

# Συναισθηματική νοημοσύνη Διαστάσεις και άξονες που εντοπίζονται στους διευθυντές/ντριες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Θεοφίλη Καρυπίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/βάθμια Θεσσαλονίκης Β΄, MSc Σπουδές στην Εκπαίδευση  
theofilikar@yahoo.gr

## Περίληψη

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες και η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητα για την πρόοδο και εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται με πολλούς τρόπους ο ρόλος, λοιπόν, της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική και σωστή λειτουργία των μονάδων (Αρβανιτάκης, 2005). Στην παρούσα μελέτη, αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες δεξιότητες στη στάση και στη συμπεριφορά των διευθυντών των σχολείων τους, που σκιαγραφούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, δίνοντας έμφαση στον πρώτο παράγοντα νοημοσύνης που αφορά το ενδοπροσωπικό κομμάτι των δεξιοτήτων τους. Η έρευνα και τα αποτελέσματα προήλθαν από το πακέτο SPSS και αναδείχθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διακρίνουν στους διευθυντές τους τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης, κυρίως, των προσωπικών τους συναισθημάτων και όχι της αναγνώρισης των άλλων (Καφέτσιος, 2003). Εντοπίζεται η τάση να ενισχύουν κυρίως τις δικές τους βλέψεις, έχοντας προσωπικές αξίες και να επιζητούν, κατά κύριο λόγο, την εργασιακή αναγνώριση.

**Λέξεις-κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, παράγοντες, ηγεσία, εκπαιδευτικός, σχολικές μονάδες.

## 1. Εισαγωγή

Η επικράτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην κοινωνική και, συνάμα, στην επαγγελματική ζωή, των τελευταίων δεκαετιών, προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση ποικίλων οργανισμών που αφορούν στην υγεία, στην εκπαίδευση, στις επιχειρήσεις κ.ο.κ. Αρχικά, συναντάται με τη μορφή της κοινωνικής, κυρίως, διάστασης της νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει να διαχειρίζεται μέσα από την καθημερινότητά του διάφορες καταστάσεις, κατατάσσοντας τις συμπεριφορές των ανθρώπων, αξιολογώντας τα κίνητρά τους, ώστε ανάλογα να μπορέσει να δράσει (Cook, 2006). Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επηρεάσει τη δράση και τις πράξεις του ατόμου, αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων και της αντίληψης των συνεπειών των πράξεών του. Αποκτά ποικίλες, λοιπόν, δεξιότητες για να μπορέσει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και του ίδιου αλλά, ταυτόχρονα, και των ανθρώπων που τον περιβάλλουν.

Ενισχύεται η προσωπική κυρίως επίγνωση σε συνάρτηση με την κοινωνική διαχείριση των συναισθημάτων του (McCleskey, 2014). Θεωρείται κομβικής σημασίας η ρύθμιση αυτών των συναισθημάτων, να προσβλέπουν στην προσωπική, αλλά και επαγγελματική βελτίωση τους (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011). Στην ίδια κατεύθυνση, ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη, με βάση τις ικανότητες του καθενός να μπορεί να ελέγχει τις σχέσεις τις διαπροσωπικές που έχει, να κατευνάζει τις αλληλεπιδράσεις και τις παρορμήσεις που προκύπτουν από τα υπόλοιπα μέλη που συναναστρέφεται (Bradberry & Greaves, 2006). Η επιτυχία των σχέσεων εμπίπτει, τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στον συναισθηματικό, με



τον άνθρωπο να μπορεί να εκφραστεί αποτελεσματικά και σωστά, στηριζόμενος στο μοντέλο που αφορά στη συναισθηματική επάρκεια των ανθρώπων.

Διαφορετικές μελέτες αναφέρονται, με πολύπλευρο τρόπο, στη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρώντας ότι αυτή μπορεί να εξελιχθεί πιο ομαλά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθότι μπορεί να κάνει πιο ισχυρές τις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου μέσω ενός συναισθηματικού πλαισίου (Robson, 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται δεξιότητες που αφορούν στον αυτοέλεγχο, τις παρορμήσεις και στην επιμονή των ανθρώπων, οι οποίοι κατανοούν πιο εύκολα και ρυθμίζουν, παράλληλα, τις επιθυμίες τις δικές τους αλλά και των άλλων ατόμων που τους πλαισιώνουν (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Προηγούμενες έρευνες, ως επί το πλείστον, αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων στο φυσικό τους περιβάλλον, με στόχο πάντοτε την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συναισθηματική ταυτότητα και επίγνωσή τους, βελτιώνοντας, ταυτόχρονα, τις σχέσεις τους, τόσο στο προσωπικό όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον. Κατά αυτόν τον τρόπο, σημαντική θεωρείται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς, μέσα από τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας επέρχεται η ενδυνάμωσή του και η αποδοχή στον επαγγελματικό του χώρο (Creswell, 2011). Οι σύγχρονες μελέτες αποτυπώνουν τον απαιτητικό πλέον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος νιώθει την ανάγκη να αποβάλλει το στρες, να ενισχυθεί ο αυτοέλεγχος, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις οποιεσδήποτε συγκρούσεις και ανασφάλειες προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα (Ζορμπά, 2017). Σαφώς, σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται καίρια η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι σε θέση να διαχειριστεί πιο εύκολα προβληματικές καταστάσεις, βοηθώντας στην ψυχική ενδυνάμωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του (Mulford, 2003).

