ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

Διπλωματική εργασία της

Βουλκίδου Σμαράγδας

(ΑΜ 1133306918)

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2015

ΠΑΦΟΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση, με κατεύθυνση την Εκπαιδευτική Διοίκηση και θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν άμεσα και έμμεσα στην πραγματοποίησή της.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και υπεύθυνη για την επίβλεψή της Δρ. Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου, για τη στήριξη και τη βοήθειά της, για τις πολύτιμες και άμεσες παρατηρήσεις και συμβουλές της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κόρη μου Νατάσσα και τον σύζυγό μου Ιωάννη, για την κατανόηση και την αμέριστη συμπαράστασή τους σε όλα τα επίπεδα.

Τέλος επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα στο κάλεσμά μου να συμμετέχουν στην έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ……...5

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ…….5

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ……....5

ΠΕΡΙΛΗΨΗ……6

ABSTRACT……9

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 11

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ……..15

1^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ 15

Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης 20

Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματική νοημοσύνης.....22

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ατομικό και εργασιακό πλαίσιο……..30

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ατομικό πλαίσιο 30

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εργασιακό πλαίσιο.....32

2^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ 36

Έννοια και ορισμοί ηγεσίας 36

Τα μοντέλα ηγεσίας και τα ηγετικά χαρακτηριστικά.....36

Εκπαιδευτική ηγεσία 39

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα.....39

Η Διοίκηση του σχολείου και της σχολικής τάξης.....40

3^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΤΗΣ 45

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ……..47

1^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 47

Ποιοτική έρευνα.....**47**

Αναστοχασμός ερευνητή.....**48**

Υποθέσεις.....**48**

Περιορισμοί της έρευνας.....**49**

Λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης έρευνας πεδίου.....**50**

Μεθοδολογία της έρευνας.....**50**

Ερευνητικό δείγμα.....*50*

Τεχνικές συλλογής δεδομένων.....*52*

Ηθική έρευνας.....54

2^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ.....**55**

3^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....**63**

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....**68**

ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....**69**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Οδηγός συνέντευξης.....**76**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: The 33-item emotional intelligence scale.....**81**

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Το αντιληπτικό μοντέλο των Petrides και Furnham ……27-28

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Επιτυχημένος / Αποτυχημένος εργαζόμενος με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη ……..……34-35

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Οι άνθρωποι που υπήρξαν σταθμοί στην εξέλιξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης……..…19-20

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Η ιεραρχική διάταξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του μοντέλου Mayer et al...24

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Οι συσχετίσεις μεταξύ επιπέδων, διαστάσεων και συναισθηματικών ικανοτήτων της θεωρίας του Goleman (1995)…….26

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: Οι συσχετίσεις μεταξύ επιπέδων, διαστάσεων και συναισθηματικών ικανοτήτων της θεωρίας των Goleman, Boyatzis & Rhee (1998)……..…..28

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: Οι συσχετίσεις των στοιχείων ενός κοινωνικού συστήματος…….39

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: Επιδράσεις προερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον στην εκπαίδευση……..……40

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη κατά Ματσαγγούρα……44

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8: Η αναλογική σχέση μεταξύ των λειτουργούντων σχολικών μονάδων και των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση την έδρα τους σε αστική και επαρχιακή περιοχή …….51

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: Η αναλογική σχέση μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων ειδικότητας και των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών……..……52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1: Τα διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα χρωματισμένα …….16

ΕΙΚΟΝΑ 2: Η ιεραρχική ανέλιξη στην εργασία ……...35

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά δύο έννοιες με όμοια πορεία και με τη μεταξύ τους συσχέτιση. Πρόκειται για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, οι οποίες απασχόλησαν πολλούς θεωρητικούς και μελετητές, χωρίς τελικά να καταλήξουν σε ορισμούς κοινά αποδεκτούς.

Η αρχή της μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκεται στα 1920 (Thorndike) για να καταλήξει στα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα των Mayer, Salovey & Caruso (1993), του Goleman (1995) και του Bar-On (1997). Κοινός τους τόπος η διακήρυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας της από τη γνωστική, ο σημαντικός της ρόλος στην αποτελεσματικότητα σε εργασιακό επίπεδο και το περιεχόμενό της, αποτελούμενο από σειρά ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αφορούν τις προσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις.

Η έννοια της ηγεσίας απασχόλησε τους μελετητές ήδη από το 18^{ο} αιώνα καταλήγοντας σε πλήθος θεωρητικών μοντέλων, με γνωστότερα εκείνα της συναλλακτικής ηγεσίας του Burns (1978) και της μετασχηματιστικής του Bass (1985). Κοινός τους τόπος η επίτευξη αποτελεσματικότητας του ηγέτη στον εργασιακό του χώρο, πάντα με την προϋπόθεση ύπαρξης υψηλής στοχοθέτησης. Μεταξύ τους φαίνεται να υπερισχύει ο τύπος του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς με τις συμπεριφορές του προκαλεί, μεταξύ άλλων, το σεβασμό και την αφοσίωση στο πρόσωπό του, συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας και διάθεση για δημιουργία και καινοτομία. Καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας της αλλαγής και της εξουσίας στη σχολική τάξη, ως κοινωνικό υποσύστημα, το ενδεδειγμένο είδος αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρείται κυρίως το μετασχηματιστικό.

Προσεγγίζοντας και τις δύο έννοιες ως προς την αποτελεσματικότητα, υλοποιήθηκαν πλήθος ερευνών προς αναζήτηση της μεταξύ τους συσχέτισης καθώς και συγγραφή των αποτελεσμάτων τους σε πλήθος μελετών, βιβλίων και άρθρων. Αυτό αποτελεί και το κύριο ερώτημα στην έρευνα που διενεργήθηκε στην παρούσα εργασία, προσανατολισμένο όμως στο πεδίο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκε η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ασκούμενης μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής τάξης στην οποία είναι φορείς εξουσίας και οράματος.

Η έρευνα έγινε με την ποιοτική μέθοδο, ενδεδειγμένης για τη διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων και με γνώση του ενεργού ρόλου της ερευνήτριας, σε ερευνητικό δείγμα αποτελούμενο από είκοσι εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η σύνθεση του οποίου καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να είναι αντιπροσωπευτική ως προς το φύλο, τη βιολογική ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και την έδρα του λυκείου που υπηρετούν. Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της άμεσης συνέντευξης με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο βασιζόμενο σε εκείνο των 33-στοιχείων των Schutte et al. (1998) για την ανίχνευση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στο MLQ του Bass (1992) για την ανίχνευση των χαρακτηριστικών του μετασχηματιστικού ηγέτη (χάρισμα, έμπνευση, διανοητική υποκίνηση, εξατομικευμένη εκτίμηση) και της συμμετοχικής παρατήρησης ιδιότυπης μορφής. Προστατεύθηκε πλήρως η ανωνυμία των ερευνητικών υποκειμένων.

Το βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας συμφωνεί με αυτά προγενέστερων ερευνών υποστηρίζοντας ότι όποιος από τους εκπαιδευτικούς εκφράζει τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκφράζει και τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, διατηρώντας το βέλτιστο οργανωσιακό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα είναι αποτελεσματικός και με τις λιγότερες συναισθηματικές διαταραχές. Ακόμη, η έρευνα έδειξε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν σε μέτριο βαθμό την ικανότητα της αυτοκυριαρχίας και του αυτοελέγχου, σε υψηλό βαθμό την ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης και σε πολύ υψηλό βαθμό την ικανότητα της παρακίνησης και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ως προς το φύλο, δεν καταγράφηκαν γενικευμένες διαφορές, οπότε καμία ομάδα δε μπορεί να θεωρηθεί ανώτερη συναισθηματικά από κάποια άλλη. Ακόμη, δε βρέθηκε συσχέτιση με τη βιολογική ηλικία, παρότι πολλές μελέτες υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ωριμότητα. Τέλος όλοι ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία, χωρίς να επηρεάζουν οι παράγοντες της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας.

Είναι σαφές ότι η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με την ερευνήτρια να έχει γνώση των περιορισμών της, οφειλόμενους στο περιορισμένο αριθμητικά ερευνητικό δείγμα και στη μονομέρεια λήψης των στοιχείων, αφού εκφράζουν τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους. Τέλος ελπίζει στην ελάχιστη έστω συμβολή της στην ανάδειξη της σημασίας

τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο και στη συνέχιση των αντίστοιχων ερευνών, ώστε να τριγωνοποιηθούν τα στοιχεία και να ληφθούν ασφαλή συμπεράσματα, για να χρησιμοποιηθούν τόσο από την Κεντρική Διοίκηση όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία, αποτελεσματικότητα, σχολική τάξη, επαγγελματικό λύκειο, έρευνα, συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση.

ABSTRACT

This paper explores two interrelated concepts: emotional intelligence and leadership, both of which troubled many theorists and scholars, without eventually arriving at commonly agreed definitions.

The origins of the study of emotional intelligence can be found in 1920 (Thorndike) and it reaches the modern theoretical models of Mayer, Salovey & Caruso (1993), Goleman (1995) and Bar-On (1997). Their common place lies in the proclamation of autonomy and independence from cognitive (intelligence), its important role in effectiveness at a working environment and its content, consisting of a series of capabilities and skills related to personal and interpersonal relations.

The concept of leadership has troubled scholars since the 18th century, resulting in numerous theoretical models. Among the best known models is the model of transactional leadership by Burns (1978), and that of transformational leadership by Bass (1985). The common ground of the two models is the aim of attainment of leader effectiveness in the working place, provided the existence of highly set targets. What seems to prevail in the two models is the type of transformational leader, who, through his doing, may attract, amongst others, people's respect, and influence the development of connective bonds between team members and their dispositions for creation and innovation. Being an agent of change and power in the classroom, the teacher, the appropriate kind of effective teacher leadership seems to be the transformational one.

Approaching both concepts with regard to effectiveness,, numerous research studies were conducted in search of a correlation between them, and of drawing conclusions . This is the main question of the current research paper, oriented in the field of education. More specifically what was investigated was the correlation between emotional intelligence and transformational leadership, as these are exerted by teachers of secondary vocational education in the classroom in which they are carriers of power and vision.

The research was conducted using the qualitative method, appropriate for the investigation of social phenomena, through the active role of the researcher, and a research sample of twenty teachers of vocational education. Special effort was made for the research sample to be representative in terms of gender,

biological age, years of teaching experience and the Senior High school where they were working. The techniques used were those of the interview with a semi-structured questionnaire guide, based on that of 33-points of Schutte et al. (1998) for the detection of emotional intelligence, and on the MLQ of Bass (1992) for the detection of transformational leadership characteristics (charisma, inspiration, intellectual stimulation, individualized estimation) and of participatory observation of a specific form. The anonymity of the research subjects was fully protected.

The main conclusion of this study (which comes to agreement agrees with conclusions of previous studies) is that the teachers who reflect the characteristics of emotional intelligence, they also express the characteristics of transformational leadership, while maintaining optimal organizational environment, as well as being effective and with fewer emotional disorders. Furthermore, the investigation showed that Greek teachers have a moderate ability of self-discipline and self-control, a high degree of awareness and of feelings of empathy and a very high level of motivation and social skills. Regarding gender, no generalized differences were recorded, so no team can be considered emotionally superior to another. Moreover, no correlation was found between emotional intelligence and biological age, though many studies suggest the opposite that emotional intelligence increases with maturity. Finally all teachers can exert transformational leadership without being influenced by age or years of service.

The research was designed and implemented with the researcher being aware of the constraints due to the limited number of the research participants and the subjective views of the teachers. It is expected that this study would make a contribution by highlighting the importance of both emotional intelligence and a model of transformational leadership in the educational field. This study may also offer ground for data triangulation and, it may lead to the formation of guidelines for good administration and good teacher behaviors and practices.

Key words: emotional intelligence, transformational leadership, effectiveness, professionally high school, classroom, research, interview, participatory observation.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εποχή διακρίνεται από τη συνεχή μεταβολή του διεθνούς περιβάλλοντος, την ανάγκη διαχείρισης τεράστιου όγκου πληροφοριών και την ανταγωνιστικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η ανάγκη ανάπτυξης της ποιότητας επιχειρήσεων και οργανισμών, όχι μόνο σε επίπεδο παραγόμενων αγαθών, προϊόντων και υπηρεσιών, αλλά και σε επίπεδο διαθέτοντος ανθρώπινου δυναμικού.

Μεγάλη μελέτη στις ΗΠΑ, βασιζόμενη σε πολύπλοκη επεξεργασία δεδομένων από πολλές προηγηθείσες έρευνες, χρηματοδοτούμενη από ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς, γνωστή ως η «ανισότητα» του Τζένκς (1970), κατέληξε, μεταξύ άλλων, ότι η επιτυχία στον επαγγελματικό χώρο εξαρτάται κατά το ήμισυ από την οικογενειακή προέλευση, την επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τα διπλώματα εξειδίκευσης, ενώ το υπόλοιπο 50% παραμένει ανεξήγητο και ίσως οφείλεται στην τύχη (Φραγκουδάκης, 1985).

Καθώς όμως οι επιστήμονες δεν πιστεύουν ιδιαίτερα στην τύχη, στράφηκαν στη μελέτη άλλων ανθρώπινων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν παράγοντες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στην εργασία. Πρόκειται για τις συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες, γνωστές με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, ως συμπληρωματικό παράγοντα των νοητικών. Περιλαμβάνει τις προσωπικές ικανότητες του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης συναισθημάτων και τις κοινωνικές δεξιότητες, της παροχής κινήτρων και της ενσυναίσθησης (Ντιγκμπασάνης, 2011; Κυριακίδου, 2011). Ουσιαστικά είναι η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει σωστές αναλογίες συναισθήματος και νοημοσύνης, αναλόγως των προβλημάτων που καλείται να επιλύσει ή των αποφάσεων που απαιτείται να λάβει.

Παράλληλα, η μορφή της ηγεσίας απασχόλησε τους ερευνητές ήδη από το $18^{ο}$ αιώνα ως προς διάφορες παραμέτρους. Κυρίως όμως ως προς την εξασφάλιση του βέλτιστου οργανωσιακού περιβάλλοντος μέσω της δημιουργίας ανάλογης κουλτούρας και κλίματος και της αποτελεσματικότητας του ηγέτη και των υφισταμένων του, καταλήγοντας πλέον σε σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας. Ένα από αυτά τα σύγχρονα μοντέλα, αποτελεί και η μετασχηματιστική ηγεσία , με τον ηγέτη να είναι προσανατολισμένος προς το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της ομάδας του και όχι προς την επίτευξη ενός έργου (Ματσαγγούρας,

2008). Μπορεί η ανίχνευση και η μέτρηση της επιτυχίας τέτοιων παραγόντων να είναι ευκολότερη στον χώρο των επιχειρήσεων, αλλά παίζει τεράστιο ρόλο και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε αυτό το χώρο, η επιτυχία δε μετριέται αποκλειστικά με την επίτευξη ποσοτικών στόχων, αλλά με την εξασφάλιση συνεκτικότητας στις ανθρώπινες σχέσεις, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την προετοιμασία τους για αυριανούς ελεύθερους και δημοκρατικούς πολίτες..

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχους να αποτυπώσει το μοντέλο ηγεσίας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής τάξης, το επίπεδο της διαθέτοντος συναισθηματικής νοημοσύνης και να διερευνήσει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως υποστηρίζεται από τις περισσότερες μελέτες και έρευνες. Αυτό αποτελεί και το κύριο ερευνητικό ερώτημα.

Καθώς από μια έρευνα προκύπτουν και άλλα συμπεράσματα δευτερεύουσας σημασίας, απαντώνται μια σειρά υποερωτημάτων σχετιζομένων με το κύριο. Συγκεκριμένα αναζητείται το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα και εάν υπάρχει συσχέτιση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης με το φύλο (άνδρες, γυναίκες) και τη βιολογική ηλικία και ακόμη, εάν υπάρχει κάποια ικανότητα ή δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις υπόλοιπες. Τέλος αναζητείται η συσχέτιση του είδους της ηγεσίας που οι εκπαιδευτικοί ασκούν εντός της σχολικής τάξης με τη βιολογική ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι οι απαντήσεις στο κύριο και τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα να συνεισφέρουν στην υφιστάμενη επιστημονική έρευνα που αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Έτσι θα βοηθήσει όσους χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική και ορίζουν τα πεδία στα οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται, αλλά και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το ρόλο τους ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, ώστε να ανταποκριθούν στην ανάγκη κατάκτησης ενός υψηλότερου επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί, τέλος, να βοηθήσει στην αναγνώριση της αξίας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της

μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία προκαλώντας εκτεταμένη επιστημονική έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο. Σε συνάρτηση δε με την άποψη των ειδικών ότι τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να καλλιεργηθούν, θα φροντίσουν γι αυτό. Έτσι θα προστατευθούν από ψυχικά και σωματικά προβλήματα και θα συμβάλουν στη δημιουργία υψηλής ποιότητας ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2008; Ταμπάκη, 2009).

Η εργασία βασίζεται, κατά ένα μέρος, σε βιβλιογραφικές πηγές προερχόμενες από βιβλία, δημοσιευμένα άρθρα και πρακτικά συνεδρίων, όπου οι συγγραφείς παρουσιάζουν τις απόψεις τους και, κατά ένα άλλο, σε πρωτογενή έρευνα, όπου μετρούνται οι δύο μεταβλητές (συναισθηματική νοημοσύνη και μετασχηματιστική ηγεσία) και ο συσχετισμός μεταξύ τους. Η πρωτογενής έρευνα διεξήχθη με την ποιοτική μέθοδο και συγκεκριμένα με δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιώντας είκοσι ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε βάθος, σε αντίστοιχους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων. Μέσα από αυτές τις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια να ληφθούν περιγραφές για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν εντός της σχολικής τάξης, τόσο κατά τη διαδικασία μάθησης, όσο και κατά την αντιμετώπιση έκτακτων και δυσάρεστων καταστάσεων, καθώς και για τους λόγους που τους ώθησαν στην εκάστοτε αντιμετώπισή τους. Οι συνεντεύξεις γίνονται με χρήση οδηγού συνέντευξης, σχεδιασμένου με τέτοιον τρόπο ώστε να δοθεί απάντηση στο βασικό ερευνητικό ερώτημα αλλά και στα υποερωτήματα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και τέλος έγινε ποιοτική αφηγηματική ανάλυση των δεδομένων, σε πλάγιο και σε ευθύ λόγο.

Ως προς τη δομή της, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αποτελούμενο από τρία κεφάλαια, παρουσιάζεται μια θεωρητική προσέγγιση των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ηγεσίας και της μεταξύ τους σχέσης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια ιστορική αναδρομή και συζητούνται κάποιοι από τους ορισμούς που αποδόθηκαν στην συναισθηματική νοημοσύνη, από το 1920, οπότε έγινε ο εντοπισμός της, έως και σήμερα. Παρουσιάζονται, εν συντομία, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργούμενα από θεωρητικούς και ερευνητές. Σημαντικό, τέλος, μέρος του πρώτου κεφαλαίου καλύπτεται από την

παρουσίαση των ωφελειών ενός υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης σε ατομικό και σε οργανωσιακό επίπεδο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται επίσης μια ιστορική αναδρομή και καταγράφονται η έννοια και οι ποικίλοι ορισμοί της ηγεσίας. Ακολουθεί η παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων και των τύπων της ηγεσίας και διαγράφεται το πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματεύονται οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη και των εκπαιδευτικών-ηγετών με το μοντέλο της ηγεσίας που εφαρμόζουν, διαμέσου του οποίου διασφαλίζουν ή και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του σχολείου.

Στο δεύτερο μέρος, αποτελούμενο από τέσσερα κεφάλαια, περιλαμβάνεται η εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιλογής του ερευνητή. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογίας, ο αναστοχασμός του ερευνητή, οι υποθέσεις και οι περιορισμοί της έρευνας. Ακόμη αναλύονται οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων και η ηθική της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων και στο τρίτο τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την υπερκείμενη έρευνα συσχετίζοντάς τα με αυτά παρόμοιων προγενέστερων ερευνών και μελετών.

Η εργασία κλείνει με τον επίλογο, ο οποίος περιλαμβάνει προτάσεις για περαιτέρω έρευνες και τους περιορισμούς της έρευνας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ιστορική αναδρομή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης

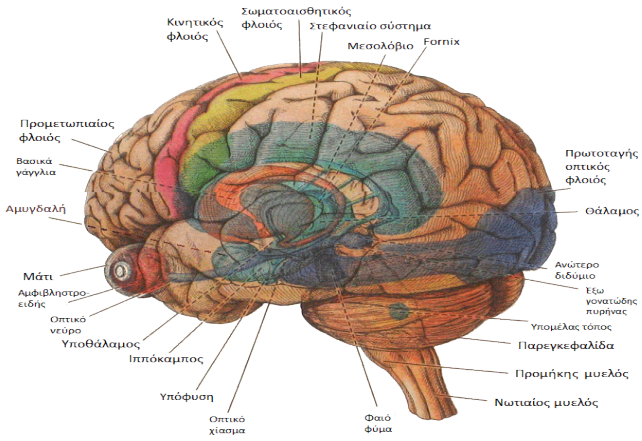
Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πλέον δημοφιλής, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Οι περισσότεροι επιστήμονες, μπορεί να διαφωνούν στο περιεχόμενο του όρου, αλλά συμφωνούν ότι δεν πρόκειται για μια νέα έννοια, αλλά για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιών (Πλατσίδου, 2004), έως και αρχαίων θεωρητικών απόψεων. Μέσα στους αιώνες, οι θεωρίες διανοούμενων και επιστημόνων για το ρόλο των συναισθημάτων και των συναισθηματικών δεξιοτήτων έχουν φιλοσοφικό κυρίως χαρακτήρα και βασίζονται σε μελέτες και παρατηρήσεις της ανθρώπινης φύσης και συμπεριφοράς.

