

2021

$\beta \bar{y} \in \mathbb{A}^{\frac{1}{2}} \pm 1 \tilde{\mathbb{A}}_{,} \cdot \frac{1}{4} \pm \mathbb{A}^{10} \textcircled{\text{R}} \cdot \zeta \cdot \frac{1}{4} \zeta \tilde{\mathbb{A}}^{\frac{1}{2}} \cdot$
 $\beta \bar{y} \cdot \mathbb{A}^{\pm 1} \cdot \mu \mathbb{A} \mathbb{A}^{10} \hat{\mathbb{I}}^{\frac{1}{2}} \quad \mathbb{A}^{\pm 1} \quad \text{''}^1 \mu \mathbb{A}_{,} \mathbb{A}^{\frac{1}{2}} \mathbb{A} \hat{\mathbb{I}}^{\frac{1}{2}}$
 $\beta \bar{y} \quad \mathbb{A} \mathbb{E} \mathbb{A} \zeta^2 \neg_{,} \frac{1}{4} \mathbb{A}^{\pm 1} \hat{\mathbb{A}} \quad \cdot \mathbb{A}^{\pm 1} \cdot \mu \mathbb{A} \tilde{\mathbb{A}} \cdot \hat{\mathbb{A}}$

$\beta \bar{y} \text{ } \zeta \mathbb{A} \mathbb{A} \tilde{\mathbb{A}}^{-1} \zeta \mathbb{A}, \quad \xi \mathbb{A}^1 \tilde{\mathbb{A}} \mathbb{A}^{-\frac{1}{2}} \pm$

$\beta \bar{y} \quad \mathbb{A}^{\frac{1}{3}} \mathbb{A}^{\pm \frac{1}{4}} \mathbb{A}^{\pm \frac{1}{4}} \cdot \frac{1}{4} \hat{\mathbb{A}}^1 \pm \hat{\mathbb{A}} \quad \text{''}^1 \zeta^{-0} \cdot \tilde{\mathbb{A}} \cdot \hat{\mathbb{A}}, \quad \mathbb{E} \zeta \zeta \textcircled{\text{R}} \quad \mathbb{Y}^{10} \zeta^{\frac{1}{2}} \zeta^{\frac{1}{4}} \mathbb{A}^{10} \hat{\mathbb{I}}^{\frac{1}{2}} \cdot \mathbb{A}^1 \tilde{\mathbb{A}} \mathbb{A} \cdot \frac{1}{4} \hat{\mathbb{I}}^{\frac{1}{2}} \quad \mathbb{A}^{\pm 1} \quad \text{''}^1 \zeta^{-0} \cdot$

$\beta \bar{y} \quad \pm \frac{1}{2} \mu \mathbb{A}^1 \tilde{\mathbb{A}} \mathbb{A} \textcircled{\text{R}} \frac{1}{4} \zeta \quad \cdot \mu \neg \mathbb{A} \zeta \text{''}^1 \hat{\mathbb{A}} \quad \neg \mathbb{A} \mathbb{E} \zeta \mathbb{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/11663>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΟΝΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση

**Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών και
Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΚΟΥΤΣΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πολυχρόνη Φωτεινή

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΟΝΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση

**Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών και
Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση -
Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

ΚΟΥΤΣΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πολυχρόνη Φωτεινή

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright © Χριστίνα Κουτσίδου, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Χριστίνα Κουτσίδου

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής:

Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2021 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή (Examination Committee):

Πρώτος Επιβλέπων: Πολυχρόνη Φωτεινή

Μέλος εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία

Μέλος εξεταστικής Επιτροπής: Σιακαλλή Μιχαηλίνα

Ἡ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ἡ **Κουτσίδου Χριστίνα**, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ὅτι ἡ παρούσα εργασία με τίτλο «**Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών και Διευθυντῶν Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικῆς εργασίας και ὅλες οι πηγές που ἔχω χρησιμοποιήσει, ἔχουν δηλωθεῖ κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία ὅπου ἔχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ἢ/και πηγές ἄλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και ἡ σχετικὴ αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικῶν αναφορῶν με πλήρη περιγραφή.

Ἡ Δηλούσα

Κουτσίδου Χριστίνα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» πραγματεύεται τις συναισθηματικές ικανότητες που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ή διευθυντή ικανό και αποτελεσματικό στην επιτέλεση των καθηκόντων του, σύμφωνα με τη σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτικών και διευθυντών. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν η συναισθηματική νοημοσύνη και το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 183 εκπαιδευτικοί (44 άνδρες και 139 γυναίκες) και 73 διευθυντές (43 άνδρες και 30 γυναίκες) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο αποτελούμενο από δύο δομημένα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» και του «Σχολικού Κλίματος». Στα ερωτηματολόγια περιλαμβάνονται κλειστού τύπου ερωτήσεις και χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Βρέθηκε συνάφεια μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της θέσης εργασίας, με τους διευθυντές να δίνουν υψηλότερη βαρύτητα στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, και μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου, με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους στη σημαντικότητά της. Ταυτόχρονα, διαφοροποιήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη με βάση την ηλικία, όπου παρατηρείται αύξηση του βαθμού σημαντικότητάς της, ως την ηλικία των 36-45 ετών, με βάση την προϋπηρεσία, όπου οι μέσοι όροι της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν υψηλότεροι για όσους είχαν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία, και με βάση το επίπεδο σπουδών, όπου παρατηρείται αύξηση στους μέσους όρους της συναισθηματικής νοημοσύνης, παράλληλα με την αύξηση του επιπέδου σπουδών.

Αντίστοιχα, διαφοροποιήθηκε το σχολικό κλίμα με βάση τη θέση εργασίας, όπου οι διευθυντές αναφέρουν θετικότερη στάση, με το φύλο, όπου οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερη αυτοπραγμάτωση από τις γυναίκες, όπως και με την ηλικία και την προϋπηρεσία, όπου οι νέοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναφέρουν χαμηλότερους μέσους όρους. Ακόμα, βρέθηκε συνάφεια του σχολικού κλίματος με το ανώτατο επίπεδο σπουδών, που παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα της αυτοπραγμάτωσης. Παρά ταύτα, στον παράγοντα της ανάληψης δράσεων οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με ανώτερο επίπεδο σπουδών διατηρούν ουδέτερη στάση, σε αντίθεση με

εκείνους που διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο ή άλλες γνώσεις¹, που αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους. Τέλος, διεξάγεται μια προσπάθεια συναγωγής συμπερασμάτων πάνω στις παρατηρήσεις των αναλύσεων.

Έτσι, πλαισιώνεται η βάση για την συνακόλουθη διερεύνηση ενός εφαρμόσιμου πλάνου εκπαιδευτικής διοίκησης, μέσα από το οποίο προάγεται η καινοτομία και ο νεωτερισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με την ανάδειξη εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ανεπτυγμένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά:

Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικό κλίμα

¹ Σεμινάρια, Επιμορφώσεις, Μουσική Αγωγή και ούτω καθεξής

ABSTRACT

The present dissertation entitled «Teachers' and principals' emotional intelligence in primary education» refers to the emotional abilities that render teachers and principals competent and efficient in the implementation of their duties, through their own point of view. The aim of the assignment is to point out the most important emotional intelligence factors for an effective primary education school leader, as well as the school climate that prevails in the school units of our country.

183 primary education teachers (44 men and 139 women) and 73 primary school principals (43 men and 30 women) by each geographical department of the Greek domain took part into the investigation. A research tool comprised of two structured questionnaires was granted to the participants concerning the measurement of «Emotional Intelligence» and «School Climate». The questionnaires include closed-ended questions and a five-level Likert scale is being utilized.

A correlation was found between emotional intelligence and job position, with principals giving higher significance to its factors, and between emotional intelligence and gender, with women reporting higher averages to its importance. Concurrently, emotional intelligence was differentiated on the basis of age, with an increase in its degree of importance up to the age of 36-45, on the basis of experience, with those with more than 10 years of experience reporting higher averages, and on the basis of the level of study, with an increase in the averages, along with the increase in the level of study.

Similarly, the school climate was differentiated on the basis of job position, where principals report a more positive attitude, with gender, where men report higher self-realization than women, as with age and work experience, where young and less experienced teachers and principals report lower averages. Furthermore, a correlation was found between school climate and the highest level of study, which shows a positive correlation with self-realization. However, teachers and principals with higher levels of study remain neutral in action taken, in contrast to those with only basic degree or other knowledge², reporting higher averages. Finally, an attempt is being made to draw conclusions on the observations of the analyses.

To conclude, a basis is framed for the concomitant investigation of an applicable foreground in educational administration, through which innovation and modernism of the

² Seminars, trainings, music education and so on

education process are being promoted, in conjunction with the elevation of primary education school leaders with advanced capabilities in emotional intelligence.

Keywords:

Emotional intelligence, primary education teachers, primary education principals, school climate

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, κυρία Πολυχρόνη Φωτεινή, για τη συμβολή της στην εκπόνηση της εργασίας, για τη στήριξη της, τις εύστοχες παρατηρήσεις και την παρότρυνσή της ως προς την υλοποίηση και ολοκλήρωση της εργασίας και για το άριστο έργο και τον ζήλο που υπέδειξε ως επιβλέπουσα.

Στην κυρία Ρέππα Αναστασία, για την αμέριστη στήριξη και βοήθειά της σε κάθε δυσκολία και πρόβλημα που προέκυψε κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και κατά τη συγγραφή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου και τα μέλη που το απαρτίζουν για τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της πολύπλευρης γνώσης και για το πολύτιμο έργο που παράγουν προς τους εξ αποστάσεως φοιτητές, μεταδίδοντας ένα κλίμα ζεστασιάς και οικειότητας και επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ζήλο στην εμβάθυνση των γνώσεων τους.

Στους 183 εκπαιδευτικούς και 73 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, αφιερώνοντας τον πολύτιμό τους χρόνο και συνδράμοντας θετικά στην εκπόνηση της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τους γονείς μου, Θεόδωρο και Αικατερίνη, και την αδερφή μου Μαρία, που με εμπιστεύθηκαν, πίστεψαν στις δυνάμεις μου και στήριξαν την πορεία μου όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	3
<i>ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ</i>	3
<i>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ</i>	4
<i>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ</i>	5
ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ	6
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ	9
<i>ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗ (Self-awareness)</i>	9
<i>ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ (Self-Regulation)</i>	10
<i>ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ (Motivation)</i>	12
<i>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ (Empathy)</i>	13
<i>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Social/Soft Skills)</i>	14
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	16
ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	16
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	16
ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	17
ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	19
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ</i>	19
ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	19
ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	21
<i>ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</i>	22
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	23
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	24
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	25
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	25

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	35
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	42
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	44
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	46
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	49
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	49

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 "Παράγοντες Συναισθηματικής Νοημοσύνης"	21
Πίνακας 2 "Παράγοντες Σχολικού Κλίματος"	22
Πίνακας 3 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τη Θέση Εργασίας"	25
Πίνακας 4 "Χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Προς τη Θέση Εργασίας (Φθίνουσα Σειρά)"	27
Πίνακας 5 "Χαρακτηριστικά Σχολικού Κλίματος ως Προς τη Θέση Εργασίας (Φθίνουσα Σειρά)" .	28
Πίνακας 6 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς το Φύλο"	29
Πίνακας 7 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς την Ηλικία"	30
Πίνακας 8 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τη Συνολική Προϋπηρεσία" .	31
Πίνακας 9 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τα Έτη Προϋπηρεσίας στη Σχολική Μονάδα"	32
Πίνακας 10 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς το Ανώτατο Επίπεδο Σπουδών"	34

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι, όσον αφορά την επίτευξη υγιών σχέσεων και υγιούς επικοινωνίας σε ένα σχολείο. Παρά το γεγονός ότι σαν έννοια είναι ήδη γνωστή, η χρήση και εφαρμογή της στα σχολικά περιβάλλοντα από τη μεριά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών είναι αμφίβολη. Κάποιοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναγνωρίζουν τον ευεργετικό ρόλο της στα πλαίσια της διοίκησης ενός σχολικού περιβάλλοντος και της επίτευξης ενός θετικού σχολικού κλίματος. Μέσα από την μελέτη αυτή όμως, θα διαπιστωθεί ο βαθμός σημαντικότητας που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις επιμέρους ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ ταυτόχρονα θα προσδιοριστεί το σχολικό κλίμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον πάνω στη συγκεκριμένη θεματολογία είναι ευρύ. Υπάρχουν όμως τόσες ενδιαφέρουσες και άγνωστες ακόμα πληροφορίες να προστεθούν στη βιβλιογραφία του, κάθε μία εκ των οποίων μπορεί να συνεισφέρει και να δώσει τη δική της «απόχρωση» στον ερευνητικό κόσμο. Εκ πρώτης όψεως, πολλοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί μπορεί να υποστηρίξουν ότι κατά κύριο λόγο εφαρμόζουν τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η ανακάλυψη των σημαντικότερων παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης για τους Εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε μέσα από τη μελέτη πλήθους επιστημονικά τεκμηριωμένων πηγών και την έρευνα που θα ακολουθήσει με εκπαιδευτικούς και διευθυντές της σχολικής κοινότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να αναδειχθεί η βαρύτητά τους, όσον αφορά τη διαχείριση και τη διοίκηση σχολικών μονάδων.

Στοχεύεται η επίτευξη ενός υγιούς σχολικού κλίματος, όπου θα αναπτύσσονται η αλληλοκατανόηση, η εκτίμηση και ο σεβασμός για τις απόψεις και τις επιθυμίες αμοιτέρων, με κύρια προτεραιότητα την ψυχική υγεία και την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκάστοτε σχολείου. Επί μέρους στόχοι είναι να διερευνηθούν οι έννοιες, η φύση, ο ρόλος και οι λειτουργίες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μάλιστα, η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της σχετικότητας των δημογραφικών στοιχείων του εκάστοτε εκπαιδευτικού και διευθυντή με τη βαρύτητα που

δίνεται σε συγκεκριμένους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού κλίματος.

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας έγκειται στη μελέτη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και διευθυντών της Πρωτοβάθμιας σχολικής κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθούν υγιείς επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μελών κάθε σχολικού περιβάλλοντος. Ένας ηγέτης με πιο αυταρχικό, αυστηρό και καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, δε δίνει την άνεση και τη δυνατότητα στους συναδέλφους του να μοιραστούν μαζί του οποιοδήποτε πρόβλημα τους απασχολεί, παρά το γεγονός ότι καμιά φορά μπορεί το συγκεκριμένο άτομο να είναι το μόνο που μπορεί να βοηθήσει.

Συνεπώς, με την έρευνα, την ανακάλυψη και την ανάληψη πρακτικών συναισθηματικής νοημοσύνης, σταδιακά θα αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών του σχολείου. Ως επακόλουθο, θα βελτιωθεί η επικοινωνία και θα αποκατασταθούν οι σχέσεις μεταξύ των συντελεστών κάθε σχολικής κοινότητας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αναγκαία για τη δημιουργία ενός παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος, όπως τονίζουν οι Smigla & Pastoria (2000). Συμπεριλαμβάνει ικανότητες και δεξιότητες που βοηθούν ένα άτομο να διαχειριστεί με αποτελεσματικότητα καθημερινές καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου, αναπτύσσοντάς το, ώστε να μπορεί να διευθετήσει τις καταστάσεις αυτές με καλύτερο τρόπο και να αναπτυχθεί πνευματικά. Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ουσιαστική όσον αφορά την επιτυχία των ατόμων στις σπουδές, στην επαγγελματική ανέλιξη και στην προσωπική ζωή (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016).

Παρά ταύτα, δεν υπάρχουν απτά ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εξέλιξη του ατόμου, δηλαδή τον τρόπο που επηρεάζεται η σκέψη του, οι επιδόσεις του και η προσωπική του ζωή, κάτι που δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016; Sánchez-Núñez, Patti, & Holzer, 2015). Οι έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί και αφορούν τη σχέση της με τη νοητική και επαγγελματική πορεία του ατόμου, παρουσιάζουν αμφίδρομα αποτελέσματα.

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Προκειμένου να κατανοηθεί με σαφήνεια η ερμηνεία του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη», κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση και εννοιολογική διευκρίνιση των όρων «συναίσθημα» και «νοημοσύνη» ξεχωριστά. Κατά τον Goleman (1995), όταν αναφέρεται κανείς στο «συναίσθημα», συνεπάγεται το εκάστοτε αίσθημα του ατόμου σε συνοδεία με τις σκέψεις και τις καταστάσεις που το διέπουν. Για την Αλεξανδράτου (2014), τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται από την υποκειμενικότητά τους, αφού κάθε άνθρωπος τα αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, κάτι που επηρεάζεται από τις εμπειρίες του, σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο.