Σε μια σχολική μονάδα, η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί κατά τρόπο καταπραϋντικό, με κύριο διαχειριστή των καταστάσεων, τον ίδιο τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε, με διαπραγμάτευση επιφέρει τον συντονισμό, την εμπιστοσύνη και τον διάλογο στην ομάδα των εκπαιδευτικών (George, 2000). Σε αυτό το σημείο, αναδεικνύονται οι παράγοντες και οι δεξιότητες που αφορούν στη συναισθηματική αξία και επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, στη γνώση των ίδιων των συναισθημάτων σε συνδυασμό με τα κίνητρα της συμπεριφοράς που συνθέτουν τα οράματα για την ενίσχυση των προσωπικών αλλά και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στάσεων. Αρκετοί ερευνητές θεωρούσαν ότι οι διαστάσεις αυτές δεν αποκτιούνταν και ούτε μαθαίνονται σε έναν ηγέτη, αλλά υπήρχε μια προδιάθεση (εγγενή διάσταση), σύμφωνα με την οποία μπορούσε να γνωρίζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία και να μπορεί και ο ίδιος να αξιολογεί καταστάσεις, άλλους ανθρώπους, αλλά και τον εαυτό του (Erkutlu & Chafra, 2012). Λίγες, ωστόσο, είναι αυτές οι έρευνες, οι οποίες αναζητούν με σαφήνεια τους παράγοντες τις συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορεί να χαρακτηρίζουν τους σχολικές ηγέτες, ανά σχολική μονάδα και συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές.

Μία αρχική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί, λοιπόν, η αυτεπίγνωση των διευθυντών, οι οποίοι, όντας διορατικοί, αναγνωρίζουν συναισθήματα και καταστάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των άλλων αλλά και της δικής τους συνέπειας και παρορμητικότητας (Goleman, 2011). Εν συνεχεία, ακολουθεί η διάσταση της προσαρμοστικότητάς του, δηλαδή στην ικανότητα που έχει για αποτελεσματική αυτοδιαχείριση και στην ευελιξία να προσαρμόζεται σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις που μπορούν να προκύψουν στη μονάδα. Ο διευθυντής, με διαφάνεια και ακεραιότητα,



ελέγχει τις παρορμήσεις και προβάλλει αξιοπιστία στους ανθρώπους γύρω του. Παράλληλα, ο ηγέτης στον άξονα των προσωπικών, κυρίως δεξιοτήτων, αναδεικνύει την προσωπική ψυχική του διάθεση και εμπνέει θετική διάθεση και αισιοδοξία, αντικρίζοντας τη θετική πλευρά όλων των καταστάσεων (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerne, & Salovey, 2006).

Επιπρόσθετα, στους άξονες, αναδεικνύονται και οι κοινωνικές διαστάσεις στη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων, στις οποίες ο σχολικός ηγέτης κατανοεί τα συναισθήματα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας, πλαισιώνοντας τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Οι οργανωτικές του ικανότητες διευρύνονται, αποκτά μια διαφορετική επίγνωση των καταστάσεων και, σε αυτό το πλαίσιο, διαχειρίζεται πιο εύκολα τις ανθρώπινες σχέσεις (Parker, Saklofske, Wood, & Collin, 2009). Καθοδηγεί, πείθει δια του διαλόγου, διατηρεί δεσμούς και συνεργατικότητα μεταξύ των συναδέλφων, φέροντας τη συνοχή στην ομάδα μέσω της σύμπραξης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός, λοιπόν, της μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των μεταβλητών αυτών της συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορούν να χαρακτηρίσουν τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Ερευνάται η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί αντιλαμβάνονται μέσα από την καθημερινότητά τους τις πτυχές των συναισθηματικών καταστάσεων των σχολικών ηγετών τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Η επιλογή αυτής της συγκεκριμένης διάστασης έγινε με βάση τα κενά που διαπιστώθηκαν μέσα από την προηγούμενη έρευνα. Στις παλαιότερες, αναδεικνύεται η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά όχι η καταγραφή των συγκεκριμένων διαστάσεων που την προσδιορίζουν. Για τη μέτρηση, αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Αυτά ήταν κλειστού τύπου. Το δείγμα της μελέτης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που βρίσκονται σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και εργάζονται ως μόνιμοι ή και αναπληρωτές. Αφορά σε εκπαιδευτικούς δασκάλους αλλά και των διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν εκεί. Η επεξεργασία όλων των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης (spss).