Από τον 5^{ο} αιώνα π.Χ. και έπειτα, το πεδίο αυτό γίνεται ένα από τα κύρια αντικείμενα μελέτης και διδασκαλίας των αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων. Σύμφωνα με αυτούς, η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσον για την κατάκτηση της γνώσης και της πνευματικής ελευθερίας, για την προσφορά υπηρεσιών στην οικογένεια, την κοινωνία και την πολιτεία, ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός. Μέσα στην αρχαιοελληνική γραμματεία, συναντώνται σύμβολα, αλληγορίες, πρότυπα και παραλληλισμοί της πορείας προς την αυτογνωσία, την κάθαρση του νου και την αρετή, για τον εαυτό και τους άλλους. Οι Πυθαγόρειοι φιλόσοφοι θέτουν αρχές, που καθορίζουν τη σωστή συμπεριφορά του ατόμου προς τον εαυτό του, τους άλλους και το θείο και εφαρμόζουν πρακτικές αυτοσυγκέντρωσης και διαλογισμού, με στόχο την δικαιοκρισία, τη γνώση και τον έλεγχο του εαυτού (Vegetti, 2000). Η δύναμη και η αξία των συναισθημάτων φαίνεται ότι απασχόλησαν και τον Αριστοτέλη, ο οποίος στο έργο του *Ηθικά Νικομάχεια,* συνδέει το συναίσθημα με την νοημοσύνη, λέγοντας ότι ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι εύκολο. Όμως το να θυμώσει με το κατάλληλο άτομο, στον κατάλληλο βαθμό, την κατάλληλη ώρα, για τον κατάλληλο λόγο και με τον κατάλληλο τρόπο, αυτό δεν είναι εύκολο (Αριστοτέλης, 2000).

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με άλλης μορφής νοημοσύνη πέρα από τη γνωστική, ήταν ο Edward Thorndike, ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο Columbia, ο οποίος διενήργησε έρευνες για τους τρόπους μάθησης, μελετώντας τη συμπεριφορά των ζώων και τη διαδικασία μάθησης. Το 1920, ο Thorndike αναφέρθηκε στην κοινωνική νοημοσύνη, ως την ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης άλλων ατόμων και της σοφής δράσης στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, η οποία μεταγενέστερα θεωρήθηκε ότι αποτελούσε εισαγωγική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το 1940, ο David Wechsler αναφέρθηκε στα διανοητικά και στα μη διανοητικά στοιχεία, στα οποία αναγνώρισε προσωπικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες και ήδη από το 1943 πρότεινε πως τα στοιχεία αυτά πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να προβλεφθεί η ικανότητα κάποιου ατόμου να πετύχει στη ζωή του (Goleman, 2011a). Έγινε, δηλαδή, αντιληπτό ότι πολλά άτομα παρόλο που πετύχαιναν υψηλές επιδόσεις στη μέτρηση γνωστικών ικανοτήτων, οι επιδόσεις τους σε θέματα συμπεριφοράς ή σχέσεων με άλλους ανθρώπους ήταν χαμηλές.

Η πρώτη προσπάθεια να περιγραφεί αυτή η «άλλη» νοημοσύνη, έγινε αρκετά χρόνια αργότερα, το 1983. Απέναντι στη μέχρι τότε ευρεία αποδοχή της ύπαρξης μόνο μιας νοημοσύνης, με την οποία οι άνθρωποι γεννιούνται και την οποία δεν μπορούν να αλλάξουν, ο καθηγητής ψυχολογίας Howard Gardner (1983) αντέταξε τη δική του



Εικόνα 1: Τα διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα χρωματισμένα

θεωρία, γνωστή ως *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*. Ουσιαστικά αμφισβήτησε την έννοια της νοημοσύνης, ως σταθερής παραμέτρου, μετρήσιμης με κάποια τεστ, τα οποία μετρούσαν μόνο τις γλωσσικές και λογικο-μαθηματικές ικανότητες, την ικανότητα δηλαδή στη γνώση.

Βασισμένος σε ευρύ φάσμα ανθρωπολογικών, βιολογικών και ψυχολογικών ερευνών, υποστήριξε στο βιβλίο του *Frames of Mind (Τα Πλαίσια του Νου),* (1983), ότι υπάρχουν επτά διαφορετικά είδη νοημοσύνης, το κάθε

ένα από τα οποία πηγάζει από διαφορετικό μέρος του ανθρώπινου εγκεφάλου. Συγκεκριμένα μίλησε για:

- τη *λεκτική νοημοσύνη,* προερχόμενη από τον αριστερό κροταφικό λοβό, η οποία αφορά τις λεκτικές ικανότητες του ατόμου,
- την *αριθμητική-λογική νοημοσύνη,* προερχόμενη από το δεξί ημισφαίριο, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα της επαγωγικής, αναγωγικής και επιστημονικής λογικής,
- τη *σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη,* προερχόμενη από το σημείο αλληλεπίδρασης του εγκεφαλικού φλοιού με το νωτιαίο μυελό και η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αγαστής συνεργασίας μεταξύ των κινήσεων του σώματος και του εγκεφάλου, ώστε να λύνονται προβλήματα, να εκφράζονται ιδέες, γνώσεις και συναισθήματα,
- τη *μουσική-ρυθμική νοημοσύνη,* προερχόμενη από το δεξί ημισφαίριο και η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης και απόλαυσης της μουσικής, καθώς και τη συναισθηματική έκφραση του ατόμου, μέσω της σύνθεσης ή εκτέλεσης μουσικής,
- τη *χωρική νοημοσύνη,* η οποία προέρχεται από το δεξιό πλευρικό λοβό και αφορά στην ικανότητα αναπαράστασης του χώρου που βλέπει το μάτι, στον εγκέφαλο,
- τη *διαπροσωπική νοημοσύνη,* η οποία πηγάζει από τον μετωπιαίο λοβό και το νέο φλοιό και προσφέρει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να ερμηνεύει τη συμπεριφορά τους, να κατανοεί τη σύνδεση γεγονότων και ανθρώπων και να δημιουργεί σχέσεις μεταξύ όλων,
- την *ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, προερχόμενη όπως και η διαπροσωπική, από το μετωπιαίο λοβό και το νέο φλοιό, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων μας, ώστε να επιτευχθεί η γνώση του εαυτού του ατόμου και να προσδιοριστεί ανάλογα και η συμπεριφορά.

Σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του Gardner (1983) είναι, η θέση του, ότι όλες οι επιμέρους νοημοσύνες συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, χωρίς καμία να μπορεί να υπάρξει μόνη της, παρότι αναγνωρίζει την ανεξαρτησία τους. Ακόμη, θεωρεί ότι ενώ είναι εξίσου σημαντικές, δεν είναι το ίδιο ανεπτυγμένες σε όλα τα άτομα. Αιτία είναι οι διαφορετικές επιδράσεις που προέρχονται από τη φύση (π.χ. βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές

προδιαθέσεις), αλλά και από την ανατροφή, η οποία προέρχεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες της ζωής (Goleman, 2011b; Κυριακίδου, 2011; Ντιγκμπασάνης, 2011; Ντουλαπτσή, 2014).

Η θεωρία του Gardner (1983) συνεχίζει να εξελίσσεται και να συμπληρώνεται και με άλλα είδη νοημοσύνης, καθώς ουσιαστικά, ο Gardner και η ερευνητική του ομάδα, ταυτίζουν κάθε ανθρώπινο ταλέντο με διαφορετικό είδος νοημοσύνης (Goleman, 2011a). Πρακτικά η θεωρία του βοήθησε στο να ξεφύγουν τα σχολεία, αρχικά της Βόρειας Αμερικής και αργότερα σε όλο τον κόσμο, από το «εργοστασιακό μοντέλο», με την μέχρι τότε εφαρμογή ισοπεδωτικής τακτικής απέναντι στους μαθητές τους, αγνοώντας τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Με αυτό τον τρόπο, ο Gardner συνέβαλε στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, μέσω της δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων στη θεωρία του (Ντουλαπτσή, 2014).

Η πρώτη όμως ακαδημαϊκή αναφορά του όρου *συναισθηματική νοημοσύνη* έγινε το 1985, από τον Αμερικανό μεταπτυχιακό φοιτητή, *Wayne Payne,* στη διδακτορική διατριβή του *A study of Emotion: Developing Emotional Intelligence (*Πλατσίδου, 2004).

Ακολουθεί η δεκαετία του ’90, στην οποία η συναισθηματική νοημοσύνη απασχολεί πολλούς επιστήμονες-ερευνητές και τελικά γίνεται γνωστή στο ευρύ κοινό. αντιτασσόμενη στη μέχρι τότε επικρατούσα άποψη, ότι η γνωστική νοημοσύνη είναι αυτή που προσδιορίζει την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία των ανθρώπων. Αρκετοί μάλιστα στην προσπάθειά τους αυτή, δανείστηκαν στοιχεία και από τον κλάδο της νευρολογίας και της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου. Ως συνέπεια αυτού του μεγάλου ενδιαφέροντος, προέκυψαν ποικίλες έννοιες, οι οποίες χρησίμευσαν ως βάση για τη δόμηση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Στην αρχή της δεκαετίας του ’90 δύο ψυχολόγοι του Πανεπιστημίου Yale, Salovey και Mayer (1990), δημοσίευσαν άρθρο τους στο περιοδικό *Imagination Cognition and personality,* χρησιμοποιώντας ως τίτλο του τον όρο *Συναισθηματική Νοημοσύνη,* σε πρώτη επίσημη χρήση. Αργότερα διατύπωσαν την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο των αισθήσεων και καθόρισαν το περιεχόμενο του όρου, ως σύνολο διαφορετικών ικανοτήτων που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Δελατόλας, 2010;

Παππά, 2013). Εκείνος όμως που πέτυχε να κάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη γνωστή στο ευρύ κοινό, ήταν ο ψυχολόγος του Harvard και δημοσιογράφος, Goleman. Συνεργάστηκε με τον επίσης ψυχολόγο του ίδιου πανεπιστημίου, David McClelland, ο οποίος ήδη από το 1973, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική νοημοσύνη, όταν στην εργασία του *Testing for Competence Rather than Intelligence,* προσπάθησε να μετρήσει την ικανότητα και όχι τη νοημοσύνη (γνωστική), δίνοντας το έναυσμα για πλήθος σχετικές μελέτες και έρευνες. Από αυτή τη συνεργασία προέκυψε το πρώτο από τα βιβλία του Goleman, με τίτλο *Emotional Intelligence* (1995), ενώ ακολούθησαν και άλλα. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους είναι ότι αποτέλεσαν βιβλία ευρείας κυκλοφορίας και αγκαλιάστηκαν ιδιαίτερα από τον εργασιακό και επιχειρηματικό κόσμο. Ταυτόχρονα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας έδωσαν αμέσως μεγάλη δημοσιότητα, με πρώτη την δημοσίευση ενός αφιερώματος στο περιοδικό *Times,* όπου γράφτηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη *μπορεί να είναι το καλύτερο προγνωστικό επιτυχίας στη ζωή* (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006; Ντιγκμπασάνης, 2011; Πλατσίδου, 2004). Προς το τέλος της δεκαετίας, ο Bar-On (1997) εισάγει τον όρο συναισθηματική - κοινωνική νοημοσύνη, συσχετίζοντας συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες, διευρύνοντας το περιεχόμενο του όρου (Δελατόλας, 2010) (Διάγραμμα 1).



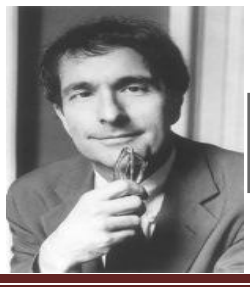
1920: Thorndike E.

Περιέγραψε την έννοια της *κοινωνικής νοημοσύνης,* ως την ικανότητα συνύπαρξης των ατόμων μεταξύ τους.



1940: Wechsler D.

Δήλωσε την πιθανή αναγκαιότητα των συστατικών της συναισθηματικής νοημοσύνης για την επίτευξη της επιτυχίας στη ζωή.



1983: Gardner H.

Εισάγει την έννοια της *πολλαπλής νοημοσύνης* και η κάθε μία πηγάζει από διαφορετικό εγκεφαλικό κέντρο.



1990:
Salovey P. & Mayer J

Εισάγουν την πρώτη επίσημη χρήση του όρου καθώς αποτελεί τον τίτλο του άρθρου τους και αργότερα διατυπώνουν την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης



1995:
Goleman D.

Μέσω του πρώτου του βιβλίου ευρείας κυκλοφορίας, κάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη γνωστή στο ευρύ κοινό.



1997:
Bar-on R.

Διευρύνει τον όρο, εισάγοντας την έννοια της συναισθηματικής κοινωνικής νοημοσύνης.

Διάγραμμα 1: Οι άνθρωποι που υπήρξαν σταθμοί στην εξέλιξη της έννοιας συναισθηματική νοημοσύνη.

Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης

Μέσα στη δεκαετία του ’90 ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη δεν είχε το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο για όλους, καθώς η ποικιλομορφία των ενδιαφερομένων για αυτήν είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφόρων ορισμών, είτε ανάλογα με το πεδίο της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) είτε με το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της (οικογένεια, σχολείο, εργασιακό περιβάλλον, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) (Πλατσίδου, 2004).

Ο πρώτος ορισμός δόθηκε από τους Salovey & Mayer (1990), ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις του για να κατευθύνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Θεωρούν, επομένως, ότι επιτυχία στη ζωή έχουν τα άτομα που είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, να ελέγξουν, να κατανοήσουν τα

συναισθήματα τα δικά τους αλλά και των άλλων ανθρώπων (Κυριακίδου, 2011; Σακελλάρογλου, 2013). Μετά από τη συνεργασία τους με τον Caruso (2000), συμπλήρωσαν τον προηγούμενο ορισμό, θεωρώντας την ως την ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά συναισθήματα, είτε αυτά προέρχονται από τον ίδιο είτε από τους άλλους (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Ο Goleman (1995) μίλησε για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως τη δεξιότητα-ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, του ελέγχου αυτών, της δημιουργίας προσωπικών κινήτρων συμπεριφοράς και της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και σωστού χειρισμού των σχέσεων, ώστε το άτομο να οδηγείται σε αποτελεσματική και εξαιρετική επίδοση (Goleman, 2011a; Goleman, 2011b). Ο ορισμός του όμως χαρακτηρίστηκε από μετέπειτα ερευνητές και θεωρητικούς ως ασαφής, διότι δεν ξεχωρίζει τα χαρακτηριστικά που ανήκουν στη συναισθηματική νοημοσύνη από άλλες ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία επίσης βοηθούν στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων.

Ακολουθούν πολλές ακόμη προσπάθειες ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω οι πιο διαδεδομένες στη βιβλιογραφία. Ειδικά το έτος 1997 χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση διαφόρων ορισμών, με τον Orioli να θεωρεί ότι πρόκειται για *ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα, όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους* (Κυριακίδου, 2011; Σακελλάρογλου, 2013). Ο Martinez διατύπωσε την άποψη ότι είναι *ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του* (Μπρίνια, 2008). Ο Cooper θεωρεί ότι πρόκειται για την *ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής, τόσο του εαυτού του όσο και των ανθρώπων με τους οποίους επικοινωνεί* (Σακελλάρογλου, 2013).

Ιδιαίτερη βαρύτητα είχε και η διατύπωση ενός διευρυμένου ορισμού από τον Reuven Bar-On, καθώς συσχέτισε τη συναισθηματική με την κοινωνική νοημοσύνη, θεωρώντας την συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη πλέον, ως *μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες* (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Το 2000 δίνει έναν ακόμη περιεκτικότερο ορισμό, ως *ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του* (Κυριακίδου, 2011).

Ο Hardley (2004) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *την ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και να μπορείς να παρεμβαίνεις στα συναισθήματά του αυτά με τον κατάλληλο τρόπο* (Κυριακίδου, 2011; Σακελλάρογλου, 2013), χωρίς να αναφέρεται στα προσωπικά συναισθήματα. Ο Sparrow (2006) όμως θεωρεί ότι είναι η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να λαμβάνεις υπόψη σου, όταν είναι να πάρεις αποφάσεις (Κυριακίδου, 2011; Σακελλάρογλου, 2013).

Καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πλέον ένα θέμα που απασχολεί πέρα από τους επιστήμονες και το ευρύ κοινό, οι μελέτες συνεχίζονται, αυξάνοντας συνεχώς τον αριθμό των ορισμών, χωρίς να επιτευχθεί μέχρι σήμερα συμφωνία όλων προς μια κατεύθυνση.

Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματική νοημοσύνης

Αναφέροντας παραπάνω το πλήθος των ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατανοούμε ότι ως νέα έννοια, μελετήθηκε από πολλούς επιστήμονες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Αυτά κατατάχθηκαν από τους Mayer, Salovey & Caruso (2000) σε δύο βασικές ομάδες, ανάλογα σε ποια χαρακτηριστικά έδινε έμφαση το κάθε μοντέλο. Πρόκειται για την ομάδα των *μοντέλων ικανότητας*, όπου θεωρούν τη

συναισθηματική νοημοσύνη αντίστοιχη της γνωστικής και την ομάδα των *μικτών μοντέλων*, όπου θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα συνδυασμό των ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. Στην πρώτη ομάδα ανήκει το μοντέλο των Mayer & Salovey (1997) και στην δεύτερη ανήκουν τα μοντέλα των Bar-On (1997), Goleman (1995, 1998), Petrides & Furnham (2001) (Δελατόλας, 2010; Κυριακίδου, 2011; Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Αναλυτικότερα, οι Mayer & Salovey (1997) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται από δύο διαστάσεις:

i. την *εμπειρική διάσταση* που αφορά στην αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων και τη συναισθηματική ολοκλήρωση.

ii. τη *στρατηγική διάσταση* που αφορά στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων (Δελατόλας, 2010).

Μετά από τη συνεργασία τους και με τον Caruso[1] πρότειναν το μοντέλο Mayer, Salovey & Caruso (2000), το οποίο υποστηρίζεται από εμπειρικά δεδομένα και δεν επικαλύπτεται με μοντέλα προσωπικότητας, αλλά αναφέρεται σε συναισθηματικές διαστάσεις. Έτσι τις ικανότητες που εντάσσονται στις δύο παραπάνω διαστάσεις, τις κατηγοριοποίησαν στους παρακάτω τέσσερις βασικούς τομείς, που σχετίζονται τόσο με το ίδιο το άτομο όσο και με τα άλλα άτομα με τα οποία επικοινωνούν:

i. *Ικανότητα γνώσης και έκφρασης των συναισθημάτων*, όπου εντάσσονται οι ικανότητες αναγνώρισης και κατονομασίας των συναισθημάτων, κατανόησης των αιτιών ύπαρξής τους και αναγνώρισης των διαφορών μεταξύ συναισθημάτων και πράξεων.

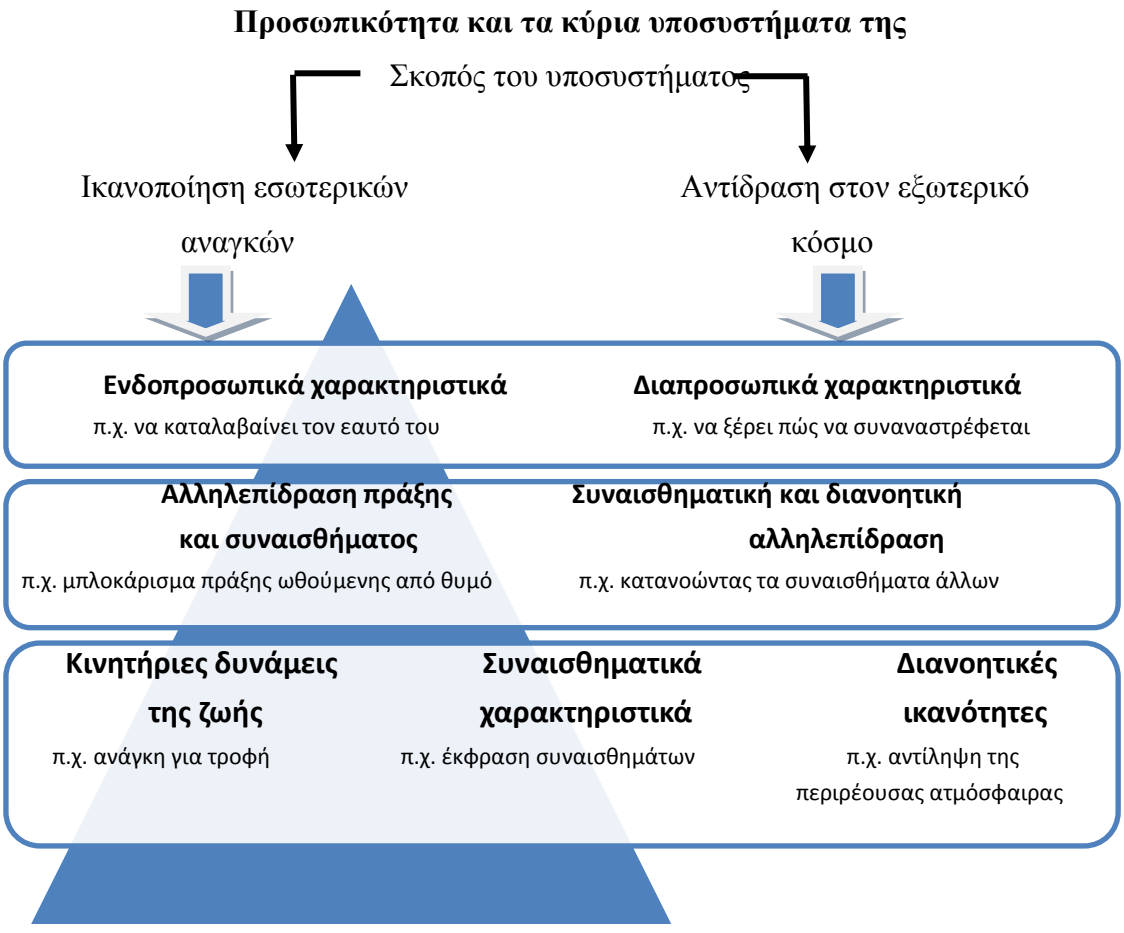
ii. *Ικανότητα αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης και εξεύρεσης κινήτρων για το άτομο*, όπου εντάσσονται οι ικανότητες αυτοελέγχου και προσήλωσης σε συγκεκριμένους στόχους.

iii. *Ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων*, όπου εντάσσονται οι ικανότητες χειρισμού και ελέγχου αυτών, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στον χειρισμό του άγχους, στον έλεγχο του θυμού και στη μεγάλη αντοχή μπροστά στην απογοήτευση.

