ορίου των 0,5 μονάδων. Οι τιμές φορτίσεων τις οποίες θα διατηρήσουμε κυμαίνονται σε κλίμακα από 0,599 έως 0,900.

Εξετάζοντας τις ανωτέρω μετρήσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή», που ερμηνεύεται στις ερωτήσεις Δ22-Δ36, πληροί τις απαραίτητες μετρήσεις και έτσι μπορεί να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση σε αυτόν.

### Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία

Εφόσον διενεργήθηκε η παραγοντική ανάλυση και τα αποτελέσματα της επέτρεψαν να ομαδοποιήσουμε της μεταβλητές μας, στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα στατιστικά τους στοιχεία (πίνακας 13 & 14). Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που ερμηνεύουν τη «Συναισθηματική δέσμευση» ομαδοποιήθηκαν εκτός της ερώτησης Α4: «*Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι τώρα*», διότι μείωνε το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Επιπλέον, οι ερωτήσεις Α5: «*Δε νιώθω «μέλος της οικογενείας» στον οργανισμό που εργάζομαι*» και Α6: «*Δε νιώθω συναισθηματικά δεμένος/η σε αυτό τον οργανισμό*», αντιστράφηκαν διότι είχαν αρνητική διατύπωση και έτσι η υψηλή τους βαθμολογία λήφθηκε υπόψη ως χαμηλή, ενώ αντίστοιχα, η χαμηλή ως υψηλή. Η ομάδα ονομάστηκε «Συν\_δέσμευση1» καθώς αποτελεί την πρώτη υπο-κλίμακα που εξετάζουμε ενώ οι μεταβλητές της συναισθηματικής δέσμευσης παρουσίασαν ιδιαίτερα υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,89). Εν συνεχεία, οι μεταβλητές οι οποίες ερμηνεύουν τη «δέσμευση συνέχισης» ομαδοποιήθηκαν και έλαβαν την αντίστοιχη ονομασία «Δέσμευση\_συνέχισης2β» διότι αποτελούν τη δεύτερη υπο-κλίμακα που εξετάζουμε. Σε αυτή την ομάδα η ερώτηση Β8: «*Δε φοβάμαι για το τι θα μπορούσε να συμβεί αν εγκατέλειπα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα χωρίς να έχω βρει αντίστοιχη θέση σε άλλη*», αντιστράφηκε λόγω της αρνητικής της διατύπωσης και έτσι η υψηλή βαθμολογία λήφθηκε υπόψη ως χαμηλή, ενώ αντίστοιχα, η χαμηλή ως υψηλή, οι μεταβλητές της δέσμευσης συνέχισης παρουσίασαν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,76). Επιπλέον, οι μεταβλητές οι οποίες ερμηνεύουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την «Κανονιστική δέσμευση» ομαδοποιήθηκαν με την ονομασία «Κανονιστική\_δέσμευση3», διότι αποτέλεσε την τρίτη υπο-κλίμακα της εργασίας. Στην εν λόγω ομάδα οι ερωτήσεις Γ14:

«Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά», Γ15: «Δεν πιστεύω ότι ένα άτομο πρέπει να είναι πάντα πιστό στον οργανισμό που εργάζεται», Γ16: «Η μετακίνηση από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα, δεν μου φαίνεται ανήθικη» και Γ21: «Νομίζω ότι το να είσαι προσηλωμένος/η και να παραμένεις σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει ιδιαίτερη σημασία πια», δε συμπεριλήφθηκαν καθώς όταν λάμβαναν μέρος χαμήλωναν το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν για ομαδοποίηση λοιπόν, παρουσίασαν αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,67). Τέλος, οι μεταβλητές που ερμηνεύουν τη «Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή» σε μεγαλύτερο βαθμό, ομαδοποιήθηκαν και ονομάστηκαν «Συν\_νοημοσύνη\_διευθ.4» διότι αποτελούν την τέταρτη υπο-κλίμακα που εξετάζει η διπλωματική μας εργασία. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις Δ28: «Τείνει να εμπλέκεται σε πράγματα και καταστάσεις χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ή στοχασμό;», Δ32: «Του/ης φαίνεται δύσκολο να «χτίσει» πετυχημένα κοινωνικά δίκτυα;» και Δ34: «Θεωρείτε ότι δυσκολεύεται να βλέπει τα πράγματα από την προοπτική κάποιου άλλου ατόμου;», αντιστράφηκαν διότι είχαν αρνητική διατύπωση και έτσι η υψηλή τους βαθμολογία λήφθηκε υπόψη ως χαμηλή ενώ αντίστοιχα η χαμηλή ως υψηλή. Επιπλέον, η ερώτηση Δ23: «Συνηθίζει να «κάνει πίσω» ακόμη και αν γνωρίζει ότι έχει δίκιο;», δε συμπεριλήφθηκε στην ομάδα καθώς όταν λάμβανε μέρος στην ομαδοποίηση χαμήλωνε το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Οι μεταβλητές λοιπόν της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή παρουσίασαν εξαιρετικά υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,952).

### Περιγραφικά στοιχεία για τις υπο-κλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Συν_δέσμευση1	14,083	650	,000	,676	,58	,77
Δέσμευση_συνέχισης2β	-2,242	650	,025	-,121	-,23	-,02
Κανονιστική_δέσμευση3	-10,572	650	,000	-,513	-,61	-,42
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	12,833	650	,000	,596	,50	,69

Πίνακας 13: Περιγραφικά στοιχεία αθροιστικών υπο-κλιμάκων

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 παρατηρείται ότι όλες οι υπο-κλίμακες εμφανίζουν υψηλό επίπεδο σημαντικότητας ( $\text{sig}<0,05$ ). Συγκεκριμένα, για τη συναισθηματική δέσμευση προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσαμε, εκτιμάται άνω του μετρίου επιπέδου των 3 μονάδων κατά 0,676 μονάδες, (η απάντηση με τον αριθμό 3 είχε ως ερμηνεία «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», οπότε επιλέχθηκε ως μέτριο επίπεδο), ( $t= 14.083$ ,  $df= 650$ ,  $p= 0.000<0.001$ ). Επιπλέον, για τη δέσμευση συνέχισης προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσαμε, εκτιμάται κάτω του μετρίου επιπέδου των 3 μονάδων κατά 0,121 μονάδες, ( $t= -2.242$ ,  $df= 650$ ,  $p=0.025<0.05$ ). Στην κανονιστική δέσμευση προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσαμε, εκτιμάται κάτω του μετρίου επιπέδου των 3 μονάδων κατά 0,513 μονάδες, ( $t= -10,572$ ,  $df= 650$ ,  $p=0.000<0.001$ ). Τέλος στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσαμε, εκτιμάται άνω του μετρίου επιπέδου των 3 μονάδων κατά 0,596 μονάδες, ( $t= -12,833$ ,  $df= 650$ ,  $p=0.000<0.001$ ). Λαμβάνοντας υπόψη το T-test μπορεί γενικότερα να ειπωθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα, παρουσιάζουν εμφανώς θετική τάση άνω του μετρίου επιπέδου στην πρώτη συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης που πρόκειται για τη συναισθηματική δέσμευση. Η συναισθηματική δέσμευση είναι η μοναδική συνιστώσα εκ των τριών της οργανωσιακής δέσμευσης η οποία εμφανίζει θετική τάση. Ακολουθεί η δέσμευση συνέχισης και τέλος η κανονιστική δέσμευση, οι οποίες όμως έχουν αρνητικό πρόσημο. Στον πίνακα 14 που ακολουθεί αναφέρονται με ακρίβεια οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων.

**One-Sample Statistics**

		Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Συν_δέσμευση1	N	651				
	Mean	3,68	,00	,05	3,58	3,77
	Std. Deviation	1,225	-,003	,029	1,160	1,276
	Std. Error Mean	,048				
Δέσμευση_συνέχισης2β	N	651				
	Mean	2,88	,00	,06	2,77	2,99

	Std. Deviation	1,381	-,002	,024	1,330	1,424
	Std. Error Mean	,054				
Κανονιστική_δέσμευση3	N	651				
	Mean	2,49	,00	,05	2,39	2,58
	Std. Deviation	1,238	-,002	,027	1,183	1,290
	Std. Error Mean	,049				
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	N	651				
	Mean	3,60	,00	,05	3,50	3,69
	Std. Deviation	1,185	-,002	,028	1,124	1,235
	Std. Error Mean	,046				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

*Πίνακας 14: Περιγραφικά στοιχεία στατιστικού δείγματος των υπο-κλιμάκων*

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 14 ο μέσος όρος των απαντήσεων των 651 εκπαιδευτικών στην πρώτη υπο-κλίμακα που διερευνά η παρούσα εργασία και αφορά τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που εργάζονται είναι  $M.O.= 3,68$  με  $T.A.= 1,225$ . Στη δεύτερη υπο-κλίμακα που αφορά τις απαντήσεις σχετικά με τη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που εργάζονται εμφανίζουν  $M.O.= 2,88$  με  $T.A.= 1,381$ . Επιπλέον, στην τρίτη υπο-κλίμακα που διερευνάται η κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που εργάζονται, οι απαντήσεις εμφανίζουν  $M.O.=2,49$  με  $T.A.=1,238$ . Τέλος, στην τέταρτη υπο-κλίμακα η οποία εξετάζει το βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών προκύπτει ότι οι απαντήσεις έχουν  $M.O.=3,60$  με  $T.A.=1,185$ .