## 2. Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Κατανοώντας, λοιπόν, την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ρόλο του σχολικού ηγέτη, διαπιστώνουμε και την επιρροή της στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας. Ο διευθυντής/τρια εξασκούνται στη σωστή διαχείριση των γύρω τους, αποφεύγουν διάφορες αρνητικές καταστάσεις, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα ήσυχο και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον. Σκοπός αυτής της έρευνας, αποτελεί η διεξοδική διερεύνηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης που αποτυπώνονται στη στάση των διευθυντών/τριών της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας (α/βαθμια εκπαίδευση). Η επιλογή της περιοχής έγινε με γνώμονα, αρχικά, την περιοχή κατοικίας του ερευνητή αλλά, στη συνέχεια, λόγω απουσίας παρόμοιων μελετών, σε αυτό το επιστημονικό πεδίο. Προηγούμενες έρευνες είχαν υλοποιηθεί μόνο σε διευθυντές σχολικών μονάδων και όχι στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν εκεί. Ακόμα, δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα που να έχει αναζητήσει όλες αυτές τις διαστάσεις που μπορεί να φέρει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και να ενισχύουν τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Ακόμα, δεν έχουν συμπεριληφθεί και οι ικανότητες που προϋπήρχαν στους σχολικούς ηγέτες ούτε είχε ληφθεί υπόψιν τυχόν εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά στη συναισθηματική επάρκεια των ηγετών. Στην ακόλουθη έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να απαντηθούν αυτά τα εν γένει κενά. Το ερώτημα, λοιπόν, που καλείται να απαντήσει είναι:



α. Ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που περιγράφουν τη συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών στην Κεντρική Μακεδονία και αποτελούν τις κύριες διαστάσεις της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;

### 3. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Για την υλοποίηση της έρευνας, καθώς θα αναζητηθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών, έχει επιλεγεί η ποσοτική έρευνα. Με τη χρήση του κατάλληλου δείγματος, θα γίνει η σωστή μέτρηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Με αριθμητικά, λοιπόν, δεδομένα θα γίνει η συλλογή των ερωτηματολογίων, καθώς θα μπορέσουμε να διεξάγουμε με απλό τρόπο τα αποτελέσματα και να διαπιστωθούν με ευκολία όλοι αυτοί οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική επάρκεια των σχολικών ηγετών. Ακόμα, η έρευνα με τα ποσοτικά δεδομένα είναι μικρότερη σε χρονική διάρκεια, δεν έχει κάποιο κόστος για τον ερευνητή και φυσικά ανταποκρίνεται στην άμεση και αποτελεσματική συλλογή δεδομένων από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε διαφορετικές πόλεις και διαφορετικά σχολεία. Επιπρόσθετα, για την εγκυρότητα της έρευνας, η στατιστική ανάλυση, προσδίδει την ανάλογη αξιοπιστία για να γίνει η σωστή ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα διεξαχθούν. Στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από αυτούς, 90 (ενενήντα) ήταν γυναίκες και οι 60 (εξήντα) άντρες εκπαιδευτικοί. Υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Κιλκίς, Χαλκιδική, Πέλλα, Σέρρες, Πιερία).

Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν 110 συνολικά, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα υπηρετούν στις ίδιες σχολικές μονάδες. Συνεπώς, λαμβάνονται διαφορετικές πληροφορίες από αρκετές περιοχές, διασφαλίζοντας, εν μέρει, την αξιοπιστία αυτής της έρευνας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών για να υλοποιηθεί η έρευνα έγινε με βάση την προθυμία και τη διαθεσιμότητα του δείγματος (Κόλλιας, 2007). Δηλαδή η βολική, αυτή δειγματοληψία έγινε με αποστολή email σε σχολικές μονάδες οικείες ή μη του ερευνητή. Οι απαντήσεις στάλθηκαν με τον ίδιο τρόπο, ηλεκτρονικά μέσω google forms. Διασφαλίστηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή τα προσωπικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού, μέσω της προστασίας της ανωνυμίας τους στην όλη διαδικασία. Μπορούν, τέλος, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, να συλλεχθούν αρκετά χρήσιμα αποτελέσματα, τα οποία αναμφισβήτητα είναι αντιπροσωπευτικά και όχι γενικευμένα του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

### 4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των πληροφοριών, που θα εξυπηρετήσουν την έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ως πιο εύκολο στη χρήση του, εξασφαλίζοντας, παράλληλα, μετρήσιμα κυρίως αποτελέσματα. Αναμφισβήτητα, παραδίδεται χωρίς την παρουσία του ερευνητή και συμπληρώνεται με την ίδια ευκολία, καθιστώντας τη διαδικασία εύληπτη. Για την εξυπηρέτηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των ερευνητών Wong & Law το 2002, ως ένα εργαλείο αυτοαναφορών με συγκεκριμένη κλίμακα της συναισθηματικής μέτρησης (WLEIS), το οποίο εν λόγω ερωτηματολόγιο μετέφρασαν, το 2008, οι Zampetakis και ο Kafetsios, βασιζόμενοι σε μια κλίμακα 16 φράσεων και αναλύσεων, που μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε 4 συγκεκριμένες διαστάσεις που αφορούν, αρχικά, τη ρύθμιση και τον προσδιορισμό των συναισθημάτων, κατά δεύτερον, τη σωστή χρήση και αξιοποίησή τους στην καθημερινότητα, τρίτον, στην αυτοεκτίμηση των





προσωπικών συναισθημάτων των ανθρώπων και, τέλος, στη σωστή και αποτελεσματική αναγνώριση των συναισθημάτων σε άλλους τριγύρω μας (Ανδρέου, Γκουλέτσα, & Μπανάκα, 2007). Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε με την αυτούσια μορφή του στη μελέτη.