[1] Caruso, γνωστός από την ίδρυση της εταιρείας El Skills Group, με αντικείμενο θέματα εργασιακής ψυχολογίας

iv. *Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων,* όπου περιλαμβάνονται η ικανότητα κατανόησης της οπτικής των άλλων που συμβάλλει στην αναγνώριση της ευαισθησίας στα συναισθήματα των άλλων και *ικανότητα χειρισμού των σχέσεων,* όπου εντάσσονται οι ικανότητες ανάλυσης και κατανόησης των σχέσεων, επίλυσης διαφωνιών και προβλημάτων, που συμβάλλει σε καλύτερες και αποτελεσματικότερες συνεργασίες (Mayer, Salovey & Caruso, 2004a).

Οι ικανότητες αυτές κατατάχθηκαν σε ιεραρχική διάταξη, η οποία μπορεί να αποδοθεί με τη μορφή πυραμίδας, σε σχέση με τις λειτουργίες τους. Στα κατώτερα στρώματα τοποθετήθηκαν οι ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση θεμελιωδών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ σε υψηλότερα επίπεδα, οι ικανότητες που βοηθούν στην επίτευξη στόχων και αυτοδιαχείρισης (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Η ιεραρχική διάταξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του μοντέλου Mayer et al.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι ικανότητες του μοντέλου τους αναφέρονται στην κατανόηση των ατομικών βαθύτερων συναισθημάτων, στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, τη διαχείρισή τους ώστε να οδηγείται το άτομο σε προσωπική ανάπτυξη, σε εποικοδομητικές δραστηριότητες και να ξεπερνάει επιτυχώς τις αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 2004a; Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006; Πλατσίδου, 2005; Goleman, 2011a).

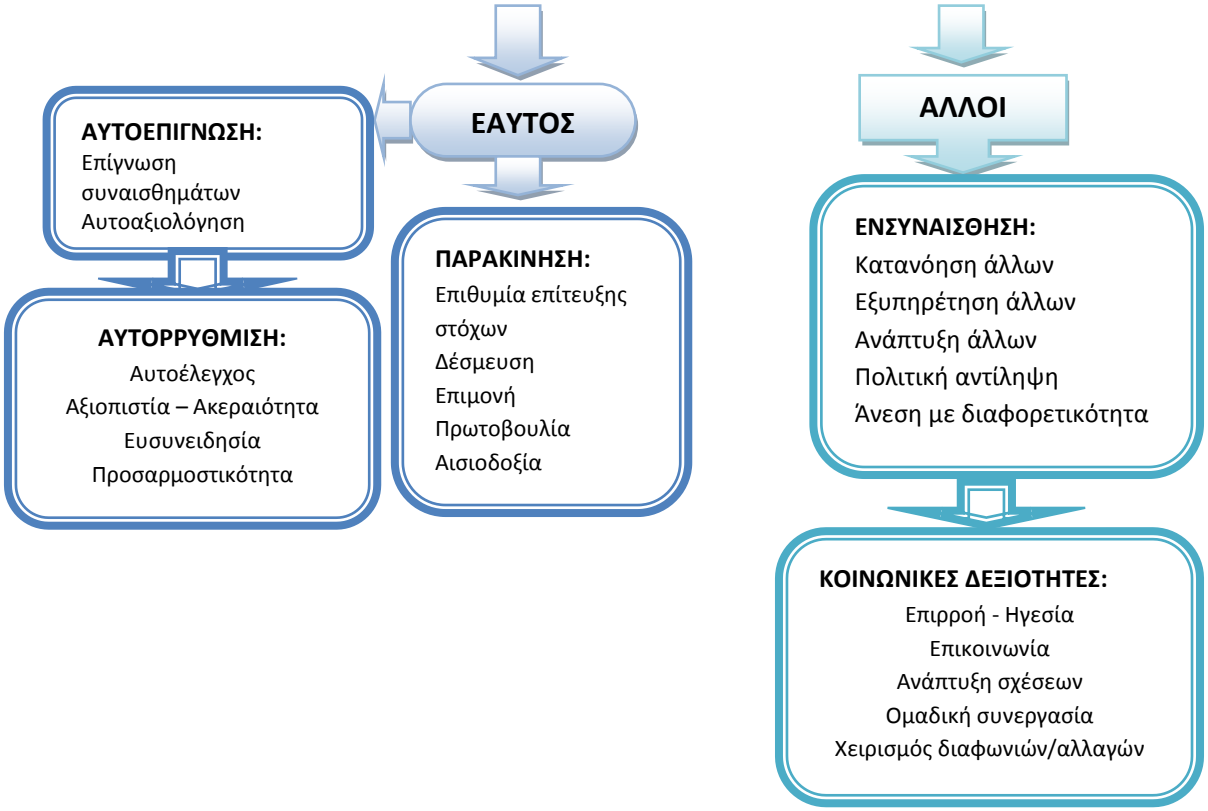
Ο Goleman (2011a) έδωσε έμφαση αρχικά, σε πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά η μια αποτελεί θεμέλιο λίθο για κάποια άλλη και όλες μαζί επιδρούν στην απόδοση. Αυτές οι διαστάσεις καλύπτουν δύο επίπεδα, εκείνο του εαυτού και εκείνο των άλλων. Το επίπεδο του εαυτού περιλαμβάνει την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την παρακίνηση, ενώ το επίπεδο των σχέσεων με τους άλλους περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2011a). Για τον Goleman, το περιεχόμενο και οι συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από την κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ως εξής:

i. *Αυτοεπίγνωση (Self-Awareness)*: η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες του, τα δυνατά και μη σημεία του. Οι ικανότητες που απορρέουν από αυτή τη διάσταση είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, η ακριβής αυτοαξιολόγηση και η αυτοπεποίθηση.
ii. *Αυτορρύθμιση (Self-Regulation)*: η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις και διαθέσεις του. Οι ικανότητες που απορρέουν από αυτή τη διάσταση είναι ο αυτοέλεγχος, η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα και η καινοτομία.
iii. *Παρακίνηση (Motivation)*: η τάση που ωθεί το άτομο να προσπαθεί, διαρκώς και επίμονα, για την επίτευξη των στόχων του,. Οι ικανότητες του συναισθήματος που απορρέουν από αυτή τη διάσταση είναι η τάση για επίτευξη στόχων, η δέσμευση και η επιμονή, παράλληλα με την λήψη πρωτοβουλιών και την αισιοδοξία.
iv. *Ενσυναίσθηση (Empathy:* η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων με τους οποίους επικοινωνεί και να συμπεριφέρεται ανάλογα. Οι ικανότητες που απορρέουν είναι η κατανόηση των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας και η πολιτική

αντίληψη, νοώντας την κατανόηση του ανταγωνισμού και των συγκρουόμενων συμφερόντων.

v. *Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills):* οι ικανότητες του ατόμου να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, να δημιουργεί σχέσεις και να προκαλεί τις αντιδράσεις που το ίδιο επιθυμεί. Οι επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από αυτή τη διάσταση είναι η επιρροή, η επικοινωνία, η ηγεσία, η καταλυτική δράση για αλλαγή, ο χειρισμός διαφωνιών, η καλλιέργεια δεσμών, η σύμπραξη, η συνεργασία και οι ικανότητες ομαδικής δράσης (Επιτροπάκη, 2005; Goleman, 2011a,) (Διάγραμμα 3).

Συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman



Διάγραμμα 3: Οι συσχετίσεις μεταξύ επιπέδων, διαστάσεων και συναισθηματικών ικανοτήτων της θεωρίας του Goleman (1995).

Το μοντέλο του Reuven Bar-On βασίζεται στην συνύπαρξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που οδηγούν σε «έξυπνη» συμπεριφορά (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006). Οι ικανότητες και οι δεξιότητες είναι οργανωμένες σε δύο βασικές ομάδες, ενώ το είδος της

συμπεριφοράς ελέγχεται μέσα από στοιχεία που οργανώνονται σε τρεις ομάδες, επί συνόλω πέντε ομάδων, όπως ακολούθως (Κυριακίδου, 2011):

i. *Ομάδα ενδο-προσωπικών ικανοτήτων (Intrapersonal skills):* περιλαμβάνει τις ικανότητες που οδηγούν το άτομο να αποκτά θετική άποψη για τον εαυτό του, να μπορεί να επιβάλλεται, να έχει συναισθηματική αυτογνωσία, ανεξαρτησία και να οδηγείται στην αυτοπραγμάτωση.

ii. *Ομάδα δια-προσωπικών ικανοτήτων (Interpersonal skills):* περιλαμβάνει τις ικανότητες που εξασφαλίζουν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική υπευθυνότητα, τον χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων.

iii. *Ομάδα προσαρμοστικότητας (Adaptability):* όπου ελέγχεται η δυνατότητα ή μη του ατόμου να προσαρμόζεται, να εντάσσεται στην πραγματικότητα και να επιλύει προβλήματα.

iv. *Ομάδα διαχείρισης άγχους (stress management):* αποτελούμενη από στοιχεία που ελέγχουν την ανεκτικότητα του ατόμου στο άγχος και τη δυνατότητα ελέγχου των παρορμήσεών του.

v. *Ομάδα γενικής διάθεσης (general mood)*¨αποτελούμενη από στοιχεία που ελέγχουν την αισιοδοξία ή απαισιοδοξία, το συναίσθημα της ευτυχίας ή της δυστυχίας.

Η συνεργασία των Goleman και Boyatzis (1998) απέδωσε ένα νέο μοντέλο, γνωστό ως *θεωρία της απόδοσης,* βασιζόμενο στην πρότερη θεωρία που είχε διατυπώσει ο Goleman (1995). Παραμένουν τα δύο επίπεδα, του εαυτού και των άλλων, αλλά συστήνονται τέσσερις διαστάσεις, αντί των πέντε, ενώ σε κάθε μία διάσταση εντάσσονται συγκεκριμένες ικανότητες, ως ακολούθως (Επιτροπάκη, 2005; Goleman, 2011b) (Διάγραμμα 4).

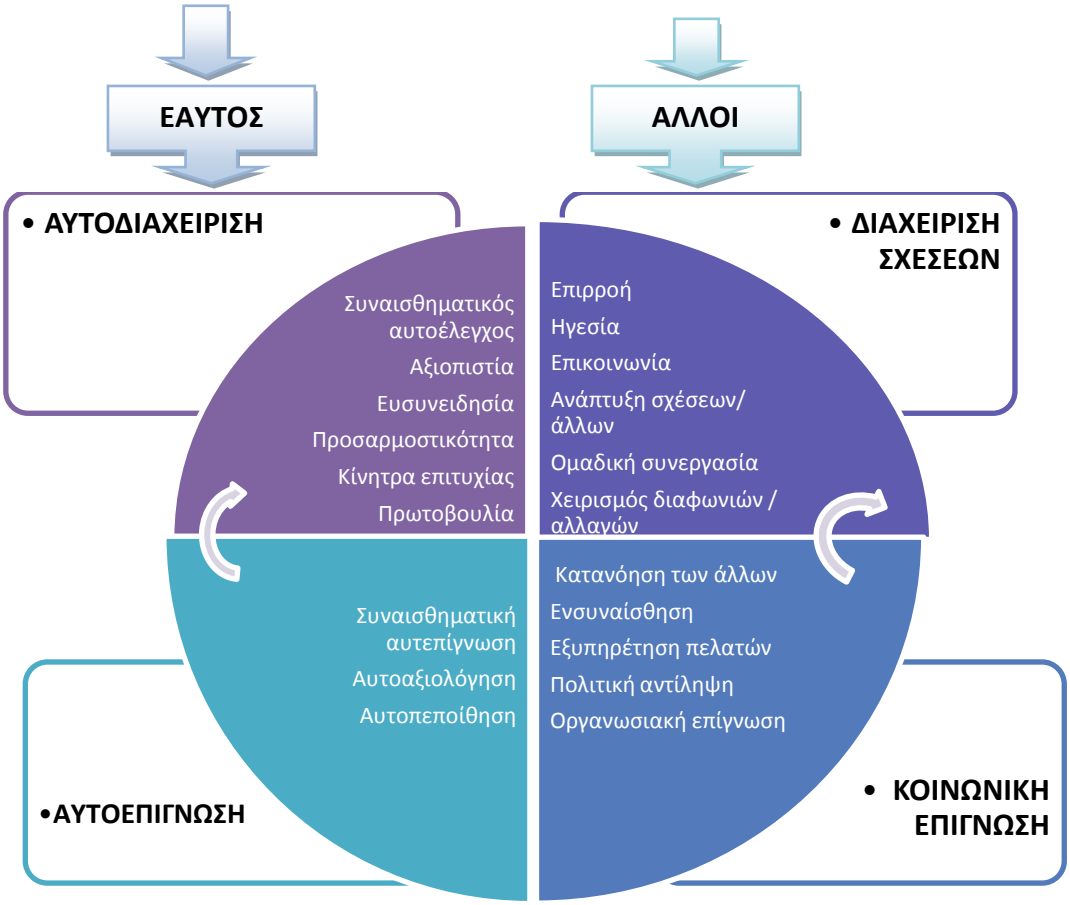
i. *Αυτεπίγνωση (Self-Awareness):* η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις, τα προσωπικά του όρια και να δίνει σημασία στη διαίσθησή του. Από την αυτεπίγνωση απορρέουν οι ικανότητες της αυτοαξιολόγησης και της αυτοπεποίθησης.

ii. *Αυτοδιαχείριση (Self-Regulation):* ο ορισμός της είναι ένας συγκερασμός των δύο διαστάσεων, της *αυτορρύθμισης* και της *παρακίνησης* της θεωρίας του 1995. Επομένως, οι απορρέουσες ικανότητες είναι του συναισθηματικού ελέγχου, η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα, η επιμονή προς την επίτευξη στόχου, η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και η λήψη πρωτοβουλιών.

iii. *Κοινωνική επίγνωση (Social Skills):* αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις ανησυχίες των άλλων. Οι απορρέουσες ικανότητες αφορούν στην ενσυναίσθηση, την εξυπηρετικότητα, την επιχειρησιακή επίγνωση και την πολιτική αντίληψη.

iv. *Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων (Relationships):* αφορά στις ικανότητες των ατόμων να ωθούν τους άλλους σε κατευθυνόμενες αντιδράσεις. Οι απορρέουσες ικανότητες έχουν να κάνουν με την άσκηση ηγεσίας και επιρροής, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη διευκόλυνση των αλλαγών, την ανάπτυξη των άλλων, την ομαδικότητα και συνεργασία.

Συναισθηματική νοημοσύνη των Goleman & Boyatzis (1988)



Διάγραμμα 4: Οι συσχετίσεις μεταξύ επιπέδων, διαστάσεων και συναισθηματικών ικανοτήτων της θεωρίας των Goleman, Boyatzis & Rhee (1998)

Οι Petrides. και Furnham (2001) διέκριναν στη συναισθηματική νοημοσύνη δύο έννοιες: 1) η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα και 2) η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Οι ίδιοι ερευνητές ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το δεύτερο είδος, το οποίο αφορά στις εκτιμήσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ως προς διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους και φαίνονται στον πίνακα 1 (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007).

Πίνακας 1: Το αντιληπτικό μοντέλο των Petrides και Furnham (2001).

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	**Τα άτομα με υψηλό σκορ αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως:**
Προσαρμοστικότητα	Ευέλικτους και πρόθυμους να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις
Διεκδικητική Συμπεριφορά	Αποφασιστικούς, ειλικρινείς και πρόθυμους να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους
Συναισθηματική αντίληψη του εαυτού και των άλλων	Ξεκάθαρους στην γνώση των δικών τους συναισθημάτων, αλλά και των άλλων
Συναισθηματική έκφραση	Ικανούς να εκφράσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	Ικανούς να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων
Συναισθηματική ρύθμιση	Ικανούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
Παρορμητικότητα (χαμηλά)	Στοχαστικούς και λιγότερο πιθανό να ακολουθήσουν κάποια έντονη παρόρμηση τους
Διαπροσωπικές Σχέσεις	Ικανούς στην καλλιέργεια ικανοποιητικών προσωπικών σχέσεων
Αυτοεκτίμηση	Επιτυχημένους και με αυτοπεποίθηση
Κινητοποίηση	Ικανούς να ενεργοποιούν κίνητρα και με επιμονή, άσχετα από τις δυσκολίες
Κοινωνική επίγνωση	Πετυχημένους στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων με εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες
Διαχείριση άγχους	Ικανούς να αντέχουν την πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους
Ενσυναίσθηση	Ικανούς να αντιλαμβάνονται τις αντιλήψεις των άλλων
Ευτυχία	Πρόσχαρους και ικανοποιημένους από τη ζωή
Αισιοδοξία	Νιώθουν σιγουριά για τον εαυτό τους και βλέπουν μάλλον τη θετική πλευρά των πραγμάτων

Πηγή: *European Journal of Personality, Vo 15, November/December 2001 (*Μετάφραση).

Συγκρίνοντας τα τρία κυριότερα μοντέλα, προκύπτει η διαπίστωση: Το μοντέλο του Bar-On μελετά την συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρία προσωπικότητας. Το μοντέλο των Mayer-Salovey & Caruso εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρία νοημοσύνης, ενώ το μοντέλο του Goleman αντιμετωπίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρία απόδοσης. Για την τελευταία θεωρία επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο κόσμος των επιχειρήσεων και της οικονομίας.

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ατομικό και εργασιακό πλαίσιο

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ατομικό πλαίσιο

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες εκφάνσεις της ατομικής και της εργασιακής ζωής των ατόμων, απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς μελετητές-ερευνητές.

Ειδικότερα για την αυτεπίγνωση, ο Mayer θεωρεί ότι ανάλογα με το βαθμό που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, οι άνθρωποι αποκτούν και την ελευθερία της μη δράσης. Για παράδειγμα, αναγνωρίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και αυτά τους οδηγούν στη στατικότητα. Θωρεί ακόμη ότι η υψηλή αυτεπίγνωση επιδρά στα άτομα κάνοντας τα αυτόνομα, γνώστες των ορίων τους, θετικούς απέναντι στη ζωή και με καλή ψυχική υγεία, καθώς μπορούν γρήγορα να απαλλαγούν από την κακή διάθεση (Goleman, 2011a).

Άλλωστε η αυτοκυριαρχία, η οποία αντιστοιχεί στη σωφροσύνη της ελληνικής αρχαιότητας και στη χριστιανική εγκράτεια, δεν έχει ως στόχο της το να σταματήσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται, αλλά το να μπορούν να ισορροπούν ελέγχοντας τα συναισθήματά τους. Ουσιαστικά ο έλεγχος έχει να κάνει, κατά τους Bowlby (1973) και Winnicot (1971), με τη ρύθμιση της διάρκειας των συναισθημάτων, αυξάνοντάς την (διάρκεια) στα ευχάριστα γεγονότα και μειώνοντας την στα δυσάρεστα. Στην αυτοκυριαρχία υπάγεται και ο έλεγχος των παρορμήσεων, με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού (Goleman, 2011a).

Όταν υπάρχει η αυτεπίγνωση, όταν δηλαδή αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα, τότε οικοδομείται και η ενσυναίσθηση. Η απουσία της αυτεπίγνωσης είναι χαρακτηριστική σε ψυχοπαθείς εγκληματίες, βιαστές και

δράστες κακοποίησης ανηλίκων, επισπεύδοντας τις αποτρόπαιες πράξεις και εξαπατώντας τον εαυτό τους με ψέματα, ενώ εμπλέκεται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και της εργασιακής ζωής. Αντίθετα η ύπαρξή της αυτεπίγνωσης, σύμφωνα με έρευνα σε 7000 ανθρώπους στις ΗΠΑ και σε δεκαοκτώ άλλες χώρες, εξασφαλίζει καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, υψηλή δημοτικότητα, εξωστρέφεια και ευαισθησία (Goleman, 2011a).

Ειδικότερα, οι μέχρι τώρα έρευνες σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο, έχουν καταλήξει σε διαφορετικά έως και αντίθετα μεταξύ τους συμπεράσματα. Τα παιδιά που καθοδηγούνται συναισθηματικά από τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς τους έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα, καλύτερη υγεία, είναι δημοφιλή και διατηρούν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Μπορούν να ξεπεράσουν τις αγχωτικές καταστάσεις διατηρώντας την ψυχραιμία τους και αντιμετωπίζουν ευκολότερα τους κινδύνους (νεανική βία, αντικοινωνική συμπεριφορά, εθισμοί, πρόωρη σεξουαλική δραστηριότητα, εφηβικές αυτοκτονίες) και τις προκλήσεις, στο παρόν και στο μέλλον (Goleman, 2011a; Gottman, 2011). Ουσιαστικά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική καθοδήγηση των παιδιών (από τους γονείς) σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, την καλή υγεία σώματος και νου, την επαγγελματική ανέλιξη, την εκπαιδευτική και την προσωπική επιτυχία και ικανοποίηση.

Σε έρευνες εξέτασης του βαθμού της συσχέτισης της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης των εφήβων από τους Petrides, Frederickson & Fumhan (2007), Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood & Hogan (2004) και Richardson (2002), διατυπώθηκαν συμπεράσματα περί σημαντικής θετικής συσχέτισης ανάμεσα τους. Αντίθετα, σε έρευνες των Βουτυρά (2009), Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου (2005), Πλατσίδου (2005), Gerber (2004), Noitaszewski, Allan & Roeper (2003), AbiSamra (2000) και Taria (1998), διατυπώθηκαν συμπεράσματα περί της μη ύπαρξης (ή εάν υπάρχει, πολύ μικρής) ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση (Πλυτά, 2011).

Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του βαθμού της συσχέτισης μεταξύ της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών. Σε εκείνες των Bar-On (1997), Schutte et al. (1998), Brackett, Mayer & Warner (2004), Brody (2004) και Adeyemo (2007),

διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους. Σε άλλες έρευνες, όπως των Newsome, Day & Catano (2000), Barchard (2003), O' Connor & Little (2003), Jaeger, Bresciani & Sabourin (2003), Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski (2004), Day & Carroll (2004) και Lyons & Schneider (2005), διαπιστώθηκε η μη ύπαρξη ή πολύ χαμηλή συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Πλυτά, 2011).