Όσον αφορά την έννοια της «νοημοσύνης», η πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου όρου έχει οδηγήσει σε δυσκολία της αποσαφήνισής του, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται

κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Κατά τους Lee, Webberley, & Litt, (1987), η νοημοσύνη έχει την έννοια της κοινής λογικής, της ικανότητας του ατόμου να διαθέτει πνεύμα, πρωτοβουλία, να κατανοεί, να προσαρμόζεται, να διαχειρίζεται και να ελέγχει τις καταστάσεις που του παρουσιάζονται, με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Η νοημοσύνη δίνει στο άτομο τη δυναμική, ούτως ώστε να αντιμετωπίζει καταστάσεις, παράγοντας τους κατάλληλους κατά περίπτωση συνειρμούς με ταχύτητα. Πιο σύγχρονοι ερευνητές, υποστήριξαν πως η νοημοσύνη διέπει τις νοητικές λειτουργίες του ατόμου, με τον Piaget (1999) να θεωρεί πως οι λειτουργίες της καθορίζονται από το περιβάλλον και την κληρονομικότητα του ατόμου. Κατά τον ίδιο, είναι μια ικανότητα που καλλιεργείται και οικοδομείται προοδευτικά, αφού αποτελεί μια δυναμική διεργασία (Αλεξανδράτου, 2014).

Όπως υποστηρίζουν οι Smigla & Pastoria (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαφορετικές ικανότητες: την αυτεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, την παρακίνηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές ικανότητες. Οι πρώτες τρεις αφορούν την ικανότητα αυτοδιαχείρισης του κάθε ατόμου, ενώ η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τις ικανότητες καθενός να διαχειρίζεται τις σχέσεις του. Μάλιστα, οι κοινωνικές ικανότητες προϋποθέτουν καλές ικανότητες ακρόασης, διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων, ηγετικές ικανότητες και συνεργασία (Smigla & Pastoria, 2000).

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

Τα τελευταία χρόνια η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας το δικό της μερίδιο ευθύνης στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος και στην αποδοτικότερη διοίκηση και ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, αφορά τόσο την ευγένεια των εκπαιδευτικών και διευθυντών προς τους συναδέλφους και τους μαθητές τους, όσο και την ευπρεπή αντιμετώπιση των υπολοίπων από μεριάς τους, κάθε φορά που προκύπτει ένα ζήτημα. Από την άλλη, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης από έναν ηγέτη εκπαίδευσης, μπορεί να αποτρέψει τους συναδέλφους και τους μαθητές του, όσον αφορά την εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα όμως με τους Smigla & Pastoria (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που μαθαίνεται και δεν αποκτάται εκ γενετής. Έτσι,

καθένας μπορεί να την αναπτύξει με την εξάσκηση και να την αυξήσει εν καιρώ, μέσω της ωριμότητας που του προσφέρουν τα χρόνια και οι εμπειρίες.

Όσον αφορά πάλι την εκπαιδευτική διοίκηση, σύμφωνα με τους Sánchez-Núñez et al. (2015), η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αποτελεί σπουδαίο δείκτη πρόβλεψης της επιτυχίας. Επιπροσθέτως, διακρίθηκαν κάποιες ικανότητες που συνδέθηκαν με τη συναισθηματική νοημοσύνη και επηρεάζουν θετικά το ρόλο του διευθυντή, όπως είναι η αυτεπίγνωση, η αυτοπραγμάτωση, η ενσυναίσθηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ευελιξία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Κατά την Πασιαρδή (2001), *«Το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος»*. Ένα περιβάλλον μάθησης με ευεργετικό σχολικό κλίμα, συνεπάγεται την αυξημένη παραγωγικότητα των μελών του, τη δημιουργία θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Βάσιου, Ιορδανίδης, & Νέστορα, 2017), τη βελτίωση της ποιότητάς του και τη θέσπιση και αποδοχή νέων βελτιωμένων κανόνων και αξιών για τη σχολική ζωή (Brookover, 1985). Έτσι, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και η ψυχική ανθεκτικότητα των συντελεστών του σχολείου, αφού δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με γερά θεμέλια. Ταυτόχρονα όμως, αυξάνεται και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή από το εργασιακό τους περιβάλλον.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και διευθυντών επηρεάζει το σχολικό κλίμα, όπως υποστηρίζεται από την έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008) και Πλατσίδου (2010), σύμφωνα με τους οποίους, στα μέλη ενός σχολικού περιβάλλοντος υφίστανται θετικά συναισθήματα, όταν γίνεται αντιληπτή η συναισθηματική νοημοσύνη. Κατά τους Kafetsios & Zampetakis (2008), ένας σχολικός διευθυντής με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, που αναγνωρίζει τα συναισθήματα των συναδέλφων του, είναι πιο πιθανό να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε θετικά συναισθήματα όσον αφορά την εργασία τους, σε σχέση με ένα διευθυντή με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer, Caruso, & Salovey (2016) από το Mayer & Salovey (1997) η συναισθηματική νοημοσύνη υπολογίζεται από τον τρόπο που κανείς αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, την ικανότητα διευκόλυνσης και διαχείρισης των σκέψεων μέσα από τη χρήση των συναισθημάτων, την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Αρχικά, η αντίληψη των συναισθημάτων έχει να κάνει με την ικανότητα αναγνώρισής τους, μέσα από τις κινήσεις του σώματος, τις αισθήσεις και τις σκέψεις των άλλων, ενώ ταυτόχρονα αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχωρίζει με τη διαίσθησή του τις ειλικρινείς ή και τις ψευδείς εκφράσεις των συνανθρώπων του. Όσον αφορά το κομμάτι της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, ξεκινάει με την ικανότητα του ατόμου να χαρακτηρίζει το κάθε συναίσθημα, ενώ προχωράει σε πιο επιτηδευμένα στάδια, όπως στην κατανόηση των πιθανών μεταβάσεων από το ένα συναίσθημα στο άλλο (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

Το 2016, οι Mayer, Caruso & Salovey βασιζόμενοι στο πρώτο μοντέλο τεσσάρων ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer & Salovey (1997), κάνουν μια προσπάθεια επικαιροποίησης και ενημέρωσής του, σύμφωνα με την οποία πρόσθεσαν όλα τα νέα στοιχεία και ευρήματα που παρουσιάστηκαν με τα χρόνια επί του θέματος. Στον τομέα της κατανόησης των συναισθημάτων προστέθηκαν η συναισθηματική αξιολόγηση και η πρόβλεψη του συναισθήματος, δύο παράγοντες που έχουν συσχετιστεί τα τελευταία χρόνια με τη λογική που λειτουργούν οι συναισθηματικά νοήμονες.

Στη συνέχεια, απορρίπτουν οι ίδιοι κάποια κομμάτια της προγενέστερης έρευνάς τους, ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται σε ανησυχίες και διαφωνίες άλλων επιστημόνων. Στην περίπτωση του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης που επινόησαν (MSCEIT), οι Joseph & Newman (2010) υποστήριξαν πως δεν ταιριάζει η κατηγορία της διαχείρισης των σκέψεων, δηλώνοντας την προτίμησή τους για ένα αντίστοιχο μοντέλο τριών παραγόντων.

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα που τον απαρτίζουν, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Ακόμα, ως έννοια έχει να κάνει και με τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Ο Goleman (1995) υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη διακατέχεται από τις διαστάσεις της αυτεπίγνωσης, αυτορρύθμισης, παρακίνησης, ενσυναίσθησης και

κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, σύμφωνα με τα πρότυπα του, ένα άτομο διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όταν μπορεί να κατανοήσει τι αισθάνεται και γιατί, όταν μπορεί να διαχειριστεί με επιτυχία ζητήματα που αφορούν την εσωτερική του κατάσταση και κατορθώνει να αποφεύγει τις συναισθηματικές του εκρήξεις, όταν μπορεί να δώσει ώθηση και κίνητρα στον εαυτό του για να ικανοποιήσει και να πραγματοποιήσει τους στόχους και τις επιθυμίες του, όταν μπορεί να αντιληφθεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα των ατόμων που βρίσκονται στον περίγυρό του και όταν μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους, δημιουργώντας ισχυρές κοινωνικές σχέσεις και ισχυρούς πνευματικούς δεσμούς.

Ο Goleman (1998) διακρίνει τις συναισθηματικές ικανότητες σε δύο κατηγορίες: στις προσωπικές (ενδοπροσωπικές) και στις κοινωνικές (διαπροσωπικές) ικανότητες. Στις προσωπικές ικανότητες ανήκουν οι ικανότητες που έχουν να κάνουν με το πόσο καλά ελέγχει κανείς τον εαυτό του. Από την άλλη μεριά, στην κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων ανήκουν οι ικανότητες που αφορούν τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου. Υπάρχει όμως και άλλη μια πτυχή των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, που έχει να κάνει με την ικανότητα του να δημιουργεί τις επιθυμητές αντιδράσεις στον κοινωνικό περίγυρο. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εμπίπτουν ικανότητες όπως η επιρροή, η επικοινωνία, η ηγεσία, η ικανότητα αλλαγών, η διαχείριση των διαφωνιών, η καλλιέργεια δεσμών, η σύμπραξη, η συνεργασία και οι ομαδικές ικανότητες.

Το 2002, οι Goleman, Boyatzis, & McKee (2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά που ευεργετούν τον εκάστοτε ηγέτη και τον καθιστούν πιο αποτελεσματικό και σπουδαίο συγκριτικά με άλλους, προέρχονται κατά βάση από τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ο ίδιος ο ηγέτης κατέχει. Μάλιστα, όσο περισσότερες ευθύνες προαπαιτεί μια θέση εργασίας, τόσο πιο αναγκαίες καθίστανται οι ικανότητες και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που χρειάζεται κανείς για να αναλάβει την εκάστοτε θέση (Κρεμμύδας, 2018).

Αυτό που διαφοροποιεί το μοντέλο του Goleman από τα άλλα μοντέλα κατά την Κουρούπη (2018) είναι πως ο Goleman δίνει βαρύτητα σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορούν να καλλιεργηθούν και να βελτιωθούν, διατυπώνει δηλαδή μια θεωρία απόδοσης. Αντίθετα, οι άλλοι ερευνητές βλέπουν τη συναισθηματική νοημοσύνη είτε ως θεωρία προσωπικότητας, είτε ως θεωρία νοημοσύνης (Κουρούπη, 2018).

Όσον αφορά το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On, αρχικά χρησιμοποιήθηκε για μετρήσεις ποικιλίας προοπτικών συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αποτελούσε μια μέθοδο αυτοαναφοράς για τη μέτρηση συμπεριφορών συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και ήταν η πρώτη μέθοδος μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης που δημοσιεύθηκε από εκδοτικό οίκο με ψυχομετρικά τεστ (Bar-On, 1997a). Το EQ-i, το πρώτο τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης των Bar-On, αποτελούνταν από 133 προτάσεις-θέματα και χρησιμοποιούσε την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1 σήμαινε «Πολύ Σπάνια», ενώ 5 σήμαινε «Πολύ Συχνά». Αναλόγως των απαντήσεων, συγκεντρωνόταν ο συνολικός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης, σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαχείριση άγχους, την προσαρμοστικότητα και ευελιξία και τη γενική διάθεση του ατόμου (Bar-On, Handley, & Fund, 2006).

Σύμφωνα με τον Bar-On (2006), το EQ-i μεταφράστηκε σε 30 διαφορετικές γλώσσες, διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε παγκοσμίως. Μάλιστα, στο μοντέλο Bar-On δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηλικία, το φύλο και την εθνικότητα. Η ηλικία φαίνεται να έχει κάποιο αντίκτυπο στην συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, καθώς έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν πιο υψηλά αποτελέσματα στο δείκτη συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης (Bar-On & Parker, 2000).

Ακόμα, ο δείκτης δε φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο, όμως οι γυναίκες έχουν πιο ανεπτυγμένες τις διαπροσωπικές τους ικανότητες, ενώ οι άνδρες έχουν πιο ανεπτυγμένες τις ενδοπροσωπικές. Επιπλέον, οι γυναίκες είναι πιο συναισθηματικές, διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα και μπορούν να αφογκραστούν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ αντίθετα οι άνδρες έχουν περισσότερο αυτοσεβασμό, βασίζονται στον εαυτό τους, διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος, είναι πιο ευέλικτοι και αισιόδοξοι, και επιλύουν τα προβλήματα με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα. Κάθε φύλο λοιπόν, παρουσιάζει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναπτύσσει, όμως κανένα δεν υπερτερεί του άλλου (Bar-On, 1997b).

Μετά από ενδελεχή ανάλυση των παραγόντων που χρησιμοποιούνταν στο τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης των Bar-On, τελικά στη μελέτη κατέληξαν να χρησιμοποιούνται 10 μόνο παράγοντες³ (Bar-On, 2006).

³ Ο αυτοσεβασμός, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η συναισθηματική αυτεπίγνωση, η ευελιξία, ο έλεγχος πραγματικότητας, η αντοχή υπό πίεση, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση (Bar-On, 2006)

Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στο Bar-On (2006), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τη μέθοδο Bar-On, μέσω της ανάπτυξης και εκπαίδευσης των μαθητών σε συναισθηματικά και κοινωνικά νοήμονες προσωπικότητες, ικανές και παραγωγικές. Τέλος, μέσα από την συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, φανερώνονται οι τομείς που χρειάζονται ενίσχυση, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα, η αυτοπραγμάτωση και η ευεξία του εκάστοτε ατόμου.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

Η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από 5 διαστάσεις: την αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την παρακίνηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1995). Μάλιστα, όλες οι παραπάνω ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και κάθε μία από αυτές έχει να κάνει με διαφορετικά πλαίσια της νοημοσύνης του ατόμου.

ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗ (Self-awareness)

Όπως ισχυρίζονται οι Showry & Manasa (2014), αρκετές σπουδαίες, πασίγνωστες και παγκόσμιες εμβέλειας σχολές⁴, ενδιαφέρονται ιδιαίτερος για την αυτεπίγνωση των μαθητών τους, και θεωρούν πως είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν μέσα από το πρόγραμμα σπουδών τους, καθώς υποστηρίζουν πως είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας.

Η αυτεπίγνωση αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων από το ίδιο το άτομο. Αποτελεί ένα συνδυασμό από πεποιθήσεις, προθέσεις και τάσεις συμπεριφοράς που έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις εμπειρίες που έχει ζήσει ο καθένας μας. Η κατάκτησή της, προϋποθέτει την αναγνώριση και κατανόηση όλων αυτών των αισθήσεων από το άτομο που τις βιώνει. Στην απόκτηση αυτεπίγνωσης οδηγούν η αυτοκριτική (self-appraisal) και η κοινωνική σύγκριση (social comparison) (Showry & Manasa, 2014).

Από τη μία, η αυτοκριτική είναι η ικανότητα του ατόμου να κρίνει αντικειμενικά τον εαυτό του σε τομείς, όπως η συμπεριφορά του, οι σχέσεις του, οι επιλογές και οι

⁴ Harvard, University of Chicago και ούτω καθεξής

αποφάσεις του. Μάλιστα, μέσω της αυτοκριτικής, καθένας μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματά του, το σεβασμό και την αγάπη, ή αντίθετα την κακομεταχείριση και την παραπλάνηση, που νιώθει προς το άτομό του. Από την άλλη μεριά, η κοινωνική σύγκριση είναι η διαδικασία συσχέτισης με άλλα άτομα, «καλύτερα» ή «χειρότερα», ούτως ώστε το εκάστοτε άτομο να γνωρίσει καλύτερα πτυχές της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνα με τους Showry & Manasa (2014), το κλειδί για την αυτεπίγνωση είναι η ενδοσκόπηση (introspection), αφού οι άνθρωποι μαθαίνουν περισσότερα για τον εαυτό τους παθητικά, μέσω της διερεύνησης της συμπεριφοράς τους, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Έτσι, δίνεται στο άτομο η ευκαιρία να γνωρίσει τον εαυτό του καλύτερα, μέσα από τη διερεύνηση του χαρακτήρα του, των αξιών και πεποιθήσεών του, των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, των κινήτρων και των επιθυμιών του. Συνεπώς, το άτομο αντιλαμβάνεται τους λόγους που η σκέψη και τα συναισθήματά του μεταβάλλονται με συγκεκριμένο τρόπο.

Πέρα από την ενδοσκόπηση, η αυτεπίγνωση περιλαμβάνει και στοιχεία σε σχέση με την κοινωνία και τον τρόπο που οι άλλοι αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά μας απέναντί τους (Showry & Manasa, 2014). Ένας ηγέτης μπορεί να ελέγξει τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι, μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης (Ashford & Tsui, 1991). Μάλιστα, οι ηγέτες με αυτεπίγνωση είναι “ανοιχτοί” και δεκτικοί στην ανατροφοδότηση και την λαμβάνουν υπόψιν κατά την αυτοκριτική τους (Duval & Lalwani, 1999). Δεν ενδιαφέρονται, δηλαδή, μόνο για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους περιορισμούς του εαυτού τους.