### **5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος**

Από το σύνολο των 150 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες, ενώ λιγότεροι ήταν οι άντρες εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι περισσότεροι (περίπου το 88%) ήταν μόνιμοι στις μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 12% ήταν προσωρινοί αναπληρωτές διαφόρων ειδικοτήτων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εργάζονται στις σχολικές μονάδες από 15 έως 20 έτη συνεχόμενα. Οι αναπληρωτές εργάζονται όλοι τους, για πρώτη φορά, στη συγκεκριμένη μονάδα που υλοποιήθηκε η έρευνα. Ορισμένοι από αυτούς δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν με ευκολία τις μεταβλητές της συναισθηματικής επάρκειας των διευθυντών τους. Αναφορικά με τους διευθυντές στα σχολεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το 74% του δείγματος είναι άντρες εκπαιδευτικοί, ενώ το 26% είναι γυναίκες. Επιπρόσθετα, από τους 130 διευθυντές της έρευνας, οι 115 είναι δάσκαλοι και μόλις οι 15 είναι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

### **6. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας και αποτελέσματα**

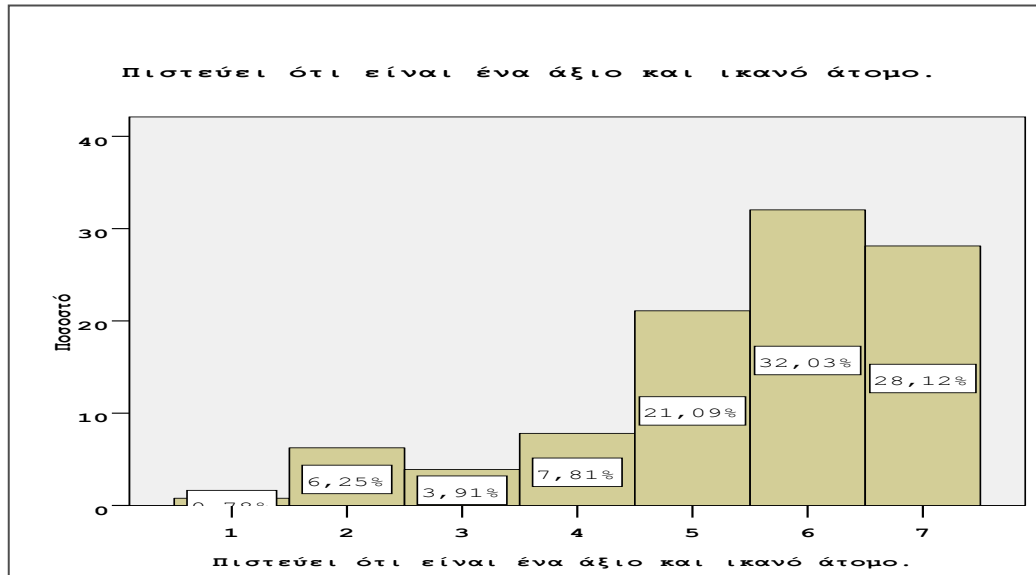
Η ανάλυση, λοιπόν, των δεδομένων της έρευνας, μετά την επεξεργασία του εργαλείου και των δεδομένων αποτυπώνονται μέσω του στατιστικού πακέτου spss. Με τη βοήθεια της περιγραφικής, κατά κύριο λόγο στατιστικής, υπολογίστηκαν ανά άξονα οι συχνότητες και, με βάση τόσο την τυπική απόκλιση των μεταβλητών όσο και τη μέση τους τιμή, ταξινομήθηκαν οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδερίδης, 2006). Οι άξονες αυτοί επικεντρώνονται: α. στη διάσταση της αυτοεκτίμησης του συναισθήματος από τους διευθυντές, β. στην προσπάθεια για αναγνώριση των συναισθημάτων που διακατέχουν τους άλλους στο σχολικό περιβάλλον, γ. στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων από τους ίδιους τους διευθυντές στη σχολική μονάδα και δ. στη ρύθμιση και σωστή κατεύθυνση όλων των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (Brown & Moshavi, 2005). Για την πιο σωστή εξαγωγή των αποτελεσμάτων, η ταξινόμησή τους έγινε με γνώμονα τη μέση τιμή, κατατάσσοντάς τα αποτελέσματα από αυτά με την πιο μεγάλη μέση τιμή.