#### Συν\_δέσμευση1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent <sup>a</sup>			
					Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Valid 1	46	7,1	7,1	7,1	,0	1,0	5,2	9,1
2	70	10,8	10,8	17,8	,0	1,2	8,4	13,4
3	141	21,7	21,7	39,5	-,1	1,7	18,4	24,9
4	186	28,6	28,6	68,0	,0	1,7	25,2	32,1
5	208	32,0	32,0	100,0	,0	1,9	28,4	35,8
Total	651	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

*Πίνακας 15: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων συναισθηματικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα I<sup>n</sup>)*

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων της συναισθηματικής δέσμευσης. Έτσι, μπορούμε να παρατηρήσουμε την αυξητική τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρώντας τις τιμές από το 1 μέχρι το 5 που αποτελούσαν τις πιθανές απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Η απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» (Αρ. 1), επιλέχθηκε από 46 εκπαιδευτικούς (7,1%), η απάντηση «Διαφωνώ» (Αρ. 2), σημειώθηκε από 70 εκπαιδευτικούς (10,8%). Η απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» (Αρ. 3), αποτέλεσε το μέτριο επίπεδο και επιλέχθηκε από 141 εκπαιδευτικούς (21,7%). Επιπλέον, η απάντηση «Συμφωνώ» (Αρ. 4), σημειώθηκε από 186 εκπαιδευτικούς (28,6%). Τέλος, η απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Αρ. 5), επιλέχθηκε από 208 εκπαιδευτικούς (32%). Ως εκ τούτου, το ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος που εμφάνισαν ίσο ή άνω του μετρίου επιπέδου συναισθηματική δέσμευση είναι το 82,3%.

Δέσμευση\_συνέχισης2β

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent <sup>a</sup>			
						Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Valid	1	150	23,0	23,0	23,0	-,1	1,7	19,7	26,7
	2	117	18,0	18,0	41,0	,0	1,5	15,1	20,9
	3	143	22,0	22,0	63,0	,0	1,7	18,4	25,3
	4	144	22,1	22,1	85,1	,0	1,6	18,9	25,2
	5	97	14,9	14,9	100,0	,0	1,4	12,4	17,8
	Total	651	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Πίνακας 16: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων δέσμευσης συνέχισης (Υπο-κλίμακα 2<sup>η</sup>)

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων της δέσμευσης συνέχισης. Έτσι, μπορούμε να παρατηρήσουμε τη φθίνουσα τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρώντας τις τιμές από το 1 μέχρι το 5 που αποτελούσαν τις πιθανές απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Η απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» (Αρ. 1), επιλέχθηκε από 150 εκπαιδευτικούς (23%), η απάντηση «Διαφωνώ» (Αρ. 2), σημειώθηκε από 117 εκπαιδευτικούς (18%). Η απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» (Αρ. 3), αποτέλεσε το μέτριο επίπεδο και επιλέχθηκε από 143 εκπαιδευτικούς (22%). Επιπλέον, η απάντηση «Συμφωνώ» (Αρ. 4), σημειώθηκε

από 144 εκπαιδευτικούς (22,1%). Τέλος, η απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Αρ. 5), επιλέχθηκε από 97 εκπαιδευτικούς (14,9%). Ως εκ τούτου, το ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος που εμφάνισαν ίσο ή άνω του μετρίου επιπέδου δέσμευση συνέχισης είναι το 59%.

**Κανονιστική\_δέσμ.3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent <sup>a</sup>			
						Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Valid	1	177	27,2	27,2	27,2	,0	1,7	24,0	30,7
	2	172	26,4	26,4	53,6	,1	1,7	22,9	29,8
	3	158	24,3	24,3	77,9	-,1	1,6	21,2	27,5
	4	96	14,7	14,7	92,6	,0	1,4	12,0	17,5
	5	48	7,4	7,4	100,0	,0	1,0	5,4	9,5
Total		651	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

*Πίνακας 17: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων κανονιστικής δέσμευσης (Υπο-κλίμακα 3<sup>η</sup>)*

Στον πίνακα 17 παρουσιάζεται ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων της κανονιστικής δέσμευσης. Ως εκ τούτου, μπορούμε να παρατηρήσουμε τη φθίνουσα τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρώντας τις τιμές από το 1 μέχρι το 5 που αποτελούσαν τις πιθανές απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Η απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» (Αρ. 1), επιλέχθηκε από 177 εκπαιδευτικούς (27,2%), η απάντηση «Διαφωνώ» (Αρ. 2), σημειώθηκε από 172 εκπαιδευτικούς (26,4%). Η απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» (Αρ. 3), αποτέλεσε το μέτριο επίπεδο και επιλέχθηκε από 158 εκπαιδευτικούς (24,3%). Επιπλέον, η απάντηση «Συμφωνώ» (Αρ. 4), σημειώθηκε από 96 εκπαιδευτικούς (14,7%). Τέλος, η απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Αρ. 5), επιλέχθηκε από 48 εκπαιδευτικούς (7,4%). Συνεπώς, το ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος που εμφάνισαν ίσο ή άνω του μετρίου επιπέδου κανονιστική δέσμευση είναι το 46,4%.

**Συν\_νοημοσύνη\_διευθ.4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent <sup>a</sup>			
						Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper

Valid	1	45	6,9	6,9	6,9	,0	1,0	4,9	8,9
	2	85	13,1	13,1	20,0	,0	1,3	10,6	15,8
	3	116	17,8	17,8	37,8	-,1	1,5	15,1	20,7
	4	247	37,9	37,9	75,7	,0	1,9	34,3	41,8
	5	158	24,3	24,3	100,0	,0	1,7	20,9	27,8
	Total	651	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

*Πίνακας 18: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών (Υπο-κλίμακα 4<sup>η</sup>)*

Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών. Συνεπώς, μπορούμε να παρατηρήσουμε την αυξητική τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρώντας τις τιμές από το 1 μέχρι το 5 που αποτελούσαν τις πιθανές απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Η απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» (Αρ. 1), επιλέχθηκε από 45 εκπαιδευτικούς (6,9%), η απάντηση «Διαφωνώ» (Αρ. 2), σημειώθηκε από 85 εκπαιδευτικούς (13,1%). Η απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» (Αρ. 3), αποτέλεσε το μέτριο επίπεδο και επιλέχθηκε από 116 εκπαιδευτικούς (17,8%). Επιπλέον, η απάντηση «Συμφωνώ» (Αρ. 4), σημειώθηκε από 247 εκπαιδευτικούς (37,9%). Τέλος, η απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Αρ. 5), επιλέχθηκε από 158 εκπαιδευτικούς (24,3%). Ως εκ τούτου, το ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος που εμφάνισαν ίσο ή άνω του μετρίου επιπέδου κανονιστική δέσμευση είναι το 80%.

**H<sub>1</sub>:** Με ποια από τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική, συνέχισης ή κανονιστική δέσμευση), εμφανίζει μεγαλύτερη συσχέτιση η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή;

Correlations					
		Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	Συν_δέσμευση1	Κανονιστική_δέσμευση3	Δέσμευση_συνέχισης2β
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	Pearson Correlation	1	,343**	,071	-,090*
	Sig. (2-tailed)		,000	,069	,021
	N	651	651	651	651

Συν_δέσμευση1	Pearson Correlation	,343**	1	,044	-,105**
	Sig. (2-tailed)	,000		,258	,007
	N	651	651	651	651
Κανονιστική_δέσμευση3	Pearson Correlation	,071	,044	1	-,114**
	Sig. (2-tailed)	,069	,258		,004
	N	651	651	651	651
Δέσμευση_συνέχισης2β	Pearson Correlation	-,090*	-,105**	-,114**	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,007	,004	
	N	651	651	651	651

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### *Πίνακας 19: Πίνακας συσχετίσεων (Bivariate Correlations)*

Προκειμένου να εξετάσουμε την ένταση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τον τύπο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε στη δυαδική συσχέτιση (Pearson Correlation-Bivariate). Σύμφωνα με τον πίνακα 19 θα αναλυθούν οι συσχετίσεις που έχουν επισημανθεί με έντονα γράμματα και επρόκειτο για εκείνες τις οποίες το επίπεδο σημαντικότητας διπλής ουράς τους είναι σημαντικό σε βαθμό χαμηλότερο του 0,05. Συγκεκριμένα θα αναλύσουμε τρεις συσχετίσεις με δύο αστερίσκους που συνεπάγονται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01. Ενώ, θα αναλυθεί μια συσχέτιση που φέρει έναν αστερίσκο και συνεπάγεται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,05.

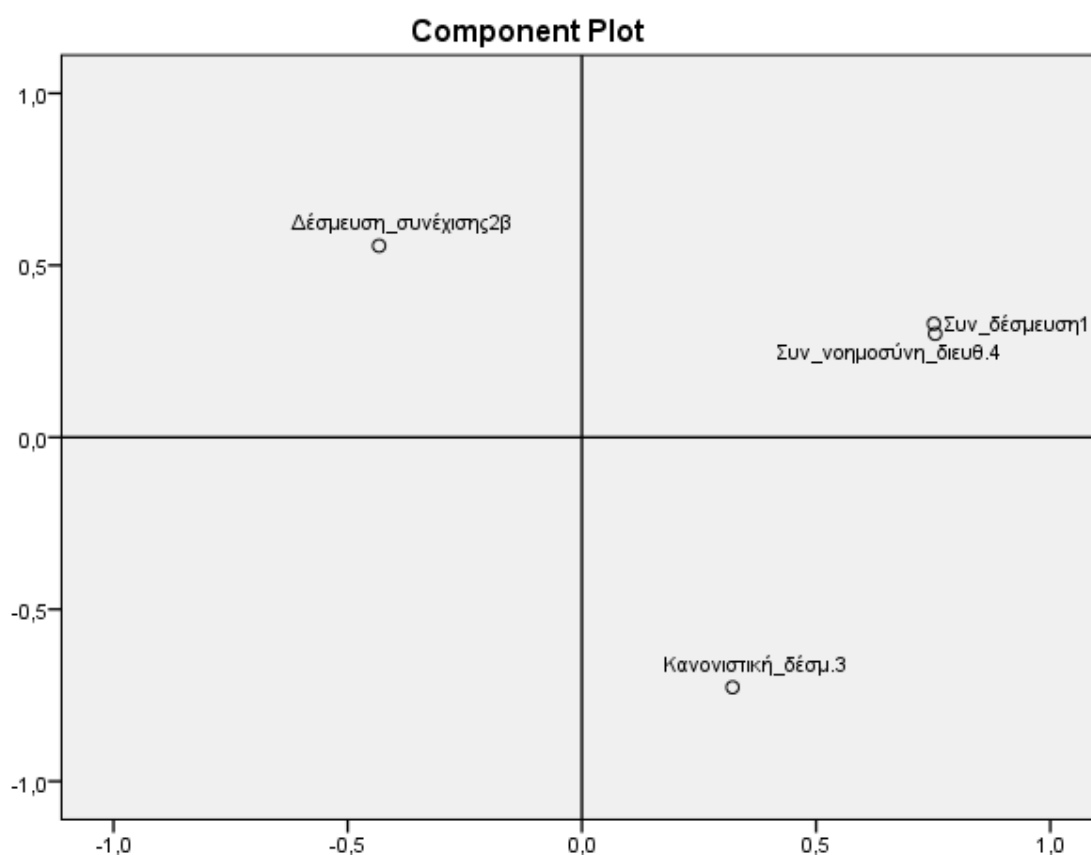
Βρέθηκε λοιπόν σημαντικά στατιστική θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ( $r=0,343$ ,  $df=651$ ,  $p=0,000<0,001$ ). Προκύπτει δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική δέσμευση, εποπτεύονται από διευθυντή που έχει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη ή και το αντίστροφο, ήτοι όταν εποπτεύονται από διευθυντή με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη τότε εμφανίζουν συναισθηματική δέσμευση, με 99,9% σιγουριά. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση εμφανίζει η δέσμευση συνέχισης με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο των 0,05 βαθμών ( $r=-0,09$ ,  $df=651$ ,  $p=0,021<0,05$ ). Φαίνεται λοιπόν ότι η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή οδηγεί σε μειωμένη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών ή και το αντίστροφο, ήτοι η μειωμένη δέσμευση συνέχισης εμφανίζεται όταν ο διευθυντής εμφανίζει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη με 95% σιγουριά. Η κανονιστική