Τέλος, ένας ηγέτης με αυτεπίγνωση αντιλαμβάνεται τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα του εαυτού του και των συναδέλφων του και αναγνωρίζει τους τομείς στους οποίους πρέπει να προοδεύσει και να αναπτυχθεί. Η αυτεπίγνωση μπορεί να τον προμηθεύσει με αποφασιστικότητα και οργανωτικότητα, ούτως ώστε να υλοποιήσει τους στόχους του σε συγκεκριμένο χρόνο (Showry & Manasa, 2014).

ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ (Self-Regulation)

Η αυτορρύθμιση σχετίζεται με τον τρόπο που κινείται το άτομο στο περιβάλλον του και τον τρόπο που λειτουργεί στην καθημερινότητα και στο κοινωνικό του πλαίσιο (Παρουσάκη, 2017). Είναι μια διεργασία του ατόμου που του επιτρέπει να προσαρμόζεται

σε νέες καταστάσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Ένα άτομο με αυτορρύθμιση, μπορεί να εξετάσει το περιβάλλον του και να καταλήξει στη διενέργεια δράσεων και στην αξιολόγησή τους, λαμβάνοντας τις αποφάσεις που κρίνει απαραίτητες για κάθε περίπτωση (Whitman, 1990).

Κατά τις Kochanska, Coy, & Murray (2001), η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει δεξιότητες που εμφανίζονται ήδη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, αναπτύσσουν το άτομο και επηρεάζουν τον τρόπο που λειτουργεί σε κοινωνικά, συναισθηματικά, συμπεριφοριστικά και γνωστικά ζητήματα. Στην αυτορρύθμιση λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της αυτοπαρατήρησης (self-observation), της αυτοαξιολόγησης (self-assessment) και της αυτοαντίδρασης (self-reaction) (Bandura, 1986; Whitman, 1990).

Στη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης, δίνεται έμφαση στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς του ατόμου από τον εαυτό του και στην παρατήρηση των συνεπειών της (Καλαντζή-Αζίζη, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2002). Βοηθάει στην απόκτηση αυτεπίγνωσης και στην ανάπτυξη του ατόμου, μέσα από την ανάλυση του εαυτού του και της συνεισφοράς του στο περιβάλλον, την κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών του. Έτσι, καθένας μπορεί να συνειδητοποιήσει τις δυσλειτουργικές του συμπεριφορές και τη συχνότητα και τάση εμφάνισης των αντίστοιχων συμπεριφορών, όπως και να ανακαλύψει τα μέσα, ούτως ώστε να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες (Lontz, 2016).

Ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση, όπου το άτομο προσπαθεί να ελέγξει, να αξιολογήσει και να συγκρίνει τα αποτελέσματα στα οποία έχει καταλήξει μέσω της αυτοπαρατήρησης, διαμορφώνοντας την κατάλληλη -κατά την αυτοπαρατήρηση- συμπεριφορά, μέσω της οποίας έχει διαπιστωθεί ότι θα επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος (Papanthymou & Darra, 2018).

Στη διαδικασία της αυτοαντίδρασης, από τη μία περιλαμβάνονται τα συναισθήματα της αυτοϊκανοποίησης και της θετικής επιρροής από την επίδοση των άλλων, ενώ από την άλλη οι πεποιθήσεις του εκάστοτε ατόμου, όσον αφορά την πρόοδο που έχει σημειώσει στους στόχους που έχει θέσει (Nivens, 2020). Η αυτοαντίδραση διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, αφού καθένας αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν. Συνεπώς, μπορεί κάποιος να λάβει είτε αμυντική, είτε προσαρμοστική στάση για να προστατεύσει τον εαυτό του, όπως ισχυρίζεται ο Zimmerman (2002).

Η αυτορρύθμιση πρέπει να γίνει κήμα και όραμα του ηγέτη, ειδάλως δε θα καταστεί ικανός να εκτελέσει τα καθήκοντά του με δυναμισμό και αποτελεσματικότητα. Μέσω αυτής, προωθείται η συνεργασία (Ndoye, 2017), η κατανόηση και ικανοποίηση των προσδοκιών των άλλων (Manz & Sims, 1995), όπως και η αναγνώριση των εμποδίων που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τα προνόμια της αυτοαξιολόγησης (Ndoye, 2017). Ταυτόχρονα, οι ηγέτες καθίστανται πιο υπεύθυνοι (Goleman, 1998; Ndoye, 2017) και πιο έμπιστοι (Sosik, 2001) και μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, να αξιολογούν κριτικά τον εαυτό τους και να γίνουν ενεργοί ακροατές, λαμβάνοντας ένα πιο διαδραστικό ρόλο στην επικοινωνία και δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Ndoye, 2017).

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ (Motivation)

Ο Pakdel (2013) υποστηρίζει πως η παρακίνηση είναι ένα εγγενές φαινόμενο που επηρεάζεται από την κατάσταση (situation), την ιδιοσυγκρασία (temperament), τους στόχους (target) και τα εργαλεία (tools) του εκάστοτε ατόμου. Η παρακίνηση παρέχει κίνητρο στους ανθρώπους για να αντιδρούν και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Gopalan et al., 2017). Μέσω αυτής, οι άνθρωποι παίρνουν δύναμη και ενέργεια, προκειμένου να κάνουν πράξη τους στόχους τους και να φέρουν εις πέρας ζητήματα που τους απασχολούν.

Μάλιστα, για να δημιουργηθεί μια κατάσταση από την οποία θα λάβει ικανοποίηση ένα άτομο, χρειάζονται τόσο η παρακίνηση, όσο και η ανάγκη. Τα κίνητρα και οι στόχοι συνάπτουν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και δημιουργείται μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες ή προσδοκίες του ατόμου, οι συμπεριφορές του, οι στόχοι του και η ανατροφοδότησή του. Βασική αρχή της παρακίνησης είναι η ικανότητα σε συνδυασμό με το κίνητρο (Pakdel, 2013). Σύμφωνα με την αρχή αυτή, κάθε έργο μπορεί να γίνει πράξη, αρκεί το άτομο που επέλεξε να το πραγματοποιήσει, να διαθέτει την ικανότητα.

Από τη μία μεριά, η παρακίνηση υποκινεί τις κινήσεις μας, την ενέργεια, την κατεύθυνση και τους λόγους που η συμπεριφορά μας εξελίσσεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Broussard & Garrison, 2004). Ακόμα, μειώνει το άγχος και την ένταση, αφού προσφέρει θετική ενέργεια και αναζωογόνηση (Cook & Artino, 2016). Από την άλλη, οι McNaughton & Corr (2009) εκφράζουν την ανησυχία τους ότι η παρακίνηση μπορεί να

οδηγήσει τη συμπεριφορά του ατόμου στην απώλεια σημαντικών συναισθηματικών αντιδράσεων. Συνδέουν την παρακίνηση με το συναίσθημα και υποστηρίζουν πως η μία έννοια εξαρτάται από την άλλη, όσον αφορά τον τομέα της μάθησης.

Η παρακίνηση είναι επιτυχής όταν λαμβάνει χώρα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις: Όταν υπάρχει κίνητρο που σχετίζεται με το επάγγελμα ή σημαντικές αποφάσεις ζωής, με κινήσεις, συμπεριφορές και καθημερινά γεγονότα. Όταν το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει την πρόοδό του και λαμβάνει υποστήριξη, σεβασμό και εμπιστοσύνη από το περιβάλλον του. Όταν γίνεται αντιληπτή η σημασία της αυτοδιδασκαλίας (Miner, 2015). Συνεπώς, η παρακίνηση ξεκινάει από το ίδιο το άτομο.

Έχοντας λοιπόν ξεκαθαρίσει κανείς τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, έχοντας κάνει όραμα τις επιθυμίες και τους στόχους του, αναμφίβολα θα καταφέρει να κάνει πράξη κάθε πτυχή των ονείρων του, ωθώντας ο ίδιος τον εαυτό του στην δημιουργία του μέλλοντος που επιθυμεί.

Τέλος, ο ενθουσιασμός ενός εκπαιδευτικού/διευθυντή μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους επηρεάσει θετικά, ούτως ώστε να συμμετέχουν πιο θερμά και ενεργά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Vawter, 2019). Όταν ο ηγέτης στερείται ενθουσιασμού για όσα καλείται να κάνει πράξη, αυτή η αρνητικότητα μεταδίδεται και στους μαθητές. Κάθε εκπαιδευτικός και διευθυντής πρέπει να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τα μέλη του σχολείου, να γίνει πρότυπο προς μίμηση και να τους προσφέρει κίνητρα, προκειμένου να αισθανθούν πως κάθε προσπάθεια τους αποδίδει τα αντίστοιχα οφέλη. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία δε θα βιώνεται πλέον ως μια αγγαρεία, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν από υποχρέωση.

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ (Empathy)

Η ενσυναίσθηση για τον Ivany (2019) είναι η ικανότητα του ατόμου να μπει στο μυαλό του συνομιλητή του και να μπορέσει να αφουγκραστεί τα συναισθήματά του. Για αυτόν, κάθε ηγέτης πρέπει να έχει τη δυνατότητα να ακούει ενεργά τους άλλους και να μπορεί να συσχετίσει τον ίδιο του τον εαυτό με όσα του εκφράζουν οι συνομιλητές του. Μάλιστα, η ενσυναίσθηση είναι ένα από τα πιο σημαντικά θεμέλια στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά τον Goleman (1995). Ο άνθρωπος με ενσυναίσθηση παραμερίζει τις θεμελιώδεις του αξίες, τις αφήνει άθικτες και προσπαθεί να γίνει “ένα” με

το συνομιλητή του, δείχνοντας ταυτόχρονα σεβασμό στην προσωπικότητα και τις σκέψεις του (συνομιλητή). Η ενσυναίσθηση είναι μια καθημερινή πρόκληση για έναν διευθυντή ή εκπαιδευτικό, αφού οφείλει να βοηθήσει μαθητές και γονείς με διαφορετικούς προβληματισμούς και ποικίλους στόχους. Έτσι, ο διευθυντής ή εκπαιδευτικός με ενσυναίσθηση προσφέρει την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να τοποθετηθούν τα προβλήματά των άλλων μελών του σχολείου σε μια σειρά και να τεθούν προτεραιότητες, κάτι που φανερώνει τον σπουδαίο ρόλο της ενσυναίσθησης στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Ο Goleman (1995) προσθέτει πως η ενσυναίσθηση στηρίζεται κυρίως στην αυτογνωσία, αφού όταν κάποιος αποδέχεται και είναι ανοιχτός στα δικά του συναισθήματα, είναι σε θέση να ακούσει και να αφομοιώσει τα συναισθήματα των άλλων. Μάλιστα, για τον Goleman (1995) οι γυναίκες διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τη φύση τους, συγκριτικά με τους άνδρες, αφού προσαρμόζονται πιο γρήγορα σε συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα είναι πιο κοινωνικές και ευαίσθητες. Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός/διευθυντής με ενσυναίσθηση είναι καλύτερος ακροατής, μπορεί να δει την κατάσταση από την οπτική γωνία του άλλου και είναι πιο ευαίσθητος και δεκτικός στα συναισθήματα του άλλου (Goleman, 1995). Έτσι, ένας ηγέτης με ενσυναίσθηση ακούει με ανιδιοτέλεια και προσοχή, όσα έχουν να του εκφράσουν οι συνομιλητές του.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Social/Soft Skills)

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της συναισθηματικής νοημοσύνης του σχολικού ηγέτη, σχετίζεται με την ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του εαυτού του και των άλλων μελών του σχολείου, αλλά και να προσαρμόζει τη δράση του, με βάση τις διαπροσωπικές αυτές καταστάσεις. Η κοινωνική δεξιότητα του σχολικού ηγέτη πραγματώνεται μέσα από την ενσυναίσθηση (Goleman, 2000), την ενεργητική ακρόαση⁵, την πραότητα και την εξωστρέφειά του (Γιαννιού, 2018).

⁵ Μέθοδος επικοινωνίας με στόχο την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν. Έγκειται στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλοκατανόησης. Σύμφωνα με τη Διαμαντίδου (2011), η ενεργός ακρόαση συνδράμει θετικά και ευεργετεί τις σχέσεις, ενώ βασικές αρχές που διέπουν τη στάση ενός ενεργού ακροατή είναι η προσοχή και παρατηρητικότητα, η αποδοχή, η γνησιότητα και η ενσυναίσθηση. Έτσι, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις δημιουργείται ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών.

Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρέπει να δίνουν βάση στις ανάγκες των συναδέλφων και των μαθητών τους, να τις αναγνωρίσουν μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας και να δείξουν ενδιαφέρον προς την

Ένας εκπαιδευτικός/διευθυντής με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι διορατικός, ευέλικτος, έχει πλήρη έλεγχο και επίγνωση των συναισθημάτων του και των συναισθημάτων των άλλων, μπορεί να αναγνωρίσει τις ευκαιρίες και προοπτικές που παρουσιάζονται, αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές απαιτήσεις και μετασχηματίζει τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του, σε αυτές που αρμόζουν κατά περίπτωση. Ακόμα, διαθέτει οργανωτικές ικανότητες και μπορεί να λάβει κρίσιμες για την ομάδα αποφάσεις με αποτελεσματικότητα, να κινητοποιήσει τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και να προωθήσει τις αλλαγές που πιστεύει ότι χρειάζονται (Goleman, 2000; Γιαννιού, 2018).

Μάλιστα, γνωρίζει πως να επιλύσει πιθανά διαπροσωπικά προβλήματα της ομάδας του σχολείου, είναι ευρηματικός, κάνει συλλογισμούς με ταχύτητα και αναγνωρίζει τις οπτικές που παρουσιάζονται, ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να προσδιορίσει την προβληματική κατάσταση και να ανακαλύψει πλήθος εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης για κάθε ζήτημα (Goleman, 2000). Επιπλέον, μπορεί να αξιολογήσει και να προβλέψει τις συνέπειες κάθε πιθανής λύσης που αναδεικνύεται ως εφικτή, όπως και να προβλέψει τις καταστάσεις που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε νέα προβλήματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σύμφωνα μάλιστα με την Γιαννιού (2018), κατά τον Riggio (1986) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκφραστικές, συναισθητικές, ρύθμισης, επικοινωνίας και ελέγχου. Η λειτουργία των δεξιοτήτων αυτών εκτείνεται τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό τομέα, είτε μέσα από την εκφραστικότητα, είτε μέσα από την επικοινωνία και ευαισθησία του ατόμου. Όταν συντονίζονται και οι δύο αυτοί τομείς, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για το σχηματισμό ενός συγκεκριμένου μηνύματος.

Έτσι, υπό αυτές τις συνθήκες, μπορεί να προαχθεί ένα υγιές και εμπνευστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο όλα τα μέλη του σχολείου αποβλέπουν στην πρόοδο μέσα από τα θεμέλια της επικοινωνιακής κριτικής και της αποδοτικής εργασίας.

εκπλήρωσή τους (Kitanova & Kitonov, 2018), αφού με τη συστηματική ενεργή ακρόαση επιτυγχάνονται υγιείς σχέσεις και υγιής επικοινωνία μεταξύ των συντελεστών του σχολείου (Mălureanu & Enachi-Vasluianu, 2016).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι σημαντικοί για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως γίνονται αντιληπτοί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Επιπλέον στόχος είναι να εξεταστεί το σχολικό κλίμα και η σχέση του με τη συναισθηματική νοημοσύνη και με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η θέση εργασίας, το επίπεδο σπουδών και η προϋπηρεσία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν είναι τα εξής:

Ποιοι είναι οι παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης και παράγοντες σχολικού περιβάλλοντος, που αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Υπάρχει διαφορά των δύο ομάδων ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και το σχολικό κλίμα;

Πως σχετίζεται το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, με τη βαρύτητα που δίνεται σε συγκεκριμένους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού κλίματος;

1. Αναμένεται ότι θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο, με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άνδρες.
2. Αναμένεται ότι θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση την ηλικία και την προϋπηρεσία, με αύξηση του βαθμού

σημαντικότητας που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές, όσο αυξάνονται τα έτη, λόγω της αυξανόμενης εμπειρίας τους.