Με μια πρώτη ματιά, στις μέσες τιμές των αποτελεσμάτων της έρευνας, διακρίνουμε τα πιο υψηλά αποτελέσματα, τόσο στον άξονα της αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων από τους διευθυντές όσο και στη διάσταση της αυτοεκτίμησης αυτών (Hoffman & Frost, 2006). Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνα, διακρίνουν στους διευθυντές των μονάδων τους αυτές τις δύο διαστάσεις, κατά κύριο λόγο, θεωρώντας, παράλληλα, ότι δυσκολεύονται τις περισσότερες φορές να καταλάβουν και να αντιληφθούν τα δικά τους συναισθήματα (χαμηλότερη μέση τιμή). Επιπλέον, ενώ μπορούν να κάνουν σωστή χρήση των δικών τους συναισθημάτων, όπως φαίνεται, ωστόσο, δεν μπορούν να ρυθμίσουν των γύρω τους (4<sup>η</sup> διάσταση - χαμηλότερη μέση τιμή στα αποτελέσματα).

Ταυτόχρονα, με βάση και την τυπική απόκλιση στην ερευνητική διαδικασία, αυτή ήταν σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα (από 0,8 έως 1,2), το οποίο μας βοηθάει να συγκεντρώσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα, τα οποία δεν έχουν μεγάλο και διαφορετικό εύρος απαντήσεων. Οι απόψεις συγκλίνουν σε πολλές πτυχές του ερωτήματος, το οποίο και ενισχύει την εγκυρότητα των απαντήσεων που ληφθήκαν. Έτσι, παρατηρώντας τη διάσταση της αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων, διαπιστώνουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι διευθυντές αναγνωρίζονται για τη δουλειά τους από τους εκπαιδευτικούς,



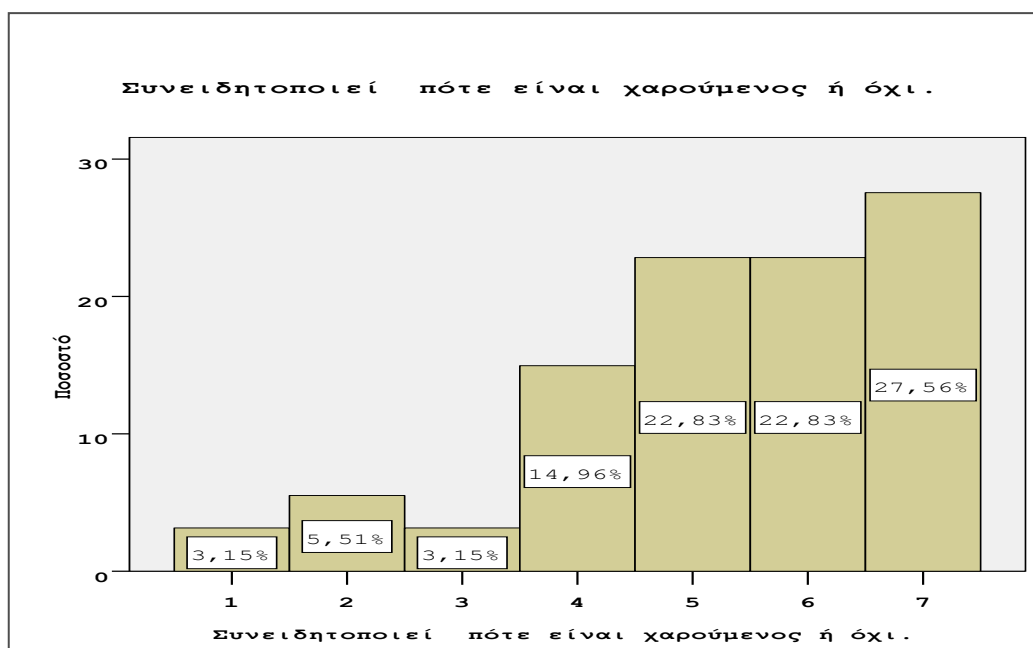
θεωρώντας τους ως άξια άτομα και αρκετά ικανά, οι οποίοι έχουν βλέψεις και προσωπικά οράματα για αναγνώριση (Saeed, Almas, Anis-ul-Haq, & Niazi, 2014). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι αρκετά υψηλή σε αυτό το ερώτημα και αποτυπώνεται στο Σχήμα 1. Συνάμα, οι διευθυντές των περισσότερων σχολικών μονάδων έχουν αρκετά κίνητρα, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ιδιαίτερα ισχυρά ως προς την προβολή τους και τη βεβαίωση των δικών τους, κυρίως, συναισθημάτων.



Σχήμα 1. Ο διευθυντής θεωρεί ότι είναι ικανός και άξιος

Επιπλέον, αναφορικά με την αυτοεκτίμηση που έχει ο διευθυντής στα δικά του συναισθήματα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ενώ συνειδητοποιεί τα δικά του συναισθήματα, όπως τότε ο ίδιος είναι χαρούμενος και τότε όχι, ωστόσο, δεν τα καταφέρνει το ίδιο και με τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζεται. Στο Σχήμα 2., διαφαίνεται η αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων (πότε είναι χαρούμενος/πότε όχι), στο οποίο, όμως, διακρίνουμε ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δική του συναισθηματική επάρκεια. Θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζει και δεν έχει τα ίδια συναισθήματα με τους άλλους τριγύρω του.