δέσμευση με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή δε σχετίζονται με σημαντικά στατιστική σχέση οπότε η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η δέσμευση συνέχισης και τέλος η κανονιστική δέσμευση. Αυτό προκύπτει από το γράφημα που ακολουθεί και από τον πίνακα 23 ο οποίος παρουσιάζει την περιγραφική ανάλυση των υπο-κλιμάκων. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή έχει Μ.Ο.=3,6 με Τ.Α.=1,185. Η συναισθηματική δέσμευση εμφανίζει Μ.Ο.=3,68 με Τ.Α.=1,225. Η δέσμευση συνέχισης έχει Μ.Ο.=2,88 με Τ.Α.=1,381 ενώ η κανονιστική δέσμευση εμφανίζει Μ.Ο.=2,49 με Τ.Α.=1,238.

	Mean	Std. Deviation	N
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	3,60	1,185	651
Συν_δέσμευση1	3,68	1,225	651
Κανονιστική_δέσμευση3	2,49	1,238	651
Δέσμευση_συνέχισης2β	2,88	1,381	651

Πίνακας 20: Περιγραφική ανάλυση των υπο-κλιμάκων



*Γράφημα 6: Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τις 3 μορφές οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών*

Στο γράφημα των παραγόντων (βλ. γράφ. 6), βλέπουμε το βαθμό που συσχετίζονται οι μεταβλητές της συναισθηματικής δέσμευσης με τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή. Αντίστοιχα, βλέπουμε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές έρχονται σε αντιδιαστολή με τις άλλες δύο, τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση. Αυτό συνεπάγεται ότι όσο αυξάνεται η συναισθηματική δέσμευση και η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τόσο μειώνεται η κανονιστική δέσμευση και η δέσμευση συνέχισης.

Στο σημείο αυτό αξίζουν να αναφερθούν άλλες δύο συσχετίσεις με δύο αστερίσκους που συνεπάγονται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01, οι οποίες προέκυψαν από τον πίνακα 19. Η συναισθηματική δέσμευση με τη δέσμευση συνέχισης εμφανίζει αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01 ( $r=-0,105$ ,  $df=651$ ,  $p=0,007<0,01$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική δέσμευση τότε εμφανίζουν και μειωμένη δέσμευση συνέχισης ή και το αντίστροφο με 99% σιγουριά. Τέλος, η κανονιστική δέσμευση με τη δέσμευση συνέχισης εμφάνισαν αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01 ( $r=-0,114$ ,  $df=651$ ,  $p=0,004<0,01$ ). Άρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αυξημένη κανονιστική δέσμευση οδηγεί σε μειωμένη δέσμευση συνέχισης ή και το αντίστροφο με 99% σιγουριά.

**H<sub>2</sub>: Οι διευθυντές του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη;**

**Descriptives**

Συν\_νοημοσύνη\_διευθυντή4

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Ιδιωτικός Τομέας	78		

Δημόσιος Τομέας	573	4,34	1,109	,046	4,25	4,43	1	5
Total	651	4,28	1,138	,045	4,20	4,37	1	5

Πίνακας 21: Περιγραφικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στον εργασιακό τομέα

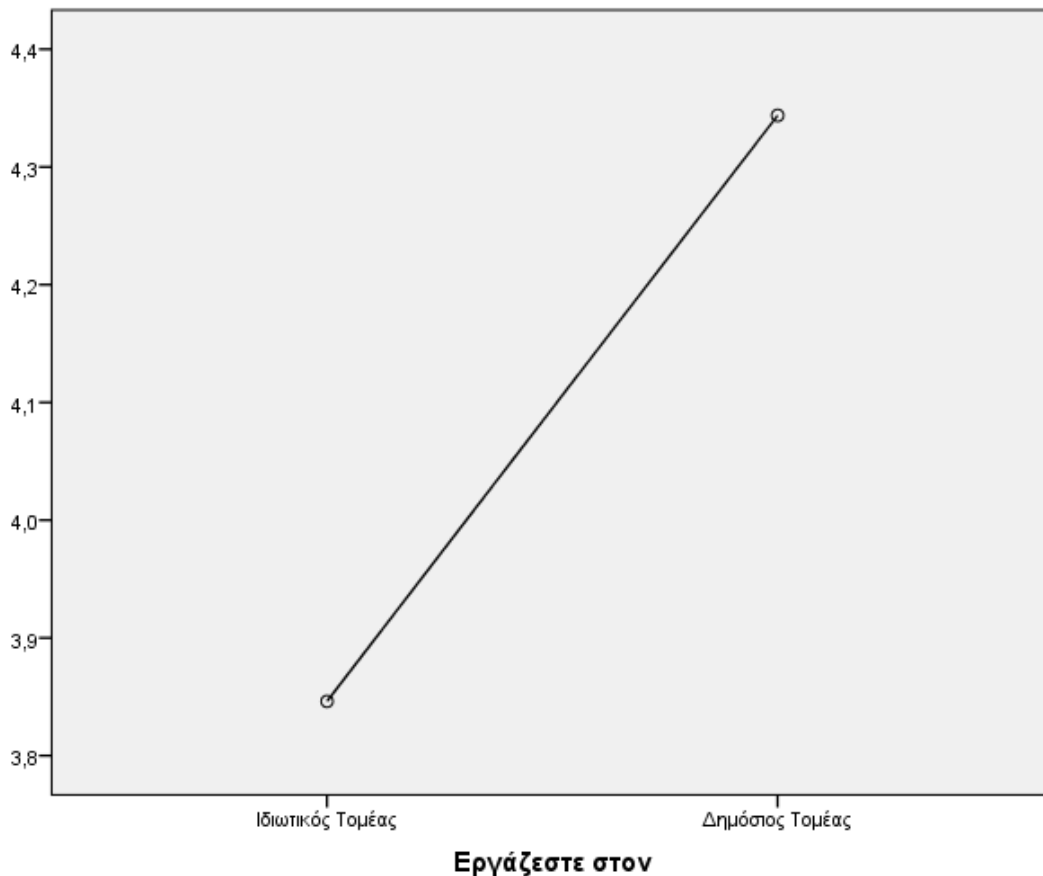
#### ANOVA

Συν-νοημοσύνη-διευθυντή

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,003	1	17,003	13,369	,000
Within Groups	825,424	649	1,272		
Total	842,427	650			

Πίνακας 22: Ανάλυση της διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών «συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή» και «εργασιακού τομέα»

Σύμφωνα με την ανάλυση της διακύμανσης των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και του εργασιακού τομέα, βρέθηκε ότι ο παράγοντας εργασιακού τομέα επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στον ιδιωτικό τομέα είναι 3,85 μονάδες με τυπική απόκλιση 1,260 μονάδες, ενώ ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στο δημόσιο τομέα είναι 4,34 μονάδες με τυπική απόκλιση 1,109 μονάδες. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ( $F= 13.369$ ,  $p<0,001$ ). Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι σχολικοί διευθυντές του δημοσίου τομέα έχουν πιο ανεπτυγμένη τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, συγκριτικά με τους σχολικούς διευθυντές του ιδιωτικού τομέα. Αυτή η αυξητική τάση φαίνεται και στο γράφημα 7 που ακολουθεί το οποίο απεικονίζει την ανοδική πορεία της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή από τον ιδιωτικό τομέα στο δημόσιο τομέα.



Γράφημα 7: Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα

$H_3$ : Προκύπτουν διαφορές στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα;

Προκειμένου να αναλυθεί το ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας στις 3 υπο-κλίμακες έτσι ώστε να προχωρήσουμε στο Independent Samples T-test ή στο Non parametric Independent test. Τα αποτελέσματα αναλύονται παρακάτω.

### Συναισθηματική δέσμευση

**$H_0$ : Η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα ακολουθεί την κανονική κατανομή.**

**$H_1$ : Η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.**

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Εργάζεστε στον		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συν_δέσμευση1	Ιδιωτικός Τομέας	,194	78	,000	,866	78	,000
	Δημόσιος Τομέας	,211	573	,000	,863	573	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*Πίνακας 23: Έλεγχος κανονικότητας συναισθηματικής δέσμευσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους*

Σύμφωνα με τον πίνακα 23 λαμβάνουμε υπόψη τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov διότι το δείγμα μας είναι άνω των 50 ατόμων. Το significance στον ιδιωτικό τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Αντίστοιχα το significance στο δημόσιο τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχει κανονικότητα στη μεταβλητή που εξετάζουμε προχωράμε στο Nonparametric Independent test.