3. Αναμένεται ότι θα υπάρξει διαφοροποίηση στη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση το ανώτατο επίπεδο σπουδών, με τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο σπουδών να αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους.
4. Αναμένεται ότι θα υπάρξει διακύμανση στη σημαντικότητα του εκάστοτε χαρακτηριστικού συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τη θέση εργασίας, με τους διευθυντές να αναφέρουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς.
5. Αναμένεται ότι θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των συμμετεχόντων στο σχολικό κλίμα, με βάση την ηλικία και την προϋπηρεσία, με τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία να έχουν υψηλότερους μέσους όρους από τους πιο νέους και λιγότερο έμπειρους.
6. Αναμένεται ότι θα διαφοροποιηθούν τα αποτελέσματα στους παράγοντες σχολικού κλίματος με βάση τη θέση εργασίας, με τους διευθυντές να αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της ικανοποίησης που τους προσδίδει η θέση του διευθυντή.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 256 εκπαιδευτικοί και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται από 87 άνδρες (33.9%) και 169 γυναίκες (66.1%), ενώ όσον αφορά την ηλικία 71 συμμετέχοντες είναι έως 35 ετών (27.7%), 51 συμμετέχοντες είναι 36-45 ετών (19.9%), 82 συμμετέχοντες είναι 46-55 ετών (32%) και 52 συμμετέχοντες είναι 56 ετών και άνω (20.3%). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 73 έχουν θέση διευθυντή (28.5%), εκ των οποίων οι 43 είναι άνδρες (58.9%) και οι 30 γυναίκες (41.1%), και οι 183 έχουν θέση εκπαιδευτικού (71.5%), εκ των οποίων οι 44 είναι άνδρες (24%) και οι 139 γυναίκες (76%).

Όσον αφορά τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, 50 εργάζονται 0-5 έτη (19.5%), 24 υπηρετούν στην εκπαίδευση 6-10 έτη (9.4%), 45 έχουν 11-15 έτη προϋπηρεσίας (17.6%), 31 έχουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας (12.1%) και 106 έχουν άνω των 20 ετών προϋπηρεσία (41.4%). Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα σχολεία που υπηρετούν επί του παρόντος είναι 0-2 έτη για 106 από αυτούς (41.4%), 3-

5 έτη για 51 από αυτούς (19.9%), 6-10 έτη για τους 43 (16.8%) και πάνω από 10 έτη για τους 56 (21.9%).

Οι 61 από τους 73 διευθυντές (83.6%) διαθέτουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και σε συνολικό ποσοστό 89%, οι 30 ανήκουν ηλικιακά στις κατηγορίες 46-55 (41.1%) και οι 35 στην ηλικιακή ομάδα 56 ετών και άνω (47.9%), με έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 3-5 έτη για τους 25 (34.2%), 6-10 έτη για τους 16 (21.9%) και πάνω από 10 έτη για τους 22 (30.1%). Συνεπώς, 63 από τους 73 διευθυντές (86.3%) εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα τουλάχιστον 3 χρόνια.

Μόνο 45 (24.6%) από τους 183 εκπαιδευτικούς εργάζονται στην εκπαίδευση πάνω από 20 χρόνια. Από τους υπόλοιπους 138 (75.4%), οι 48 έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας (26.2%), οι 22 έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας (12%), οι 42 έχουν 11-15 έτη προϋπηρεσίας (23%) και οι 26 έχουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας (14.2%). Οι 96 (52.5%) από τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 0-2 έτη. Έτσι, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εργάζονται λιγότερο από 2 χρόνια στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επί του παρόντος. Ηλικιακά, οι 112 (62.3%) από τους 183 είναι κάτω των 45 ετών, εκ των οποίων οι 68 (37.2%) είναι έως 35 ετών και οι 46 (25.1%) είναι 36-45 ετών.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ζητήθηκε από αυτούς να επιλέξουν μέσα από ένα πλήθος επιλογών τις σπουδές που έχουν ολοκληρώσει πέρα από το πτυχίο διορισμού τους. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να κάνουν πολλαπλές επιλογές. Έχοντας αυτό κατά νου, παρατίθενται τα στοιχεία των επιπρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συνεπώς, από το σύνολο των 256 συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 45 κατέχουν δεύτερο πτυχίο (17.6%), οι 136 διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (53.1%), οι 10 είναι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου (3.9%), 133 έχουν πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα (52%), 175 διαθέτουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ (68.4%), 70 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια (27.3%), 12 έχουν παρακολουθήσει Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο (4.6%), 2 έχουν κάνει εξομοίωση (0.8%), 1 διαθέτει πτυχίο αρμονίας στη Μουσική (0.4%), 5 έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (2%), 1 έχει επάρκεια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) (0.4%) και 1 έχει παιδαγωγική κατάρτιση (0.4%).

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μέρους της έρευνας, χρησιμοποιείται ένα ερευνητικό εργαλείο, αποτελούμενο από δύο δομημένα ερωτηματολόγια, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες όλης της χώρας.

Αρχικά, υπάρχει μία συνοπτική παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, κατά την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, συνδράμοντας θετικά στην εξέλιξη της εν προκειμένω μελέτης. Στο σκέλος αυτό ενημερώνονται οι συμμετέχοντες πάνω στους λόγους συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το πανεπιστήμιο, το τμήμα και το πρόγραμμα, υπό το πρίσμα των οποίων διεξάγεται η μελέτη και το θέμα της ερευνητικής μελέτης. Ακόμα, πληροφορούνται για τη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας και το δείγμα στο οποίο απευθύνεται. Τέλος, ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ειλικρίνεια και ανιδιοτέλεια, ενώ ταυτόχρονα ενημερώνονται ότι καμία απάντηση δεν είναι σωστή ή λάθος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η έρευνα που διενεργείται είναι ποσοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και διανεμήθηκε για την διεκπεραίωσή της αποτελείται από δύο δομημένα ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις.

ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνεται προέρχεται από τον Κρεμμύδα (2018), όπου ο ίδιος επηρεασμένος από τα θεωρητικά μοντέλα των Bar-On (2000) και Goleman (2001) το χρησιμοποίησε για την διερεύνηση και μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Διευθυντών. Το σκέλος αυτό προσαρμόστηκε από τον ίδιο στα πλαίσια της έρευνάς του, και μετέπειτα προσαρμόστηκε εκ νέου για να εκπληρωθούν οι απαιτήσεις της ερευνητικής μελέτης. Αφορά λοιπόν τη μέτρηση χαρακτηριστικών και ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, ούτως ώστε να

εκτιμηθεί η βαρύτητα των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από πρόσωπα που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στο χώρο αυτό, είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως διευθυντές.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με κριτήριο το βαθμό σημαντικότητας που θεωρούν πως έχει κάθε χαρακτηριστικό συναισθηματικής νοημοσύνης που παρουσιάζεται, για έναν καλό εκπαιδευτικό και διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε αυτό, υπάρχουν 25 ερωτήσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου, που αφορούν τη σημαντικότητα συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, τις οποίες θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι διαθέτει ένας καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάθε δήλωση συνοδεύεται από μία επεξηγηματική πρόταση και διευκρίνιση, ούτως ώστε να διασαφηνιστούν τα πλαίσιά της, να αποφευχθεί κάθε πιθανή ασάφεια ή αδυναμία κατανόησης που μπορεί να προκύψει από τους ερωτώμενους, και έτσι να επιτευχθούν ακριβέστερα αποτελέσματα.

Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης αντιπροσωπεύονται από τρεις παράγοντες που πρέπει να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές ως τις πιο σημαντικές/λιγότερο σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό/διευθυντή, οι οποίοι είναι: α) οι ενδοπροσωπικές ικανότητες (N=10, με δείκτη αξιοπιστίας 0,878) (Παράδειγμα Ερώτησης: «Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής διαθέτει: Συναισθηματική αυτεπίγνωση. Αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα και τις επιδράσεις του»), β) οι διαπροσωπικές ικανότητες (N=13, με δείκτη αξιοπιστίας 0,927) (Παράδειγμα Ερώτησης: «Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής διαθέτει: Ενσυναίσθηση. Αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα και την προοπτική των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά και κινητοποιείται ενεργά») και γ) οι ικανότητες προσαρμοστικότητας (N=2, με δείκτη αξιοπιστίας 0,696) (Παράδειγμα Ερώτησης: «Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής διαθέτει: Προσαρμοστικότητα. Αντιμετωπίζει με ευελιξία τις αλλαγές. Έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες αλλαγές»). Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες διακρίνονται σε δύο άξονες: στις ικανότητες αυτεπίγνωσης και τις ικανότητες αυτοδιαχείρισης. Από την άλλη, οι διαπροσωπικές ικανότητες διακρίνονται επίσης σε δύο άξονες: στις δεξιότητες κοινωνικής επίγνωσης και τις κοινωνικές δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων. **(Πίνακας 1)**

Πίνακας 1 "Παράγοντες Συναισθηματικής Νοημοσύνης"

Α' ΣΚΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΑΞΟΝΕΣ	ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ
Ενδοπροσωπικές/ Προσωπικές Ικανότητες	Ικανότητες Αυτεπίγνωσης	Ερ.1: Συναισθηματική Αυτεπίγνωση Ερ.2: Ακριβής Αυτοαξιολόγηση Ερ.3: Αυτολεποίθηση
	Ικανότητες Αυτοδιαχείρισης	Ερ.4: Αυτοέλεγχος Ερ.5: Αξιοπιστία Ερ.6: Ευσυνειδησία Ερ.8: Κίνητρο επίτευξης Ερ.9: Πρωτοβουλία Ερ.22: Ανεξαρτησία Ερ.25: Αισιοδοξία και θετική διάθεση
Διαπροσωπικές/ Κοινωνικές Ικανότητες	Δεξιότητες Κοινωνικής Επίγνωσης	Ερ.10: Ενσυναίσθηση Ερ.11: Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση Ερ.12: Οργανωτική Επίγνωση Ερ.23: Κοινωνική Υπευθυνότητα
	Δεξιότητες Διαχείρισης Σχέσεων	Ερ.13: Ανάπτυξη των άλλων Ερ.14: Επιρροή Ερ.15: Επικοινωνία Ερ.16: Διαχείριση συγκρούσεων Ερ.17: Ηγετική ικανότητα Ερ.18: Καταλύτης αλλαγών Ερ.19: Δημιουργία δεσμών Ερ.20: Ομαδικότητα και συνεργασία Ερ.21: Διεκδικητική συμπεριφορά
Ικανότητες Προσαρμοστικότητας	-	Ερ.7: Προσαρμοστικότητα Ερ.24: Έλεγχος πραγματικότητας

ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.

Στο επόμενο σκέλος του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για το “Δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα” (Κουρούπη, 2018), το οποίο εμπεριέχει 8 ερωτήσεις-δηλώσεις που αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στα σχολικά περιβάλλοντα, και αντίστοιχα το σχολικό κλίμα.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με βάση το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μία εκ των δηλώσεων, σε σχέση με το σχολικό κλίμα της μονάδας που υπηρετούν.

Έχει προσαρμοστεί στα πλαίσια της ερευνητικής μελέτης που διεξάγεται και έχει αφαιρεθεί η 8 (όγδοη) δήλωση, καθώς αποτελεί μια διχοτομική ερώτηση, τύπου «Ναι»-«Όχι», που δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας, αφού το εύρος της πληροφορίας που προσφέρει είναι μικρό και περιορίζεται η στατιστική επεξεργασία. Διατηρήθηκαν όμως, οι πρώτες 7 δηλώσεις κλειστού τύπου που αφορούν το σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο, επιδιώκεται να αναζητηθούν από τη μία πληροφορίες για το σχολικό κλίμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και από την άλλη να συλλεχθούν δεδομένα για το αν τα σχολικά περιβάλλοντα επιδέχονται καινοτομίας. Οι παράγοντες είναι δύο: α) αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών (N=4, με δείκτη αξιοπιστίας -0,087, όπου τελικά αφαιρέθηκε η παράμετρος των «άσκοπων συγκρούσεων για τη λήψη αποφάσεων και με N=3, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,710)⁶ (Παράδειγμα Ερώτησης: «Αισθάνομαι περήφανος-η που εργάζομαι σε αυτή τη σχολική μονάδα») και β) ανάληψη δράσεων (N=3, με δείκτη αξιοπιστίας 0,645) (Παράδειγμα Ερώτησης: «Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις»). (

Πίνακας 2)

Πίνακας 2 "Παράγοντες Σχολικού Κλίματος"

Β' ΣΚΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ
Αυτοπραγμάτωση	Ερ.1: Οικειότητα Ερ.2: Συγκρούσεις (Παραλείφθηκε) Ερ.6: Περηφάνεια Ερ.7: Αισιοδοξία
Ανάληψη δράσεων	Ερ.3: Καινοτόμο κλίμα και δράσεις Ερ.4: Προβληματισμός Ερ.5: Ενθάρρυνση καινοτομιών

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τέλος, περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, όπου συλλέγονται προσωπικές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες για τον εκάστοτε

⁶ Σύμφωνα με τη μέτρηση αξιοπιστίας του παράγοντα της αυτοπραγμάτωσης, η παράμετρος των άσκοπων συγκρούσεων αποτελεί πρόβλημα για την αξιοπιστία του συγκεκριμένου παράγοντα. Αυτό που αποκαλύπτεται είναι πως οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές ανέφεραν χαμηλότερους μέσους όρους, καθώς οι συγκρούσεις μεταξύ τους για τη λήψη αποφάσεων, δεν αποτελούν σύνθετο φαινόμενο. Έτσι, αποδεικνύεται πως στις σχολικές μονάδες δεν παρατηρούνται αντίστοιχα περιστατικά, κάτι που είναι ανακουφιστικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να αποτελούν υπόδειγμα για τους μαθητές. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται πως δίνουν το σωστό παράδειγμα, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις μεταξύ τους. Παρά ταύτα, για να αυξηθεί η αξιοπιστία, η παράμετρος των συγκρούσεων δεν λαμβάνεται υπόψη από την έρευνα στη συνέχεια. Έχοντας αφαιρέσει την συγκεκριμένη παράμετρο, ο δείκτης αξιοπιστίας αυξάνεται στο 0,710.

συμμετέχοντα. Στο σημείο αυτό περιλαμβάνονται οι παράγοντες και οι μεταβλητές που ενδεχομένως έχουν κάποιο αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στα δημογραφικά στοιχεία εμπεριέχονται μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η τοποθεσία του σχολείου, η προϋπηρεσία (συνολική και στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα), η θέση στην εκπαιδευτική μονάδα (διευθυντής/εκπαιδευτικός), το μορφωτικό/εκπαιδευτικό επίπεδο, η τάξη διδασκαλίας (αυτή τη χρονιά και τις προηγούμενες χρονιές) και ο πληθυσμός του σχολείου (εκπαιδευτικοί-μαθητές).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα του Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2020 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας.

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και την αποπεράτωση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τα Google Forms. Το ερωτηματολόγιο δημοσιεύθηκε με δύο τρόπους. Αρχικά, κοινοποιήθηκε σε πλήθος σελίδων και ομάδων, που απευθύνονται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπρόσθετα, στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Τα σχολεία στα οποία στάλθηκε επιλέχθηκαν τυχαία, όμως η επιλογή τους έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει κατανομή σε όλους τους τύπους σχολείων (Δημοτικά, Νηπιαγωγεία και Ειδικής Αγωγής). Εν τέλει, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 256 εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τη συμπλήρωση του, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να αφιερώσουν λίγο από το χρόνο τους και αν είναι εφικτό να το μοιράσουν εκ νέου σε άλλους εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας, προκειμένου να συλλεχθεί αξιόλογο δείγμα για την έρευνα. Μάλιστα, όσοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ήταν ενήμεροι εκ των προτέρων για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών και για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την παρούσα ερευνητική μελέτη, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο των συμμετεχόντων, η ηλικία τους, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας στην σχολική μονάδα που εργάζονται επί του παρόντος, η θέση εργασίας τους (διευθυντής/ εκπαιδευτικός), το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχουν αποκτήσει πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού, η τάξη διδασκαλίας και ο πληθυσμός του σχολείου. Αντίστοιχα, ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού κλίματος.