Υπάρχει και ένα συμπέρασμα που αποτελεί συγκερασμό των παραπάνω, στο οποίο κατέληξε η έρευνα της Πλατσίδου (2005): τα άτομα που εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όμως, χαμηλές και μέτριες ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν συσχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων (Πλυτά, 2011).

Είναι σημαντικό και το εύρημα σε πολλές από τις παραπάνω έρευνες, ότι μπορεί μεν η συναισθηματική νοημοσύνη να μην έχει (ή να έχει πολύ χαμηλή συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση), κάποιες όμως υποκλίμακές της όπως η προσαρμοστικότητα, η διαπροσωπική ικανότητα, η διαχείριση άγχους, ο έλεγχος της παρορμητικότητας, η συναισθηματική αντίληψη και ο αυτοσεβασμός επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα την επίδοση των φοιτητών. Από μια άλλη οπτική γωνία, οι Ellis & Ashbrook (1998) υποστηρίζουν ότι τα μη ελεγχόμενα συναισθήματα μπορεί να εξασθενήσουν τη μνήμη και γενικά τη μάθηση. Στον αντίποδα, οι Brown & Kulik (1977) υποστηρίζουν ότι τα έντονα συναισθήματα, είτε αρνητικά είτε θετικά, μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μνήμη (Drago, 2004; Πλυτά, 2011).

Οι λόγοι των παραπάνω αντίθετων ερευνητικών αποτελεσμάτων είναι πιθανό να οφείλονται στην υιοθέτηση από τους ερευνητές διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων, με αποτέλεσμα τη χρήση διαφορετικών μεθόδων μέτρησης του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης και τέλος η ποικιλία των υπό έρευνα μεταβλητών.

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εργασιακό πλαίσιο

Η παλαιότερη άποψη κατά την οποία τα συναισθήματα όχι μόνο δεν είναι χρήσιμα, αλλά αποτελούν μειονέκτημα για έναν εργαζόμενο, κάνοντας τον αδύναμο, είναι πλέον παρωχημένη. Σύμφωνα με μελέτη των Bradberry και Greaves (2006), το 90% των εργαζομένων με υψηλές επιδόσεις διαθέτει υψηλή

συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ μόλις το 20% με χαμηλές επιδόσεις διαθέτει υψηλή νοημοσύνη συναισθημάτων. Το αποτέλεσμα, συνεπώς, της έρευνάς τους ήταν η υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις εργασιακές επιδόσεις. Μάλιστα η συσχέτιση αυξάνεται ανάλογα με την ανέλιξη στην ιεραρχία του οργανισμού. Δηλαδή, όσο το άτομο προχωρά από τη βάση προς τα πάνω, τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του (Bradberry & Greaves, 2006). Κατά τον Cooper (1997) οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην καριέρα τους, δημιουργούν ισχυρές προσωπικές σχέσεις, ασκούν αποτελεσματικότερη διοίκηση και έχουν καλύτερη υγεία (Zeidner et al., 2004).

Στο ίδιο μήκος κύματος και διατυπωμένες με περισσότερες λεπτομέρειες είναι οι απόψεις του Goleman, ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση του εαυτού διευκολύνει στην επιλογή εργασίας, ανάλογης με τις ιδιαίτερες ικανότητες και αξίες του ατόμου. Εντός της εργασίας του, το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει τα αρνητικά συναισθήματά του και να αναγνωρίζει την πηγή τους, οπότε είναι σε θέση να προχωρήσει στη διάσταση, της αποφυγής των εκρήξεων. Η ικανότητα δηλαδή του αυτοελέγχου, δίνει το χρόνο στη «συγκινησιακή περιπέτεια» να ξεφουσκώσει και επιτρέπει στο άτομο να επιλέξει με ψυχραιμία την πιο αποτελεσματική αντίδραση (Goleman, 2011b; Μπουραντάς, 2002).

Ακόμη τα άτομα με έντονες τις ικανότητες της παρακίνησης, ενεργοποιούν κυρίως τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία τους ωθούν σε επίμονο και παθιασμένο αγώνα, κατεχόμενοι από αισιοδοξία, ώστε να φτάσουν στον στόχο που έχουν θέσει, χωρίς να απογοητεύονται από τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από τη διάσταση της ενσυναίσθησης, καθώς η πολιτική αντίληψη, η αποδοχή και ο χειρισμός της διαφορετικότητας, κάνουν άνετη την εργασία σε ομάδες και τη συνεργασία μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από όλα τα σημεία του πλανήτη. Οι δε κοινωνικές δεξιότητες που βασίζονται στην ενσυναίσθηση είναι αποτελεσματικές, ειδικά στην περίπτωση που το άτομο έρχεται σε επαφή με πελάτες και προμηθευτές, εργάζεται σε ομάδες ή με τη μέθοδο συλλογικού project (Goleman, 2011b).

Διάφορες έρευνες και στατιστικές έρχονται κατά διαστήματα να συνηγορήσουν και να ενδυναμώσουν τις παραπάνω απόψεις. Εκτεταμένη

έρευνα στις ΗΠΑ σχετική με το ποιες ικανότητες κρίνονται απαραίτητες για 181 διαφορετικές θέσεις εργασίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δύο στις τρεις αναγκαίες ικανότητες-δεξιότητες ανήκουν στη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε άλλη έρευνα, αποδείχθηκε ότι τα στελέχη μιας πολυεθνικής εταιρίας συμβούλων επιχειρήσεων που είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη κέρδιζαν κατά 139% περισσότερα χρήματα από συναδέλφους τους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης το 75% των ατόμων που αποτυγχάνουν επαγγελματικά, εμφανίζει χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Δαλακούρα, 2011).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια της Μπρίνια (2008) να καταγράψει τις διαφορές μεταξύ ενός επιτυχημένου και ενός αποτυχημένου εργαζόμενου με βάση τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πίνακας 2) (Μπρίνια, 2008).

Πίνακας 2: Επιτυχημένος/Αποτυχημένος εργαζόμενος με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη

Επιτυχημένος εργαζόμενος	**Αποτυχημένος εργαζόμενος**
Έχει διακεκριμένο προσωπικό όραμα και εργάζεται για την υλοποίησή του.	Μεταβαίνει από δουλειά σε δουλειά, επιτρέπει στην τύχη και τις συνθήκες να καθορίζουν την κατεύθυνσή του.
Έχει αυτογνωσία, διατηρεί την ψυχραιμία και την αυτοπεποίθησή του όταν τα πράγματα ζορίζουν.	Χάνει την κυριαρχία του υπό συνθήκες πίεσης και κυριεύεται από απαισιοδοξία ότι δεν θα τα καταφέρει.
Αφιερώνει χρόνο να ακούσει τους άλλους εργαζόμενους, χτίζει ισχυρές σχέσεις στο χώρο εργασίας, είναι ένας ζεστός και ευχάριστος άνθρωπος.	Είναι εγωκεντρικός, χρόνο στοχάζεται πάνω στα δικά του σχέδια και τις δικές του ανησυχίες και είναι ψεύτικα φιλικός.
Διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και διαθέτει πειθώ.	Γίνεται επιθετικός και προσωποποιεί τις διαφωνίες.
Διαθέτει έναν ακέραιο και αξιόπιστο χαρακτήρα, αναλαμβάνει την ευθύνη των λαθών του.	Πατά επί πτωμάτων προκειμένου να επιτύχει επαγγελματική άνοδο, μεταφέροντας τα λάθη και ξεπουλώντας τις αξίες του.

Προσαρμόζεται εύκολα και πιστεύει στην αλλαγή, οπότε και κινητοποιείται από αυτήν.	Απειλείται από την αλλαγή και αντιστέκεται σε αυτήν.

Πηγή: Μπρίνια, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Σταμούλη ΑΕ. σσ. 62-63.



Εικόνα 2: Η ιεραρχική ανέλιξη στην εργασία

Από τα παραπάνω απορρέει ο ρόλος που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασιακή ζωή ενός ατόμου. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως το μέσο που οδηγεί τον εργαζόμενο από τα αρνητικά συναισθήματα, που αποτελούν πηγή άγχους και χαμηλής απόδοσης, στην επίγνωση αυτών, στη συνειδητοποίηση του επιπέδου των ικανοτήτων του, στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων με συναδέλφους (υφισταμένους και προϊσταμένους) και στην αποφυγή του άγχους και στην αύξηση της απόδοσης. Αποτελεί το χαρακτηριστικό που βοηθά το άτομο να διακριθεί και να ανέβει την κλίμακα της ιεραρχίας, καθώς τον κάνει αποτελεσματικότερο, δίνοντας του πλεονέκτημα έναντι των ανταγωνιστών, χωρίς να υποστηρίζεται από κανέναν ότι η μόρφωση/εξειδίκευση δεν αποτελεί παράγοντα για αποτελεσματική εργασία (Goleman, 2011b; Φραγκουδάκης, 1985).

2^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ

Έννοια και ορισμοί ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια, παρότι κατέχει πρωταρχική θέση τόσο στην επιστήμη της Διοίκησης [2] και στην πραγματική λειτουργία των οργανισμών όσο και στην έρευνα. Απόρροια αυτών είναι η διατύπωση σειράς ορισμών, όπως των Bennis & Nanus (1985) οι οποίοι την θεωρούν ως τη *φυσική έκφραση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου* (Κυριακίδου, 2011). Ηγεσία είναι *η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (*Μπουραντάς, 2005).

Κατά τον Πασιαρδή (2004) η ηγεσία περιλαμβάνει εκείνες τις συμπεριφορές που στοχεύουν στον επηρεασμό των συμπεριφορών των άλλων, ώστε να κάνουν αυτό που ο ίδιος επιθυμεί. Ενώ, κατά τους Beatty & Brew (2004), η ηγεσία χρησιμοποιεί τη συναισθηματική επιρροή ώστε να εμπνεύσει τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Τα μοντέλα ηγεσίας και τα ηγετικά χαρακτηριστικά

Η έννοια της ηγεσίας, τα μοντέλα εφαρμογής στον τρόπο άσκησης της διοίκησης και τα ηγετικά χαρακτηριστικά απασχόλησαν ερευνητές και θεωρητικούς από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, με τις βασικές αρχές των προσεγγίσεων τους να διατυπώνονται, μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Πασιαρδής, 2004).

[2] Η Διοίκηση ως επιστήμη εμφανίστηκε ήδη από το 1911 με τον F. Taylor, ενώ ακολούθησαν πολλοί άλλοι θεωρητικοί, όπως οι Fayol (1916), Follett (1924), Mayo (1945) κά, είτε δημιουργώντας είτε πλαισιώνοντας διοικητικά μοντέλα. Ένα από τα τελευταία μοντέλα-προσεγγίσεις και ευρέως διαδεδομένο είναι η Διοίκηση βασισμένη στο συμπεριφορικό μοντέλο του Chester Barnard (1950). Σύμφωνα με αυτό, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (επίτευξη των στόχων του) σχετίζεται με την επάρκειά του, ως η παρώθηση των συμμετεχόντων στον οργανισμό μέσω της ικανοποίησής τους (οικονομική, ηθική, πρακτική ή επικοινωνιακή) (Πασιαρδής, 2004).

Παλαιότερη είναι η προσέγγιση του Stogdill (1948-1950) που, εμπνεόμενος από τον Αριστοτέλη, αναφέρεται στην ύπαρξη κληρονομικού χαρίσματος. Ακολουθούν η προσέγγιση δύναμης και επιρροής[3], η προσέγγιση των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς, με γνωστότερα τα στυλ ηγεσίας των Lewin, Lippit & White (1939)[4] και του Likert (1961; 1969)[5]. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των δύο διαστάσεων της ηγεσίας των Πανεπιστημίων των Ohio State University (1957) και University of Michigan (1968)[6] και ιδιαίτερα η ορμώμενη από αυτήν θεωρία των Blake & Mouton (1964)[7]. Μεγάλη εξάπλωση γνώρισε επίσης και η ενδεχομενική προσέγγιση, με γνωστότερες θεωρίες του Fiedler (1976; 1993)[8]. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και πλήθος άλλες προσεγγίσεις και ανάλογες θεωρίες όπως των Bolman & Deal (1991), των Hersey & Blanchard (1993), του Evans (1970) και του House (1974) (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης,1999; Κατσαρός, 2008; Ματσαγγούρας, 2008; Πασιαρδής, 2004; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις αποτελούν εκείνες της οραματικής ηγεσίας του Sashkin (1986; 1988), της χαρισματικής των Bennis & Nanus (1985), της συναλλακτικής του Burns (1978) και της μετασχηματιστικής του Bass (1985). Σύμφωνα με τη συναλλακτική, οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν τι ικανοποιεί τους υφισταμένους τους και να το χρησιμοποιήσουν ως ανταμοιβή για την επίτευξη του έργου. Κατά τη μετασχηματιστική προσέγγιση, οι ηγέτες πρέπει να διαθέτουν τα τέσσερα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, γνωστά ως τα 4I, δηλαδή Idealised influence, Inspiration/motivation, Intellectual stimulation και Individualized consideration. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία στην ελληνική

[3] Ερευνά τις πηγές και το μέγεθος της δύναμης ενός ηγέτη και πώς ίδιος τα χρησιμοποιεί για να είναι αποτελεσματικός (Δελατόλας, 2010) .

[4] Κατέληξαν σε τρία στυλ ηγεσίας : Autocrat, Laissez fair, Democrat (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2008; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

[5] Ο Likert κατέληξε σε τέσσερα ηγετικά στυλ: αυταρχικό εκμεταλλευτικό, καλοπροαίρετο αυταρχικό, συμβουλευτικό και συμμετοχικό (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης,1999; Ματσαγγούρας, 2008; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

[6] Διατυπώθηκαν δύο στυλ: το προσανατολισμένο στους ανθρώπους ή στις ανθρώπινες σχέσεις και το προσανατολισμένο στην παραγωγή ή στη δόμηση των καθηκόντων (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2008; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

[7] Σύμφωνα με τους Blake & Mouton το στυλ ηγεσίας εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις των δύο διαστάσεων και το αποτύπωσαν στο «διοικητικός τους πλέγμα» με 81 δυνατούς συνδυασμούς (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης,1999; Κατσαρός, 2008;Ματσαγγούρας, 2008; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

[8] Σύμφωνα με τον Fiedler, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται με την κατάσταση εντός της οποίας λειτουργεί ο ηγέτης, δηλαδή, οι ηγέτες είναι εκείνοι οι οποίοι είναι σε θέση να διαφοροποιούν τον προσανατολισμό τους προς την επίτευξη έργου ή προς τις ανθρώπινες σχέσεις, κατά περίπτωση, ανάλογα με το βαθμό ελέγχου των καταστάσεων (Δελατόλας, 2010; Θεοφανίδης,1999; Κατσαρός, 2008; Ματσαγγούρας, 2008; Πασιαρδής, 2004; Στειακάκης & Κατζός, 2002).

βιβλιογραφία καταγράφονται ως χάρισμα, έμπνευση, πνευματική παρότρυνση και εξατομικευμένη προσέγγιση. Πρακτικά, αναφέρονται σε συμπεριφορές του ηγέτη μέσω των οποίων προκαλούνται: σεβασμός, αισθήματα αφοσίωσης, δημιουργικότητα και καινοτόμος σκέψη των υφισταμένων, ώστε να τον ακολουθούν προς επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για την πραγματοποίηση του οράματος του σχολείου. Ακόμη, ο ηγέτης να διαθέτει ενσυναίσθηση, ακούοντας και κατανοώντας προβλήματα και συμπεριφορές (Θεοφανίδης, 1999; Κατσαρός, 2008; Ματσαγγούρας, 2008; Πασιαρδής, 2004).

Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον έχει και η προσέγγιση των Hersey & Blanchard (1988), γνωστή ως η θεωρία του Κύκλου της Ζωής. Θα μπορούσε να καταγραφεί σαν συγκερασμός των προαναφερόμενων προσεγγίσεων, καθώς υποστηρίζει ότι το στυλ ηγεσίας[9] που θα πρέπει να επιλέξει ένας ηγέτης εξαρτάται από το βαθμό ωριμότητας[10] των υφισταμένων του. Ο βαθμός που ένας ηγέτης είναι καθοδηγητικός και ενισχυτικός είναι αντιστρόφως ανάλογος με το βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2004).

Σε όλες τις θεωρίες, το κοινό σημείο είναι η διάθεση για αποτελεσματικότητα, με απαραίτητη προϋπόθεση τη σαφή στοχοθέτηση, και μάλιστα όσο γίνεται υψηλότερη, τόσο ο ηγέτης γίνεται πιο αποδεκτός μεταξύ των υφισταμένων του. Η διαφορά τους βρίσκεται μόνο ως προς τον τρόπο επίτευξης, καθώς άλλοι κατέληξαν σε μοντέλο μόνο βάσει του φιλοσοφικού ρεύματος της εποχής τους και άλλοι των προσωπικών και κοινωνικών αρχών και στάσεων, καθώς και της φύσης του έργου που αναλαμβάνει ένας ηγέτης (Θεοφανίδης, 1999).

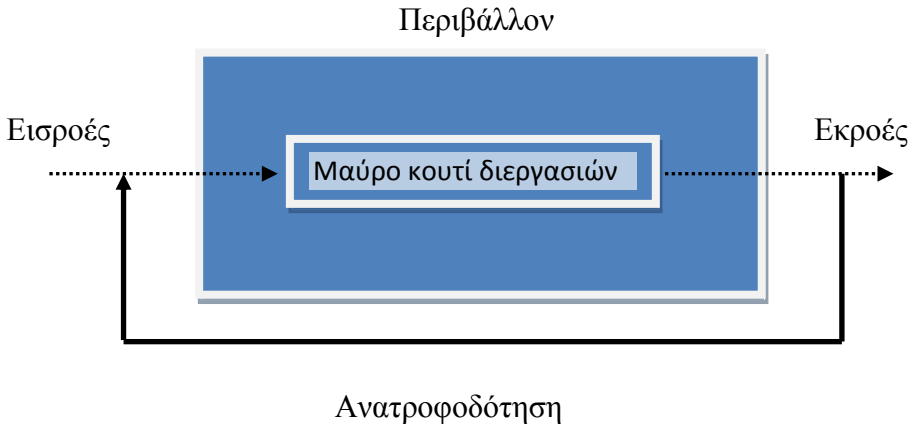
[9] Αναφέρονται τρία βασικά στυλ ηγεσίας:
Α) Αυταρχικό ή δικτατορικό, στο οποίο όλη η εξουσία συγκεντρώνεται στα χέρια του ηγέτη, το μόνο αρμόδιο να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς τη συμμετοχή άλλων και να τις επιβάλλει μέσω ποινών και απειλών.
Β) Δημοκρατικό, στο οποίο ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς συνεργάζονται για τη λήψη των αποφάσεων
Γ) Φιλελεύθερο, το οποίο χαρακτηρίζεται από πλήρη αυτονομία και ανεξαρτησία πράξεων από όλους (ηγέτη και υφισταμένους). Στην πραγματικότητα είναι ελεγχόμενο, δίνοντας βέβαια έμφαση στη λήψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτομιών από όλους (Στειακάκης & Κατζός, 2002).
[10] Ωριμότητα μάλιστα η οποία δεν κατακτάται κατά πάγια μορφή, αλλά μεταβάλλεται, επιβάλλοντας και στον ηγέτη να μετατρέπει το στυλ του (Πασιαρδής, 2004).

Εκπαιδευτική ηγεσία

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα

Η θεωρία των συστημάτων δημιουργήθηκε μέσα από την ανάγκη για μεταβολή και αλλαγή, λαμβάνοντας υπόψη τέσσερα στοιχεία: 1) της εισροής, 2) του κουτιού των διεργασιών, 3) της εκροής/αποτελεσμάτων και 4) του περιβάλλοντος (Διάγραμμα 5).

Συστημική θεωρία



Διάγραμμα 5: Οι συσχετίσεις των στοιχείων ενός κοινωνικού συστήματος

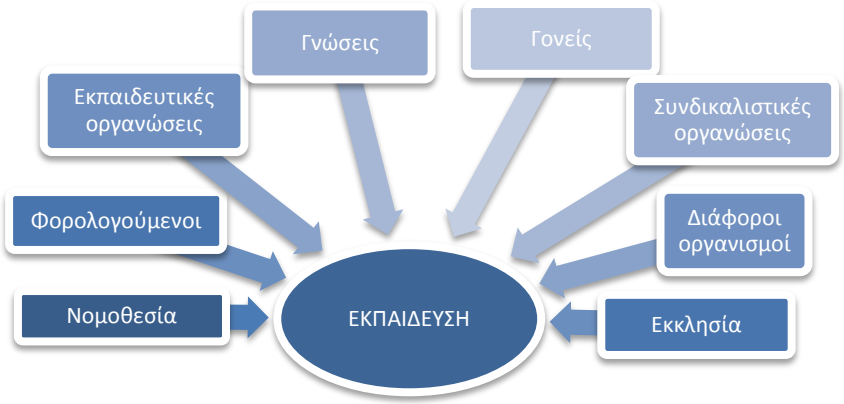
Περιγράφοντας το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα, τα παραπάνω στοιχεία παίρνουν το εξής περιεχόμενο:

1. *Εισροές* θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί με τη διαθέσιμη γνώση και πείρα τους, ο εξοπλισμός και τα μέσα.
2. Το μαύρο κουτί αντιπροσωπεύει το χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης, όπου διενεργούνται όλες οι διεργασίες μετασχηματισμού των εισροών στα επιθυμητά αποτελέσματα, ώστε το σχολείο να φέρει εις πέρας την αποστολή του, δηλαδή την καλλιέργεια παραγωγικών λειτουργιών, όπως της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στους μαθητές[11].