**$H_0$ : Οι μέσοι όροι συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δε διαφέρουν**

**$H_1$ : Οι μέσοι όροι συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα διαφέρουν**

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συν_δέσμευση1 is the same across categories of Εργάζεστε στον.	Independent-Samples Kolmogorov-Smirnov Test	,295	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

*Πίνακας 24: Έλεγχος μέσων τιμών συναισθηματικής δέσμευσης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα*

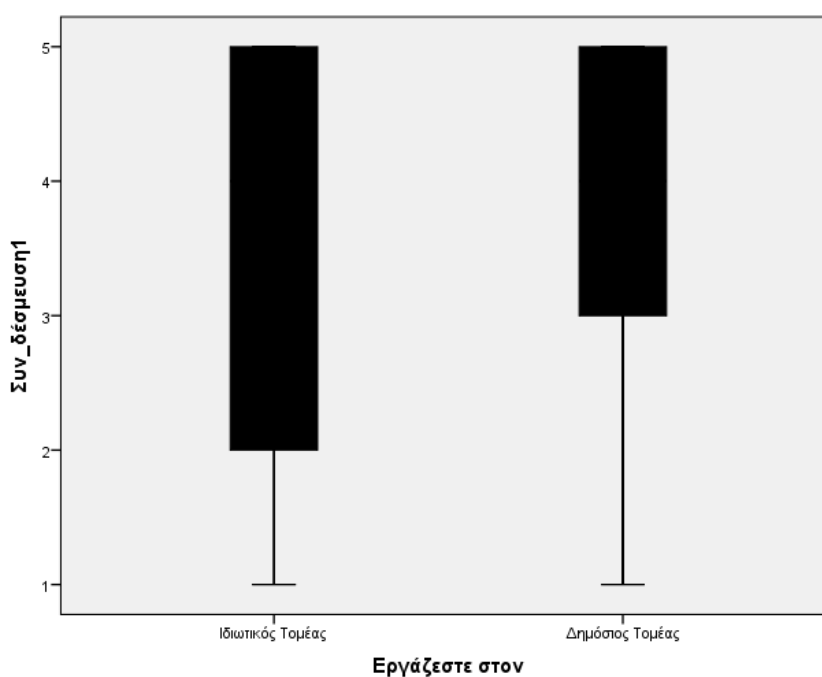
Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 24 απορρίπτεται η  $H_1$  άρα διατηρούμε τη μηδενική υπόθεση διότι σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov το  $sig=0,295 > 0,05$ . Έτσι, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα δε διαφέρουν. Δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά στη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στον πίνακα 25 που ακολουθεί βλέπουμε ότι η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα έχει Μ.Ο.=3,51 μονάδες με Τ.Α.=1,336 ενώ η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών του δημοσίου τομέα εμφανίζει Μ.Ο.=3,70 μονάδες με Τ.Α.=1,208.

Descriptives							
	Εργάζεστε στον		Statistic	Std. Error			
Συν_δέσμευση1	Ιδιωτικός Τομέας	Mean	3,51	,151			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,21			
			Upper Bound	3,81			
		5% Trimmed Mean		3,57			
		Median		4,00			
		Variance		1,786			
		Std. Deviation		1,336			
		Minimum		1			
		Maximum		5			
		Range		4			
		Interquartile Range		3			
		Skewness		-,380	,272		
		Kurtosis		-1,151	,538		
		Δημόσιος Τομέας	Δημόσιος Τομέας	Mean	3,70	,050	
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,60	
					Upper Bound	3,80	
5% Trimmed Mean				3,78			
Median				4,00			
Variance				1,459			
Std. Deviation				1,208			
Minimum				1			
Maximum				5			
Range				4			
Interquartile Range				2			
Skewness				-,682	,102		
Kurtosis				-,423	,204		

Πίνακας 25: Περιγραφικά στοιχεία συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα

Επιπρόσθετα, στο γράφημα 8 παρατηρούμε ότι το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη συναισθηματική δέσμευση στον ιδιωτικό τομέα κινήθηκε από το 2 (Διαφωνώ) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Ενώ το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη συναισθηματική δέσμευση στο δημόσιο τομέα κινήθηκε από το 3 (Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Προκύπτει δηλαδή ότι στον ιδιωτικό τομέα οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν και αρνητική στάση (Διαφωνώ) ως προς τη συναισθηματική δέσμευση ενώ στο δημόσιο τομέα το εύρος των απαντήσεων κυμάνθηκε από την ουδέτερη στάση (Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ), μέχρι και την απόλυτα θετική (Συμφωνώ απόλυτα).



Γράφημα 8: Η συναισθηματική δέσμευση ανά εργασιακό τομέα

### Δέσμευση συνέχισης

**H0: Η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα ακολουθεί την κανονική κατανομή.**

**H1: Η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.**

### Tests of Normality

	Εργάζεστε στον	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Δέσμευση_συνέχισης2β	Ιδιωτικός Τομέας	,230	78	,000	,831	78	,000
	Δημόσιος Τομέας	,164	573	,000	,897	573	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*Πίνακας 26: Έλεγχος κανονικότητας δέσμευσης συνέχισης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους*

Σύμφωνα με τον πίνακα 26 λαμβάνουμε υπόψη τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov διότι το δείγμα μας είναι άνω των 50 ατόμων. Το significance στον ιδιωτικό τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Αντίστοιχα το significance στο δημόσιο τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχει κανονικότητα στη μεταβλητή που εξετάζουμε προχωράμε στο Nonparametric Independent test.

**$H_0$ : Οι μέσοι όροι δέσμευσης συνέχισης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δε διαφέρουν**

**$H_1$ : Οι μέσοι όροι δέσμευσης συνέχισης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα διαφέρουν**

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δέσμευση_συνέχισης2β is the same across categories of Εργάζεστε στον.	Independent-Samples Kolmogorov-Smirnov Test	,058	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

*Πίνακας 27: Έλεγχος μέσω των τιμών δέσμευσης συνέχισης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα*

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 27 απορρίπτεται η  $H_1$  άρα διατηρούμε τη μηδενική υπόθεση διότι σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov το  $\text{sig}=0,058 > 0,05$ . Έτσι, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της δέσμευσης συνέχισης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα δε διαφέρουν. Δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά



στη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στον πίνακα 28 που ακολουθεί βλέπουμε ότι η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα έχει Μ.Ο.=2,68 μονάδες με Τ.Α.=1,567 ενώ η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών του δημοσίου τομέα εμφανίζει Μ.Ο.=2,91 μονάδες με Τ.Α.=1,353.

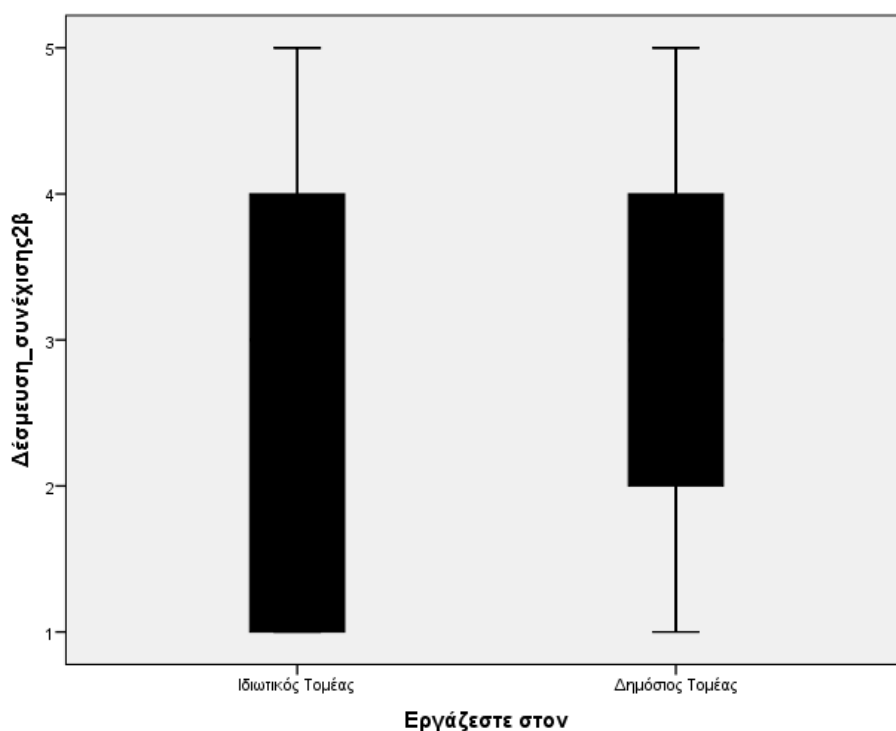
#### Descriptives

Εργάζεστε στον		Statistic	Std. Error		
Δέσμευση_συνέχισης2β	Ιδιωτικός Τομέας	Mean	2,68	,177	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,33	
			Upper Bound	3,03	
		5% Trimmed Mean		2,64	
		Median		3,00	
		Variance		2,454	
		Std. Deviation		1,567	
		Minimum		1	
		Maximum		5	
		Range		4	
		Interquartile Range		3	
		Skewness		,261	,272
		Kurtosis		-1,479	,538
		Δημόσιος Τομέας	Δημόσιος Τομέας	Mean	2,91
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			2,79	
	Upper Bound			3,02	
5% Trimmed Mean				2,90	
Median				3,00	
Variance				1,830	
Std. Deviation				1,353	
Minimum				1	
Maximum				5	
Range				4	
Interquartile Range				2	
Skewness				,006	,102
Kurtosis				-1,204	,204

*Πίνακας 28: Περιγραφικά στοιχεία δέσμευσης συνέχισης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα*

Επιπλέον, στο γράφημα 9 παρατηρούμε ότι το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη δέσμευση συνέχισης στον ιδιωτικό τομέα κινήθηκε από το 1

(Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 4 (Συμφωνώ). Ενώ το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη δέσμευση συνέχισης στο δημόσιο τομέα κινήθηκε από το 2 (Διαφωνώ) μέχρι το 4 (Συμφωνώ). Προκύπτει δηλαδή ότι στον ιδιωτικό τομέα οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν και απόλυτα αρνητική στάση (Διαφωνώ απόλυτα) ως προς τη δέσμευση συνέχισης, ενώ στο δημόσιο τομέα ο Μ.Ο. των απαντήσεων κυμάνθηκε στις μεσαίες και όχι στις ακραίες απαντήσεις.