Αφού συμπληρώθηκε το ερευνητικό εργαλείο από πλήθος συμμετεχόντων (N=256), τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 20. Αρχικά, έγινε κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ακέραιους αριθμούς, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Στη συνέχεια, διεξήχθησαν αναλύσεις αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τους παράγοντες "Συναισθηματικής Νοημοσύνης" και "Σχολικού Κλίματος", αντίστοιχα. Ακολούθησε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του δείγματος, όπου η κανονικότητα του απορρίφθηκε, αφού σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η σημαντικότητα έχει τιμή $p < 0,05$.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, αναζητήθηκε ο τρόπος που διαφοροποιείται κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τις εξαρτημένες, ούτως ώστε να συναχθούν συμπεράσματα. Αφού επιβεβαιώθηκε πως δεν υπάρχει κανονικότητα στο δείγμα, διεκπεραιώθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U και αναλύσεις διακύμανσης Kruskal-Wallis, αντιστοίχως των μεταβλητών των οποίων η συνάφεια διερευνήθηκε κατά περίπτωση. Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή εξετάστηκε ξεχωριστά, ούτως ώστε να βρεθεί αν υπάρχει συνάφεια με κάποιον-κάποιους από τους παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσω των όρων ως προς τη θέση εργασίας με μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U. Όσον αφορά τους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ($U(256)=7,829$, $p=0,031<0,05$) με τους διευθυντές να αναφέρουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=45,38, Τ.Α.=4,18) από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=43,92, Τ.Α.=5,14). Δεν υπήρξε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαπροσωπικές ικανότητες ($U(256)=7,671$, $p=0,079>0,05$), όπου οι διευθυντές ανέφεραν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=58,08, Τ.Α.=5,87) από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=56,04, Τ.Α.=7,79) και στις ικανότητες προσαρμοστικότητας ($U(256)=6,929$, $p=0,625>0,05$) με τους διευθυντές να αναφέρουν επίσης υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=8,83, Τ.Α.=1,22) από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=8,72, Τ.Α.=1,36).

Ωστόσο, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά και στους δύο παράγοντες του σχολικού κλίματος, τόσο στην αυτοπραγμάτωση ($U(256)=9,328$, $p=0<0,05$), όπου οι διευθυντές ανέφεραν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=13,34, Τ.Α.=1,81) από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=11,59, Τ.Α.=2,59), όσο και στην ανάληψη δράσεων ($U(256)=8,222$, $p=0,004<0,05$), όπου ξανά οι διευθυντές ανέφεραν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=11,17, Τ.Α.=2,47) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=10,14, Τ.Α.=2,5).

(Πίνακας 3)

Πίνακας 3 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τη Θέση Εργασίας"

	Εκπαιδευτικοί Μ.Ο. (Τ.Α.)	Διευθυντές Μ.Ο. (Τ.Α.)	U	P
Ενδοπροσωπικές	43,92 (5,14)	45,38 (4,18)	7,829	0,031
Διαπροσωπικές	56,04 (7,79)	58,08 (5,87)	7,671	0,079
Προσαρμοστικότητας	8,72 (1,36)	8,83 (1,22)	6,929	0,625
Αυτοπραγμάτωση	11,59 (2,59)	13,34 (1,81)	9,328	0
Ανάληψη δράσεων	10,14 (2,5)	11,17 (2,47)	8,222	0,004

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έκριναν ως τα πέντε πιο σημαντικά χαρακτηριστικά για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό/διευθυντή την αξιοπιστία (Μ.Ο.=4,75), την ευσυνειδησία (Μ.Ο.=4,67), τον αυτοέλεγχο (Μ.Ο.=4,61), τη διαχείριση συγκρούσεων (Μ.Ο.=4,6) και την προσαρμοστικότητα (Μ.Ο.=4,52). Από την άλλη μεριά, τα πέντε λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά (κατά την κρίση των εκπαιδευτικών) ήταν η επιρροή (Μ.Ο.=4,14), το κίνητρο επίτευξης (Μ.Ο.=4,01), η ανεξαρτησία (Μ.Ο.=3,98), η διεκδικητική συμπεριφορά (Μ.Ο.=3,93) και η δημιουργία δεσμών (Μ.Ο.=3,87).

Ταυτόχρονα, οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποστήριξαν ως τα πέντε σημαντικότερα χαρακτηριστικά για έναν καλό εκπαιδευτικό/διευθυντή την αξιοπιστία (Μ.Ο.=4,81), την ευσυνειδησία (Μ.Ο.=4,79), τον προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση (Μ.Ο.=4,68), τη διαχείριση συγκρούσεων (Μ.Ο.=4,63) και τον αυτοέλεγχο (Μ.Ο.=4,6). Μάλιστα, για τους διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα πέντε λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά ήταν η ανεξαρτησία (Μ.Ο.=4,36), ο έλεγχος πραγματικότητας (Μ.Ο.=4,34), η διεκδικητική συμπεριφορά (Μ.Ο.=4,27), το κίνητρο επίτευξης (Μ.Ο.=4,27) και η δημιουργία δεσμών (Μ.Ο.=4,11). **(Πίνακας 4)**

Στις παραμέτρους του σχολικού κλίματος υπήρξαν διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι και από τις δύο θέσεις εργασίας, δόθηκαν στην οικειότητα στη σχολική μονάδα, όπου οι διευθυντές είχαν μέσο όρο (Μ.Ο.=4,74) και οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=4,09), και στην υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα με τους διευθυντές να έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.=4,48) και τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,8). Ακολουθούν το μη άκαμπτο κλίμα, με μέσο όρο των διευθυντών (Μ.Ο.=4,03) και των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,77), και η αισιοδοξία, όπου ο μέσος όρος για τους διευθυντές ήταν υψηλότερος (Μ.Ο.=4,12) από των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,71). Και για τις δύο θέσεις εργασίας, οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι παρουσιάστηκαν στον ουσιαστικό προβληματισμό, με μέσο όρο των διευθυντών (Μ.Ο.=3,6) και των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,31), και στην έμφαση στην καινοτομία, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν μέσο όρο (Μ.Ο.=3,06) και οι διευθυντές (Μ.Ο.=3,55). **(Πίνακας 5)**

Πίνακας 4 "Χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Προς τη Θέση Εργασίας (Μέσοι Όροι σε Φθίνουσα Σειρά)"

Θέση Εργασίας	Χαρακτηριστικά ΣΝ	Μ.Ο.	Θέση Εργασίας	Χαρακτηριστικά ΣΝ	Μ.Ο.
Εκπαιδευτικός	Αξιοπιστία	4,75	Διευθυντής	Αξιοπιστία	4,81
	Ευσυνειδησία	4,67		Ευσυνειδησία	4,79
	Αυτοέλεγχο	4,61		Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση	4,68
	Διαχείριση Συγκρούσεων	4,60		Διαχείριση Συγκρούσεων	4,63
	Προσαρμοστικότητα	4,52		Αυτοέλεγχο	4,60
	Ενσυναίσθηση	4,51		Ενσυναίσθηση	4,59
	Επικοινωνία	4,50		Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,56
	Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση	4,49		Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4,55
	Ομαδικότητα και Συνεργασία	4,44		Ομαδικότητα και Συνεργασία	4,53
	Οργανωτική επίγνωση	4,42		Ακριβή αυτοαξιολόγηση	4,53
	Αυτοπεποίθηση	4,42		Επικοινωνία	4,51
	Ακριβή αυτοαξιολόγηση	4,41		Οργανωτική επίγνωση	4,51
	Συναισθηματική Αυτεπίγνωση	4,41		Συναισθηματική Αυτεπίγνωση	4,49
	Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,36		Αυτοπεποίθηση	4,49
	Ηγετική Ικανότητα	4,36		Προσαρμοστικότητα	4,49
	Πρωτοβουλία	4,34		Πρωτοβουλία	4,48
	Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4,33		Ηγετική Ικανότητα	4,47
	Ανάπτυξη των άλλων	4,24		Ανάπτυξη των άλλων	4,42
	Καταλύτη Αλλαγών	4,20		Καταλύτη Αλλαγών	4,40
	Έλεγχο Πραγματικότητας	4,20		Επιρροή	4,40
Επιρροή	4,14	Ανεξαρτησία	4,36		
Κίνητρο επίτευξης	4,01	Έλεγχο Πραγματικότητας	4,34		
Ανεξαρτησία	3,98	Διεκδικητική Συμπεριφορά	4,27		
Διεκδικητική Συμπεριφορά	3,93	Κίνητρο επίτευξης	4,27		
Δημιουργία Δεσμών	3,87	Δημιουργία Δεσμών	4,11		

Πίνακας 5 "Χαρακτηριστικά Σχολικού Κλίματος ως Προς τη Θέση Εργασίας (Μέσοι Όροι σε Φθίνουσα Σειρά)"

Θέση Εργασίας	Χαρακτηριστικά ΣΚ	Μ.Ο.	Θέση Εργασίας	Χαρακτηριστικά ΣΚ	Μ.Ο.
Εκπαιδευτικός	Οικειότητα στη σχολική Μονάδα	4,09	Διευθυντής	Οικειότητα στη σχολική Μονάδα	4,74
	Υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα	3,80		Υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα	4,48
	Μη άκαμπτο κλίμα	3,77		Αισιοδοξία	4,12
	Αισιοδοξία	3,71		Μη άκαμπτο κλίμα	4,03
	Ουσιαστικός προβληματισμός	3,31		Ουσιαστικός προβληματισμός	3,60
	Έμφαση στην καινοτομία	3,06		Έμφαση στην καινοτομία	3,55

Όσον αφορά τους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το φύλο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου φαίνεται πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ($U(256)=8,206$, $p=0,126>0,05$) οι άνδρες ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=43,72, Τ.Α.=5,32) από τις γυναίκες (Μ.Ο.=44,65, Τ.Α.=4,69). Ακόμα, στις διαπροσωπικές ικανότητες ($U(256)=8,381$, $p=0,066>0,05$) οι άνδρες ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=55,68, Τ.Α.=7,11) από τις γυναίκες (Μ.Ο.=57,1, Τ.Α.=7,43) και στις ικανότητες προσαρμογής ($U(256)=7,838$, $p=0,365>0,05$) οι άνδρες επίσης ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=8,65, Τ.Α.=1,37) από τις γυναίκες (Μ.Ο.=8,8, Τ.Α.=1,29).

Διαφοροποιήθηκε το σχολικό κλίμα με βάση το φύλο στον παράγοντα της αυτοπραγμάτωσης ($U(256)=6,150$, $p=0,03<0,05$), με τους άνδρες να αναφέρουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=12,54, Τ.Α.=2,46) από τις γυναίκες (Μ.Ο.=11,86, Τ.Α.=2,53). Δεν υπήρξε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα της ανάληψης δράσεων ($U(256)=7,285$, $p=0,906>0,05$) με τους άνδρες να αναφέρουν σχεδόν ίσο μέσο όρο (Μ.Ο.=10,44, Τ.Α.=2,49) με τις γυναίκες (Μ.Ο.=10,43, Τ.Α.=2,56). (

Πίνακας 6)

Πίνακας 6 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς το Φύλο"

	Άνδρες Μ.Ο. (Τ.Α.)	Γυναίκες Μ.Ο. (Τ.Α.)	U	p
Ενδοπροσωπικές	43,72 (5,32)	44,65 (4,69)	8,206	0,126
Διαπροσωπικές	55,68 (7,11)	57,1 (7,43)	8,381	0,066
Προσαρμοστικότητα	8,65 (1,37)	8,80 (1,29)	7,838	0,365
Αυτοπραγμάτωση	12,54 (2,46)	11,86 (2,53)	6,150	0,03
Ανάληψη δράσεων	10,44 (2,49)	10,43 (2,56)	7,285	0,906

Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία. Και στους τρεις παράγοντες, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάστηκαν στην ομάδα των εκπαιδευτικών και διευθυντών έως 35 ετών, ενώ οι υψηλότεροι σε όσους ανήκαν στην κατηγορία 36-45 ετών. Έτσι, στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=7,558$, $p=0,056>0,05$) οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές έως 35 ετών ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=43,12, Τ.Α.=5,64) από όσους είναι 36-45 ετών (Μ.Ο.=45,68, Τ.Α.=3,26). Στις διαπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=6,775$, $p=0,079>0,05$), όσοι είναι έως 35 ετών ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=54,91, Τ.Α.=8,55) από εκείνους που ενέπεσαν στην κατηγορία 36-45 ετών (Μ.Ο.=58,74, Τ.Α.=4,76). Τέλος, στις ικανότητες προσαρμοστικότητας ($H(256)=4,151$, $p=0,246>0,05$) οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές έως 35 ετών επίσης ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=8,54, Τ.Α.=1,4) από όσους ήταν 36-45 ετών (Μ.Ο.=9,01, Τ.Α.=1,08).

Στον παράγοντα της αυτοπραγμάτωσης ($H(256)=14,626$, $p=0,002<0,05$) οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές 56 ετών και άνω ανέφεραν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=12,86, Τ.Α.=2,37) από τις ομάδες έως 35 (Μ.Ο.=11,38, Τ.Α.=2,68) και 36-45 ετών (Μ.Ο.=11,6, Τ.Α.=2,64). Μάλιστα, στον παράγοντα της ανάληψης δράσεων, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($H(256)=6,644$, $p=0,084>0,05$), με τον μέσο όρο να αυξάνεται διαδοχικά, όσο αυξανόταν και η ηλικιακή ομάδα. Έτσι, μεγαλύτερο μέσο όρο

ανάφεραν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές σε ηλικία 56 ετών και άνω (Μ.Ο.=10,9, Τ.Α.=2,77), ενώ το μικρότερο μέσο όρο όσοι ήταν έως 35 ετών (Μ.Ο.=9,87, Τ.Α.=2,5). (

Πίνακας 7)

Πίνακας 7 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς την Ηλικία"

	Έως 35 Μ.Ο. (Τ.Α.)	36-45 Μ.Ο. (Τ.Α.)	46-55 Μ.Ο. (Τ.Α.)	56 και άνω Μ.Ο. (Τ.Α.)	H	p
Ενδοπροσωπικές	43,12 (5,64)	45,86 (3,26)	44,36 (5)	44,46 (4,81)	7,558	0,056
Διαπροσωπικές	54,91 (8,55)	58,74 (4,76)	56,92 (7,69)	56,4 (6,67)	6,775	0,05
Προσαρμοστικότητα	8,54 (1,4)	9,01 (1,08)	8,85 (1,32)	8,61 (1,38)	4,151	0,246
Αυτοπραγμάτωση	11,38 (2,68)	11,6 (2,64)	12,52 (2,19)	12,86 (2,37)	14,626	0,002
Ανάληψη δράσεων	9,87 (2,5)	10,31 (2,36)	10,7 (2,45)	10,9 (2,77)	6,644	0,084

Όσον αφορά τους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης και την συνολική προϋπηρεσία, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=4,493$, $p=0,343>0,05$) τα άτομα με τη προϋπηρεσία 0-5 έτη (Μ.Ο.=43,64, Τ.Α.=5,65) και 6-10 έτη (Μ.Ο.=43,04, Τ.Α.=5,68) ανέφεραν χαμηλότερους μέσους όρους από όσους εργάστηκαν στην εκπαίδευση 11-15 (Μ.Ο.=44,75, Τ.Α.=3,36), 16-20 (Μ.Ο.=45,83, Τ.Α.=3,69) και πάνω από 20 χρόνια (Μ.Ο.=44,34, Τ.Α.=5,19). Αντίστοιχα, στις διαπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=6,165$, $p=0,187>0,05$) οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με 0-5 (Μ.Ο.=55,4, Τ.Α.=8,82) και 6-10 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=54,74, Τ.Α.=8,6) ανέφεραν χαμηλότερους μέσους όρους από εκείνους που εργάστηκαν 11-15 (Μ.Ο.=57,82, Τ.Α.=4,54), 16-20 (Μ.Ο.=58,64, Τ.Α.=7,3) και πάνω από 20 χρόνια (Μ.Ο.=56,52, Τ.Α.=7,16). Τέλος, στις ικανότητες προσαρμοστικότητας ($H(256)=4,579$, $p=0,333>0,05$), υψηλότερος μέσος όρος παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές με προϋπηρεσία 16-20 χρόνια (Μ.Ο.=9,19, Τ.Α.=1,01), ενώ όσο απομακρύνονταν η εκάστοτε ομάδα από τα συγκεκριμένα έτη προϋπηρεσίας, τόσο πιο

χαμηλό μέσο όρο ανάφερε. Συνεπώς, παρουσιάζοντας τις ομάδες σε φθίνουσα σειρά, ακολούθησαν τα άτομα με προϋπηρεσία 11-15 έτη (Μ.Ο.=8,88, Τ.Α.=1), πάνω από 20 έτη (Μ.Ο.=8,68, Τ.Α.=1,41), 6-10 έτη (Μ.Ο.=8,66, Τ.Α.=1,43) και 0-5 έτη (Μ.Ο.=8,54, Τ.Α.=1,44).