[11] Η απομάκρυνση από τις στείρες λειτουργίες, της κατανόησης και της μνήμης και η στροφή σε παραγωγικές λειτουργίες, όπως η κριτική και η δημιουργική σκέψη, θεωρείται ότι θα λύσει αρκετά από τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι σε επίπεδο ψυχικής υγείας, με τα αγόρια να εμφανίζουν κυρίως επιθετικότητα και τα κορίτσια κατάθλιψη. Ταυτόχρονα αυτές οι τελευταίες λειτουργίες είναι που ωθούν προς τη συνεργασία και την ομαδικότητα και όχι προς τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό και συμβάλλουν στην κοινωνική και ηθική αυτονομία των παιδιών και στη δημιουργία ενός καλού ψυχολογικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Φυσικά αυτή η άποψη δεν είναι καθολικά αποδεκτή από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2008; Ταμπάκη, 2009).

3. Εκροές είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή δημοκρατικούς και ελεύθερους νέους πολίτες διαθέτοντες ένα άνω του μετρίου γνωστικό επίπεδο.
4. Περιβάλλον θεωρείται ο χώρος από όπου προέρχονται οι εισροές και κατευθύνονται οι εκροές, επιδρώντας σε όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (Διάγραμμα 6). Το περιβάλλον μπορεί να είναι και περιοριστικό για την επίτευξη των αποτελεσμάτων, καθώς «κακή» ποιότητα μαθητών και εκπαιδευτικών ή μικρή αναλογικά ποσότητα εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές ή περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και έντονη γραφειοκρατία, μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολία μετατροπής των εισροών στα επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2004).

Το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας



Διάγραμμα 6: Επιδράσεις προερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον στην εκπαίδευση

Η Διοίκηση του σχολείου και της σχολικής τάξης

Τεκμηριώθηκε επομένως ότι η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρογραφία του κοινωνικού συστήματος και ταυτόχρονα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος του κράτους. Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται άλλοτε ως μηχανιστικό και άλλοτε ως ζωντανό σύστημα, το οποίο εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις μεταβολές (Πασιαρδής, 2004). Το βέβαιο είναι ότι θα πρέπει να οργανωθεί και να διοικηθεί τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο τάξης, καθώς εντός της επιτελείται το διδασκαλικό έργο και

ασκείται εξουσία, με φορέα αυτής τον εκπαιδευτικό[12] . Για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη, δημιουργήθηκε ο κλάδος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, που πρωτοεμφανιζόμενος περίπου το 1950, έως σήμερα αποτελεί αντικείμενο ερευνών και μελετών (Πασιαρδής, 2004; Ματσαγγούρας, 2008).

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις, με γνωστότερη εκείνη του National College for School Leadership, η οποία διακρίνει την ηγεσία ως επιρροή, ως αξία, ως όραμα και ως διοίκηση. Ως επιρροή, η ηγεσία ενδιαφέρεται για την επίδραση που ασκεί ένα άτομο σε μια ομάδα ατόμων. Ως σύνολο αξιών, βασίζεται σε αξίες, όπως ο ρόλος του σχολείου να υπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.. Ως όραμα, αναφέρεται στον ηγέτη ο οποίος έχει στο μυαλό του το πώς επιθυμεί να γίνει το σχολείο του, μοιράζεται το όραμα του με τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους κάνει κοινωνούς και συνοδοιπόρους στην προσπάθεια για την επίτευξή του οράματος (Ντιγκμπασάνης, 2011).

Έρευνες έδειξαν ότι την ηγεσία ως όραμα κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άβολα, οπότε προωθήθηκε μια νέα προσέγγιση που εμπλέκει το όραμα και τους στόχους σε τέσσερα επίπεδα: 1) το *Βασικό επίπεδο*, όπου οι στόχοι παραμένουν στο επίπεδο που έχει οριστεί από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. 2) το *Μεσαίο*, όπου στους παραπάνω στόχους ο εκπαιδευτικός έχει προσθέσει και τους δικούς του. 3) το *Προχωρημένο*, όπου υπάρχει κοινό όραμα μαθητών και εκπαιδευτικών και συνεργασία για την επίτευξη των στόχων τους και 4) το *Εξειδικευμένο*, όπου στην επίτευξη των στόχων συμμετέχουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, τόσο του στενού περιβάλλοντος (μαθητές, γονείς, σχολική επιτροπή, εκπαιδευτικοί, διευθυντής), όσο και του διευρυμένου (τοπική αυτοδιοίκηση, τοπική κοινωνία, εκκλησία, φορείς) (Ντιγκμπασάνης, 2011).

Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη στην εκπαίδευση

Οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν την ανάγκη ύπαρξης ηγετών στα σχολεία οι οποίοι να έχουν τα χαρακτηριστικά που τόνισε ο Fullan. Να πείθουν την

[12] Ο εκπαιδευτικός αντλεί την εξουσία του από τέσσερις πηγές: α) από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχει, β) από τη θεσμοθετημένη του θέση, γ) από τη δυνατότητά του να νομοθετεί, να δικάζει και να εκτελεί τις «ποινές» και δ) από την αγάπη και την αφοσίωση των μαθητών του στο πρόσωπό του, την οποία και κερδίζει με την συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας, 2008).

ομάδα για το κοινό όραμα, ενθαρρύνοντας τις καινοτομίες και τη λήψη πρωτοβουλιών, δημιουργώντας πρότυπα συμπεριφοράς, αναγνωρίζοντας τα λάθη τους και τη συνεισφορά όλων, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, θεωρώντας τους συνεργάτες και συμπαραστάτες στο έργο τους. Γι' αυτό ο ηγέτης κοινοποιεί τα προβλήματα, στοχεύοντας στην εξεύρεση κοινά αποδεκτής λύσης, χωρίς να εμμένει σε θέματα ιεραρχίας και γραφειοκρατικά. Ο ηγέτης διακρίνεται για την κοινωνικότητά του και την επικοινωνιακή του ικανότητα, αλλά και για την απλότητα και τον ανθρωπισμό του (Πασιαρδής, 2004; Θεοφανίδης, 1999; Ντιγκμπασάνης, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να οραματίζονται τη μελλοντική κοινωνία στην οποία θα κληθούν οι τωρινοί μαθητές τους να εργαστούν και να προσφέρουν, ανταποκρινόμενοι στην πολυπλοκότητα (φυσική και τεχνολογική) της. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να στελεχώνονται με εξαίρετους εκπαιδευτικούς-ηγέτες, οι οποίοι να είναι σε θέση να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα και την ενασχόληση με τα τετριμμένα και να δρουν δημιουργικά και παραγωγικά, κατανοώντας πλήρως το νέο τους ρόλο και σε επίπεδο πλέον υποσυστήματος τάξης (Κατσαρός, 2008; Ματσαγγούρας, 2008; Πασιαρδής, 2004;

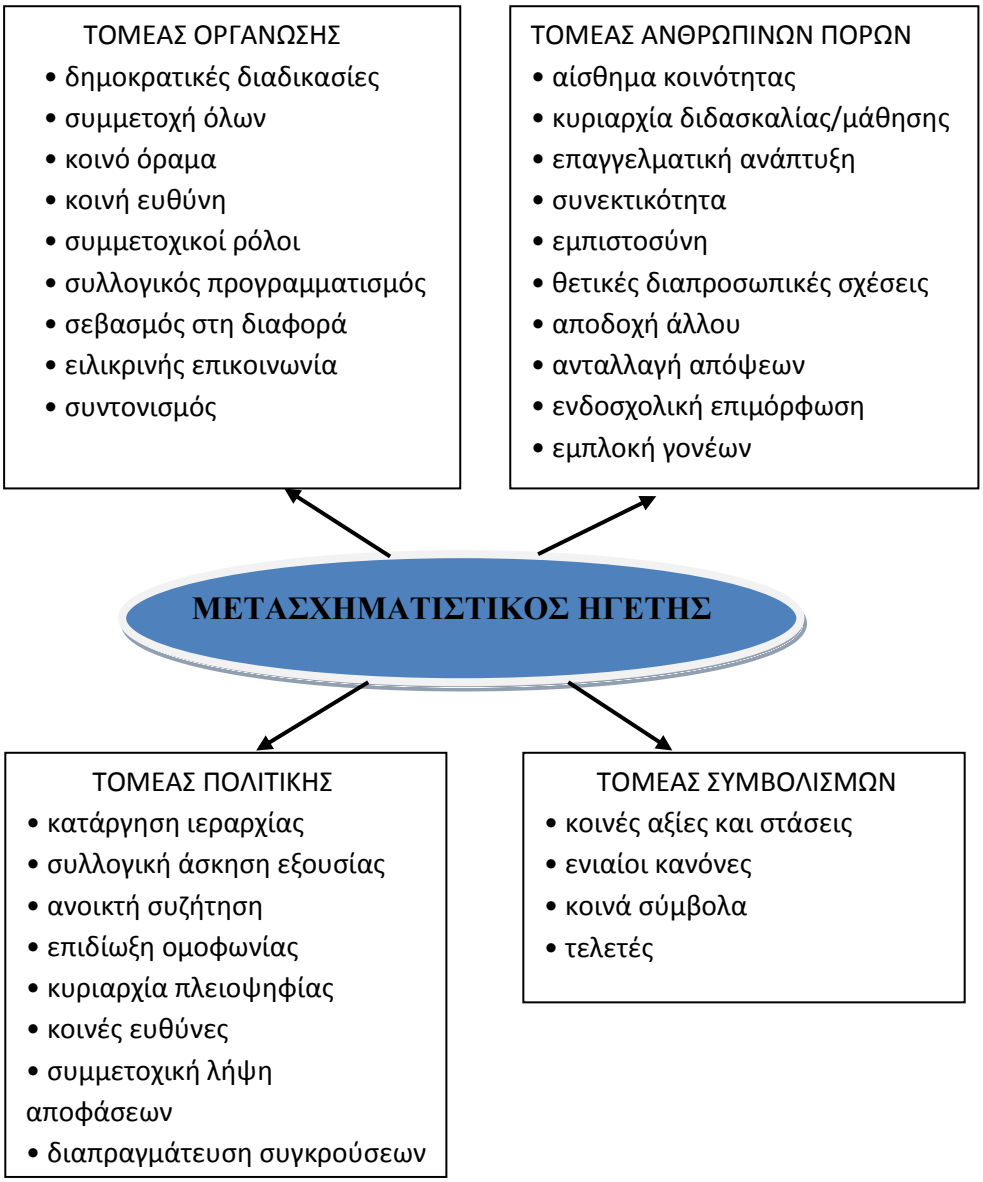
Παρά τη σπουδαιότητα της ύπαρξης οράματος, απαραίτητη είναι η δημιουργία στόχων από κοινού, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι να χαρακτηρίζονται ως SMART[13] (Πασιαρδής, 2004; Στειακάκης & Κατζός, 2002). Με αυτό τον τρόπο τίθενται οι μαθητές προ των ευθυνών τους για να θέσουν τους στόχους τους, πάντα σε σχέση με τους σκοπούς του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη αυτονομία που τους παρέχεται, τους κάνουν να εργάζονται σκληρότερα, αναγνωρίζοντας τις ευθύνες τους, υπό την προϋπόθεση ότι όλα τα άτομα της σχολικής ομάδας είναι σε θέση να αναλάβουν αυξημένες ευθύνες και διαθέτουν αυτοπειθαρχία. Κατά το παράδειγμα των Belasco & Stayer (2000), οι μαθητές δεν πρέπει να είναι ένα κοπάδι βούβαλοι που περιμένουν από τον αρχηγό-εκπαιδευτικό (ηγέτη) να τους οδηγήσει, αλλά να είναι ένα κοπάδι χήνες, όπου η κάθε μια ξέρει τη θέση της και το ρόλο της. Αποτέλεσμα είναι να διανύουν μεγάλες αποστάσεις και να

[13] Σύμφωνα με τη θεωρία της Διοίκησης μέσω στόχων του Drucker (1954), οι στόχοι SMART πρέπει να αποτελούν το βασικό άξονα της διοίκησης. Σε απόδοση στα ελληνικά οι στόχοι πρέπει να είναι Συγκεκριμένοι, Μετρήσιμοι, Επιτεύξιμοι, Ρεαλιστικοί και με Χρονικό προσδιορισμό επίτευξης.

φτάνουν στο σκοπό τους. Στην πραγματικότητα αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως αυτή ορίστηκε από τον Bass (1985), και προσαρμόστηκε από την Telford (1996) σε επίπεδο της αντίστοιχης ηγεσίας που ασκείται εντός της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό (Διάγραμμα 7). Ο εκπαιδευτικός που ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία:

- δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαφωνίες, όταν αυτές εκφράζουν έντονα διαφορετικές προσεγγίσεις των πραγμάτων, βοηθώντας στο να λειτουργήσουν προς όφελος των μαθητών και σε καινοτομικές εξελίξεις στην εκπαίδευση.
- δημιουργεί κουλτούρα για κοινό όραμα και στόχους. Η ύπαρξη συλλογικού οράματος, συνδυαζόμενη με υψηλό ηθικό, αμοιβαία ανατροφοδότηση και υψηλές προσδοκίες, οδηγούν στην εμπλοκή όλων των μελών και στην προσπάθεια τους για επίτευξη του οράματος και των στόχων.
- αισθάνεται ικανός να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, χωρίς να αναλαμβάνει ρόλο διαιτητή, αλλά ενθαρρύνοντας στην επίλυσή τους από τους ενεχόμενους.
- γεφυρώνει τις αποστάσεις που οφείλονται στην διαφορά της ιεραρχίας, ώστε να μην αναπτύσσονται ανταγωνιστικές σχέσεις, αλλά καλές διαπροσωπικές σχέσεις.
- καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης, τη διάθεση για συμμετοχή σε διδακτικές και εξωδιδακτικές διαδικασίες και μειώνονται οι εντάσεις και οι βανδαλισμοί.
- η αυτοπεποίθηση των μαθητών αποτελεί στόχο και όχι η πειθαρχία μέσω ποινών (Ματσαγγούρας, 2008).

Διάγραμμα 7: Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού εκπαιδευτικού ηγέτη κατά την κατηγοριοποίηση της Telford.



\

Πηγή: Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη. σσ. 184.

3^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΤΗΣ

Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ως αναγκαία για έναν αποτελεσματικό ηγέτη στην εκπαίδευση και ειδικά η ικανότητά του για επικοινωνία με τους μαθητές, για εξατομικευμένη εκτίμηση και για διανοητική υποκίνηση, αποτελούν ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Θα τον βοηθήσει να γίνει αποτελεσματικότερος και θα βοηθήσει τον εαυτό του, ώστε οι συναισθηματικές διαταραχές να μην καταπονήσουν το σώμα και το νου (Goleman, 1998; Κυριακίδου, 2011), χωρίς να υποστηρίζεται ότι και η μόρφωση δεν αποτελεί παράγοντα για την αποτελεσματική εργασία (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ανωτέρω άποψη επιβεβαιώθηκε σε νεώτερες έρευνες καθώς συνδέθηκε το ασκούμενο μοντέλο ηγεσίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη του ασκούντος την εξουσία (Sosik & Megerian, 1999; Ashkanasy & Tse, 2000; Palmer et al., 2001; Mandell & Pherwani, 2003; Hoffman & Frost, 2006; Schyns, Meindl & Croon, 2007; Polychroniou, 2009). Ειδικότερα σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, έρευνες έδειξαν ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο αυτός τείνει προς τον οραματιστή, τον συμβουλευτικό και δημοκρατικό ηγέτη (Κατσαρός, 2008; Ντιγκμπασάνης, 2011) εναλλάσσοντας τους ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες, ώστε να διατηρείται το βέλτιστο οργανωσιακό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα είναι αποτελεσματικός και με τις λιγότερες συναισθηματικές διαταραχές.

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον τυπικό ηγέτη εντός της σχολικής τάξης, καθώς αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα στη διαμόρφωση του κλίματος και της δυναμικής της ομάδας της τάξης. Είναι εκείνος που βάση του μοντέλου ηγεσίας που θα εφαρμόσει, δύναται να επιδράσει στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας, με αποτέλεσμα την εξασφάλιση θετικού κλίματος απαραίτητου για την εξασφάλιση της μάθησης (Καϊτατζή-Χουλιούμη, 2014; Πασιαρδή, 2004), να διαχειριστεί τις αλλαγές, να εμπνεύσει τους μαθητές του και να τους διευκολύνει στην ανάπτυξή τους σε ελεύθερα άτομα, με δημιουργικότητα και κριτική σκέψη (Περικλέους, 2005; Ματσαγγούρας, 2008; Δελατόλας, 2010). Δεν πρέπει, όμως, να παραβλεφθεί το γεγονός ότι εκτός από τις τυπικές ομάδες, δημιουργούνται και άτυπες ομάδες με άτυπους ηγέτες, οι

οποίες μπορεί να έχουν στόχους διαφορετικούς ή και αντικρουόμενους με τους επίσημους σχολικούς στόχους. Εξ αιτίας αυτού, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να μειώνουν τις συγκρούσεις μεταξύ οργανισμού και ατόμων, μεταξύ ατόμων από διαφορετικές άτυπες ομάδες και μεταξύ των επίσημων και άτυπων στόχων, τα οποία επιτυγχάνονται μέσα από την επικοινωνία (Πασιαρδής, 2004).

Κατά τον Θεοφανίδη (1999) μπορεί η δύναμη του εκπαιδευτικού να του παραχωρείται διοικητικά, αλλά ο βαθμός της καθηγητικής ισχύος του και της επιρροής του συναισθηματικού μέντορα κατά τον Gottman (2011), προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως φαίνεται στις παρακάτω εξισώσεις της ηγεσίας, όπου συσχετίζονται η γνώση, οι εμπειρίες, η διορατικότητα και το χάρισμα. Οι κάτοχοι όλων (των χαρακτηριστικών), γίνονται όχι μόνο αποδεκτοί από τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα πρότυπα και ηγέτες τους, Καθώς εμπνέουν

Γνώση ≡ Δύναμη[14]

Γνώση + Εμπειρία ≡ 2πλή Δύναμη

Γνώση + Εμπειρία + Διορατικότητα ≡ 3πλή Δύναμη

Γνώση + Εμπειρία + Διορατικότητα + Χάρισμα[15] ≡ 4πλή Δύναμη

στους μαθητές τους αφοσίωση, αγάπη και σεβασμό, τους επιτρέπεται να ασκούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (Ματσαγγούρας, 2008). Ουσιαστικά οι ηγέτες που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης εκφράζουν και εκείνα της μετασχηματιστικής.

[14] Δύναμη είναι η ικανότητα έμπνευσης για δημιουργικό έργο (Θεοφανίδης, 1999).
[15] Χάρισμα είναι η κυρίαρχη φυσική ιδιότητα του ηγέτη (Θεοφανίδης, 1999).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

1^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ποιοτική έρευνα

Κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας ως προς τις μεθόδους έρευνας και τα αντίστοιχα εργαλεία τους, σε συνάρτηση με τον περιορισμένο χρόνο διενέργειας της έρευνας και της μεγάλης σχετικής γραφειοκρατίας για την παροχή άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, επιλέχθηκε να ακολουθηθεί η πρωτογενής ποιοτική έρευνα.

Η ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιείται τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε έρευνες, αποβλέποντας στην σε βάθος διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων, οι διαστάσεις των οποίων είναι μη μετρήσιμες (Ιωσηφίδης, 2004). Είναι εκείνη που μπορεί να διερευνήσει ένα κοινωνικό ή ανθρώπινο πρόβλημα και να το ερμηνεύσει μέσα από τα ανθρώπινα νοήματα καθώς ενδιαφέρεται όχι για το «πώς» και το «τι» της ποσοτικής, αλλά για το «γιατί», δηλαδή την παρατήρηση ενός φαινομένου και την προσπάθεια εξήγησής του, με βάση το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το υπό εξέταση φαινόμενο.

Η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει πλεονεκτήματα που αφορούν την ύπαρξη μη κατευθυνόμενων απαντήσεων και την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή σε όλες τις φάσεις της έρευνας, από τη συλλογή των δεδομένων έως την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Ο ερευνητής δεν καταγράφει απλά τις απαντήσεις, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές λέγονται, ως προς τον τόνο της φωνής και την αδιάψευστη γλώσσα του σώματος των ερωτώμενων. Ταυτόχρονα είναι σε θέση να μεταβάλλει τη ροή της συλλογής στοιχείων ανάλογα με την εξέλιξη της πορείας της συζήτησης και τέλος ο ίδιος φτάνει σε συμπεράσματα, κατόπιν συγκερασμού των όσων λέχθηκαν και των όσων παρατήρησε, κατά τρόπο λογικό (Άνθη, 2012; Μαντζούκας, 2007; Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Χριστοδουλάκης, 2012).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας στην παρούσα εργασία κρίθηκε σκόπιμη καθώς αναφέρεται σε σχολικές μονάδες και στα υποσυστήματά τους, τις σχολικές τάξεις. Πρόκειται για ζωντανούς μεταβαλλόμενους κόσμους, οι οποίοι λειτουργούν βάσει αντιλήψεων, αξιών, κινήτρων και προθέσεων,

απαιτώντας για την έρευνα σε θέματα που τις αφορούν, μεθόδους που χρησιμοποιούν το υποκειμενικά βιωμένο.

Βέβαια λήφθηκαν υπόψη και τα μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας που αφορούν στον ίδιο τον ερευνητή. Για να είναι σε θέση να συλλέξει σωστά τα στοιχεία της έρευνας και να φτάσει σε αντικειμενικά συμπεράσματα απαιτείται ικανότητα ενσυναίσθησης, αποστασιοποίησης από τα προσωπικά του πιστεύω και τέλος, αλλά όχι μικρότερης σημασίας, κατοχής κριτικής ικανότητας (Μαντζούκας, 2007; Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Σιγαλός, 2012).

Αναστοχασμός ερευνητή

Σύμφωνα με την έννοια που δίνεται στον όρο, ο ερευνητής αποτελεί ενεργό υποκείμενο σε μια ποιοτική έρευνα, επηρεάζοντάς την ανάλογα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη θέση του (Παρθένης, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, η ταυτότητα του ερευνητή ως γυναίκας, καθηγήτριας σε Επαγγελματικό Λύκειο με πολυετή υπηρεσία στα Γραφεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, βοήθησαν ώστε να συμμετέχουν ευχαρίστως στην έρευνα όλα τα άτομα στα οποία απευθύνθηκε. Σε αυτό συνέβαλε και η ελευθερία που τους δόθηκε ώστε η συνέντευξη να ληφθεί σε τόπο και χρόνο που οι ίδιοι θα επέλεγαν. Ταυτόχρονα ίσως να ένιωσαν ότι καθώς αντιμετώπιζε τις ίδιες καταστάσεις στην εργασία της και η ερευνήτρια, θα είχαν την κατανόησή της, ακόμη και σε «λανθασμένες» τελικά επιλογές.