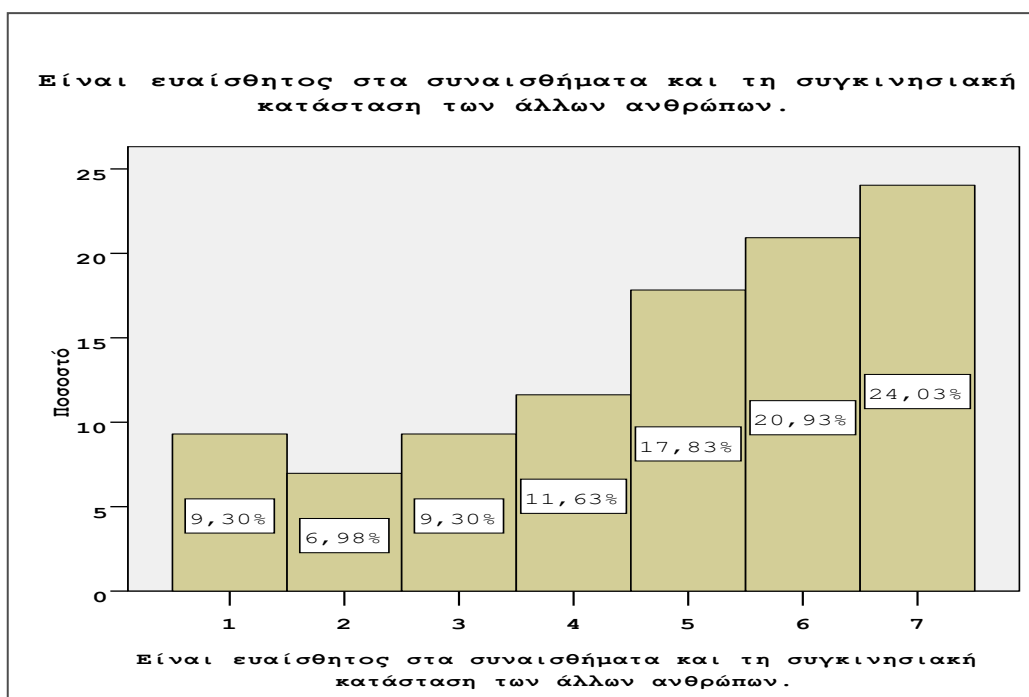


Σχήμα 2. Ο διευθυντής της μονάδας αναγνωρίζει τα συναισθήματά του

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα συναισθήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο ο διευθυντής τα αναγνωρίζει, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι μπορεί ορισμένες φορές να κατανοεί τα συναισθήματά τους, το οποίο, όμως, το βιώνουν κυρίως επιφανειακά και θεωρούν, ως εκ τούτου, ότι δεν είναι τόσο καλός παρατηρητής για τους άλλους (Whitaker, Whitaker, & Lumpa, 2009). Ακόμα, ενώ υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι ευαίσθητος απέναντι στα δικά τους αισθήματα, ωστόσο, η μεγάλη τυπική απόκλιση σε αυτό το ερώτημά μας αποτυπώνει ένα αρκετά μεγάλο εύρος απαντήσεων και διαφορετικών ιδεών και απόψεων. Αρκετοί, λοιπόν, είναι και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζονται τα δικά τους συναισθήματα από τον διευθυντή τους και δεν υπάρχει η ανάλογη ευαισθησία στους προβληματισμούς αλλά και στη δική τους εξέλιξη μέσα στη μονάδα (Iordanoglou, 2007).

Μέσα από το Σχήμα 3., παρακάτω, αναδεικνύεται αυτή η διαφορετικότητα των απαντήσεων. Αυτό το εύρος των απαντήσεων μπορεί να διερευνηθεί μέσα και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας. Υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι σημαντικό να διευκρινιστούν. Διαφαίνεται, δηλαδή, μέσα από την έρευνα, ότι οι νεότεροι σε χρόνια θέσης ευθύνης διευθυντές είναι πιο ευαίσθητοι και κατανοητοί στα συναισθήματα των υπολοίπων εκπαιδευτικών (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Ενώ οι παλαιότεροι φαίνεται να επικεντρώνονται στην προσωπική εξέλιξη και αναγνώριση των συναισθημάτων τους. Ακόμα, μέσα από τις μέσες τιμές των αποτελεσμάτων, διακρίνεται ότι το φύλο του διευθυντή δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο ρόλο στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Τόσο οι άντρες διευθυντές όσο και οι γυναίκες αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις διαστάσεις και τη χρήση των συναισθημάτων των δικών τους αλλά και των γύρω τους.