Γράφημα 9: Η δέσμευση συνέχισης ανά εργασιακό τομέα

### Κανονιστική δέσμευση

**H0:** Η κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα ακολουθεί την κανονική κατανομή.

**H1:** Η κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εργασιακό τομέα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

### Tests of Normality

	Εργάζεστε στον	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Κανονιστική_δέσμ3	Ιδιωτικός Τομέας	,206	78	,000	,879	78	,000
	Δημόσιος Τομέας	,193	573	,000	,883	573	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*Πίνακας 29: Έλεγχος κανονικότητας κανονιστικής δέσμευσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τομέα εργασίας τους*

Σύμφωνα με τον πίνακα 29 λαμβάνουμε υπόψη τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov διότι το δείγμα μας είναι άνω των 50 ατόμων. Το significance στον ιδιωτικό τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Αντίστοιχα το significance στο δημόσιο τομέα είναι 0,000 δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα). Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχει κανονικότητα στη μεταβλητή που εξετάζουμε προχωράμε στο Nonparametric Independent test.

**$H_0$ : Οι μέσοι όροι κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δε διαφέρουν**

**$H_1$ : Οι μέσοι όροι κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα διαφέρουν**

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κανονιστική_δέσμ.3 is the same across categories of Εργάζεστε στον.	Independent-Samples Kolmogorov-Smirnov Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

*Πίνακας 30: Έλεγχος μέσων τιμών κανονιστικής δέσμευσης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα*

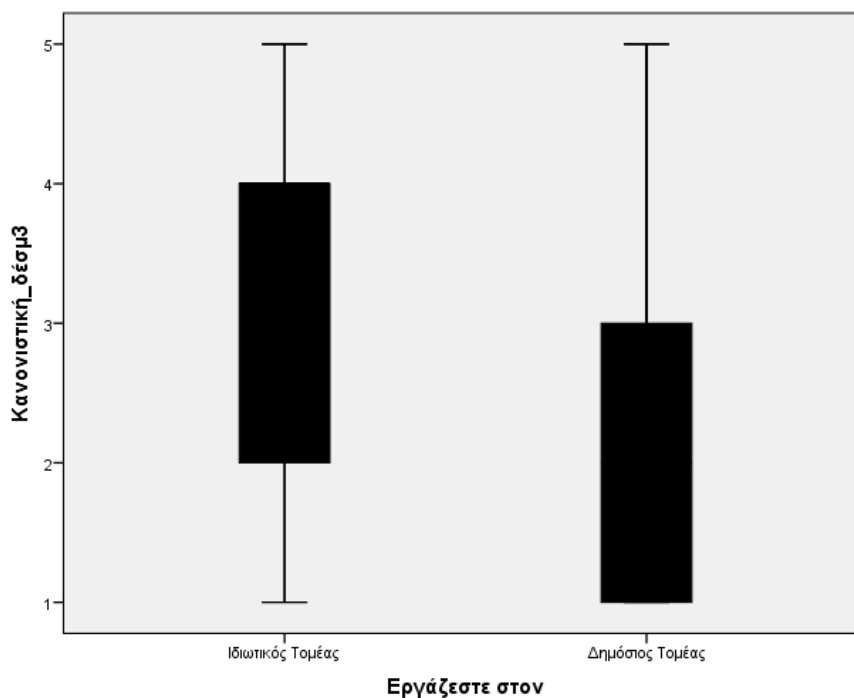
Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 30 απορρίπτεται η  $H_0$  άρα διατηρούμε την εναλλακτική υπόθεση διότι σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov το  $\text{sig}=0,000 < 0,05$ . Έτσι, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα διαφέρουν. Δηλαδή, υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά στην κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στον πίνακα 31 που ακολουθεί βλέπουμε ότι η κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα έχει Μ.Ο.=3,28 μονάδες με Τ.Α.=1,397 ενώ η κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών του δημοσίου τομέα εμφανίζει Μ.Ο.=2,38 μονάδες με Τ.Α.=1,174.

Descriptives							
	Εργάζεστε στον		Statistic	Std. Error			
Κανονιστική_δέσμ3	Ιδιωτικός Τομέας	Mean	3,29	,158			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,98			
			Upper Bound	3,61			
		5% Trimmed Mean		3,33			
		Median		4,00			
		Variance		1,951			
		Std. Deviation		1,397			
		Minimum		1			
		Maximum		5			
		Range		4			
		Interquartile Range		2			
		Skewness		-,342	,272		
		Kurtosis		-1,156	,538		
		Δημόσιος Τομέας	Δημόσιος Τομέας	Mean	2,38	,049	
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,28	
					Upper Bound	2,47	
5% Trimmed Mean				2,31			
Median				2,00			
Variance				1,379			
Std. Deviation				1,174			
Minimum				1			
Maximum				5			
Range				4			
Interquartile Range				2			
Skewness				,476	,102		
Kurtosis				-,681	,204		

Πίνακας 31: Περιγραφικά στοιχεία κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα

Επιπλέον, στο γράφημα 10 παρατηρούμε ότι το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την κανονιστική δέσμευση στον ιδιωτικό τομέα κινήθηκε από το 2 (Διαφωνώ) μέχρι το 4 (Συμφωνώ). Ενώ το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη δέσμευση συνέχισης στο δημόσιο τομέα κινήθηκε από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 3 (Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ). Προκύπτει δηλαδή ότι στον ιδιωτικό τομέα οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεσαίες και όχι ακραίες απαντήσεις ως προς τη δέσμευση συνέχισης, ενώ στο δημόσιο τομέα ο Μ.Ο. των απαντήσεων κυμάνθηκε από την απόλυτη διαφωνία μέχρι την ουδέτερη απάντηση (Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ).



Γράφημα 10: Η κανονιστική δέσμευση ανά εργασιακό τομέα

## ΜΕΡΟΣ Γ΄

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με το πέρας της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τους ερευνητικούς στόχους που αρχικά θέσαμε. Τα συμπεράσματα βασίστηκαν στην προαναφερθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο αντλήθηκε εκ νέου βιβλιογραφία προκειμένου να βασιστούν και να αιτιολογηθούν επαρκώς τα ερευνητικά μας δεδομένα βάσει προηγούμενων έγκυρων ερευνών.

Συγκεκριμένα, για τον πρώτο ερευνητικό στόχο που εξετάζει αν η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών καθώς και με ποια από τις τρεις μορφές σχετίζεται περισσότερο, συμπεραίνουμε ότι πράγματι εμφανίζει συσχέτιση η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και στις τρεις μορφές της. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από συναφείς έρευνες οι οποίες διαπιστώνουν την ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση (Abraham 2000· Carmeli, 2003· Nikolaou & Tsaousis, 2002· Petrides & Furnham, 2006· Shafiq & Rana, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Modassir και Singh (2008), όταν η ηγεσία διακατέχεται από ανεπτυγμένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, τότε, εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά της στους εργαζόμενους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια ενσυναίσθησης που οδηγεί στη δέσμευσή τους με τον οργανισμό (Modassir & Singh, 2008). Επίσης, η Iordanoglou (2007), τόνισε την ισχυρή θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ηγετικό ρόλο, ο οποίος ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εργαζομένων (Iordanoglou, 2007). Τέλος, σύμφωνα με τους Cherniss και Goleman (2001) η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη του επικεφαλής σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον και το συνεργατικό ανθρώπινο δυναμικό, επηρεάζουν τις σχέσεις στον εργασιακό χώρο, γεγονός το οποίο με τη σειρά του έχει επιπτώσεις στην ομαδική και ατομική συναισθηματική νοημοσύνη και στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αλλά και του επικεφαλής (Cherniss & Goleman, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή λοιπόν, σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, ακολουθεί η δέσμευση συνέχισης και τέλος η κανονιστική δέσμευση. Τα ευρήματα της έρευνας μας συνάδουν με την έρευνα των Sinha και Jain (2004) οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αναφορικά με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν μεγαλύτερη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική δέσμευση (Sinha & Jain, 2004). Επιπλέον, ο Carmeli (2003) στην έρευνα που διενέργησε, διαπίστωσε ότι η συναισθηματική δέσμευση είχε την πλέον θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Carmeli, 2003). Ομοίως, οι Jordan et al (2002) διαπιστώνουν τη συσχέτιση της αυξημένης συναισθηματικής δέσμευσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη στον εργασιακό χώρο. Προκύπτει ερευνητικά λοιπόν ότι η συναισθηματική δέσμευση, αποτελεί την πλέον συναφή μορφή δέσμευσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Abraham, 2000; Shafiq & Rana, 2016).

Επιπρόσθετα, στα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συναισθηματική δέσμευση και η συναισθηματική νοημοσύνη, έρχονται σε αντιδιαστολή με τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, τόσο μειώνεται η κανονιστική δέσμευση και η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με το εύρημα του Carmeli, (2003) ο οποίος υποστήριξε την αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δέσμευσης συνέχισης καθώς, όσο αυξανόταν η συναισθηματική νοημοσύνη, η δέσμευση συνέχισης μειωνόταν.