Από την άλλη όμως υπάρχει η πιθανότητα οι ερωτώμενοι να απάντησαν όπως θα «ήθελαν» να είχαν αντιδράσει και όχι όπως πραγματικά συνέβη, διότι αναγνωρίζοντας το «λάθος» τους, μπορεί να είχαν την υπόνοια ότι αυτό θα διέρρεε σε άλλους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και στο διευθυντή τους.

Υποθέσεις

Η έρευνα ξεκινά με τις εξής υποθέσεις:

1) το επίπεδο της αυτεπίγνωσης, του αυτοελέγχου των συναισθημάτων, η ικανότητα παροχής κινήτρων και το επίπεδο της ενσυναίσθησης και των

κοινωνικών δεξιοτήτων απηχούν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, και

2) το αυξημένο επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται θετικά με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας ή κατά τον Ματσαγγούρα (2008) του μοντέλου της καθηγητικής συμπεριφοράς που εφαρμόζουν εντός της σχολικής τάξης ο καθηγητής/τρια.
3) το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται θετικά με την αύξηση της ηλικίας, ενώ δε συσχετίζεται με το φύλο.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθούν, όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα, οι πραγματικές συνθήκες των συγκεκριμένων υποθέσεων στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα περιλαμβάνει στοιχεία που προέρχονται μόνο από μια οπτική γωνία, εκείνη των εκπαιδευτικών. Αποτυπώνει το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους εαυτούς τους σε θέματα που αφορούν τον τρόπο που φέρονται εντός της σχολικής τάξης και τα συναισθήματά τους. Δεν περιλαμβάνει (η έρευνα) στοιχεία από τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη, δηλαδή τις απόψεις των μαθητών και των Διευθυντών τους. Ένας από τους λόγους ήταν η μεγάλη γραφειοκρατία του ελληνικού συστήματος για τη λήψη της ειδικής άδειας διενέργειας έρευνας εντός σχολικών μονάδων. Εξαιτίας αυτού, καθίστατο απαγορευτικό ένα τέτοιο ιδιαίτερα μεγαλεπήβολο εγχείρημα, καθώς ο χρόνος για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος είναι ένα εξάμηνο.

Υπήρξε και ένας άλλος, επίσης σοβαρός, λόγος που αφορά όμως μόνο το κομμάτι λήψης δεδομένων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ήταν πολύ πιθανό να προκαλούσε αντιδράσεις από συνδικαλιστικές οργανώσεις, καθώς, ίσως, να το εκλάμβαναν ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές.

Έτσι η μονομέρεια των στοιχείων[16] και το μικρό σχετικά δείγμα, παρότι καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικό

[16] Υπάρχει συνήθως διαφορά μεταξύ του «υπαρκτού κλίματος» και εκείνου που ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι υπάρχει, καθώς υπερβάλλουν στα θετικά και μειώνουν τα αρνητικά (Ματσαγγούρας, 2008).

(Σαχινίδης, 2012), καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας περιορισμένης αξιοπιστίας χωρίς δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της.

Λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης έρευνας πεδίου

Το πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας είναι η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου πεδίου οφείλεται κατ' αρχήν στην εξοικείωση της ερευνήτριας με το χώρο. Ήταν εκπαιδευτικός της επαγγελματικής εκπαίδευσης η ίδια και είχε ευχερή επικοινωνία με τα ερευνητικά υποκείμενα. Κατά δεύτερο, η μελέτη της συσχέτισης που αναφέρεται στο βασικό ερευνητικό ερώτημα απασχόλησε τους ερευνητές τα τελευταία μόλις έτη και ειδικά στην Ελλάδα ελάχιστες έρευνες υπάρχουν για το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, κατά τη μελέτη των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία για τα υποερωτήματα, για τα οποία μάλιστα υπάρχουν στοιχεία από παρεμφερείς έρευνες, οπότε είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους, ώστε να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν τα μέχρι τώρα αποτελέσματα σε εθνικό επίπεδο.

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας, η οποία διεξήχθη το χρονικό διάστημα των μηνών Ιανουαρίου και Μαρτίου 2015, λήφθηκαν με συνδυασμό δύο ποιοτικών τεχνικών, της ημιδομημένης προσωπικής συνέντευξης και της συμμετοχικής παρατήρησης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).Οι δυο αυτές μέθοδοι συζητούνται μετά την συζήτηση του ερευνητικού δείγματος.

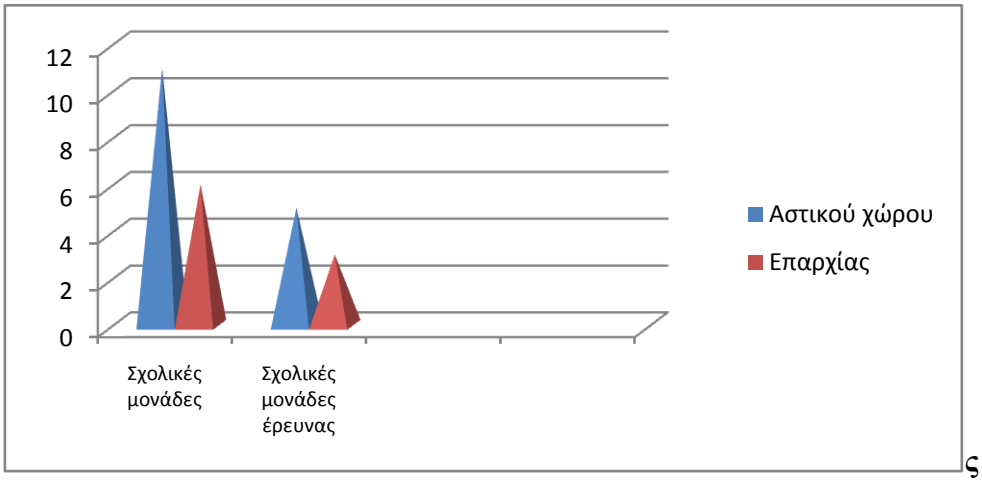
Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από καθηγητές που διδάσκουν ή που δίδαξαν τα τελευταία δύο έτη σε Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια και κατά την επιλογή της σύνθεσης του έγινε προσπάθεια αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό και πληροφοριακό (Σαχινίδης, 2012). Έτσι ώστε να καταγραφούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μεγάλο αστικό κέντρο και την επαρχία, από τα δύο φύλα (άνδρες – γυναίκες), από μεγάλο ηλικιακό εύρος και όλων των

ειδών των μαθημάτων (γενικής παιδείας και ειδικοτήτων) (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Σαραφίδου, 2011; Σαχινίδης, 2012; Φίλιας, 2012).

Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν είκοσι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 40 έως 57 ετών, εκ των οποίων οι έντεκα διδάσκουν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και οι εννέα σε σχολεία της επαρχίας. Τα σχολεία από τα οποία προέρχονται είναι το 1ο ΕΠΑΛ Συκεών, το 1ο ΕΠΑΛ Αμπελοκήπων, το 1Ο ΕΠΑΛ Κουφαλίων, το 1ο ΕΠΑΛ Λαγκαδά, το ΕΠΑΛ Σίνδου, το ΕΠΑΛ Σταυρού, το Εσπερινό ΕΠΑΛ Σταυρούπολης, το ΕΠΑΛ Αγ. Αθανασίου (Διάγραμμα 8)

Σχολικές Μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκη ανά τόπο λειτουργίας

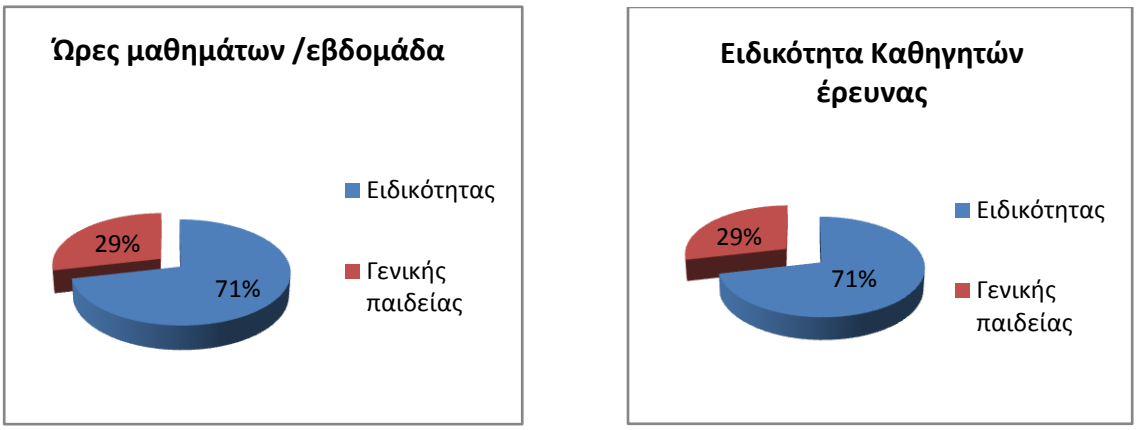


ς

Διάγραμμα 8: Η αναλογική σχέση μεταξύ των λειτουργούντων σχολικών μονάδων και των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση την έδρα τους

Οι έξι από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας (φιλόλογοι, μαθηματικοί, οικονομολόγοι) και οι υπόλοιποι 14 εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαθήματα ειδικοτήτων (ηλεκτρολογία, γεωπονία, οικονομία, πληροφορική, ηλεκτρονική, υγεία & πρόνοια). Ακολουθήθηκε η αναλογία του 30% και του 70% ωρών διδασκαλίας, καθώς από τις 35 ώρες μαθήματος εβδομαδιαίως οι 25 είναι μαθημάτων ειδικότητας και οι 10 μαθημάτων γενικής παιδείας (Διάγραμμα 9).

Επίσης 11 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε πρωινά σχολεία, επτά σε απογευματινά και ένας σε εσπερινό, εκπροσωπώντας έτσι και τα τρία είδη, ως προς το ωράριο λειτουργίας, επαγγελματικών λυκείων. Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, 13 είναι γυναίκες και επτά άνδρες, μια και οι γυναίκες είναι σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες συναδέλφους τους.



Διάγραμμα 9: Η αναλογική σχέση μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων ειδικότητας και γενικής παιδείας και των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών

Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Από τα διατιθέμενα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες επιλέχθηκαν η ιδιαίτερα διαδεδομένη συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση.

Συνέντευξη

Η επιλογή αυτή έγινε διότι η συνέντευξη βασίζεται στην προσωπική επικοινωνία του ερευνητή με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, δηλαδή τα ερευνητικά υποκείμενα, και θεωρείται η σωστότερη τεχνική ώστε να διερευνηθούν περίπλοκα συναισθήματα, αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές. Μέσω της συζήτησης, κατεβλήθη προσπάθεια εκμαίευσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, με συνεχή ενθάρρυνσή τους για ελεύθερη έκφραση, υπενθυμίζοντας τους ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση και με ανατροφοδότηση της συζήτησης αναλόγως της τροπής της (Hitchock and Hughes, 1989; Μαντζούκας, 2007; Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Σαραφίδου, 2011).

Επελέγη η άμεση συνέντευξη, με τον ερωτώμενο να γνωρίζει εξαρχής το λόγο της συζήτησης και την ιδιότητα του ερευνητή, βασισμένη σε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο. Υπήρχαν, δηλαδή, γενικές ερωτήσεις πάνω στο θέμα που ερευνάται, οι οποίες τέθηκαν με τυχαία σειρά ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης (Hitchock and Hughes, 1989). Η επιλογή της παραπάνω μορφής

των συνεντεύξεων έχει ως στόχο την επίτευξη μιας *συνέντευξης σε βάθος* (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι συνεντεύξεις έγιναν σε συνάντηση για καφέ, σε χώρο της επιλογής των ερωτώμενων και η διάρκειά τους κυμαινόταν μεταξύ μισής και μιάμισης ώρας, κατά περίπτωση.

Το ερωτηματολόγιο που λειτουργεί ως οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα Ι) χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και στοιχείων της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και τα υπόλοιπα δύο περιλαμβάνουν ερωτήσεις που διερευνούν δυο χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός της σχολικής τάξης, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι για τους εαυτούς τους. Στο πρώτο μέρος, διερευνάται το επίπεδο της ατομικής συναισθηματικής νοημοσύνης των ερευνητικών υποκειμένων μέσω ερωτήσεων οι οποίες προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των *33-στοιχείων* των Schutte et al. (1998), γνωστό ως SREIT (Self Report Emotional Intelligence Test)[17] (Κυριακίδου, 2011), σε συνδυασμό με το απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς εγχειρίδιο τεχνικών των Τριλίβα & Chimienti (2000). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνάται εάν ο τύπος της ηγεσίας που ασκούν τα ερευνητικά υποκείμενα εντός της σχολικής τάξης περιλαμβάνει στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με ερωτήσεις που προέκυψαν από το Multifactor Leadership Questionnaire, γνωστού ως MLQ,, το οποίο δημιουργήθηκε από τον Bass (1992), με χρήση της ίδιας κλίμακας, όπως και στο SREIT (Bass, 1985).

Συμμετοχική παρατήρηση

Κατά τον Ιωσηφίδη (2003) η συμμετοχική παρατήρηση *επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό 'φυσικό' κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή και ερευνώμενων.*

Στην παρούσα έρευνα, αυτού του είδους η παρατήρηση επετεύχθη για τη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητικών υποκειμένων, καθώς η ερευνήτρια συνυπηρέτησε με το 95% αυτών στις ίδιες σχολικές μονάδες. Με το 20% δε, διενήργησε και συνδιδασκαλία σε εργαστηριακά μαθήματα. Οπότε, όχι μόνο

[17] Δημιουργήθηκε το 1998, για να μετρήσει την ατομική συναισθηματική νοημοσύνη με χρήση κλίμακας τύπου Likert (Κυριακίδου, 2011).

υπήρξε παρατήρηση, αλλά και ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες των υποκειμένων εντός του σχολικού χώρου και της σχολικής τάξης. Η περιγραφείσα τεχνική, στην συγκεκριμένη περίπτωση, έχει μια ιδιότυπη μορφή και σίγουρα πρόκειται για μη ελεγχόμενη παρατήρηση, καθώς χρονικά έλαβε χώρα πριν την ύπαρξη της έρευνας και ανακλήθηκε στη μνήμη της ερευνήτριας όταν κρίθηκε σκόπιμο.

Ηθική της έρευνας

Από την έναρξη της συνέντευξης έγινε σαφές σε όλους τους ερωτώμενους ότι θα προστατευθεί η ανωνυμία τους, ως απαραίτητη εγγύηση για την ελεύθερη και ειλικρινή έκφραση της γνώμης τους. Γι αυτό τον λόγο, κατά την παρουσίαση των λεγομένων τους σε ευθύ λόγο, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο, χρησιμοποιήθηκαν τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου αντί ψευδωνύμων, με βάση το χρόνο που λήφθηκε η κάθε συνέντευξη. Έκαστο γράμμα εκπροσωπούσε το ίδιο κάθε φορά ερευνητικό υποκείμενο.

Θεωρήθηκε επίσης ηθικό, να τους γνωστοποιήσω το email μου ώστε εάν οποιαδήποτε στιγμή ήθελαν να επικοινωνήσουν μαζί μου, αυτό να γινόταν άμεσα**.** Τέλος, λόγω της έκπληξης που εξέφρασαν ως προς τον τρόπο της έρευνας (συνέντευξη) αλλά και το ενδιαφέρον του θέματός της, σε όσους το επιθυμούσαν δόθηκε η υπόσχεση αποστολής των πορισμάτων της έρευνας, όταν αυτή θα ολοκληρωνόταν, μέσω της ηλεκτρονικής τους διεύθυνσης.

2^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Η ανάλυση των στοιχείων που λήφθηκαν από το δείγμα έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, με μια ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου βάσει εκ των προτέρων καθορισμένων κατηγοριών. Από όλες τις κατηγορίες επιλέχθηκαν εκείνες που θεώρησε η ερευνήτρια ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ερευνητικών υποθέσεων και οι οποίες με την έρευνα θα επαληθευτούν ή θα απορριφθούν στο σύνολό τους ή εν μέρει (Σαχινίδης, 2012; Τζάνη, 2005). Συγκεκριμένα, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί τη σειρά των πέντε επιμέρους τμημάτων του οδηγού συνέντευξης (Παράρτημα Ι). Παρατίθενται οι απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων πάνω στις ερωτήσεις που τέθηκαν από την ερευνήτρια, αλλά και σε θέματα που προέκυψαν κατά την πορεία της συνέντευξης με σκοπό την ανίχνευση του επιπέδου των ακολούθων θεμάτων: 1) αυτεπίγνωσης, 2) αυτοελέγχου 3) παρακίνησης 4) ενσυναίσθησης, 5) κοινωνικών δεξιοτήτων και 6) χαρακτηριστικών μετασχηματιστικού ηγέτη.

<u>Αυτεπίγνωση (Self-Awareness)</u>

Κατά την ανίχνευση του επιπέδου αυτεπίγνωσης των εκπαιδευτικών, στην πρώτη ερώτηση η οποία έχει να κάνει με την αντίδρασή τους όταν συνειδητοποιούν ότι έκαναν κάποιο λάθος, η συντριπτική πλειοψηφία, του 90% των συμμετεχόντων, δηλώνει ευθαρσώς ότι ζητά συγνώμη από τους μαθητές. Καθώς δε θεωρούν τους εαυτούς τους «αυθεντίες», είναι πολύ πιθανό να κάνουν λάθη. Μόνο ένα 10% θεωρούν ότι δεν χρειάζεται να ζητήσουν συγνώμη, προσπαθώντας «*να το διορθώσω διακριτικά»* (Α) και «*το καλύπτω με εύλογη δικαιολογία»* (Θ). Αξιοσημείωτο είναι ότι από εκείνους που ζητούν συγνώμη, ένα σημαντικό 40% μπαίνουν στη διαδικασία να εξηγήσουν ή και να συζητήσουν τους λόγους που τους οδήγησαν ή καλύτερα τους παραπλάνησαν ώστε να κάνουν λάθος. Ακόμη, θεωρούν ότι η παραδοχή της λανθασμένης τους κρίσης ή πράξης αποτελεί κατά τη διατύπωση της Β, «*υπόδειγμα συμπεριφοράς προς τους μαθητές»*.

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν μιλούν στους μαθητές τους για προσωπικά τους προβλήματα και συναισθήματα, μόνο το 75% δέχεται να μιλήσει γι' αυτά στους μαθητές του, σημειώνοντας ότι δεν υπεισέρχεται σε

λεπτομέρειες. Αυτό κατά την Α, γίνεται διότι δεν αποβλέπει στο *να τα μοιραστούν με τους μαθητές, αλλά να τους βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν δικά τους προβλήματα* που είτε τα βιώνουν είτε θα τα βιώσουν στο απώτερο μέλλον και κατά τον Γ, *για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών.* Από το υπόλοιπο 25% των εκπαιδευτικών που δε μιλά ποτέ για προσωπικά θέματα/συναισθήματα, ο καθένας το κάνει για τους δικούς του λόγους οι οποίοι συνοψίζονται στο ότι δε θεωρούν ότι εντός της σχολικής τάξης πρέπει να λαμβάνουν χώρα τέτοιες διαδικασίες και δεν επιθυμούν να εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες: «*Δεν μ αρέσει να με πλησιάζουν συναισθηματικά» (Κ)* και «*Δεν επιθυμώ να εξομοιώνομαι με τους μαθητές (Χ).*

Στην ερώτηση, αν μπορούν να αναφέρουν κάποια σημαντικά περιστατικά που συνέβησαν εντός της σχολικής τάξης και να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν, το 90% των συμμετεχόντων μίλησε για δυσάρεστα περιστατικά και για προκληθέντα αντίστοιχα δυσάρεστα συναισθήματα. Μίλησαν για εκνευρισμό, λύπη, αρνητισμό, απογοήτευση, τα οποία όμως πολλούς από τους ερωτώμενους τους προβλημάτισαν και δημιούργησαν την επιθυμία στους Σ και Κ να αμβλύνουν τα αίτια που τα δημιούργησαν. Οι υπόλοιποι εστίασαν σε συναισθήματα ικανοποίησης και χαράς που νιώθουν όταν βλέπουν τους μαθητές να χαίρονται ενώ συμμετέχουν και ολοκληρώνουν μια εργασία και κατά τον Τ όταν *καινοτομούν.*

<u>Αυτοέλεγχος (Self-Regulation)</u>

Στην ερώτηση πώς αντιδρούν όταν οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους, τους κάνουν να αισθάνονται θυμωμένοι, το 65% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διατηρεί πάντα την αυτοκυριαρχία του, το 20% ότι σπάνια εκδηλώνει το θυμό του και το 15% εκδηλώνει θυμό κατά τη χρονική στιγμή που τον βιώνει. Το χαρακτηριστικό εκείνων που ανήκουν στο 65% είναι ότι διατηρούν την αυτοκυριαρχία τους συνειδητά, καθώς πιστεύουν *ακράδαντα* σε αυτή και επειδή περαιτέρω δική τους θυμική αντίδραση πιστεύουν ότι θα επιφέρει περαιτέρω εκνευρισμό στους ίδιους και στους μαθητές. Οι ίδιοι θα προσπαθήσουν σε εύλογο χρονικό διάστημα, και όχι εν θερμώ, να μιλήσουν για το περιστατικό και να διερευνήσουν όσα υποβόσκουν κάτω από τέτοιες συμπεριφορές. Ακόμη όμως και όσοι εκδηλώνουν θυμό, φροντίζουν να το κάνουν ήπια, χωρίς χρήση σκληρής γλώσσας, αλλά με τον τόνο της φωνής τους, με εκφράσεις του

προσώπου και στάση του σώματος, ακόμη και με καυστικό χιούμορ. Μόνο μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι γίνεται ιδιαίτερα επικριτική και αυστηρή.