Σχήμα 3. Ο διευθυντής απέναντι στα συναισθήματα των άλλων

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές, αν και στην πλειοψηφία τους δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και αναζητούν τους κατάλληλους τρόπους για να λύσουν τα διαφορετικά προβλήματα που προκύπτουν, ωστόσο, λίγοι διακρίνουν ότι οι ηγέτες τους έχουν συγκεκριμένο όραμα για τη σχολική τους μονάδα. Θεωρούν ότι οι διευθυντές δεν δείχνουν την κατάλληλη δύναμη και σταθερότητα και, παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις το προσωπικό συμφέρον βαίνει πιο πάνω από αυτό της ομάδας (Reldan & Nadler, 2011). Πάρα ταύτα, οι περισσότεροι ελέγχουν τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες με βάση τη λογική και δεν υπάρχει έξαρση θυμού ή αντιπαράθεση. Ελέγχουν αρκετά αποτελεσματικά τις πιθανές εκρήξεις στη μονάδα, φέρνοντας και την ισορροπία στη διαχείριση των σχέσεων. Ακόμα, στη συνεχή προσπάθεια του να κερδίσει τον σεβασμό από τους υφισταμένους του, προβάλλει τα συναισθήματά του, σε μια προσπάθεια κυρίως να πετύχει τη δική του προσωπική καταξίωση. Εδώ, προβάλλεται η συνεχής χρήση του άξονα της διαχείρισης των δικών του, κατά βάση, συναισθημάτων.

## 7. Αποτελέσματα

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, εξ αρχής, οι διαστάσεις αναφέρονταν σε τέσσερις διαφορετικές παραμέτρους που αφορούν πολύπλευρα, τόσο την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων όσο των συναισθημάτων του διευθυντή, της αποτελεσματικής χρήσης τους αλλά και της ρύθμισής τους. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, διαφαίνεται η χρήση κυρίως των δικών τους συναισθημάτων. Οι σχολικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στο τι οι ίδιοι αισθάνονται με βάση την ικανοποίηση και των προσωπικών τους στόχων και βλέψεων (Dessler, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτήματα της έρευνας αυτής, θεωρούν ότι οι ηγέτες τους είναι ικανοί και, συνάμα, άξιοι σε αυτό που κάνουν, έχοντας την κατάλληλη εμπειρία και γνώση για να πετύχουν τις βλέψεις και τους στόχους που έχουν θέσει ατομικά. Οι στόχοι δεν είναι ομαδικοί και πάντα για το καλό όλων των εκπαιδευτικών, αλλά για την εξέλιξη του ίδιου (Βάσιου, 2008). Αυτή η διαπίστωση φέρνει απογοήτευση στην





ομάδα των εκπαιδευτικών. Δεν επέρχεται η πρόοδος και η εξέλιξη στο σύνολο της ομάδας. Έτσι, αναπτύσσουν, κυρίως, τις ατομικές δεξιότητες και προσπαθούν με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσουν τη θετική της πλευρά. Λίγοι είναι αυτοί που νιώθουν τον διευθυντή τους να συνειδητοποιεί τα συναισθήματα που αναπτύσσει για τους ανθρώπους γύρω του. Δεν αναδεικνύονται πράξεις και συμπεριφορές που να αποτυπώνουν το συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Ελάχιστες είναι, λοιπόν, οι περιπτώσεις αυτές στις οποίες ο διευθυντής είναι ευαίσθητος στις σκέψεις και στα συναισθήματα των άλλων, παρά θέτει ως προτεραιότητα να ελέγχει την ομάδα και σε ορισμένες περιπτώσεις να προσπαθεί να κατευθύνει μόνο τις συμπεριφορές, ώστε να ελέγχει τη λειτουργία της μονάδας, παραβλέποντας τα συναισθήματα των άλλων (Μπουραντάς, 2005). Ελάχιστες, ακόμη, περιπτώσεις του δείγματος (περίπου το 13%) παρατηρούν στους διευθυντές τους να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να συζητούν μαζί τους, χωρίς να κάνουν, όμως, χρήση και αξιοποίηση αυτών που νιώθουν και αισθάνονται. Δεν μπορούν, δηλαδή, να είναι συνεχώς καλοί παρατηρητές και να αντιλαμβάνονται την οπτική που έχουν οι υφιστάμενοι τους (Rahim, Psenicka, Polychroniou, Ferdousy, & Dias, 2006). Όπως είδαμε και παραπάνω, μερικές φορές, επιδεικνύουν μια μικρή ευαισθησία, χωρίς να έχουν, όμως, το κατάλληλο ενδιαφέρον για τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Η απουσία αυτών των δεσμών αναδεικνύεται μέσα από τη στάση του διευθυντή, ο οποίος, χωρίς να ελέγχει τα συναισθήματα, μεταβιβάζει, κατά κύριο λόγο, αποφάσεις στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εμποδίζοντας, εν μέρει, την εξέλιξη και της ίδιας της σχολικής μονάδας (Τερζίδης, 2004). Έτσι, παραγκωνίζεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και δε δημιουργούνται ισχυρές και εποικοδομητικές σχέσεις στη μονάδα.

## 8. Συζήτηση

Τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από αυτή τη μελέτη αναδεικνύουν μια σχετικά ουδέτερη άποψη των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές διαστάσεις, όπως τις χειρίζονται οι διευθυντές τους. Στους περισσότερους ηγέτες διακρίνονται κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς, όμως, να συνδέονται με κάποια δυνατή σχέση με αυτή. Δυσκολεύονται, οι περισσότεροι, να τα ρυθμίσουν και δεν μπορούν εύκολα να βρίσκουν τρόπους και λύσεις για να μετατρέψουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς σε μια πιο εποικοδομητική επικοινωνία. Με πιο εύκολο τρόπο ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα, οπότε κερδίζει τον σεβασμό και την εκτίμηση από τους άλλους (Αργυροπούλου, 2007). Είναι σημαντικό, ωστόσο, ο ηγέτης να μπορεί να διακρίνει τα συναισθήματα και των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, ώστε να μπορεί, ταυτόχρονα, να ενισχύσει και το δικό τους έργο.