Επιπλέον, τα ευρήματα των υπολοίπων δύο συσχετίσεων που προέκυψαν, ήτοι, η στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής δέσμευσης με τη δέσμευση συνέχισης, αλλά και της συναισθηματικής δέσμευσης με την κανονιστική δέσμευση, εν μέρει επιβεβαιώνονται ερευνητικά διότι η δέσμευση συνέχισης εμπεριέχει έναν υλιστικό χαρακτήρα στον οποίο απουσιάζει το συναίσθημα (Sinha & Jain, 2004). Έτσι, συγκριτικά με τη συναισθηματική δέσμευση η οποία αποτελεί την πλέον θετική μορφή της οργανωσιακής δέσμευσης, η δέσμευση συνέχισης εμφανίζεται η πιο αδύναμη καθώς εμπεριέχει οικονομικά οφέλη (Meyer et al, 1993), με αυτή την ερμηνεία είναι αδύνατον να μπορεί να συσχετιστεί με θετικό πρόσημο με τη συναισθηματική δέσμευση καθότι σε αυτή τη μορφή της δέσμευσης υπερτερεί το

συναισθηματικό στοιχείο, ενώ οι εργαζόμενοι παραμένουν στον οργανισμό λόγω προσωπικής τους επιθυμίας (Meyer et al, 1993). Αναφορικά με την αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής δέσμευσης με την κανονιστική δέσμευση, οι Sinha και Jain (2004), ισχυρίζονται την ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης και της κανονιστικής δέσμευσης διότι και οι δύο μορφές ενέχουν το συναισθηματικό στοιχείο. Ωστόσο, οι Meyer et al (1993), αναφέρουν ότι συνδέονται θετικά με την αποδοτικότητα των εργαζομένων, αλλά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Στη συναισθηματική δέσμευση, ο εργαζόμενος αναπτύσσει έντονους συναισθηματικούς δεσμούς με τον οργανισμό ενώ ταυτίζεται και συμμετέχει ενεργά στην επίτευξη των στόχων και την υιοθέτηση αξιών (Allen & Meyer, 1990). Επιπλέον, επιδεικνύει προθυμία προκειμένου να παραμείνει στο ίδιο περιβάλλον εργασίας, εκμηδενίζοντας τις πιθανότητες εγκατάλειψής του (Mowday et al, 1979). Εν αντιθέσει, στην κανονιστική δέσμευση υπάρχει η μορφή της ηθικής υποχρέωσης που δημιουργεί στον εργαζόμενο το αίσθημα υποχρέωσης προς τον οργανισμό του, καθώς, παραμένει σε αυτόν διότι θεωρεί ότι αυτό είναι σωστό και ηθικό να πράξει (Allen & Meyer, 1990). Έτσι, η παραμονή των εργαζομένων στον οργανισμό προκύπτει ως υποχρέωση και σε περίπτωση που ο εργαζόμενος νιώσει ότι το χρέος του έχει εξοφληθεί τότε αποχωρεί από τον οργανισμό (Meyer et al, 1993).

Ακόμα, ο δεύτερος διερευνητικός στόχος ανέδειξε ότι οι σχολικοί διευθυντές του δημοσίου τομέα έχουν πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, συγκριτικά με τους σχολικούς διευθυντές του ιδιωτικού τομέα. Το εν λόγω αποτέλεσμα συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών, ωστόσο δε βρέθηκε στη βιβλιογραφία κάποιο απολύτως όμοιο θέμα. Ως εκ τούτου, έχει υποστηριχτεί από αρκετούς ερευνητές ότι υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού εργασιακού τομέα (Bourantas & Papalexandris, 1993· Kumari & Priya, 2017· Pillay, 2008· Thach & Thompson, 2007). Αναμφίβολα, στο δημόσιο τομέα υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλομορφία και ασάφεια ενώ δεν υπάρχει πίεση προς κάλυψη των στόχων και εργασιακή ανασφάλεια σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα (Bourantas & Papalexandris, 1993). Έτσι, προκειμένου να διασαφηνιστούν περαιτέρω οι διαφορές των δύο τομέων έχουν διενεργηθεί διαχρονικά διάφορες έρευνες οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις ομοιότητες και διαφορές των επικεφαλής αλλά και των εργαζομένων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Οι Thach και Thompson (2007) μελετούν τις ηγετικές ικανότητες του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα. Αναφορικά με τη δημόσια διοίκηση συνάγουν



το αποτέλεσμα ότι υπάρχει ισχυρότερη ικανοποίηση των επικεφαλής συγκριτικά με τους επικεφαλής του ιδιωτικού τομέα, παρόλο που στο δημόσιο υπάρχουν γραφειοκρατικοί έλεγχοι, και εξωτερική πολιτική επιρροή τα οποία δεν υφίστανται στον ιδιωτικό τομέα. Οι ασκούντες δημόσια διοίκηση βρέθηκαν πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό, με αυξημένη πεποίθηση για την κοινωνική σημασία του έργου τους, με επιθυμία εξυπηρέτησης του δημόσιου συμφέροντος, με ανεπτυγμένες συνεργατικές ικανότητες, ανάγκη για μεταλαμπάδευση γνώσεων, ειλικρίνεια, ακεραιότητα, τιμότητα και εμπιστοσύνη (Thach & Thompson, 2007). Ομοίως, οι Steel και Warner (1990) τόνισαν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων του δημόσιου τομέα σε σύγκριση με αντίστοιχους ιδιωτικούς φορείς. Στο δημόσιο τομέα, οι εργαζόμενοι, παρουσιάστηκαν πιο επιτυχημένοι και αισιόδοξοι με εμφανώς πιο αυξημένα κίνητρα υποκίνησης και παρακίνησης σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα (Steel & Warner, 1990). Κατά συνέπεια, προκύπτει ερευνητικά πως όταν κάποιος εργαζόμενος αισθάνεται εσωτερική και εξωτερική ικανοποίηση τότε τείνει να αφοσιώνεται περαιτέρω στον οργανισμό του (Markovits, Davis, Fay & van Dick, 2010). Το ανωτέρω συμπέρασμα βρίσκει τη λογική εξήγησης του στο γεγονός ότι, οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα αναλαμβάνουν καθήκοντα σε ήδη οργανωμένα περιβάλλοντα δίχως να αναμένεται από εκείνους να προάγουν τη δημιουργικότητα αλλά να λειτουργήσουν τυπικά γραφειοκρατικά με τυποποιημένες διαδικασίες. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν αναγκάζονται να αποδείξουν την αξία τους και έτσι αποκτούν εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση. Η ικανοποίηση αυτή, τους βοηθά να καταρρίψουν όποια στερεοτυπική εικόνα έχουν δημιουργήσει για έναν οργανισμό του δημόσιου τομέα με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πιο θετικά προσκείμενοι στον οργανισμό τους, με αυξημένη αφοσίωση, εμπλοκή, συνεργατικότητα και πίστη σε αυτόν (Markovits et al., 2010). Έτσι, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση αναπτύσσεται περαιτέρω στους εργαζόμενους του δημόσιου τομέα ενώ εμφανίζουν και μεγαλύτερη επιθυμία να παραμείνουν στον οργανισμό, συγκριτικά με τους απασχολούμενους στον ιδιωτικό τομέα (Steijn & Leisink, 2006).

Συνεπώς, το αποτέλεσμα της αυξημένης συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στο δημόσιο τομέα φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδους εργασιακής ανασφάλειας ενώ, ο μισθός και το ωράριο τους είναι προκαθορισμένα. Επιπλέον, δεν υπάρχει η πίεση για την επίτευξη υψηλών στόχων

καθώς λειτουργούν αυτόνομα. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική ικανοποίηση και η ποιότητα της εργασιακής ζωής τους, εμφανίζονται πιο αυξημένα συγκριτικά με των συναδέλφων τους που απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα (Kumari & Priya, 2017· Smith & Nock, 1980).

Τέλος, το τρίτο διερευνητικό ερώτημα μελετά την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η συναισθηματική δέσμευση καθώς και η δέσμευση συνέχισης δεν εμφάνισαν διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των μόνιμων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ενώ η κανονιστική δέσμευση εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μόνιμων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, με τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα να υπερτερούν. Οι Markovits et al. (2010), ανέδειξαν τη σχέση της κανονιστικής δέσμευσης στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και τα αποτελέσματα τους συνάδουν με τα δικά μας. Η κανονιστική δέσμευση λόγω της συναισθηματικής χροιάς της συνδέθηκε με τους ιδιωτικούς υπάλληλους περισσότερο από τους δημόσιους υπαλλήλους. Αντίστοιχα, οι Steinhaus και Perry (2015), διερεύνησαν τη συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Τα ευρήματα της έρευνας τους δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης των δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων. Οι ίδιοι ερευνητές αναλύοντας τα αποτελέσματά τους αναφέρουν ότι η ομοιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης των υπαλλήλων ιδιωτικού και δημόσιου τομέα θα μπορούσε να θεωρηθεί θετική καθώς σπάει το στερεότυπο του αδιάφορου δημόσιου υπαλλήλου, ωστόσο, θα μπορούσε να θεωρηθεί και αρνητική καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι οφείλουν να έχουν πιο αυξημένη βούληση και εσωτερικά κίνητρα (Steinhaus & Perry, 2015).

Καταληκτικά, τα συμπεράσματα της έρευνας μας εν μέρει ήταν αναμενόμενα. Ωστόσο, η αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών μας εντυπωσίασε θετικά. Η εν λόγω αρνητική συσχέτιση, λειτούργησε ως επιβεβαίωση της απόλυτης θετικής συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Να υπενθυμίσουμε ότι η δέσμευση συνέχισης σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι παραμένουν στον οργανισμό επειδή αισθάνονται ότι είναι απαραίτητο να παραμείνουν, ενώ η συναισθηματική δέσμευση συνεπάγεται ταύτιση και ενεργητική

συμμετοχή του εργαζομένου. Δηλαδή, ο εργαζόμενος επιλέγει να παραμείνει στον οργανισμό επειδή το θέλει.

Επιπροσθέτως, στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εμφανίστηκαν διευθυντές με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη οι οποίοι φαίνεται να «καθορίζουν» την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Πριν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είχα την πεποίθηση ότι οι διευθυντές του δημοσίου θα έχουν μειωμένη συναισθηματική νοημοσύνη, έναντι των διευθυντών του ιδιωτικού τομέα. Έκπληξη, μας προκάλεσαν τα αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, περισσότερες έρευνες θα μπορούσαν να διενεργηθούν στη συγκεκριμένη θεματική προκειμένου να συναχθούν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα.

Συμπερασματικά, η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, τείνει να προβληματίζει ιδιαίτερα τον ερευνητικό κόσμο και όχι αδίκως καθώς, φαίνεται να επηρεάζει όλο το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας. Πόσο ελπιδοφόρο ακούγεται να υπήρχε τρόπος να «εξοπλιστούν» οι διευθυντές μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης, σε αυτού του είδους τις ικανότητες; Πολυποίκιλες αρνητικές καταστάσεις καθημερινής τριβής θα μπορούσαν να αποφευχθούν αν μόνο συναισθηματικά ικανοί και άρτια εκπαιδευμένοι διευθυντές λάμβαναν δράση να διοικήσουν τις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας μας.

