

2024-01

$\beta \ddot{y} \ddot{y} \acute{a} \grave{\text{I}} \gg \zeta \hat{A} \ddot{A} \cdot \hat{A} \text{€} \acute{A} \frac{1}{2} \pm 1 \tilde{A} \text{,} \cdot \frac{1}{4} \pm \ddot{A}^{10} \text{®}$
 $\beta \ddot{y} \bullet \zeta \cdot \frac{1}{4} \zeta \tilde{A} \acute{\text{I}} \frac{1}{2} \cdot \hat{A} \tilde{A} \ddot{A} \cdot \frac{1}{2} \mu \frac{1}{2} \tilde{A} \text{Ç} \acute{A} \tilde{A} \cdot \ddot{A}$
 $\beta \ddot{y} \acute{\text{I}} \mu \frac{3}{4} 1 \zeta \ddot{A} \text{®} \ddot{A} \acute{\text{E}} \frac{1}{2} \text{,} \ddot{A} \cdot \hat{A} \grave{\text{E}} \acute{A} \text{Ç}^{10} \text{®} \hat{A}$
 $\beta \ddot{y} \pm \frac{1}{2} \text{,} \mu^0 \ddot{A}^{10} \grave{\text{I}} \ddot{A} \cdot \ddot{A} \pm \hat{A}^0 \pm 1 \ddot{A} \cdot \hat{A}$
 $\beta \ddot{y} \pm \grave{\text{A}} \zeta \ddot{A} \mu \gg \mu \tilde{A} \frac{1}{4} \pm \ddot{A}^{10} \text{®} \hat{A} \mu \grave{\text{A}}^{10} \zeta 1 \frac{1}{2} \acute{\text{E}} \frac{1}{2}$
 $\beta \ddot{y} \tilde{A} \text{Ç} \zeta \gg^{10} \zeta \acute{\text{I}} \cdot 3 - \ddot{A} \cdot$

$\beta \ddot{y} \acute{\text{s}} \pm \ddot{A} \tilde{A} \pm \text{Æ} \neg \acute{A} \zeta \acute{A} \text{,} \text{œ} \pm \acute{A}^- \pm$

$\beta \ddot{y} \text{œ} \mu \ddot{A} \pm \grave{\text{A}} \ddot{A} \acute{A} \text{Ç}^{10} \grave{\text{I}} \acute{A} \grave{\text{I}}^3 \acute{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{''} \cdot \frac{1}{4} \grave{\text{I}} \tilde{A}^{10} \text{''} \text{'} \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \text{,} \text{€} \text{Ç} \zeta \gg \text{®} \ddot{y}^{10} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \text{'}^{10} \hat{\text{I}} \frac{1}{2} \cdot \acute{A}^1 \tilde{A} \ddot{A} \cdot \frac{1}{4}$
 $\beta \ddot{y} \text{''} \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A} \text{,} \pm \frac{1}{2} \mu \grave{\text{A}}^1 \tilde{A} \ddot{A} \text{®} \frac{1}{4} \text{'} \zeta \cdot \mu \neg \grave{\text{A}} \zeta \gg^1 \hat{A} \neg \text{Æ} \zeta$

<http://hdl.handle.net/11728/12651>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην
ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής
ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής
επικοινωνίας του σχολικού ηγέτη**



ΚΑΤΣΑΦΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © **ΚΑΤΣΑΦΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ, 2024**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

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

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Κατσαφάρου Μαρία γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας του σχολικού ηγέτη», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

ΚΑΤΣΑΦΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη – Λέξεις κλειδιά	9
Abstract-keywords.....	10
Ευρετήριο πινάκων και σχημάτων.....	11
Εισαγωγή.....	12
Σκοπός της Μελέτης.....	14
Μεθοδολογία.....	15
Πρωτοτυπία.....	16
1. Κεφάλαιο 1 ^ο - Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	17
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου.....	17
1.2 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	20
1.2.1 Το Μοντέλο των Mayer & Salovey.....	21
1.2.2 Το Μοντέλο του Bar-On.....	22
1.2.3 Το μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman.....	23
1.2.4 Το μοντέλο των Petrides & Furnham.....	25
1.2.5 Το μοντέλο του Cooper.....	28
1.3 Προσδιορισμός του συναισθήματος.....	29
1.4 Δείκτης Νοημοσύνης και Συναισθηματική Νοημοσύνη. IQ & EQ.....	31
1.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και φύλο.....	33
Συμπεράσματα 1 ^{ου} Κεφαλαίου.....	35
Κεφάλαιο 2 ^ο - Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνία.....	37
2.1 Η έννοια της επικοινωνίας.....	37
2.2 Μορφές Επικοινωνίας.....	38
2.2.1 Λεκτική- Μη λεκτική Επικοινωνία.....	38
2.2.2 Εσωτερική- Εξωτερική Επικοινωνία.....	39
2.2.3 Άτυπη ή Τυπική	41
2.2.4 Καθοδική, Ανοδική, Οριζόντια Επικοινωνία.....	42
2.3 Εμπόδια στην Επικοινωνία.....	45
2.4 Η δύναμη της ενσυναίσθησης για μια επιτυχημένη επικοινωνία.....	46
2.5 Η ενεργητική Ακρόαση ως Επικοινωνιακή Δεξιότητα.....	48
2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνία.....	49
Κεφάλαιο 3 ^ο - Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία.....	53
3.1 Ορισμός της ηγεσίας.....	53
3.2 Ο ηγέτης και τα χαρακτηριστικά του.....	54
3.3 Οι ικανότητες του Ηγέτη.....	59
3.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία- Μετασχηματιστικός Ηγέτης.....	62
3.5 Ηθική Ηγεσία- Ηθικός Ηγέτης.....	63
3.6 Συναισθηματικές ικανότητες και Στελέχη Εκπαίδευσης.....	65

3.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία.....	67
3.8 Έρευνες για την Συναισθηματική Νοημοσύνη του Ηγέτη.....	71
Κεφάλαιο 4 ^ο – Ήπιες δεξιότητες και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	77
4.1 Προσδιορισμός των ήπιων δεξιοτήτων και ορισμοί.....	77
4.2 Ήπιες δεξιότητες στον χώρο εργασίας/ στην εκπαίδευση.....	80
4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και ήπιες δεξιότητες στην Εκπαίδευση.....	86
Κεφάλαιο 5 ^ο -Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	90
5.1 Θετικά συναισθήματα και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	90
5.2 Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	91
5.2.1 Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	92
5.2.2 Προστατευτικοί παράγοντες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	93
5.2.3 Εσωτερικοί Παράγοντες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	93
5.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Η σχέση τους με την ηγεσία.....	95
5.4 Διεθνείς και Ελληνικές Έρευνες για την Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	98
5.4.1 Διεθνείς Έρευνες για την Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	98
5.4.2 Ελληνικές Έρευνες για την συναισθηματική Νοημοσύνη , την Ψυχική Ανθεκτικότητα και την σχέση τους με την Ηγεσία.....	104
Συμπεράσματα.....	113
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	116
Βιβλιογραφία.....	118

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: ΚΑΤΣΑΦΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: «Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας του σχολικού ηγέτη».

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος): **ΣΚΛΑΒΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ΠΑ.Δ.Α.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: **ΚΟΥΡΟΥΤΣΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ**

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Της Προσχολικής Αγωγής Και Του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: **Δρ. ΚΑΜΠΟΥΡΜΑΛΗ ΙΩΑΝΝΑ**

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου. Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Σκλάβου Κωνσταντίνας , την οποία και ευχαριστώ θερμά για την συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη και την ενίσχυσή της σε κάθε προβληματισμό αλλά και την άμεση ανταπόκριση σε κάθε δυσκολία. Μέλη της εξεταστικής επιτροπής είναι οι κυρίες Κουρουτσίδου Μαρία και Καμπούρμαλη Ιωάννα τις οποίες ευχαριστώ θερμά που με τίμησαν με την συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή. Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την στήριξη και την υπομονή της .