Στην αυτοπραγμάτωση ($H(256)=14,415$, $p=0,006<0,05$), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=11,18, Τ.Α.=2,67) από εκείνους με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (Μ.Ο.=12,69, Τ.Α.=2,31). Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάληψη δράσεων ($H(256)=7,120$, $p=0,13>0,05$), όπου οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με 0-5 έτη προϋπηρεσία ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=9,7, Τ.Α.=2,79) σε σχέση με τις άλλες ομάδες, ενώ τον πιο υψηλό μέσο όρο ανέφεραν εκείνοι με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (Μ.Ο.=10,78, Τ.Α.=2,6) και ακολούθησαν όσοι διέθεταν προϋπηρεσία 11-15 έτη (Μ.Ο.=10,71, 1,86). (

Πίνακας 8)

Πίνακας 8 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τη Συνολική Προϋπηρεσία"

	0-5 Μ.Ο. (Τ.Α.)	6-10 Μ.Ο. (Τ.Α.)	11-15 Μ.Ο. (Τ.Α.)	16-20 Μ.Ο. (Τ.Α.)	Άνω των 20 ΜΟ (Τ.Α.)	H	p
Ενδοπροσωπικές	43,64 (5,65)	43,04 (5,68)	44,75 (3,36)	45,83 (3,69)	44,34 (5,19)	4,493	0,343
Διαπροσωπικές	55,4 (8,82)	54,75 (8,6)	57,82 (4,54)	58,64 (7,3)	56,52 (7,16)	6,165	0,187
Προσαρμοστικότητα	8,54 (1,44)	8,66 (1,43)	8,88 (1)	9,19 (1,01)	8,68 (1,41)	4,579	0,333
Αυτοπραγμάτωση	11,18 (2,67)	11,33 (2,95)	12 (2,3)	12,22 (2,47)	12,69 (2,31)	14,415	0,006
Ανάληψη δράσεων	9,7 (2,79)	10,04 (2,45)	10,71 (1,86)	10,35 (2,61)	10,78 (2,6)	7,120	0,13

Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, με βάση τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο. Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες

($H(265)=5,091$, $p=0,165>0,05$) πιο υψηλό μέσο όρο ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με 3-5 έτη (Μ.Ο.=45,66, Τ.Α.=3,7), ενώ πιο χαμηλό μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που εργάζονταν πάνω από 10 έτη στην ίδια σχολική μονάδα (Μ.Ο.=43,66, Τ.Α.=5,9). Στις διαπροσωπικές ικανότητες ($H(265)=2,622$, $p=0,454>0,05$) υψηλότερος μέσος όρος αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς/διευθυντές με 3-5 έτη στο σχολείο (Μ.Ο.=58,39, Τ.Α.=5,29), ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος από εκείνους που εργάζονταν πάνω από 10 έτη στο ίδιο σχολείο (Μ.Ο.=55,55, Τ.Α.=8,41). Μάλιστα, στις ικανότητες προσαρμογής ($H(256)=2,511$, $p=0,473>0,05$) τους πιο υψηλούς μέσους όρους ανέφεραν όσοι εργάζονταν 3-5 (Μ.Ο.=9, Τ.Α.=1,02) και 6-10 έτη (Μ.Ο.=8,94, Τ.Α.=1,12) σε συγκεκριμένο σχολείο, ενώ τους πιο χαμηλούς όσοι εργάζονταν 0-2 έτη (Μ.Ο.=8,64, Τ.Α.=1,33) και πάνω από 10 έτη (Μ.Ο.=8,6, Τ.Α.=1,61), αντίστοιχα.

Στον παράγοντα της αυτοπραγμάτωσης ($H(256)=15,244$, $p=0,002<0,05$) υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών που εργάζονταν σε συγκεκριμένο σχολείο 0-2 έτη (Μ.Ο.=11,38, Τ.Α.=2,69), οι οποίοι ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο από εκείνους που εργάζονταν 3-5 έτη στην ίδια σχολική μονάδα (Μ.Ο.=13, Τ.Α.=1,95). Από την άλλη, δεν υφίστατο στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάληψη δράσεων ($H(256)=5,021$, $p=0,17>0,05$) με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές που εργάζονταν 0-2 έτη σε σταθερό σχολείο (Μ.Ο.=10,01, Τ.Α.=2,52) να αναφέρουν χαμηλότερο μέσο όρο από εκείνους που εργάζονταν 3-5 έτη (Μ.Ο.=10,86, Τ.Α.=2,31).

(Πίνακας 9)

Πίνακας 9 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς τα Έτη Προϋπηρεσίας στη Σχολική Μονάδα"

	0-2 Μ.Ο. (Τ.Α.)	3-5 Μ.Ο. (Τ.Α.)	6-10 Μ.Ο. (Τ.Α.)	Άνω των 10 Μ.Ο. (Τ.Α.)	H	p
Ενδοπροσωπικές	43,88 (4,96)	45,66 (3,7)	44,76 (4,52)	43,66 (5,9)	5,091	0,165
Διαπροσωπικές	56,26 (7,75)	58,39 (5,29)	56,81 (6,76)	55,55 (8,41)	2,622	0,454
Προσαρμοστικότητα	8,64 (1,33)	8,94 (1,12)	9 (1,02)	8,6 (1,61)	2,511	0,473

Αυτοπραγμάτωση	11,38 (2,69)	13 (1,95)	12,55 (2,28)	12,25 (2,52)	15,244	0,002
Ανάληψη δράσεων	10,01 (2,52)	10,86 (2,31)	10,58 (2,47)	10,73 (2,73)	5,021	0,17

Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο σπουδών. Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=8,02$, $p=0,155>0,05$) τον υψηλότερο μέσο όρο ανέφεραν οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο.=46,2, Τ.Α.=3,93). Ακολούθησαν εκείνοι με ανώτερες σπουδές το δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=45, Τ.Α.=5,95), το μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=44,42, Τ.Α.=4,52) και τις ΤΠΕ/Ξένη Γλώσσα (Μ.Ο.=44,16, Τ.Α.=4,97). Οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι παρουσιάστηκαν σε αυτούς που διέθεταν μόνο βασικό πτυχίο διορισμού (Μ.Ο.=40,33, Τ.Α.=1,52) και σε αυτούς με άλλου τύπου γνώσεις (Μ.Ο.=38,66, Τ.Α.=12,66).

Στις διαπροσωπικές ικανότητες ($H(256)=9,894$, $p=0,078>0,05$) τον υψηλότερο μέσο όρο ανέφεραν και πάλι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=60,5, Τ.Α.=4,3), ενώ ακολούθησαν διαδοχικά εκείνοι με ανώτερο επίπεδο σπουδών το δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=56,86, Τ.Α.=9,95), το μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=56,72, Τ.Α.=7,26) και τις ΤΠΕ/Ξένη Γλώσσα (Μ.Ο.=56,5, Τ.Α.=6,3). Οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι στις διαπροσωπικές ικανότητες, αναφέρθηκαν από όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο διορισμού (Μ.Ο.=50, Τ.Α.=5,29) και όσους κατέχουν άλλες γνώσεις (Μ.Ο.=48, Τ.Α.=18,68).

Μάλιστα, όσον αφορά τις ικανότητες προσαρμοστικότητας ($H(256)=3,019$, $p=0,697>0,05$), τον υψηλότερο μέσο όρο ανέφεραν οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=9, Τ.Α.=1,24), ενώ ακολούθησαν διαδοχικά με την ίδια σειρά με προηγουμένως όσοι διέθεταν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=8,86, Τ.Α.=1,35), μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=8,81, Τ.Α.=1,25), ΤΠΕ/Ξένη Γλώσσα (Μ.Ο.=8,67, Τ.Α.=1,35), Βασικό Πτυχίο (Μ.Ο.=8, Τ.Α.=1). Αντιστοίχως, τον πιο χαμηλό μέσο όρο στις ικανότητες προσαρμοστικότητας, ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με άλλου τύπου γνώσεις πέραν του βασικού πτυχίου (Μ.Ο.=7,66, Τ.Α.=3,21).

Τέλος, στην αυτοπραγμάτωση ($H(256)=23,339$, $p=0<0,05$) παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=11,51,

T.A.=2,57) και των συμμετεχόντων με δεύτερο πτυχίο (M.O.=13,27, T.A.=1,9) και ΤΠΕ/Ξένη Γλώσσα (M.O.=12,59, T.A.=2,3). Όσον αφορά την ανάληψη δράσεων ($H(256)=22,489$, $p=0<0,05$), στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό (M.O.=9,88, T.A.=2,54), που ανέφεραν χαμηλότερο μέσο όρο από εκείνους διέθεταν δεύτερο πτυχίο (M.O.=12,04, T.A.=2,03). ()

Πίνακας 10)

Πίνακας 10 "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό Κλίμα ως Προς το Ανώτατο Επίπεδο

Σπουδών"⁷

	ΒΠ M.O. (T.A.)	ΔΠ M.O. (T.A.)	Μ M.O. (T.A.)	Δ M.O. (T.A.)	ΤΠΕ/ ΞΓ M.O. (T.A.)	Α M.O. (T.A.)	H	p
Ενδοπροσωπικές	40,33 (1,52)	45 (5,95)	44,42 (4,52)	46,2 (3,93)	44,16 (4,97)	38,66 (12,66)	8,02	0,155
Διαπροσωπικές	50 (5,29)	56,86 (9,95)	56,72 (7,26)	60,5 (4,3)	56,5 (6,3)	48 (18,68)	9,894	0,078
Προσαρμοστικότητας	8 (1)	8,86 (1,35)	8,81 (1,25)	9 (1,24)	8,67 (1,35)	7,66 (3,21)	3,019	0,697
Αυτοπραγμάτωση	12,33 (2,3)	13,27 (1,9)	11,51 (2,57)	13,7 (1,33)	12,59 (2,3)	7,66 (3,78)	23,33 9	0
Ανάληψη δράσεων	12 (1,73)	12,04 (2,03)	9,88 (2,54)	11,8 (1,68)	10,73 (2,41)	7,66 (3,78)	22,48 9	0

⁷ ΒΠ=Βασικό Πτυχίο, ΔΠ=Δεύτερο Πτυχίο, Μ=Μεταπτυχιακό, Δ=Διδακτορικό, ΤΠΕ/ΞΓ=Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας/Ξένη Γλώσσα, Α=Άλλο (Σεμινάρια, Επιμορφώσεις, και ούτω καθεξής)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν η συναισθηματική νοημοσύνη και το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψιν τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως τα πιο σημαντικά για έναν καλό εκπαιδευτικό και διευθυντή, η έρευνα κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφέρονται στην αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, τον αυτοέλεγχο και τη διαχείριση συγκρούσεων, ενώ οι χαμηλότεροι στο κίνητρο επίτευξης, τη δημιουργία δεσμών και την διεκδικητική συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας του Κρεμμύδα (2018). Η μόνη διαφορά στους μέσους όρους εκπαιδευτικών/διευθυντών εντοπίζεται στα πέντε σημαντικότερα χαρακτηριστικά, όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλό μέσο όρο στην προσαρμοστικότητα, ενώ οι διευθυντές στον προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση. Αντίστοιχα, στα πέντε λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα διαφέρουν ως προς την επιρροή (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς) και τον έλεγχο πραγματικότητας (σύμφωνα με τους διευθυντές).

Οι διευθυντές ήταν πιο αυστηροί στην οριοθέτηση των χαρακτηριστικών ενός καλού εκπαιδευτικού/διευθυντή, αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους ήταν εξαιρετικά υψηλοί. Πιθανότατα έχουν δημιουργήσει υψηλότερες προσδοκίες και οράματα για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό/διευθυντή, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που επέδειξαν περισσότερη ελαστικότητα σε κάποιες πτυχές της νοημοσύνης του. Παρά ταύτα, ο υψηλότερος μέσος όρος που προέκυψε τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους διευθυντές, ήταν στην αξιοπιστία και ο χαμηλότερος στη δημιουργία δεσμών.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερους μέσους όρους στο σχολικό κλίμα σε σχέση με τους διευθυντές, τόσο στην αυτοπραγμάτωση, όσο και στην ανάληψη δράσεων, επιβεβαιώνοντας τους Scott, Cox, & Dinham (1999). Ενδεχομένως οφείλεται το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας είναι αναπληρωτές, ενώ οι διευθυντές έχουν μόνιμη θέση (Μυλωνάς, 2018). Έτσι, ίσως δεν αισθάνονται την ίδια αυτοπεποίθηση ως προς την επαγγελματική τους πορεία.

Οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν υψηλότερη αυτοπραγμάτωση και ανάληψη δράσεων (Scott, Cox, & Dinham, 1999), πιθανότατα λόγω του οραματισμού τους για το μέλλον του σχολείου. Ίσως πιστεύουν πως δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό σε σχέση με την εξέλιξη του σχολείου, καθώς ως ένα βαθμό είναι στην ευχέρειά τους τα μέτρα και οι αποφάσεις που θα παρθούν για την δημιουργία καινοτόμου κλίματος στο σχολείο.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας είναι ως επί το πλείστο αναπληρωτές (Μυλωνάς, 2018). Ενδεχομένως, διαθέτουν λιγότερες δυνατότητες και δε μπορούν να πραγματοποιήσουν τους στόχους και τα οράματά τους για το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερους μέσους όρους στο σχολικό κλίμα, πιθανότατα λόγω του ότι δυσκολεύονται να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη προς το κλίμα του σχολείου, όταν κάθε χρόνο μεταφέρονται σε άλλη περιοχή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης, επιβεβαιώθηκαν οι Goleman (1995) και Bar-On (1997b) πως υπάρχουν διαφορές των πεποιθήσεων ανδρών και γυναικών, όσον αφορά τους μέσους όρους των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρουν ως υψηλότερους/χαμηλότερους. Το γυναικείο φύλο αναφέρει υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης (Sánchez-Núñez et al., 2008), αφού οι γυναίκες εκφράζουν και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα καλύτερα σε σχέση με τους άνδρες (Goleman, 1995; Bar-On, 1997b).

Ενδεχομένως να συμβαίνει αυτό, καθώς οι γυναίκες τείνουν να έχουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους άνδρες (Sánchez-Núñez et al., 2008) και ίσως χρησιμοποιούν τη λογική τους σε συνδυασμό με το συναίσθημα.

Οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους από τις γυναίκες στην αυτοπραγμάτωση. Αναφέρουν πως αισθάνονται περισσότερη οικειότητα, αισιοδοξία και υπερηφάνεια για το εργασιακό τους περιβάλλον και για τον ρόλο τους σε αυτό. Συνεπώς, οι άνδρες λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα (Σταυρόπουλος & Ξαφάκος, 2020), σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Ma & Macmillan (1999) και Darmody & Smyth (2011). Ενδεχομένως οι άνδρες να νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους, αφού αντιλαμβάνονται τα πράγματα με αντικειμενικότητα. Από την άλλη μεριά, μάλλον οι γυναίκες αναζητούν διαρκώς τρόπους

να βελτιώσουν τον εαυτό τους και για το λόγο αυτό βιώνουν ένα ατέρμονο άγχος, το οποίο μεταδίδεται στο χώρο εργασίας τους και τις επηρεάζει.

Παρά ταύτα, στα δύο φύλα αναφέρεται περίπου ο ίδιος μέσος όρος στην ανάληψη δράσεων, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν διαφοροποιείται με βάση το φύλο, επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019). Ίσως τα δύο φύλα να γνωρίζουν το σημείο μέχρι το οποίο ενθαρρύνεται η καινοτομία στο σχολικό κλίμα, και να διατηρούν κοινές πεποιθήσεις για τα ζητήματα που δε λειτουργούν σωστά στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς και διευθυντές των ενδιάμεσων ηλικιακών ομάδων, ενώ οι χαμηλότεροι από τους πιο νέους. Πιστεύεται πως στους νεότερους εκπαιδευτικούς και διευθυντές η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και στις μετέπειτα ηλικίες η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται ακόμη (Bar-On, 2000). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές ενδιάμεσων ηλικιών ενδεχομένως να έχουν αποκτήσει ένα επαρκές υπόβαθρο από γνώσεις και εμπειρίες και να αντιλαμβάνονται πλήρως πόσο κρίσιμα είναι τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη στην εκπαίδευση.

Στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες, η συναισθηματική νοημοσύνη σταματάει να αναπτύσσεται, εξισορροπείται και δεν παρουσιάζεται η ίδια ανοδική τάση (Bar-On, 2000). Έτσι, από τις ομάδες αυτές αναφέρονται να μην υψηλοί μέσοι όροι στη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά όχι τόσο υψηλοί συγκριτικά με όσους είναι σχετικά πιο νέοι. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τον Bar-On (2000), που υποστήριξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται ως την πέμπτη περίπου δεκαετία της ζωής.

Όσο πιο μικροί είναι ηλικιακά οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές, τόσο πιο χαμηλούς μέσους όρους αναφέρουν στην αυτοπραγμάτωση και την ανάληψη δράσεων. Ίσως να αναδεικνύεται η απογοήτευση τους και οι προτάσεις τους για ανάληψη δράσεων και καινοτομία να θεωρούνται αναξιόπιστες, λόγω της έλλειψης εμπειρίας (Καρυπίδου, 2009). Από την άλλη, οι νέοι εκπαιδευτικοί αποστέλλονται για εργασία σε διαφορετικό κάθε φορά προορισμό (Μυλωνάς, 2018).