## Επίλογος

Τα συναισθήματα και η λογική πορεύονται μαζί. Πρωτίστως όμως δημιουργούνται τα συναισθήματα, ενώ, έπεται η σκέψη και η συμπεριφορά. Έτσι, προηγούμενοι ερευνητές ανέδειξαν τη βαρυσήμαντη αξία και χρήση των συναισθημάτων καθώς αν αγνοηθούν τότε καταπνίγονται τα κίνητρα στο χώρο εργασίας (Moore, 2009). Συνεπώς, οι διευθυντές χρησιμοποιώντας στρατηγικές ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης καλλιεργούν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στο οργανισμό, αναπτύσσουν εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, επικοινωνούν αποτελεσματικά και εν τέλει, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οργανωσιακής δέσμευσης (Nordin, 2011).

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα μας, έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συνάδει με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Έτσι, προκύπτει ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου υπάρχει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, ενυπάρχει και η συναισθηματική

δέσμευση, η οποία επρόκειτο για την πλέον ισχυρή μορφή της οργανωσιακής δέσμευσης. Αναμφισβήτητα, η βαρύτητα πρέπει να πέσει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών καθώς μέσω εκείνης δημιουργούνται οι ισχυροί δεσμοί και η αφοσίωση μεταξύ των συναδέλφων. Αποτελεί μονόδρομο λοιπόν η ενθάρρυνση για συμμετοχή των διευθυντών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς με αυτό τον τρόπο δύνανται να συμβαδίσουν με το σημερινό ανταγωνιστικό πολύπλοκο και απαιτητικό εκπαιδευτικό πνεύμα, το οποίο απαιτεί από εκείνους να είναι πιο εξειδικευμένοι από ποτέ άλλοτε στην ιστορία της εκπαίδευσης. Επομένως, οι διευθυντές σήμερα οφείλουν να είναι προικισμένοι με τεχνικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και συναισθηματικές δεξιότητες έτσι ώστε να προωθούν την οργανωσιακή δέσμευση, η οποία αποτελεί ένα χρήσιμο δείκτη της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού.

Φυσικά, όπου υπάρχει η θέληση, υπάρχει και ο τρόπος. Η εξειδίκευση που προαναφέραμε έρχεται δεύτερη καθώς προέχει η βούληση της ατομικής εξέλιξης για πορεία προς την επιτυχία. Ο συνδυασμός των δύο παραγόντων εξειδίκευση-βούληση ατομικής εξέλιξης, καταλήγουν στην ανάπτυξη της διοικητικής συναισθηματικής νοημοσύνης .

Ως εκ τούτου, ο ευέλικτος, άρτια και σχετικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός διευθυντής, καταφέρνει να διοικεί μια υγιής εκπαιδευτική μονάδα συμβαδίζοντας με το σύνθετο, πολυδιάστατο και ανταγωνιστικό πνεύμα της σύγχρονης εποχής, προκειμένου να διατηρεί τις σταθερές και τις ισορροπίες που προκύπτουν από την εσωτερική και εξωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Taliadorou & Pashiardis, 2014).

### Περιορισμοί της έρευνας

Αντιλαμβανόμαστε ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα σε μια έρευνα τόσο μεγαλύτερη αξιοπιστία παρέχει καθώς επιτρέπει να χρησιμοποιηθούν πιο χρήσιμα και σύνθετα στατιστικά στοιχεία (Cohen et al., 2007). Ωστόσο στη δική μας έρευνα παρότι συλλέχθηκαν οι απαντήσεις 651 εκπαιδευτικών και κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητικός ο πληθυσμός, δε μπορούμε να τον θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να αδυνατούμε να προχωρήσουμε σε οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε για τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των Allen και Meyer (1990) και το εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης των Petrides και Furnham (2006) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), επιλέχθηκαν διότι είχαν έτοιμα σταθμισμένα ερωτηματολόγια και η έρευνα κρίνεται πιο αξιόπιστη σε αυτές τις περιπτώσεις. Ωστόσο, μέσα σε αυτά τα ερωτηματολόγια υπήρξαν κάποιες ερωτήσεις στις οποίες η διατύπωσή τους δε βοηθούσε ιδιαίτερα τον ερωτώμενο να τις κατανοήσει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμφανίσουν χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας με αποτέλεσμα να μη μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση. Όταν ήρθαμε σε επικοινωνία με ερωτώμενους προκειμένου να λάβουμε ανατροφοδότηση διατύπωσαν τον προβληματισμό ότι αν κάποιος διάβαζε γρήγορα την ερώτηση αρνητικής διατύπωσης, απαντούσε το αντίθετο από αυτό που πραγματικά ήθελε λόγω βιασύνης ή έλλειψης συγκέντρωσης.

Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert η οποία ευρέως προτιμάτε στις έρευνες, όμως δυστυχώς δεν υπάρχει κανένας έλεγχος για το αν οι ερωτώμενοι απαντούν ειλικρινά στις ερωτήσεις και εκφράζουν πλήρως τη γνώμη τους, ενώ κάποιος ενδέχεται να παραποιήσουν σκόπιμα τις απαντήσεις τους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007), η πλειοψηφία των ανθρώπων αποφεύγουν να χαρακτηριστούν εξτρεμιστές, με αποτέλεσμα στις κλίμακες διαβάθμισης όσο και να το επιθυμούν, αποφεύγουν να επιλέγουν τις δύο ακραίες τιμές.

### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λόγω της περιορισμένης επιστημονικής έρευνας σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών διευθυντών και την επίδρασή της στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, θεωρούμε βαρυσήμαντη την εστίαση της μελλοντικής έρευνας, αφενός στους συνδέσμους συσχέτισης των δύο εννοιών και στους τρόπους ενδυνάμωσής τους, αφετέρου, στα οφέλη τους όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους διευθυντές που τα κατέχουν. Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε μοντέλα ενίσχυσης και ενδυνάμωσης των δύο εννοιών. Καταμετρώντας το

βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, θα μπορούσε να διενεργηθεί εμπειρική έρευνα μέσω δράσεων, προγραμμάτων και επιμορφώσεων και εν συνεχεία να ακολουθήσει επαναληπτική αξιολόγηση έτσι ώστε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Επιπροσθέτως, αξίζει να εξεταστεί ο βαθμός που οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και αν προτίθενται να εκπαιδευτούν σχετικά, είτε με σεμινάρια, είτε με εκπαιδευτικά προγράμματα. Έχοντας δεδομένο ότι η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης δύναται να διδαχτεί (Humphrey et al., 2007).

Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η έρευνα μας έλαβε χώρα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ανήκει στα συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, στα οποία όλες οι δράσεις οφείλουν να ελέγχονται από την κεντρική εξουσία (Σαϊτης, 2005). Θα υπήρχε αυξημένο ενδιαφέρον των αποτελεσμάτων αν μια αντίστοιχη έρευνα υλοποιούνταν σε κάποιο κράτος με αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, όπου ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα από την πλευρά τους (Σαϊτης, 2005), έτσι ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο συστημάτων μεταξύ τους.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή αλλά και ο αντίκτυπός της στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο που χρήζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης σε όλες τις εκφάνσεις του.

## Βιβλιογραφία

- Abraham, R. (1999). The Impact of Emotional Dissonance on Organizational Commitment and Intention to Turnover. *The Journal of Psychology*, 133(4), 441–455.
- Abraham, R. (2000). The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence–Outcome Relationships. *The Journal of Psychology*, 134(2), 169–184.
- Aghdasi, S., Kiamanesh, A.R., & Ebrahim, A.N. (2011). Emotional Intelligence and Organizational Commitment: Testing the Mediatory Role of Occupational Stress and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1965–1976.
- Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1991). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269.
- Antonakis, J., Ashkanasy N., & Dasborough, M. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 247–261.
- Ashkanasy, N.M., & Dasborough, M.T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business*, 79(1), 18–22.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4S), 28-44.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40.
- BinBakr, B.M. & Eman, I. (2018). High-involvement work processes and organizational commitment of female faculty in Saudi Arabia. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- Bourantas, D., & Papalexandris, N. (1993). Differences in leadership behaviour and influence between public and private organizations in Greece. *The International Journal of Human Resource Management*, 4(4), 859–871.

Boyatzis, R.E., Stubbs, E.C., & Taylor, S.N. (2002). Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 150–162.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8), 788-813.

Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(3), 301-317.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Coe, C., Zehnder, A., & Kinlaw, D.C. (2008). *Coaching for commitment Achieving superior performance from individuals and teams*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6<sup>th</sup> ed. London: Routledge.

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

Day, D.V. (2000). *Leadership development*. The Leadership Quarterly, 11(4), 581–613.

Ellemers, N., Gilder, D., & Heuvel, H. (1998). Career-oriented versus team-oriented commitment and behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 717–730.

Esfahani, N., & Gheze Soflu, H. (2011). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership in physical education managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2384-2393.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Ed. London: Sage Publications Ltd.

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



George, J. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78 (2), 78-90.

Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *National Council of Professors of Educational Administration*.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

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.

Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., & Hartel, C.E.J. (2002). Emotional Intelligence as a Moderator of Emotional and Behavioral Reactions to Job Insecurity. *The Academy of Management Review*, 27(3), 361

Kumari, P., & Priya, B. (2017). Organizational Commitment: A Comparative Study of Public and Private Sector Bank Managers. *International Journal of Business and Management Invention*, 6 (1), 38-47.

Law, K.S., Song, L.J., & Wong, C.S. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.

Leithwood, K.A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Lewis, K.M. (2000). When leaders display emotion: how followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 221–234.

Markovits, Y., Davis, A.J., Fay, D., & Dick, R. (2010). The Link Between Job Satisfaction and Organizational Commitment: Differences Between Public and Private Sector Employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177–196.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard Intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.

Mayer J.D., & Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442

Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507–536.

Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.

Modassir, A., & Singh, T. (2008). Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Leadership Studies*, 4 (1), 3-21.

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

Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327–342.

Nordin, N. (2011). The Influence Of Emotional Intelligence, Leadership Behaviour And Organizational Commitment On Organizational Readiness For Change In Higher Learning Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 129–138.