Οι προτάσεις για βελτίωση της μονάδας είναι λίγες, χωρίς να ενισχύεται η συνολική και ομαδική εργασία. Αναμφίβολα, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων από ένα ηγέτη, φέρει τη δημιουργικότητα και τις σύγχρονες αλλαγές που χρειάζονται σε μια μονάδα (Κατσαρός, 2008). Ο κάθε σύγχρονος ηγέτης οφείλει να αναγνωρίζει όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, να ενδιαφέρεται για τις σκέψεις, τις φοβίες, τις ελπίδες, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και με βάση αυτά να διαμορφώνει τους στόχους, τις δράσεις και τον προγραμματισμό της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 2005). Η απόδοση της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών της.



Με μια ανασκόπηση, παράλληλα, των αποτελεσμάτων από αυτή τη μελέτη γίνονται αντιληπτοί και κάποιοι περιορισμοί που αναδεικνύονται από την έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας είναι ένας συγκεκριμένος αριθμός εκπαιδευτικών και σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας κι αυτό, αναμφισβήτητα, είναι ενδεικτικό σε σχέση με όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή τη βαθμίδα. Ακόμα, η γεωγραφική περιοχή είναι περιορισμένη, δεν αφορά στο σύνολο των σχολείων της χώρας. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες που να αφορούν κι άλλες περιοχές της χώρας. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε να υλοποιηθεί η ίδια έρευνα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (διαφορετικό δείγμα), για να διαπιστωθεί και η δική τους οπτική στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

#### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Boulding, K.E. (1966). *The Economics of the Coming Spaceship Earth*. In H. Jarrett (ed.), *Environmental Quality in a Growing Economy* (pp. 3-14). Baltimore, MD: Resources for the Future/Johns Hopkins University Press.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Brown, F.W., & Moshavi, D. (2005). Transformational leadership & emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. *Journal of Organizational Behavior*.
- Cook, C. (2006). *Effects of emotional intelligence of principal's leadership*. Montana state university.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπ/ση*. Αθήνα: Έλλην.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2012). The impact of team empowerment on proactivity: The moderating roles of leader's emotional intelligence and proactive personality. *Journal of health organization and management*.
- George, J. (2000). Emotions & leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1045.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Τόμος Α και Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Hoffman, B. J., & Frost, B. C. (2006). Multiple intelligences for transformational leaders: an empirical examination. *International Journal of Manpower*, (1), 37-41.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader. The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment & satisfaction. *Journal of Leadership Studies*.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). *Emotional intelligence, job satisfaction: Test-ing the mediatory role of positive - negative affect at work*. *Personality and Individual Differences*. Crete: University of Crete.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, K., (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders and Subordinates Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*.



- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. *Mid-continent Research for Education and Learning*. Aurora: CO.
- McCleskey, J.A. (2014). Situational, Transformational & Transactional Leadership & Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles & impact on teacher & school effectiveness*. Education & Training Policy Division. Tasmania: OECD.
- Parker, J.D.A, Saklofske, D.H., Wood, L.M., & Collin, T. (2009). *The role of emotional intelligence education. Assessing Emotional Intelligence*. New York Springer.
- Rahim, M.A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Ferdausy, S., & Dias, J.F. (2006). *Emotional intelligence and transformational leadership: a group level analysis in five countries* Current Topics in Management. Piscataway: Transaction Publishers.
- Reldan & Nadler. (2011). *Leading with Emotional Intelligence: Hands-On Strategies for Building Confident and Collaborative Star Performers*. New York: McGraw-Hill.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες & επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2009). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. Larchmont NY: Eye on Education.
- Ανδρέου, Ελ., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). *Συναισθηματική νοημοσύνη ενδοπροσωπικός και εξωπροσωπικός έλεγχος, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου: Εκπαιδευτικός-Σχολείο-Οικογένεια.
- Αρβανιτάκης, Δ. (2005). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία* (Πτυχιακή εργασία). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των δ/ντών στο σχολικό κλίμα, την την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία & την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ανάλυση Ανάλυση στοιχείων από δυο επίπεδα* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο Διευθυντής-Ηγέτης*. Επιθεώρηση Εκ/κών Θεμάτων. Τεύχος 10. Αθήνα.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία στατιστικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζορμπά, Β. (2017). *Η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην αποτελεσματική άσκηση του έργου του Δ/ντή και στη βελτίωση της συνεργασίας στη σχολική μονάδα* (Διπλωματική εργασία). Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόλλιας, Α. (2007). *Εφαρμογές στατιστικών αναλύσεων σε κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.



- Σαίτης, Χ. (2005). *Ο Δ/ντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Τερζίδης, Κ.Π. (2004). *Μάνατζμεντ: Στρατηγική προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