Οι πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναφέρουν υψηλότερη αυτοπραγμάτωση (Klassen & Chiu, 2010; Darmody & Smyth, 2011), ίσως γιατί μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να εργαστούν σε σχολεία επιλογής τους και να βρίσκονται κοντά στην οικογένειά τους (Μυλωνάς, 2018). Ακόμα, ενδεχομένως να αυξάνεται και η

αλληλεπίδραση τους με τη σχολική μονάδα και τα μέλη που την απαρτίζουν και οι προτάσεις τους στη σχολική μονάδα να θεωρούνται πιο αξιόπιστες, αφού με τα χρόνια έχουν κτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με τους συναδέλφους τους.

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι στη συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο αυξημένη σε εκπαιδευτικούς/διευθυντές με προϋπηρεσία άνω των δέκα ετών (Goleman, 1998). Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας όμως, αναφέρουν χαμηλούς μέσους όρους στη συναισθηματική νοημοσύνη, ίσως λόγω έλλειψης εμπειρίας (Καρυπίδου, 2009).

Ακόμα, τα άτομα με τη μέγιστη προϋπηρεσία ανέφεραν πιο υψηλούς μέσους όρους στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, σε σχέση με τα άτομα με συνολική προϋπηρεσία κάτω των δέκα ετών, αποδεικνύοντας πως η σημαντικότητα που αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την εμπειρία, όπως έχει διατυπωθεί από τον Goleman (1998). Παρομοίως, όσοι έχουν άνω των δέκα ετών προϋπηρεσία αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους στο σχολικό κλίμα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές με λιγότερη προϋπηρεσία, σε συμφωνία με την διαπίστωση των Gujjar, Quraishi & Bushra (2007).

Επιβεβαιώνεται πως όσο μεγαλύτερη η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η αυτοπραγμάτωσή τους (Klassen & Chiu, 2010; Darmody & Smyth, 2011). Ίσως τα άτομα με μηδενική ή και λίγη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, δεν έχουν καταφέρει ακόμα να ενσωματωθούν στο σχολικό κλίμα και να νιώσουν ότι αποτελούν μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών. Όσο λιγότερη προϋπηρεσία έχουν, τόσο πιο πιθανό είναι να υπηρετούν σε διαφορετική σχολική μονάδα κάθε χρονιά και να κατέχουν θέση αναπληρωτή (Μυλωνάς, 2018), αναφέροντας χαμηλότερη αυτοπραγμάτωση (Kalleberg, 2009). Έτσι, ίσως δεν μπορούν να ευχαριστηθούν τη θέση εργασίας που κατέχουν, και δυσκολεύονται να νιώσουν την αίσθηση της πληρότητας από το σχολικό κλίμα (Καρυπίδου, 2009).

Ταυτόχρονα, τα άτομα με συνολική προϋπηρεσία άνω των δέκα ετών είναι εκείνα που ανέφεραν τους πιο υψηλούς μέσους όρους για την ανάληψη δράσεων (Gujjar, Quraishi, & Bushra, 2007). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές με τη λιγότερη προϋπηρεσία, ίσως δε λαμβάνουν την ίδια αντιμετώπιση στη σχολική μονάδα σε σχέση με όσα προτείνουν, ενώ πιθανότατα δε θεωρούν πως οι δράσεις που υλοποιούνται είναι

καινοτόμες, κάτι που οδήγησε στη χαμηλότερη τοποθέτηση των μέσων όρων τους στον παράγοντα της ανάληψης δράσεων.

Οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα και τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, δε δίνουν την ίδια βαρύτητα στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού/διευθυντή, σε σχέση με όσους εργάζονται σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα τα έτη που μεσολαμβάνουν. Στα έτη αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναφέρουν τους υψηλότερους μέσους όρους στη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και στο σχολικό κλίμα, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Πλατσίδου (2010) και Καζαμιά (2015), όπου όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο πιο ανεπτυγμένη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Ενδεχομένως να αρχίζουν πλέον να γνωρίζουν τη σχολική μονάδα, τους συναδέλφους και τους μαθητές, και έχοντας περάσει ένα πλήθος από εμπειρίες, να αντιλαμβάνονται πλέον το σχολείο ως ένα ενιαίο σύνολο και αναγνωρίζουν τα θετικά κομμάτια που έχουν αποκομίσει από εκεί, κατά τα χρόνια της υπηρεσίας τους.

Μάλιστα, τα άτομα με ελάχιστη προϋπηρεσία δεν έχουν περάσει αρκετό χρόνο στο σχολείο, ούτως ώστε να αισθανθούν πληρότητα από το περιβάλλον που εργάζονται (Καρυπίδου, 2009), καθώς πιθανότατα δεν έχουν προλάβει να ζήσουν αρκετές εμπειρίες και καταστάσεις που θα τους κάνουν να αισθανθούν μέλη του σχολείου. Αντίθετα είναι τα ευρήματα των Darmody & Smyth (2011) που υποστηρίζουν πως όσο λιγότερα ή περισσότερα είναι τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού ή διευθυντή, τόσο υψηλότερη είναι η ικανοποίηση και αυτοπραγμάτωσή του.

Τόσο στην ηλικία, όσο στην συνολική και στη σχετική προϋπηρεσία, οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές, αναφέρουν τους χαμηλότερους μέσους όρους στο σχολικό κλίμα, σε αντίθεση με την έρευνα των Darmody & Smyth (2011). Ίσως η έλλειψη εμπειρίας τους προσφέρει ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνουν την ίδια ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διαθέτουν περισσότερη προϋπηρεσία (Καρυπίδου, 2009).

Τα άτομα που έχουν αποκτήσει μόνο το βασικό πτυχίο ή άλλες γνώσεις, αναφέρουν τους χαμηλότερους μέσους όρους στη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1998; Πεσλή, 2019). Αντίθετα, υψηλούς μέσους όρους στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που έχουν

προχωρήσει τις σπουδές τους (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, ΤΠΕ), επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Goleman (1998) και της Πεσλή (2019).

Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου αναφέρουν τον υψηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, ενδεχομένως προσεγγίζοντας την κατάσταση από μια πιο θετική οπτική γωνία, σε σύγκριση με τα άτομα που διαθέτουν άλλες ανώτατες γνώσεις (Goleman, 1998; Πεσλή, 2019). Ίσως πλέον να υπάρχει μεγαλύτερος ανταγωνισμός στον κλάδο των εκπαιδευτικών και διευθυντών. Έτσι, ενδεχομένως όσοι διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο ή κάποια άλλη γνώση να επισκιάζονται από τους υπόλοιπους, λόγω του ότι δεν έχουν προχωρήσει σε απόκτηση ανώτερων γνώσεων, ούτως ώστε να αναγνωρίσουν τη βαρύτητα των παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης για έναν καλό εκπαιδευτικό/διευθυντή. Ως αποτέλεσμα, αναφέρουν πιο χαμηλούς μέσους όρους στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμα, πιθανότατα προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις γνώσεώς τους, προβάλλοντας ως δικαιολογία πως οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης δε λαμβάνουν τόσο σπουδαίο ρόλο για έναν ικανό εκπαιδευτικό/διευθυντή.

Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με άλλες γνώσεις αναφέρουν τους χαμηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες σχολικού κλίματος. Αναφέρουν δηλαδή χαμηλή ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα, υποστηρίζοντας παράλληλα πως το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί πεδίο καινοτομίας και ανάληψης δράσεων. Μάλιστα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού αναφέρουν επίσης χαμηλό μέσο όρο στην αυτοπραγμάτωση, ακόμα και σε σχέση με εκείνους που διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο ή ΤΠΕ/Ξένη Γλώσσα (Akhtar, Hashmi, & Naqvi, 2010; Peiro, Agut & Grau, 2010). Ίσως προχώρησαν τις σπουδές τους, έχοντας περισσότερες προσδοκίες αλλά στην πορεία απογοητεύτηκαν, αφού ενδεχομένως αντιλήφθηκαν πως πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν προχωρήσει επίσης σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Στην περίπτωση των κατόχων διδακτορικού, δεν ισχύει η έρευνα των Peiro, Agut & Grau (2010), αφού αναφέρουν τον υψηλότερο μέσο όρο στην αυτοπραγμάτωση, πιθανότατα λόγω της υπεροχής που τους προσφέρει η απόκτηση διδακτορικού, έναντι των υπολοίπων.

Στην ανάληψη δράσεων οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δεν αναφέρουν τόσο υψηλό μέσο όρο (Peiro, Agut, & Grau, 2010), αφού πιθανότατα δε πιστεύουν πως το σχολείο έχει λάβει ενεργό και καινοτόμο ρόλο. Μάλιστα, όσοι διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο και δεύτερο πτυχίο, αναφέρουν υψηλότερο μέσο όρο στην ανάληψη δράσεων, μέχρι και από τα άτομα με διδακτορικό τίτλο (Akhtar, Hashmi, & Naqvi, 2010; Peiro, Agut, & Grau,

2010). Βέβαια, πιθανότατα αντιλαμβάνονται την καινοτομία και τον προβληματισμό με τελείως διαφορετικό τρόπο. Σε αυτό ενδεχομένως οφείλονται οι πιο εξειδικευμένες γνώσεις που λαμβάνει κανείς κατά το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό του. Οι ρυθμοί κατά τους οποίους μπορεί να εφαρμόζεται η καινοτομία, ίσως να μη συμβαδίζουν με τους ρυθμούς που οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού έχουν υιοθετήσει ως ιδανικούς για την εκπαίδευση και να πιστεύουν πως υπάρχουν πολλά ακόμα βήματα να γίνουν για να εδραιωθεί μια καινοτομία στο σχολικό σύστημα. Αντιθέτως, οι κάτοχοι βασικού ή δεύτερου πτυχίου ίσως αντιλαμβάνονται ως καινοτομία, δραστηριότητες άνευ σημασίας, επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Peiro, Agut, & Grau (2010), όπου αν και δεν έχει διερευνηθεί το επίπεδο σπουδών με την ανάληψη δράσεων, προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο σπουδών, τόσο πιο χαμηλή είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τις παραπάνω διαπιστώσεις, επιβεβαιώνεται η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικού κλίματος, αφού διαφοροποιείται τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και το σχολικό κλίμα με βάση τη θέση εργασίας, το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Είναι δέον να αναφερθεί πως η έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις «κλειστού τύπου», συνεπώς δεν υφίστατο εμβάθυνση των απόψεων των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του «Σχολικού Κλίματος», ενδεχομένως να δημιουργήθηκαν ενδοιασμοί στους συμμετέχοντες πάνω στην εμπιστευτικότητα των δεδομένων, παρά το γεγονός ότι ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για την ανωνυμία τους. Έτσι, ίσως κατά τη συμμετοχή τους να έδωσαν απαντήσεις κοινά αποδεκτές.

Ακόμα, δεν υπήρξε επαρκής αριθμός παραμέτρων στον παράγοντα των ικανοτήτων προσαρμοστικότητας, όπως και στους παράγοντες της αυτοπραγμάτωσης και της ανάληψης δράσεων, με αποτέλεσμα ο συντελεστής αξιοπιστίας να είναι σχετικά χαμηλός.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν την άσκηση και εξάσκηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, ούτως ώστε να δημιουργηθούν πιο υγιείς και δυνατές επικοινωνιακά σχέσεις μεταξύ των συντελεστών του σχολείου, μέσα σε ένα σχολικό κλίμα που επιδέχεται καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές οφείλουν να ενσωματώσουν στην καθημερινότητα του σχολείου τα πιο σημαντικά κατά τους ίδιους χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης και να κάνουν καθημερινή προσπάθεια στην εφαρμογή τους.

Επιπλέον, μπορούν να διερευνηθούν τα μέσα, προκειμένου να οργανωθεί και να εφαρμοστεί ένα καινοτόμο πλάνο ηγεσίας, βασισμένο στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Να αναζητηθεί ένας εναλλακτικός τρόπος διοίκησης και ηγεσίας, όπου κάθε διευθυντής και εκπαιδευτικός δίνει έμφαση σε θεμέλια που προάγουν το θετικό σχολικό κλίμα και στην προώθηση δεξιοτήτων και αξιών. Να διερευνηθούν πρακτικές που μπορούν να καταστήσουν το έργο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πιο τελεσφόρο.

Ακόμα, σε μελλοντική έρευνα μπορούν να αναζητηθούν οι παράγοντες λόγω των οποίων οι πιο νέοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν αισθάνονται ικανοποίηση και αυτοπραγμάτωση από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Μάλιστα, να αναζητηθεί αν τελικά οφείλεται η σχολική μονάδα ή το σχολικό σύστημα της χώρας για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Τέλος, μπορούν να αναζητηθούν οι αιτίες που ωθούν τις γυναίκες στην αναφορά χαμηλών μέσων όρων στην αυτοπραγμάτωση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με τη σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτικών και διευθυντών, κάποιες πρακτικές συναισθηματικής νοημοσύνης στις οποίες πρέπει να εξασκηθεί ένας εκπαιδευτικός/διευθυντής για να θεωρηθεί ιδανικός στην εφαρμογή των καθηκόντων του, είναι οι ακόλουθες.

Αρχικά, πρέπει να είναι τίμιος και ακέραιος απέναντι στους συναδέλφους και τους μαθητές του και να τους αποδεικνύει καθημερινά πως πρέπει να φέρονται με εντιμότητα, όπως και να μη βιαστούν να κρίνουν τους συνανθρώπους τους, αν δεν έχουν αντικειμενική γνώση της εκάστοτε κατάστασης. Ακόμα, οφείλει να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους και τους μαθητές του, να είναι πρότυπο ηθικής και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τη συμπεριφορά του, τηρώντας όσα έχει υποσχεθεί.

Μάλιστα, να εξασκηθεί στη διαχείριση των παρορμήσεών του και να διατηρεί καθαρή σκέψη ακόμα και αν βρίσκεται υπό πίεση, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε δύσκολες καταστάσεις που ενδεχομένως να προκύψουν στο περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον, ένας καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής οφείλει να εξασκηθεί στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων, ούτως ώστε να μπορεί να επιλύσει ειρηνικά και αποτελεσματικά διαφωνίες που ίσως προκύψουν στη σχολική μονάδα. Τέλος, ένας καλός εκπαιδευτικός/διευθυντής πρέπει να εξασκήσει την ευελιξία του, προκειμένου να μπορεί να προσαρμόζεται με ταχύτητα στις καταστάσεις και να θέτει προτεραιότητες, ενώ ταυτόχρονα είναι δέον να μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις ανάγκες των άλλων και να τους βοηθάει με προθυμία, όταν προκύπτει κάποια ανάγκη.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν να οργανώνουν συχνότερα συνελεύσεις, προκειμένου να συζητούν για τα θέματα και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας και να ανακαλύπτουν μέσω της μεταξύ τους επικοινωνίας νέες μεθόδους ή δραστηριότητες διδασκαλίας, βασισμένες στη δημιουργία ενός άνευ προηγουμένου καινοτόμου σχολικού περιβάλλοντος.

Οι διευθυντές της εκπαίδευσης πρέπει να αρχίσουν να δίνουν περισσότερη σημασία στις προτάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς είναι πιθανό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν να προτείνουν πλήθος από καινοτόμες ιδέες για την εκάστοτε σχολική μονάδα.

Ακόμα, με τον τρόπο αυτό ίσως να αυξηθεί και η αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών, καθώς αναπόφευκτα θα δημιουργηθούν πιο ισχυρές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί θα αισθανθούν πιο οικεία σε αυτό. Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον, πιθανότατα αυξάνεται και η αποδοτικότητά τους, αφού όταν εργάζεται κανείς με ευχαρίστηση, προσφέρει τον καλύτερό του εαυτό.

Ακόμα, είναι δέον να δοθεί περισσότερη βαρύτητα στους πιο νέους και με λιγότερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αυξηθεί και η δική τους ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα και να νιώσουν ενεργά μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς βρίσκονται σε ένα άγνωστο και καινούριο για αυτούς περιβάλλον. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους, οφείλουν να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν πιο οικείο και ζεστό κλίμα για τους νέους συναδέλφους τους, καθώς οι μαθητές αποτελούν φερέφωνο των ενηλίκων και αν υποπέσει στην αντίληψή τους οποιαδήποτε διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών τους, ίσως να επαναλάβουν αντίστοιχη συμπεριφορά σε κάποιον συμμαθητή τους. Από την άλλη μεριά, όταν οι μαθητές παρατηρούν πως οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές τους είναι ενωμένοι, λαμβάνουν το σωστό παράδειγμα και δύσκολα θα προχωρήσουν σε διακρίσεις έναντι κάποιου-κάποιας συμμαθητή-συμμαθήτριάς τους.