O'Reilly, C.A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492–499.

Parrish, R. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(5), 821-837.

Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities

Petrides, K.V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *The Springer Series on Human Exceptionality*, 85–101.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569.

Pillay, R. (2008). Defining competencies for hospital management. *Leadership in Health Services*, 21(2), 99–110.

Polat, S. (2011). Commitment and antecedents of police officers, first level, and mid-level supervisors in the Turkish National Police: an empirical study of the three-component model of organizational commitment (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University.

Porter, L., Steers, R., Mowday, R., & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.

Rego, A., Sousa, F., Pina Cunha, M., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Leader Self-Reported Emotional Intelligence and Perceived Employee Creativity: An Exploratory Study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 250–264.

Salami, S. (2007). Relationships of Emotional Intelligence and Self-Efficacy to Work Attitudes among Secondary School Teachers in Southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4, 540-547.

Salami, S. (2008). Demographic and Psychological Factors Predicting organizational Commitment among Industrial Workers. *Anthropologist*, 10(1), 31-38.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Scholl, R.W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of management Review*, 6(4), 589-599.

Shafiq, M., & Rana, A.R. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 1-

- Sinha, A. K., & Jain, A. K. (2004). Emotional intelligence: Imperative for the organizationally relevant outcomes. *Psychological Studies*, 49 (2), 81-96.
- Smith, M.P., & Nock, S.L. (1980). Social Class and the Quality of Work Life in Public and Private Organizations. *Journal of Social Issues*, 36(4), 59–75.
- Steel, B.S., & Warner, R.L. (1990). Job Satisfaction Among Early Labor Force Participants: Unexpected Outcomes in Public and Private Sector Comparisons. *Review of Public Personnel Administration*, 10(3), 4–22.
- Steers, R.M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Steijn, B. & Leisink, P. (2006). Organizational Commitment Among Dutch Public Sector Employees. *International Review of Administrative Sciences*, 72, 187–201.
- Steinhaus, C.S., & Perry, J.L. (1996). Organizational Commitment: Does Sector Matter? *Public Productivity & Management Review*, 19(3), 278.
- Sternberg, R. (1997). Managerial intelligence: Why IQ isn't enough. *Journal of Management*, 23(3), 475–493.
- Stone, H., & Parker, J., & Wood, L. (2005). Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study, Executive Summary, *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L.A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461–473.
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53 (5), 642–666.
- Thach, E., & Thompson, K.J. (2007). Trading places. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(4), 356–375.
- Thorndike, E. (1920). A Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Vandenberg, R.J., & Lance, C.E. (1992). Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Journal of Management*, 18(1), 153–167.

Vigoda-Gadot, E., & Meisler, G. (2010). Emotions in Management and the Management of Emotions: The Impact of Emotional Intelligence and Organizational Politics on Public Sector Employees. *Public Administration Review*, 70(1), 72–86.

Villanueva, J. & Sanchez, J. (2007). Trait Emotional Intelligence and Leadership Self-Efficacy: Their Relationship with Collective Efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 349-357.

Webb, K.S. (2013). How Managers' Emotional Intelligence Impacts Employees' Satisfaction and Commitment: A Structural Equation Model. *SSRN Electronic Journal*.

Williams, H.W. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals. *Journal of Management Development*, 27(1), 36–54.

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

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology*, 53(3), 371–399.

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ.(2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. ιδίου.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έρευνα που απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ιδιωτικούς ή δημόσιους οργανισμούς.

Αγαπητοί κύριοι/ες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων προκειμένου να διεξαχθεί μια έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστεί μόλις λίγα από τον χρόνο σας. Το αντικείμενο της έρευνας αποσκοπεί να διερευνήσει το βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στους οργανισμούς.

Σας παρακαλούμε, αυτό που θα χρειαστεί είναι να απαντήσετε ειλικρινά στις ερωτήσεις που ακολουθούν καθώς δεν υπάρχουν απαντήσεις σωστές ή λανθασμένες.

Τέλος, σας διαβεβαιώνουμε ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο είναι αυστηρά εμπιστευτικό και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Επιπλέον, όπως θα διαπιστώσετε και εσείς το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο οπότε δε προκύπτει θέμα προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς οι απαντήσεις σας δε μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένα πρόσωπα και οργανισμούς.

**Σας ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη συνεργασία σας!**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

\*Παρακαλούμε σημειώστε με Χ το τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

### 1. Φύλο

Άνδρας  Γυναίκα

### 2. Χρόνια προϋπηρεσίας

0-5 έτη  5-15 έτη  5+ έτη

### 3. Εργάζεστε στον

ιδιωτικό τομέα  δημόσιο τομέα

### 4. Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηρίζει τη σχέση απασχόλησής σας ;

Μόνιμος/η εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός

Με σύμβαση ορισμένου χρόνου

### 5. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα ανήκετε;

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- Προσχολικής εκπαίδευσης
- Δημοτικής εκπαίδευσης

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- ΕΠΑΛ
- ΣΔΕ
- Άλλο .....

### Α' μέρος ερωτηματολογίου

Στο πρώτο μέρος σας ζητούμε να απαντήσετε σχετικά με κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού σας.

Παρακαλούμε κυκλώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με τις παρακάτω απόψεις σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

A1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

A2. Χαίρομαι να συζητώ για την εκπαιδευτική μονάδα μου με ανθρώπους εκτός εργασιακού χώρου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

A3. Αισθάνομαι πραγματικά σαν τα προβλήματα αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας να είναι και δικά μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

A4. Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι τώρα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

A5. Δε νιώθω «μέλος της οικογενείας» στον οργανισμό που εργάζομαι.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>



A6. Δε νιώθω συναισθηματικά δεμένος/η σε αυτό τον οργανισμό.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

A7. Το να εργάζομαι σε αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα έχει μεγάλη σημασία για μένα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

B8. Δε φοβάμαι για το τι θα μπορούσε να συμβεί αν εγκατέλειπα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα χωρίς να έχω βρει αντίστοιχη θέση σε άλλη.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

B9. Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να αλλάξω εκπαιδευτική μονάδα αυτή τη στιγμή, ακόμη και αν το ήθελα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

B10. Θα διαταρασσόταν πάρα πολύ η ζωή μου αν αποφάσιζα να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα τώρα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

B11. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η παραμονή μου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι θέμα αναγκαιότητας, όσο και επιθυμίας.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>

**ούτε  
διαφωνώ**

B12. Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζομαι.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

B13. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι για αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα είναι επειδή εγκαταλείποντας τη συγκεκριμένη θέση θα απαιτούσε μεγάλη προσωπική θυσία – άλλη εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να μη μου προσφέρει τα ίδια.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Γ14. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Γ15. Δεν πιστεύω ότι ένα άτομο πρέπει να είναι πάντα πιστό στον οργανισμό που εργάζεται.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Γ16. Η μετακίνηση από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα, δεν μου φαίνεται ανήθικη.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Γ17. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εξακολουθώ να εργάζομαι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι λόγω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθω να παραμείνω και να εργάζομαι σε αυτήν.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
----------------------------	---------------------------	---	---------------------------	----------------------------

Γ18. Αν πάρω μια άλλη προσφορά για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού θα νιώσω ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα.

<b>1 Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>2 Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>4 Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>5 Συμφωνώ απόλυτα</b>
----------------------------------	---------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

Γ19. Πιστεύω ότι το να είσαι πιστός/η και να παραμένεις σε έναν οργανισμό έχει μεγάλη σημασία και αξία.

<b>1 Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>2 Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>4 Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>5 Συμφωνώ απόλυτα</b>
----------------------------------	---------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

Γ20. Τα πράγματα θα ήταν καλύτερα αν οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους.

<b>1 Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>2 Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>4 Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>5 Συμφωνώ απόλυτα</b>
----------------------------------	---------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

Γ21. Νομίζω ότι το να είσαι προσηλωμένος/η και να παραμένεις σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει ιδιαίτερη σημασία πια.

<b>1 Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>2 Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>4 Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>5 Συμφωνώ απόλυτα</b>
----------------------------------	---------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

## **B' μέρος ερωτηματολογίου**

Στο σημείο αυτό σας ζητούμε να απαντήσετε για κάποια χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/ντριας του οργανισμού που εργάζεστε.

Δ22. Θεωρείτε ότι έχει ευελιξία και ικανότητα να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ23. Συνηθίζει να «κάνει πίσω» ακόμη και αν γνωρίζει ότι έχει δίκιο;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ24. Έχει την ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματα του/ης στους άλλους;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ25. Είναι συνήθως σε θέση να επηρεάσει τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ26. Είναι συνήθως σε θέση να "μπει στα παπούτσια " του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ27. Βρίσκει τρόπους να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του/ης; Έχει δηλαδή ικανότητες αυτορρύθμισης;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Ούτε</b>	<b>Μάλλον</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ</b>	<b>συμφωνώ,</b>	<b>συμφωνώ</b>	<b>απόλυτα</b>
		<b>ούτε</b>		
		<b>διαφωνώ</b>		

Δ28. Τείνει να εμπλέκεται σε πράγματα και καταστάσεις χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ή στοχασμό;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ29. Έχει την ικανότητα να διατηρεί τις διαπροσωπικές σχέσεις σε καλό επίπεδο;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ30. Δείχνει ότι είναι πετυχημένος/η και ευχαριστημένος/η από τη ζωή του/ης;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ31. Δείχνει να είναι ένα άτομο με υψηλά κίνητρα; Κάποιος/α που δε θα τα παρατήσει εύκολα;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ32. Του/ης φαίνεται δύσκολο να «χτίσει» πετυχημένα κοινωνικά δίκτυα;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ33. Σε γενικές γραμμές, είναι σε θέση να διαχειριστεί το άγχος του/ης;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ34. Θεωρείτε ότι δυσκολεύεται να βλέπει τα πράγματα από την προοπτική κάποιου άλλου ατόμου;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ35. Πιστεύετε ότι είναι ικανοποιημένος/η και χαρούμενος/η με τη ζωή του/ης;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

Δ36. Θεωρείτε ότι είναι αισιόδοξος/η και κοιτά προς τη «λαμπερή πλευρά» της ζωής;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ,</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

**Ευχαριστούμε θερμά για το χρόνο σας!**