Στην ερώτηση εάν είναι σε θέση να ελέγξουν την εξωτερίκευση των αρνητικών τους συναισθημάτων, τα ποσοστά είναι αντίστοιχα με εκείνα της εξωτερίκευσης του θυμού. Έτσι το 65% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι δεν εξωτερικεύει ποτέ τα αρνητικά του συναισθήματα, το 25% συνήθως δεν τα εξωτερικεύει και μόλις το 10% ότι τα εξωτερικεύει πάντοτε. Έχει όμως αλλάξει η σύνθεση των προσώπων, καθώς εκπαιδευτικοί οι οποίοι εξωτερίκευαν το θυμό τους, τώρα ανήκουν στο πρώτο ποσοστό. Εύλογα λοιπόν ερωτήθηκαν ποια θεωρούν ως αρνητικά συναισθήματα. Μίλησαν για λύπη, στενοχώρια, απογοήτευση αλλά όχι για θυμό. Οι τρόποι πάντως με τους οποίους τα εξωτερικεύουν είναι και πάλι ήπιοι και ουσιαστικά ίδιοι με εκείνους της εξωτερίκευσης του θυμού. Η αυτοσυγκράτηση επιτυγχάνεται με χρήση τεχνικών χαλάρωσης, επικεντρώνοντας σε κάτι θετικό, αποφεύγοντας την πηγή που τα δημιούργησε, όπως χαρακτηριστικά λέχθηκε από την Ι: «*αγνοώντας το μαθητή».*

Στο δε ερώτημα εάν πιστεύουν ότι η διάθεσή τους επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας τους, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, με ένα 45% να υποστηρίζει ότι επηρεάζεται όχι τόσο ως προς το περιεχόμενο και τη ροή του μαθήματος, αλλά όπως χαρακτηριστικά περιέγραψε η Ξ: «*η καλή διάθεση με κάνει πιο ανεκτική στις αδόκιμες συμπεριφορές»* και η Θ ότι επηρεάζεται ως προς *την ζωντάνια.* Το υπόλοιπο 55% υποστηρίζει ότι *δεν επιτρέπει στη διάθεσή του να επηρεάζει τη διδασκαλία του*.

Παρακίνηση (Motivation)

Κατά τη διερεύνηση της παρακίνησης, στο ερώτημα εάν προσδοκούν την επίτευξη των τιθέμενων στόχων τους, όλοι υποστήριξαν ότι πράγματι θέτουν ποικίλους στόχους. Το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων μιλά κυρίως για μαθησιακούς στόχους και την εισαγωγή των μαθητών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι όμως αναφέρθηκαν, όπως ο Α, *στην καλλιέργεια συναισθημάτων, συνεργασίας, κατανόησης και αλληλοσεβασμού,* η Β *στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης,* η Θ *να αγαπήσουν το σχολείο και τη γνώση, να είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι»,* και η Ι *να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι.* Όλοι

οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσδοκούν την επίτευξη αυτών των στόχων μέσα από τις πράξεις και τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Στο δεύτερο ερώτημα αυτής της κατηγορίας, εάν λειτουργούν με στερεότυπα και εάν ξαφνιάζονται όταν συμβαίνει κάτι αντίθετο ως προς τα στερεότυπα που έχουν, μόνο ένα ποσοστό 15% των συμμετεχόντων δέχθηκε ότι αρκετές φορές λειτουργεί με στερεότυπα, με τον Λ να λέει: «*δεν αποδέχομαι εύκολα τα νέα πράγματα»*. Όλοι οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι είναι ανοικτοί σε οτιδήποτε νέο, προσαρμόζονται εύκολα, *ανάλογα με το περιβάλλον, το έμψυχο και το άψυχο υλικό,* όπως διατυπώθηκε από την Η. Επίσης δηλώνουν ότι δεν τους ξαφνιάζει το *απρόσμενο,* καθώς η Β λέει: «*όλοι είμαστε ικανοί για τα πάντα, από το πολύ καλό μέχρι το πολύ κακό»*. Σύμφωνα δε με την Θ, «*το απρόσμενο αποτελεί πρόκληση».*

Στην ερώτηση πώς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην τάξη τα οποία είχαν αντιμετωπίσει με επιτυχία και παλαιότερα, μόνο το 30% υποστήριξε την ύπαρξη *συνταγής* και επαναχρησιμοποίησης κάθε φορά που κρίνεται από τους ίδιους αναγκαίο. Όλοι οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι οι εμπειρίες δίνουν *μόνο τις γενικές κατευθύνσεις.* Ξεχώρισε η άποψη του Ζ, ο οποίος χρησιμοποιεί *την προηγούμενη εμπειρία κάθε φορά και ποιο αποτελεσματικά, καθώς στο παλιό προστίθεται και το νέο.*

Ενσυναίσθηση (Empathy)

Όταν συζητήθηκε το εάν έγιναν ποτέ έξαλλοι, ώστε να μιλήσουν με σκληρή γλώσσα αψηφώντας τα συναισθήματα των μαθητών τους, το 50% των συμμετεχόντων θεωρεί, ότι δε βίωσε ποτέ τέτοιο συναίσθημα, διότι κατά τον Ε, «*οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και όχι επίδειξη δύναμης».* Οι υπόλοιποι αναγνωρίζουν ότι έγιναν έξαλλοι τουλάχιστον μια φορά, γνωρίζοντας όμως το λόγο που τους το προκάλεσε. Κανείς τους δε χρησιμοποίησε σκληρή γλώσσα προς τους μαθητές, διότι κατά την Σ: «*ο στόχος δεν είναι να προσβάλλω το μαθητή, αλλά να καταλάβει»* και έτσι η Κ έκανε *αναφορά μόνο στις πράξεις, χωρίς προσβλητικούς χαρακτηρισμούς για τα πρόσωπα.*

Στο ερώτημα εάν πιστεύουν ότι αποκρυπτογραφούν τα συναισθήματα των μαθητών πίσω από τα λεγόμενα, το 80% των συμμετεχόντων (και πάλι) έδωσε θετική απάντηση, επικεντρώνοντας όμως μόνο στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών. Μίλησαν για έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοελέγχου των μαθητών

και συναισθήματα απόρριψης από καθηγητές και οικογένεια. Για να αποκρυπτογραφήσουν τα συναισθήματα των μαθητών μέσα από τα λεγόμενά τους, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές. Η Ο δηλώνει: «*τους ακούω προσεκτικά και δεν τους διακόπτω», ενώ* οι Θ και Τ δηλώνουν ότι συνδυάζουν τα λεγόμενα των μαθητών με τη χροιά της φωνής και τη στάση του σώματός τους.

Τέλος στην περιγραφή των σκέψεων τους, όταν οι μαθητές συμπεριφέρονται με αγένεια, το 80% των συμμετεχόντων προσπαθεί να αναγνωρίσει τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς και προσδιορίζει τα αίτιά της στο οικογενειακό περιβάλλον ή στην επιθυμία των μαθητών για προσωπική προβολή. Το υπόλοιπο 20% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναλώνεται στο να σκεφθεί τρόπους με τους οποίους, όπως λέει ο Π, να *νουθετήσει τους μαθητές.*

Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)

Η συζήτηση επικεντρώθηκε κατ' αρχήν στο εάν πιστεύουν στην ομαδοκεντρική διδασκαλία και στα οφέλη της. Το γνωστό πλέον ποσοστό του 80% των συμμετεχόντων πιστεύει στην ομαδοκεντρική διδασκαλία και την εφαρμόζει, καθώς έτσι καλλιεργούνται δεσμοί μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, αναπτύσσονται συναισθήματα, αναδεικνύονται ταλέντα και δημιουργείται κλίμα συνοχής, συμβάλλοντας στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Οι υπόλοιποι ενώ αναγνωρίζουν τα οφέλη της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, δεν πιστεύουν ότι είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Καθώς ένα μεγάλο μέρος των μαθημάτων στην επαγγελματικά λύκεια είναι εργαστηριακό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας όταν διδάσκουν από κοινού με άλλο συνάδελφο. Στο σύνολο τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αναγκαιότητα του καλού κλίματος συνεργασίας, το οποίο, κατά τον Ζ, προσπαθούν να πετύχουν *μέσα από την κατανόηση και αλληλεγγύη* . Στο ίδιο πνεύμα, η Μ, θεωρεί απαραίτητες τις *αμοιβαίες υποχωρήσεις και την καλή διάθεση.* επίσης, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην άποψη ότι η άριστη συνεργασία εξασφαλίζεται κυρίως όταν υπάρχει συμφωνία για τους προς επίτευξη στόχους. Ενδιαφέρον σημείο της συζήτησης αποτελεί ο λόγος που τους

ωθεί σε αυτή την προσπάθεια της δημιουργίας συνεργατικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων και δεν είναι άλλος παρά να δείχνουν *το δρόμο στα παιδιά* (Α).

Στο μέρος της συζήτησης που αφορούσε την επικοινωνία τους με τα παιδιά, εξειδικεύοντας στην ευκολία με την οποία οι μαθητές τους εμπιστεύονται προσωπικά τους προβλήματα, και πάλι το 80% θεωρεί ότι έχει καλλιεργήσει το διάλογο, την εμπιστοσύνη και το καλό κλίμα, ώστε οι μαθητές, με πρωτοβουλία τους να τους μιλούν για αυτά. Χαρακτηριστικά η Ο το έχει επιτύχει διότι όπως λέει: «*τους ακούει, δε διακόπτει και δεν κριτικάρει»*. Στο υπόλοιπο 20% οι μαθητές δε μιλούν, διότι κατά ομολογία των ιδίων των εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν να ακούσουν τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών τους, όπως ειλικρινέστατα η Τ είπε: «*δε θέλω να με θεωρούν φίλη»*.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Στις συνεντεύξεις συζητήθηκαν θέματα και προβλήματα της καθημερινής σχολικής ρουτίνας αλλά και βαθύτερα, στα οποία τα ερευνητικά υποκείμενα απάντησαν με ειλικρίνεια και πολύ αναλυτικά. Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα πώς χειρίζονται την περίπτωση κατά την οποία ενώ εκείνοι παραδίδουν μάθημα, μια ομάδα μαθητών συζητά μεταξύ τους, εκτός από το 5% -σε απόλυτο αριθμό εκπροσωπείται από ένα άτομο-, όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες περιέγραψαν μια σειρά από λεκτικές και μη λεκτικές παρεμβάσεις. Μίλησαν για γενικές παρατηρήσεις, επίμονο βλέμμα, φυσικό πλησίασμα, ειδική διακριτική παρατήρηση, αλλαγή θέσης σε θρανίο και υπενθύμιση κανόνων που έχουν συμφωνηθεί εντός της τάξης[18], εφαρμοζόμενα σταδιακά ή αθροιστικά, ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης και την προσωπικότητα των εν λόγω μαθητών και με βασικό στόχο τη διατήρηση της ηρεμίας στη σχολική τάξη.

Όταν κατόπιν συζητήθηκε το θέμα της αντίδρασης τους όταν οι μαθητές διαφωνούν μεταξύ τους και πάλι όλοι οι συμμετέχοντες είπαν ότι η όποια αντίδρασή τους είχε τον ίδιο στόχο[19], τη διατήρηση της ηρεμίας στη τάξη. Η μεσολάβησή τους είναι ουδέτερη, αλλά ωθεί τα αντιμαχόμενα μέρη σε διάλογο. Χαρακτηριστικά η Ν πιστεύει ότι *δεν είναι κακό να διαφωνούν σε κάτι, αλλά πολιτισμένα* και η Ο συμπληρώνει ότι τους ωθεί σε συζήτηση διότι *οι διαφωνίες*

[18] Πρόκειται για τις λεκτικές και μη λεκτικές παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόζονται με βάση τις αρχές της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2008).
[19] Ο στόχος παραμένει ο ίδιος, δηλαδή η διατήρηση της ηρεμίας στη σχολική τάξη.

πρέπει να λύνονται με δημοκρατικούς τρόπους σε πολιτισμένο περιβάλλον. Για την Κ, οι μαθητές πρέπει να συζητούν διότι *αυτά που τους ενώνουν είναι περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.*

Στην καθημερινότητα τους επίσης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο κάποιος ή κάποιοι μαθητές τους να έχουν κακή διάθεση. Όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν, όλοι τους υποστήριξαν ότι και πάλι λειτουργούν κατά περίπτωση, με απώτερο στόχο το καλό κλίμα και τη βελτίωση της κακής διάθεσης των μαθητών. Διαφοροποιείται μόνο ο τρόπος που λειτουργούν, κρίνοντας με βάση την προσωπικότητα του μαθητή, τη δεκτικότητά του και πάντα με σεβασμό προς αυτόν και τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Άλλοτε χρησιμοποιούν λεπτό χιούμορ, άλλοτε απλά το αποδέχονται, καθώς η Δ και Ν πιστεύουν ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται *να μην έχουν μερικές φορές καλή διάθεση*. Άλλοτε, όπως δηλώνει η Μ, *με ανάθεση ενδοσχολικών δραστηριοτήτων* και άλλοτε πλησιάζοντάς τους στο διάλειμμα σε μια προσπάθεια να μάθουν την αιτία και να βοηθήσουν εάν μπορούν και εάν ο μαθητής το επιθυμεί.

Η επόμενη ερώτηση είναι συνυφασμένη με τις προηγούμενες, καθώς οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις αξίες και τις πεποιθήσεις των μαθητών τους. Όλοι πιστεύουν ότι πρέπει να ενημερώνονται διότι τους διευκολύνει να κατανοήσουν καλύτερα συμπεριφορές, ώστε να τις αντιμετωπίσουν, όπως τονίζει η Κ, *δίκαια και αντικειμενικά.* Προχωρώντας βαθύτερα ο Π το θεωρεί απαραίτητο να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για τις αξίες και πεποιθήσεις των μαθητών του ώστε το μάθημα να είναι *προσαρμοσμένο σε κοινά αποδεκτές αξίες και πεποιθήσεις.*

Το προτελευταίο θέμα που εξετάστηκε αφορά στο πώς οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τους μαθητές όταν τους παραπονούνται για θέματα που αφορούν το σχολείο τους γενικά. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου το 85% τους ακούει με προσοχή και με σοβαρότητα, προσπαθώντας κατά τον Α *να μπει στη θέση τους.* Με αυτό τον τρόπο, όπως ανέφερε ο Ζ, προσπαθούν να μεταφέρουν στους μαθητές το μήνυμα ότι *το σχολείο είναι ανοικτό για να τους ακούει.* Το επόμενο βήμα είναι, κατά τον Ε, *με χρήση λογικών και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις.* Το υπόλοιπο 15% των συμμετεχόντων εμμένει στην ιεραρχία, ζητώντας

από τους μαθητές να κάνουν χρήση των θεσμοθετημένων οργάνων τους[20] και να αποταθούν στη Διεύθυνση του σχολείου τους.

Το τελευταίο ερώτημα ήταν ίσως και εκείνο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν και το παράπονό τους για το «*εχθρικό εκπαιδευτικό σύστημα»,* όπως το χαρακτήρισε ο Ε. Είναι κοινή πεποίθηση όλων των συμμετεχόντων αυτό που πολύ όμορφα διατύπωσε ο Γ: «*η κρίση μένει, αυτό που φεύγει είναι η μνήμη [….] Πόσα μπορείς να θυμάσαι και για ποιο λόγο;»*. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσπαθούν για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, χωρίς να αγνοούν και τη χρησιμότητα της γνώσης μέσω ελαφριάς αποστήθισης. Πιστεύουν ότι η αποστήθιση αναπαράγει απλά την υπάρχουσα γνώση, χωρίς να αφήνει χώρο για πρόοδο και καινοτομίες, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, όπως ανέφεραν η Η και η Ξ *η μάθηση γίνεται πιο εύκολη και η διδασκαλία πιο ευχάριστη.*

[20] Αναφέρονται στα Πενταμελή και στα Δεκαπενταμελή Μαθητικά Συμβούλια Τάξης, με αιρετά μέλη από τους μαθητές, τα οποία θα πρέπει να έχουν συγκροτηθεί μέχρι τα μέσα Νοεμβρίου, δηλαδή στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως ορίζουν οι διατάξεις των παρ. 10 και 29 του άρθρου 3 της με αριθ. πρωτ. 4094/Γ2/23-09-1986 (Φ.Ε.Κ. 619 Β΄) Υπουργικής Απόφασης. του ΥΠΕΠΘ.

3^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασιζόμενοι στα δεδομένα των συνεντεύξεων, όπως παρουσιάστηκαν με τη μορφή διήγησης στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι αρκετά ασφαλές να διατυπώσουμε τα συμπεράσματα που τεκμηριώνουν τις απαντήσεις του κύριου και των δευτερευόντων ερευνητικών ερωτημάτων.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένες τις ικανότητες της *επίγνωσης των συναισθημάτων* και της αυτοεκτίμησης απορρέουσας από την αυτεπίγνωση σε υψηλό βαθμό, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα, μοιράζονται τα συναισθήματά τους, τα οποία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη στιγμή που τα βιώνουν, και γνωρίζουν πολύ καλά ότι δεν είναι «αυθεντίες», αλλά έχουν το θάρρος να τα αποδεχθούν και να προχωρήσουν παρακάτω. Δεν φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στην ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων και το φύλο ή τη βιολογική ηλικία.

Η *αυτοκυριαρχία* και ο *αυτοέλεγχος* των συναισθημάτων κατά το χρόνο βίωσής τους, είναι ιδιότητες ανιχνευόμενες σε μέτριο επίπεδο, καθώς το σημαντικό ποσοστό του 35% των συμμετεχόντων εξωτερικεύει το θυμό και γενικά τα αρνητικά συναισθήματά του τη συγκεκριμένη στιγμή. Στο 45% των συμμετεχόντων, τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας, κυρίως ως προς τη ζωντάνια. Αυτή η εξωτερίκευση όμως δε βασίζεται στην παρόρμηση της στιγμής και δε γίνεται ανεξέλεγκτα, αλλά ελέγχεται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μην προσβάλλουν κανέναν μαθητή. Επίσης, ενώ δεν ανιχνεύτηκε συσχέτιση με τις ηλικίες, συσχετίζεται με το φύλο και συγκεκριμένα οι γυναίκες είναι εκείνες που κατά συντριπτική πλειοψηφία δεν έχουν αυτοέλεγχο του θυμικού τους.

Η *παρακίνηση* φαίνεται ότι υπάρχει σε πολύ υψηλό βαθμό καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις ικανότητες και την τάση για επίτευξη στόχων διαρκώς και επίμονα, ανεξάρτητα από τα όποια απρόσμενα εμπόδια εμφανιστούν, με πνεύμα αισιοδοξίας. Η παρακίνηση δε φαίνεται να συσχετίζεται με το φύλο και τη βιολογική ηλικία των συμμετεχόντων, παρότι πολλοί υποστήριξαν ότι η μη ύπαρξη στερεοτύπων οφείλεται στην εργασιακή τους εμπειρία.

Σε ότι αφορά την ικανότητα της *ενσυναίσθησης*, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει σε υψηλό βαθμό, καθώς φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους μέσα και πίσω από λεγόμενα και συμπεριφορές (των μαθητών) και να τα κατανοούν. Κατόπιν προσπαθούν, μέσα από αυτά, να τους βοηθήσουν ενεργά να αναπτυχθούν. Δεν ανιχνεύτηκε συσχέτιση με την ηλικία, ενώ υπάρχει σημαντική συσχέτιση με το φύλο, καθώς οι γυναίκες έχουν εμφανώς πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Σε ότι αφορά την τελευταία διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκείνης των *κοινωνικών δεξιοτήτων,* τα στοιχεία έδειξαν ότι υπάρχει σε πολύ υψηλό βαθμό, αφού οι συμμετέχοντες καταφέρνουν να καλλιεργήσουν δεσμούς μεταξύ διαφορετικών ειδών ανθρώπων. Επιτυγχάνουν τη σύμπραξη, τη συνεργασία, τη δημιουργία κλίματος συνοχής στην ομάδα και την επικοινωνία, συμβάλλοντας όλοι μαζί στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Ταυτόχρονα εμπνέουν και καθοδηγούν τους μαθητές σε όμοιες συμπεριφορές. Δε φάνηκε συσχέτιση με τις ηλικίες, αλλά μια πολύ μικρή σε σχέση με το φύλο, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι καλύτεροι στην επικοινωνία και οι γυναίκες στην καλλιέργεια δεσμών και συνοχής στην ομάδα.

Ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν όλα τα ερευνητικά υποκείμενα ακολουθούν ενιαία πολιτική ως προς την ηγεσία που ασκούν εντός της σχολικής τάξης. Εφαρμόζουν την ανοικτή συζήτηση, επιδιώκουν την κυριαρχία της ομοφωνίας, τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και αποδέχονται τη διαφωνία, την οποία προσπαθούν να τη χρησιμοποιήσουν προς όφελος των μαθητών τους. Επίσης, ενδιαφέρονται για τη δημιουργία δεσμών και συνεκτικότητας στην μαθητική κοινότητα της τάξης, δείχνουν εμπιστοσύνη και στηρίζουν τους μαθητές τους και ανταλλάσουν απόψεις μαζί τους. Στον τομέα της οργάνωσης, εφαρμόζουν δημοκρατικές διαδικασίες ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων και, με ειλικρινή διάθεση για επικοινωνία, συντονίζουν τους μαθητές προς την επίτευξη των στόχων τους. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία του πρώτου μέρους της παρούσας έρευνας.

Βασιζόμενοι στα παραπάνω συμπεράσματα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία κατέχεται από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λύκεια, συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς αυτή ασκείται από όλα τα ερευνητικά υποκείμενα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες σχετικές έρευνες, στο εξωτερικό και την Ελλάδα, από τις οποίες οι γνωστότερες είναι των Borg & Riding (1991), Raju & Srivastava (1994), Chan & Hui (1998)[21], της επιχείρησης Hay/BcBer (2000)[22], Tsiplitaris (2004), του Chan (2004)[23], των Rahim et al. (2006)[24], της Ιορδάνογλου (2007)[25] και του Δελατόλα (2010)[26] (Δελατόλας, 2010) . Βέβαια, οι μέχρι τώρα έρευνες ασχολήθηκαν κυρίως με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστες με τη δευτεροβάθμια και ειδικά με την επαγγελματική.