Όσον αφορά την ανάληψη δράσεων, στα σχολεία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη οποιαδήποτε πρόταση έχουν να προτείνουν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού, καθώς έχουν λάβει περισσότερη εξειδίκευση για ορισμένα ζητήματα του σχολείου και ενδεχομένως κατά την πορεία των προγραμμάτων που έχουν ακολουθήσει να γνώρισαν νέες καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολικά πλαίσια, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιθανότατα αυτή να είναι και η αιτία που οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού έχουν χαμηλότερους μέσους όρους στην ανάληψη δράσεων.

Συνοψίζοντας, η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών έχει καθοριστικό χαρακτήρα για τη διάπλαση και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των συντελεστών μιας σχολικής μονάδας. Μέσω αυτής, αναζωπυρώνεται η ελπίδα ενός σχολείου που σέβεται τις επιθυμίες κάθε μέλους του, με συνεχείς προσπάθειες να κατανοηθούν οι προβληματισμοί που προκύπτουν και να επιτευχθεί ένα υγιές και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akhtar, S., Hashmi, M., & Naqvi, S. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), σσ. 4222-4228.
- Αλεξανδράτου, Β. Φ. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανάκτηση από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ashford, S. J., & Tsui, A. S. (1991). Self-Regulation for Managerial Effectiveness: The Role of Active Feedback Seeking. *Academy of Management Journal*, 34, σσ. 251-280.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Στο R. Bar-On, & J. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (σσ. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, σσ. 13-25. Ανάκτηση 12 2, 2020, από <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Bar-On, R., & Parker, J. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i:YV) technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The impact of emotional intelligence on performance. Στο V. U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Επιμ.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (σσ. 3-19). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα*. 1, σσ. 72-77. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Brookover, W. B. (1985). Can we make school effective for minority students? *The Journals of Negro Education*, 54, σσ. 257-268.
- Broussard, S. C., & Garrison, B. M. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), σσ. 106-120. doi:<https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
- Γιαννιού, Μ.-Ε. (2018). Αρχηγός της ομάδας: Υψηλή νοημοσύνη ή Κοινωνική δεξιότητα; . 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, σσ. 165-172. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/educ.2664>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary Theories. *Medical Education*, 50(10), σσ. 997-1014. doi:<https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/262456536_Job_Satisfaction_and_Occupational_Stress_among_Primary_School_Teachers_and_School_Principals_in_Ireland
- Διαμαντίδου, Κ. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 0-15). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Duval, T. S., & Lalwani, N. (1999). Objective Self-Awareness and Causal Attributions for Self-Standard Discrepancies: Changing Self or Changing Standards of Correctness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, σσ. 1220-1229.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, σσ. 78-90.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory on performance. Στο D. Goleman, & C. Cherniss, *The emotionally intelligent workplace: How to select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (σσ. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gopalan, V., Bakar, J. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. . *AIP Conference Proceedings. The 2nd International Conference on Applied Science and Technology*. . 1891, σσ. 1-7. AIP Publishing. doi:<https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Gujjar, A., Quraishi, U., & Bushra, N. (2007). Relationship among job satisfaction and selected variables of secondary school teachers. *Journal of Education Research*, 10(1), σσ. 21-43.

- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο Δημόσιο Σχολείο: Προσλήψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Ivany, R. (2019). Empathy: The cornerstone of leadership. *Leader to leader*, 93, σσ. 24-28. doi:https://doi.org/10.1002/ltl.20438
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), σσ. 54-78. doi:https://doi.org/10.1037/a0017286
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008, February). Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Science Direct*, 44(3), σσ. 712-722.
- Καζαμία, Α. (2015). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: Γνωσική - Συμπεριφοριστική Προσέγγιση (Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης ειδικών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικών)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, 74(1), σσ. 1-22. doi:https://doi.org/10.1177%2F000312240907400101
- Καραδήμας, Θ., & Καραδήμα, Π. (2016). Η σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και αποτελεσματικής ηγεσίας. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 11(4), σσ. 55-70.
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Kitanova, I., & Kitanov, V. (2018). Interaction-Communication Aspect of Active Listening in teaching: Contemporary Upbringing and Education-Conditions, Challenges and Perspectives. *VI International Scientific Conference*, 6, σσ. 21-26.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), σσ. 741-756. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/232428271_Effects_on_Teachers'_Self-Efficacy_and_Job_Satisfaction_Teacher_Gender_Years_of_Experience_and_Job_Stress
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Journal of Child Development*, 72(4), σσ. 1091-1111. doi:https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336
- Κουρούπη, Ε. (2018). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Μελέτη στα Δημοτικά Σχολεία της Κορίνθου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Κρεμμύδας, Δ. (2018). *Οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες ενός καλού διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπό την οπτική των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lee, V., Webberley, R., & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα*. (Γ. Μπαρουξής, Μεταφρ.) Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Lontz, K. M. (2016). Observation: A practice that must be practiced. *NAMTA Journal*, 41(3), σσ. 101-131.
- Ma, X., & Macmillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teacher's Job Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), σσ. 39-47. doi:https://doi.org/10.1080/00220679909597627
- Mălureanu, F., & Enachi-Vasluianu, L. (2016). The importance of elements of active listening in didactic communication: a student's perspective. *CBU International Conference on innovations in science and education*, 4, σσ. 332-335. Prague.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1995). *Business Without Bosses: How Self-Managing Teams Are Building High-Performing Companies*. New York: Wiley.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* (D. Sluyter, Επιμ.) New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *SAGE Journals*, 8(4), σσ. 290-300. doi:https://doi.org/10.1177/1754073916639667
- McNaughton, N., & Corr, P. J. (2009). Central Theories of Motivation and Emotion. Στο G. Berntson, & J. Cacioppo (Επιμ.), *Handbook of Neuroscience for the Behavioral Sciences*. doi:https://doi.org/10.1002/9780470478509.neubb002036
- Miner, J. B. (2015). *Organization Behavior I: Essential Theories of Motivation and Leadership*. New York: M.E. Sharpe.
- Μυλωνάς, Γ. (2018). *Εργασιακή Ικανοποίηση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σπάρτη.

- Ndoye, A. (2017). Peer/Self-assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), σσ. 255-269.
- Nivens, M. (2020). *The value of student self-regulated learning: A study of teacher perceptions and practices in an after-school setting*. Doctoral Dissertation, Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Pakdel, B. (2013). The historical context of Motivation and Analysis theories Individual Motivation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), σσ. 240-247.
- Papantymou, A., & Darra, M. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and the Greek Example. *World Journal of Education*, 8(6), σσ. 130-146. doi:<https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p130>
- Παρουσάκη, Δ. (2017). *Αυτορρύθμιση και κίνητρα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Peiro, J. M., Agut, S., & Grau, R. (2010). The Relationship Between Overeducation and Job Satisfaction Among Young Spanish Workers: The Role of Salary, Contract of Employment, and Work Experience. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), σσ. 666-689. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00592.x>
- Πεσλή, Σ. (2019). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και αποτελεσματική Διεύθυνση-Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διευθυντών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Piaget, J. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), σσ. 649-660. doi:<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.51.3.649>
- Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a Leadership Development Program that Incorporates Social and Emotional Intelligence for Aspiring School Leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1), σσ. 65-84.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), σσ. 455-474.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Education Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology*, 19(3), σσ. 287-308. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190304>
- Showry, M., & Manasa, K. (2014). Self-awareness: Key to effective leadership. *IUP Journal of Soft Skills*, 8(1), σσ. 15-26.
- Smigla, J. E., & Pastoria, G. (2000). Emotional Intelligence: Some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70(6), 60-61.
- Sosik, J. J. (2001). Self-Other Agreement on Charismatic Leadership: Relationships with Work Attitudes and Managerial Performance. *Group & Organization Management*, 26(4), σσ. 484-511. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1059601101264005>
- Σταυρόπουλος, Β., & Ξαφάκος, Ε. (2020, Φεβρουάριος). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το δημιουργικό-καινοτομικό σχολικό κλίμα και την ηγεσία που το ευνοεί: Η επίδραση του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας. *EducatioNext*(3), σσ. 301-318.
- Vawter, D. (2019). Keynote. Motivation: Theory into Practice. *Current issues in Middle Level Education. National Association of Professors of Middle Level Education*, 24(1), σσ. 2, 1-3. Ανάκτηση 11 22, 2020, από https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cimle/vol24/iss1/2?utm_source=digitalcommons.georgiasouthern.edu%2Fcimle%2Fvol24%2Fiss1%2F2&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Whitman, W. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, σσ. 347-362.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), σσ. 64-70. doi:https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

“ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”

Η ακόλουθη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας και πραγματοποιείται για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης - Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σημαντικότητα των προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Απευθύνεται σε Διευθυντές-Διευθύντριες και σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Ακόμα, σας διαβεβαιώνω πως σε όλες τις φάσεις της έρευνας θα διατηρηθεί η ανωνυμία σας, καθώς τα στοιχεία και οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι άκρως εμπιστευτικά. Σας καλώ λοιπόν να συμμετάσχετε στην έρευνά μου, ακολουθώντας τις οδηγίες που τη συνοδεύουν.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Κουτσίδου Χριστίνα.

Παρακάτω περιγράφονται 25 χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Θα ήθελα να μου απαντήσετε **πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι κάθε ένα από αυτά για έναν καλό εκπαιδευτικό/διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**. Επιλέξτε την απάντησή σας, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

	Θεωρώ ότι ο καλός Εκπαιδευτικός/Διευθυντής διαθέτει:	Βαθμός σημαντικότητας				
1	Συναισθηματική απεπίγνωση Αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα και τις επιδράσεις του.	1	2	3	4	5
2	Ακριβή αυτοαξιολόγηση Αναγνωρίζει τις προσωπικές του δυνατότητες και περιορισμούς.	1	2	3	4	5
3	Αυτοπεποίθηση Έχει γνώση της προσωπικής αξίας και των προσωπικών δυνατοτήτων του. Διατηρεί την αποφασιστικότητα και σταθερότητά του ακόμα και σε συνθήκες αβεβαιότητας.	1	2	3	4	5

4	Αυτοέλεγχο Διαχειρίζεται τα παρορμητικά και αγχωτικά συναισθήματά του και διατηρεί καθαρή σκέψη ακόμη και σε συνθήκες πίεσης.	1	2	3	4	5
5	Αξιοπιστία Διατηρεί τις αξίες της τιμότητας και της ακεραιότητας. Δημιουργεί και διατηρεί αξιόπιστες σχέσεις εμπιστοσύνης, ευποληγίας και ηθικής.	1	2	3	4	5
6	Ευσυνειδησία Αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του. Τηρεί τις προσωπικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις του.	1	2	3	4	5
7	Προσαρμοστικότητα Αντιμετωπίζει με ευελιξία τις αλλαγές. Έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες αλλαγές.	1	2	3	4	5
8	Κίνητρο επίτευξης Προσπαθεί να βελτιώσει ή να επιδιώξει υψηλούς απαιτητικούς στόχους και να επιτύχει υψηλές αποδόσεις	1	2	3	4	5
9	Πρωτοβουλία Διαθέτει ετοιμότητα για προσωπική δράση, όποτε υπάρχει ευκαιρία και αναλαμβάνει δράση, προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι πέρα από εκείνους που απαιτούνται.	1	2	3	4	5
10	Ενσυναίσθηση Αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα και την προοπτική των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά και κινητοποιείται ενεργά.	1	2	3	4	5
11	Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση Προβλέπει και κατανοεί τις ανάγκες των άλλων. Είναι πρόθυμος για παροχή βοήθειας και συμμετέχει ενεργά, όταν είναι απαραίτητο.	1	2	3	4	5
12	Οργανωτική επίγνωση Αναγνωρίζει τις σχέσεις και τα κρίσιμα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται σε μια ομάδα ατόμων. Κατανοεί το πως αναπτύσσεται η δυναμική μιας ομάδας και πως επηρεάζονται τα άτομα εντός και εκτός αυτής.	1	2	3	4	5
13	Ανάπτυξη των άλλων Αναγνωρίζει και ενισχύει τα προτερήματα και την πρόοδο του ατόμου. Παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση. Δημιουργεί ένα πλαίσιο που παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων.	1	2	3	4	5
14	Επιρροή Ασκεί αποτελεσματική πειθώ με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων. Έχει τη δυνατότητα να επιτυγχάνει συναίνεση και υποστήριξη.	1	2	3	4	5
15	Επικοινωνία Αποστέλλει σαφή και πειστικά λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και πληροφορίες. Επιτυγχάνει αμοιβαία κατανόηση με τα άτομα που αλληλεπιδρά.	1	2	3	4	5
16	Διαχείριση συγκρούσεων Διαπραγματεύεται και επιλύει τις διαφωνίες. Διευθετεί διαφωνίες και καταστάσεις κρίσης και έντασης.	1	2	3	4	5

17	Ηγετική ικανότητα Αποτελεί πηγή έμπνευσης. Καθοδηγεί άτομα και ομάδες. Δημιουργεί κοινά οράματα και στόχους για την επίτευξη των οποίων τα άτομα επιθυμούν να συμβάλλουν ενεργά.	1	2	3	4	5
18	Καταλύτη αλλαγών Τηρεί κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες καταστάσεις. Αναγνωρίζει τα στοιχεία που χρήζουν αλλαγής και προσπαθεί με συνέπεια για την επίτευξή της.	1	2	3	4	5
19	Δημιουργία δεσμών Αναπτύσσει και διατηρεί στενές, μη τυπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας, αλλά και μεταξύ αυτών.	1	2	3	4	5
20	Ομαδικότητα και συνεργασία Ανιχνεύει και προωθεί ευκαιρίες για κοινή δράση. Δημιουργεί και προάγει ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας.	1	2	3	4	5
21	Διεκδικητική συμπεριφορά Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει συναισθήματα, πεποιθήσεις και σκέψεις για την υπεράσπιση των προσωπικών -και όχι μόνο- δικαιωμάτων με μη καταστρεπτικό τρόπο.	1	2	3	4	5
22	Ανεξαρτησία Είναι ικανός να κατευθύνει και να ελέγχει τη συμπεριφορά και τη σκέψη του, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από κάποιον άλλο.	1	2	3	4	5
23	Κοινωνική υπευθυνότητα Διαθέτει την ικανότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ομάδα με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
24	Έλεγχο πραγματικότητας Διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει την εσωτερική/υποκειμενική εμπειρία από την εξωτερική/αντικειμενική κατάσταση και να εκτιμά τις μεταξύ τους αντιστοιχίες.	1	2	3	4	5
25	Διαισιοδοξία και θετική διάθεση Διατηρεί θετική στάση. Έχει την ικανότητα ως άτομο να κοιτά τη θετική πλευρά των πραγμάτων.	1	2	3	4	5

Στη συνέχεια, ακολουθούν 7 προτάσεις σε σχέση με το κλίμα που υφίσταται στην εκπαιδευτική μονάδα που εργάζεστε. Θα ήθελα να επιλέξετε την απάντηση που σας εκφράζει, έχοντας ως κριτήριο το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μία εκ των δηλώσεων, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί.

Δε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
1	2	3	4	5

		Βαθμός συμφωνίας				
1	Αισθάνομαι οικεία στο χώρο της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
2	Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα δημιουργούνται άσκοπες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
3	Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις.	1	2	3	4	5
4	Υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός με το τι δεν πάει καλά.	1	2	3	4	5
5	Το κλίμα της σχολικής μονάδας δεν είναι άκαμπτο ως προς τις δομές του και ενθαρρύνει την καινοτομία.	1	2	3	4	5
6	Αισθάνομαι περήφανος-η που εργάζομαι σε αυτή τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
7	Αισθάνομαι αισιόδοξος-η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: Έως 35 36-45 46-55 55 και άνω

Πόλη Διαμονής: _____

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-5 6-10 11-15 16-20 Άνω των 20

Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

0-2 2-5 6-10 Άνω των 10

Στο σχολείο έχετε θέση: Διευθυντή Δασκάλου

Σπουδές εκτός του πτυχίου διορισμού (μπορείτε να κάνετε πάνω από μία επιλογές):

Δεύτερο Πτυχίο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικός Τίτλος

Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη Γλώσσα

Πιστοποίηση στις ΤΠΕ

Άλλες σπουδές

Ποιες; _____

Σε ποια τάξη διδάσκετε αυτή τη σχολική χρονιά; _____

Ποια τάξη διδάσκετε τα τελευταία χρόνια; _____

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη συναισθηματική νοημοσύνη;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, πόσο διήρκεσε; _____

Μαθητές σχολείου: 1-5 6-20 21-50
51-100 101-200 Πάνω από 200

Εκπαιδευτικοί σχολείου: 1-2 3-5 6-10 Πάνω από 10