Οι απαντήσεις στα υποερωτήματα λαμβάνουν τα εξής περιεχόμενα, εκ των οποίων τα περισσότερα επιβεβαιώνουν αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών παρελθόντων ετών:

1ο) Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα; Διαπιστώθηκε υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς των επαγγελματικών λυκείων, ερχόμενη σε μερική αντίθεση με το συμπέρασμα της έρευνας της Κυριακίδου (2011)[27], ότι οι καθηγητές διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη σε μέτριο επίπεδο. Συμφωνεί, όμως, με αντίστοιχη έρευνα του Δελατόλα (2010) σε δείγμα 226 μαθητών γενικών λυκείων των περιοχών Πατρών και Ναυπάκτου.

2ο) Υπάρχει κάποια ικανότητα από τις ανήκουσες στην συναισθηματική νοημοσύνη (αυτεπίγνωση, αυτοέλεγχος, παρακίνηση, ενσυναίσθηση) που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις υπόλοιπες;

[21] Η έρευνα έγινε σε δείγμα καθηγητών του Χονγκ-Κονγκ, συσχετίζοντας εντονότατα την ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές δεξιότητες με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Δελατόλας, 2010).
[22] Η έρευνα έγινε σε δείγμα δασκάλων στη Μεγάλη Βρετανία (Δελατόλας, 2010).
[23] Το δείγμα αποτελούνταν από δασκάλους του Χονγκ-Κονγκ (Δελατόλας, 2010).
[24] Πρόκειται για μεγάλη διακρατική έρευνα σε συμμετέχοντες σε μεταπτυχιακά προγράμματα ΜΒΑ στις ΗΠΑ, Πορτογαλία, Ελλάδα, Ν. Κορέα και Μπαγκλαντές, η οποία κατέληξε σε σχεδόν ταύτιση των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Δελατόλας, 2010).
[25] Το δείγμα της έρευνας της Ιορδάνογλου αποτελούνταν από 332 δάσκαλους της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δελατόλας, 2010).
[26] Το δείγμα της έρευνας του Δελατόλα ήταν 226 μαθητών γενικών λυκείων, ηλικίας 14-17 ετών, περιοχών της Δυτικής Ελλάδας (Πάτρα και Ναύπακτος) (Δελατόλας, 2010).
[27] Η έρευνα της Κυριακίδου διενεργήθηκε σε δείγμα 50 μαθητών της Β τάξης ενός Γενικού Λυκείου των Σερρών (Κυριακίδου, 2011).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε μέτριο βαθμό την ικανότητα αυτοελέγχου και σε πολύ υψηλό βαθμό την ικανότητα παρακίνησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, συμφωνώντας με την έρευνα του Δελατόλα (2010). Διαφωνεί όμως με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κυριακίδου (2011), σύμφωνα με τα οποία οι καθηγητές διέθεταν την ικανότητα παρακίνησης και τις κοινωνικές δεξιότητες σε μέτριο βαθμό, καθώς οι μαθητές υποστήριξαν ότι δε σέβονται τους συναδέλφους τους-καθηγητές, δεν είναι καλοί ακροατές των μαθητών τους, η διάθεση τους επηρεάζει τη διδασκαλία τους και δε νιώθουν ότι θέτουν στόχους.

3^{ο}) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου (άνδρες, γυναίκες) και του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης; Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες υπερέχουν στην ενσυναίσθηση, ειδικά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων διαβάζοντας τα μη λεκτικά μηνύματα, αναζητούν τα αίτια συμπεριφοράς των μαθητών τους και είναι καλύτερες στην καλλιέργεια δεσμών και συνοχής στην ομάδα και γενικά σε θέματα διαπροσωπικά. Οι άνδρες από την άλλη, υπερέχουν στην αυτοπεποίθηση, στην αισιοδοξία, στην επικοινωνία προσαρμόζονται ευκολότερα και ελέγχουν το στρες. Πάντως δε διαπιστώθηκαν γενικευμένες διαφορές που να οφείλονται στο φύλο, και με όσες υπάρχουν να είναι σαφώς λιγότερες από τις ομοιότητες, οπότε δε μπορεί με ασφάλεια να χαρακτηριστεί καμία ομάδα ανώτερη από την άλλη ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης γενικά, συμφωνώντας με μελέτες πολλών επιστημόνων-ερευνητών (Bar-On, 1997, Hough, 1998, Shutte et al., 1998, 2000, Mayer et al., 1999, Τσαούση, 1999, Ciarrochi et al., 2000, Costa et al., 2001, Tsaousis & Kerpelis, 2004) (Goleman, 2011a; 2011b; Καρίκη, 2006-2007; Πλατσίδου, 2004; Πλυτά, 2011).

4^{ο}) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της βιολογικής ηλικίας και του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης; Στην παρούσα έρευνα δεν καταγράφηκε συσχέτιση μεταξύ τους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης δε μεταβάλλεται με την επίδραση της ηλικιακής ωρίμανσης. Συμφωνώντας έτσι με τις έρευνες της Πλατσίδου (2010), σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, ηλικίας μεταξύ 23-56 ετών και της Πλυτά (2011) σε δείγμα εφήβων. Επίσης συμφωνεί με μελέτες των Petrides, Furnham & Mavroveli (2007), Parker, Saklofske, Wood. Eastabrook & Taylor (2005), Petrides (2001) και Tett et al. (2005), οι οποίοι ερεύνησαν τη

συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας η οποία δεν επηρεάζεται από τα χρόνια, καθώς δεν αποτελεί ικανότητα (Πλατσίδου, 2010. Πλυτά, 2011).

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με συμπεράσματα άλλων επιστημόνων, όπως των Mayer et al. (1999) σε δείγμα που αποτελούσαν δύο ομάδες ατόμων: η μια ομάδα με εφήβους (12-17) ετών και η άλλη με ενήλικες (18-70 ετών), του Bar-On και των Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann (2003), Fariselli, Ghini & Freedman (2006), Phillips & Allen (2004), Kafetsios (2004) και Shiota & Levenson (2009). Οι έρευνες όλων έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και η εξέλιξή της επηρεάζεται θετικά από εμπειρίες και άσκηση, αφού τα ηλικιωμένα άτομα υπερτερούν ελαφρώς έναντι των νεώτερων (Γρηγορίου κά, 2012. Πλατσίδου, 2004).

Καθώς όμως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι νέα, η σχέση που μπορεί να έχει με το φύλο και την ηλικία, αλλά και με άλλους ατομικούς παράγοντες, είναι ακόμη υπό διερεύνηση. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον επιστημονικό κόσμο αναμένονται τα πορίσματα της εν εξελίξει έρευνας του Bar-On και των συνεργατών του, όπου εξετάζεται (ανά δύο έτη) η συναισθηματική νοημοσύνη ενός δείγματος 23.000 ατόμων, για διάστημα 25 ετών (Πλατσίδου, 2005).

5^{ο}) Υπάρχει συσχέτιση της βιολογικής ηλικίας και των ετών υπηρεσίας με το είδος της ηγεσίας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί εντός της σχολικής τάξης; Τα στοιχεία της έρευνας δεν έδειξαν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία ασκείται από όλους τους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, άσχετα με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, αν και αρκετοί θεωρούν ότι η επαγγελματική εμπειρία στην τάξη τους έχει βοηθήσει στο πώς βλέπουν τα πράγματα και στο πώς τα αντιμετωπίζουν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, που είχαν συλλεχθεί με την ερευνητική μέθοδο των συνεντεύξεων και της παρατήρησης των ερευνητικών υποκειμένων, της παρούσας ερευνητικής μελέτης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στα επαγγελματικά λύκεια που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης εκφράζουν και εκείνα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Λόγω όμως της μορφής της έρευνας (ποιοτική), της ιδιότητας των ερωτώμενων, της εκπαιδευτικής ιδιότητας της ερευνήτριας και του περιορισμού της έρευνας στα Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια, θα ήταν παρακινδυνευμένο τα αποτελέσματά της να γενικευθούν σε Λύκεια όλων των κατηγοριών.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι περισσότερες τέτοιου περιεχομένου έρευνες που έχουν γίνει αφορούν κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ποσοτικές και οι ερωτώμενοι είναι δάσκαλοι και διευθυντές των σχολικών μονάδων. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε μαθητές, για το κατά πόσο οι ικανότητες και οι δεξιότητες (που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα) των καθηγητών γίνονται αντιληπτές από αυτούς (τους μαθητές), για να υπάρξει δυνατότητα «τριγωνοποίησης» των αποτελεσμάτων, εμβαθύνοντας στο θέμα και ισχυροποιώντας τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξένες αναφορές

Bass, B.M. (1985) *Leadership and Performance, Beyond Expectations.* New York: Free Press.

Belasco, J.A. & Stayer, R.C. (2000) *Το πέταγμα του βούβαλου. Δώστε πρωτοβουλίες στους υπαλλήλους για να κάνετε την επιχείρηση σας να πετάξει.* Μτφ. Ανδρέου Μ. Αθήνα: Κριτική.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη: το απλό βιβλίο.* Μτφ. Μαρκοζάνε Έ. Αθήνα: Κριτική.

Drago, J. (2004) *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Nontraditional College Students*. (Unpublished PhD Thesis). Minneapolis: Walden University Press.

Goleman, D. (2011a) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*. Μτφ. Παπασπύρου Αν. Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. (2011b) *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Μτφ. Μεγαλούδη Φ. Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς.* Μτφ. Ξενάκη Χ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hitchock, G. and Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based.* London: Routledge.

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

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2014a). Models of Emotional Intelligence. *Handbook of Intelligence.* In Sternberg R.J. (Eds). New York: Cambridge University Press. pp. 396-420.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2014b) Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Phychological Inquiry.* Vol 15, No 3, pp. 197-215.

Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007) The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology,* Vol. 98, No 2, pp. 273-289.

Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its use. *Harper's*. pp 227-235.

Veggeti, M. (2000) *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας.* Μτφ. Δημητρακόπουλος Γ.Α. Αθήνα: Τραυλός.

Ελληνικές αναφορές

Άνθη, Μ. Σ. (2012) Μεθοδολογία Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας. *Επιστημονικές Εργασίες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιμ. Άνθη Μαρία. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη.

Αριστοτέλης (2000) *Ηθικά Νικομάχεια.* τ. Β'. Μτφ. Λυπουρλής Δ. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Γρηγορίου, Στ., Ζήση, Β., Τάχιας, Φ., Γκιλυάνα, Μ. & Μπουγιέση, Μ (2012) Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηλικία και Φυσική Δραστηριότητα: Ανασκόπηση Σύγχρονης Βιβλιογραφίας στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό.* Τ. 10. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. σσ. 17-29.

Δαλακούρα, Α. (2011) Συναισθηματική νοημοσύνη σημειώσεις Module: Leadership and Professional Development. Θεσσαλονίκη: ICBS www.icbs.gr/innet/...2/Dalakoura/.../Emotional%20Intelligence.pdf (10/3/2015)

Δελατόλας, Α. (2010) *Συναισθηματική νοημοσύνη & χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Επιτροπάκη, Ο. (2005) *Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη: πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;* http://port-site.com/ManagementSynaisthNohmosynh2.html. (10/12/2014)

Θεοφανίδης, Σ. (1999) *Ποιος είναι ηγέτης. Η ποιότητα της ηγεσίας.* Αθήνα: Παπαζήση.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Σημειώσεις.* Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2004) Η ποιοτική έρευνα στην ανθρωπογεωγραφία: παραδείγματα από τη διεθνή και την ελληνική εμπειρία στα *Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Γεωγραφικού Συνεδρίου της ΕΓΕ.* Τόμος ΙΙ. Τμήμα Γεωγραφίας. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. σσ. 17-23.

Καϊτατζή-Χουλιούμη, Δ. (2014) *Αγωγή και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* https://users.sch.gr/adanis/Seminars/EidikiAgogi/Kaitatzi.pdf. (20-1-2015)

Καρίκη, Μ. (2006-2007) *Φύλο και νέα εργασιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην κοινωνία της πληροφορίας.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της προσχολικής αγωγής. Ρόδος: Πανεπιστήμιου Αιγαίου.

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

Κυριακίδου, Χ. (2011) *Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση. Νοσηλευτική 2007*. Τόμ. 46, Νο 2.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2005) *Ηγεσία.* Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου Γ.

Μπρίνια, Β. (2008) *Managment και συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Νεοφύτου, Λ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006) Συναισθηματική νοημοσύνη. Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.* σσ. 1021-1032.

Ντιγκμπασάνης, Γ. (2011) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ένωσης Ελλήνων Φυσικών με τίτλο *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη. http://www.academia.edu/1709818/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΗ_ΔΙΟΙΚΗΣΗ_ΚΑΙ_ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ_ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ. (10/12/2014)

Ντουλαπτσή, Ζ. (2014) *Τα 8 είδη νοημοσύνης των ανθρώπων.* www.cosmopoliti.com./τα-8-είδη-νοημοσύνης-και-τα-χαρακτηριστ/. (05/03/2015)

Παππά, Χ. (2013) *Θεωρία της συμπεριφοράς του καταναλωτή και συναισθηματική νοημοσύνη: Μια γενική ανασκόπηση και οι επιπτώσεις τους στη λήψη αποφάσεων.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών Προϊόντων και Τροφίμων. Αγρίνιο: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The journal for Open and distance Education and Educational Technology*, Vol. 4, No 1.

www.openworkshop.pbworks.com/wlfile/fetch/64390800/poiotikh_ereyna_ekpaideysh.pdf (5/12/2014)

Παρθένης, . (2013) *Αρχίζοντας μια νέα ζωή κάτω από τον ελληνικό ήλιο: Η περίπτωση των Βρετανών μεταναστών «lifestyle» στη νήσο Κέρκυρα,* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Γεωγραφία;. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

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

Περικλέους, Ε. (2014) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Απελευθέρωση ή στράτευση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,* Τευχ. 7, Σεπτέμβριος 2005-Φεβρουάριος 2006.

Πλατσίδου, Μ. (2004) Συναισθηματική νοημοσύνη. Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής,* Τευχ. 1, σσ. 27-39. www.users.uom.gr/~platsidu/emotional_intelligence_2004.pdf. (02/03/2015)

Πλατσίδου, Μ. (2005) Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, Τευχ. 40, σσ. 166-181.

Πλυτά, Ε. (2011) Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου των εφήβων στις σχολικές τους επιδόσεις. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης. Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης.

Σακελλάρογλου, Σ. (2013) *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Σαραφίδου, Γ. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Εμπειρική Έρευνα.* Αθήνα: GUTENBERG.

Σαχινίδης, Κ. Γ. (2012) Η Μεθοδολογία Έρευνας του Χορού ως Κοινωνικού Φαινομένου. *Επιστημονικές Εργασίες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιμ. Άνθη Μαρία. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη. σσ. 133-147.

Σιγαλός, Κ. Δ. (2012) Διαφορές Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας. *Επιστημονικές Εργασίες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιμ. Άνθη Μαρία. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη. σσ. 95-97.

Στειακάκης, Ε. & Κατζός Ν. (2002) *Management. Μια σύγχρονη Άποψη.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ταμπάκη, Σ. (2009) *Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας. Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο Σχολείο.* http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/emotionalquadrant.htm (12/01/2015)

Τζάνη, Μ. (2005) Σημειώσεις μαθήματος *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών.* Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000) *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία. Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική δεξιότητα.* Αθήνα: Πατάκη.

Υπουργική Απόφαση 4094/Γ2/23-09-1986 (Φ.Ε.Κ. 619 Β΄) του ΥΠΕΠΘ http://www.ekp.gr/files/met2010/mathitikes_koinotites.pdf (4-8-2015)

Φίλιας, Β. Ι. (2012) Η Κοινωνική Έρευνα. *Επιστημονικές Εργασίες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιμ. Άνθη Μαρία. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη. σσ. 57-64.

Φραγκουδάκης, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

Χριστοδουλάκης, Η. Ε. (2012) Ξεκινώντας την Πτυχιακή. *Επιστημονικές Εργασίες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιμ. Άνθη Μαρία. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη. σσ. 35-56.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Οδηγός συνέντευξης

Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Ηλικία ……
- Φύλο: Άνδρας ☐
  Γυναίκα ☐
- Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος ☐
  Έγγαμος ☐

1. Εργάζεστε ή εργαζόσασταν τα τελευταία χρόνια, σε Επαγγελματικό Λύκειο σε: Αστικό Κέντρο ☐
Επαρχία ☐

2. Εργάζεστε ή εργαζόσασταν σε Επαγγελματικό Λύκειο: Ημερήσιο ☐
Απογευματινό ☐
Εσπερινό ☐

3. Έτη υπηρεσίας σε: Επαγγελματικό Λύκειο ☐

4. Ειδικότητα ως εκπαιδευτικού: Γενικής Παιδείας ☐
Τεχνικών/ Επαγγελματικών ☐

Β. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗΣ (Self-Awareness)

5. Πώς αντιδράτε απέναντι στους μαθητές σας όταν συνειδητοποιείτε ότι πράξατε λανθασμένα;

……
……
……

6. Μιλάτε για προσωπικά σας προβλήματα και συναισθήματα με τους μαθητές σας; Σε ποιες περιπτώσεις;

……
……
……

7. Μπορείτε να αναφέρετε περιστατικά που συμβαίνουν στην τάξη, τα οποία θεωρείτε σημαντικά; Πώς σας επηρεάζουν;

……

……

……

Γ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ (Self-Regulation)

8. Πώς αντιδράτε όταν οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους σας προκαλούν το αίσθημα του θυμού;

……

……

……

9. Όταν βιώνετε έντονα αρνητικά συναισθήματα, ελέγχετε το βαθμό που αυτά θα εξωτερικευθούν; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

……

……

……

10. Νομίζετε ότι η διάθεσή σας επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας σας; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

……

……

……

Δ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ (Motivation)

11. Προσδοκάτε την επιτυχή επίτευξη των περισσότερων από τους στόχους που έχετε θέσει για τους μαθητές σας; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους από τους στόχους σας;

……

……

……

12. Λειτουργείτε με στερεότυπα, ώστε να ξαφνιάζεστε εάν συμβεί το αντίθετο; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις;

……

……

……

13. Πώς αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στην τάξη, τα οποία είχατε αντιμετωπίσει, με επιτυχία, παλαιότερα;

……

……

……

Ε. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ (Empathy)

14. Υπήρξαν περιπτώσεις που γίνατε έξαλλος, ώστε μιλήσατε χρησιμοποιώντας σκληρή γλώσσα, χωρίς να σκεφτείτε τα συναισθήματα των μαθητών σας; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

……

……

……

15. Σε ποιο βαθμό, νομίζετε, ότι κατανοείτε τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τα λεγόμενα ενός μαθητή; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

……

……

…….....

16. Τι σκέφτεστε όταν μαθητές συμπεριφέρονται με αγένεια;

……

……

……

ΣΤ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (Social skills)

17. Πιστεύετε ή όχι στα οφέλη της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας; Θα μπορούσατε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας;

……

……

……

18. Σε εργαστηριακό μάθημα το οποίο διδάσκεται μαζί με άλλον συνάδελφο, καταφέρνετε να συμβάλλετε στη δημιουργία ενός καλού κλίματος συνεργασίας; Με ποιους τρόπους;

……

……

……

19. Θα λέγατε ότι οι μαθητές σας εμπιστεύονται προσωπικά τους προβλήματα με ευκολία, δυσκολία ή καθόλου; Γιατί νομίζετε ότι γίνεται αυτό;

……

……

……

Ζ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

20. Ποια είναι η αντίδρασή σας όταν μια ομάδα μαθητών συζητούν μεταξύ τους, ενώ παραδίδετε μάθημα;

……

……

……

21. Πιστεύετε ότι πρέπει να είστε ενημερωμένος/η για ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις των μαθητών; Μπορείτε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας;

……

……

……

22. Ποια είναι η αντίδρασή σας όταν οι μαθητές διαφωνούν μεταξύ τους, εντός του σχολείου, σε υψηλούς τόνους;

……

……

……

23. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές που εκφράζουν παράπονα για θέματα που αφορούν το σχολείο; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

……

……

……

24. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές που έχουν κακή διάθεση;

……

……

……

25. Νομίζετε ότι η διδασκαλία στοχεύει στο να μάθουν οι μαθητές πώς να σκέπτονται κριτικά ή πώς να αποστηθίζουν; Μπορείτε να εξηγήσετε τη θέση σας;

……

……

……

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: The 33-item emotional intelligence scale

1) I know when to speak about my personal problems to others

2) When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them

3) I expect that I will do well on most things I try

4) Other people find it easy to confide in me

5) I find it hard to understand the non-verbal messages of other people*

6) Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important

7) When my mood changes, I see new possibilities

8) Emotions are one of the things than make my life worth living

9) I am aware of my emotions as I experience them

10) I expect good things to happen

11) I like to share my emotions with others

12) When I experience a positive emotion, I know how to make it last

13) I arrange events others enjoy

14) I seek out activities that make me happy

15) I am aware of the non-verbal messages I send to others

16) I present myself on a way that makes a good impression on others

17) When I am in a positive mood, solving problems is easy for me

18) By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing

19) I know why my emotions change

20) When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas

21) I have control over my emotions

22) I easily recognize my emotions as I experience them

23) I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on

24) I compliment others when they have done something well

25) I am aware of the non-verbal messages other people send

26) When another person tells me about an important event I his or her life, I almost feel aw though I have experience this event myself

27) When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas

28) When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail*

29) I know what other people feel just by looking at them

30) I help other people feel better when they are down

31) I use good moods to help myself keep tying in the face of obstacles

32) I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice

33) It is difficult for me to understand why people feel the way they do*

***These items are reverse scored**

Πηγή: Shutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Coober, J.T., Dornheim, L. (1998), Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences,* Vol. 25, No 2, pp. 167-177.