Αφιέρωση

Η παρούσα διπλωματική αφιερώνεται στον πατέρα μου Αντώνη που με δίδαξε ότι δεν υπάρχουν εμπόδια όπου υπάρχει θέληση.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των σχολικών ηγετών/ηγέτιδων με απώτερο στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία τους. Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι είναι πολυποίκιλος και αντανακλά τις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικές κοινότητες. Προκειμένου να ανταπεξέλθει στο δύσκολο ρόλο του οφείλει να ενισχύσει την φαρέτρα των προσόντων του με ικανότητες όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και δεξιότητες τέτοιες που θα τον βοηθήσουν να συνδιαλέγεται αποτελεσματικά με τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς, ενισχύοντας την συνεργασία με την κοινότητα. Επιπλέον, η ικανότητα να διαχειρίζεται καταστάσεις και προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον αποτελεσματικά προϋποθέτει την ανάπτυξη παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας που θα συνδράμουν θετικά στην ενίσχυση της καθώς και της ικανότητας να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι καθοριστικός. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κρίσιμη για την σχολική ηγεσία παρέχοντας καλύτερη επικοινωνία καθώς ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να κατανοεί τις ανάγκες των άλλων και να επικοινωνεί αποτελεσματικά δημιουργώντας θετικές σχέσεις. Επιπλέον, οι σχολικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, βοηθώντας στην δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο και τέλος η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του/της ηγέτη/ηγέτιδας να καθοδηγεί και να εμπνέει τους άλλους προωθώντας ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η σχολική ηγεσία συνδυάζονται στη δημιουργία ενός θετικού και υγιούς περιβάλλοντος εκπαίδευσης που ενθαρρύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, σχολικός ηγέτης, επικοινωνία, ήπιες δεξιότητες, ψυχική ανθεκτικότητα

Abstract

The present thesis, examines the relationship between emotional intelligence in the development of soft skills and the enhancement of the psychological resilience of the school leaders, with the ultimate goal of facilitating their effective communication. The role that school leaders are called to play in contemporary educational settings is diverse and reflects the modern demands and challenges faced by school communities. In order to meet the demands of this challenging role, they must strengthen their arsenal of skills, including emotional intelligence and other abilities that will help them communicate effectively with parents, students, educators, stakeholders, thereby enhancing collaboration with the community.

Furthermore, the ability to effectively manage situations and issues that may arise in the school environment requires the development of factors of psychological resilience. Emotional intelligence is critical for school leadership as it provides better communication, enabling a leader with high emotional intelligence to understand the needs of others and communicate effectively, fostering positive relationships.

Additionally, school leaders with high emotional intelligence are capable of effectively managing their own emotions as well as the emotions of others, contributing to the creation of a positive climate in the school. Finally, emotional intelligence can enhance the leader's ability to guide and inspire others, promoting a better educational environment. Specifically, emotional intelligence and school leadership combine to create a positive and healthy educational environment that encourages learning and the development of students.

Keywords

Emotional intelligence, school leaders, communication, soft skills, psychological resilience.

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Το μοντέλο του Goleman για την Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	20
Πίνακας 2. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait EI) που περιλαμβάνει το μοντέλο των Petrides & Furnham.....	22
Πίνακας 3. Ηγετικές συμπεριφορές- πρακτικές σύμφωνα με τους Kouzes & Posner.....	44

ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Το κλασικό σχήμα της επικοινωνίας (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999δ: 44).....	30
Σχήμα 2. Κατευθύνσεις επικοινωνίας (Προσαρμογή από Κων/νου (2005:270) στο Αθανασούλα-Ρέππα , 2008:294).....	34
Σχήμα 3. Το μείγμα των στοιχείων που συνθέτουν τον ηγέτη (Μπουραντάς, 2005: 251).....	47

Εισαγωγή

«Ο άνθρωπος είναι ζώο πολιτικό.
Έχει στη φύση του, την αναζήτηση,
την επικοινωνία, την συνδιαλλαγή».

Α ρ ι σ τ ο τ έ λ η ς

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, τόσο στον εαυτό μας όσο και στους άλλους. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα κρίσιμο συστατικό της ηγεσίας που αντανακλά την ικανότητα των ηγετών/ηγέτιδων να κατανοούν πώς τα συναισθήματα και οι πράξεις τους επηρεάζουν τους ανθρώπους γύρω τους στον οργανισμό (Surajit et al., 2023). Αρκετά χρόνια πριν, χαρακτηριστικό της ηγεσίας ήταν ο δείκτης νοημοσύνης, αλλά τα τελευταία χρόνια αυτό έχει αλλάξει και η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντική παράμετρος για έναν/μία ηγέτη/ηγέτιδα. Ένας/Μία ηγέτης/ηγέτιδα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να ενεργοποιήσει τις ανθρώπινες δυνατότητές του και στη συνέχεια και τους άλλους (Drigas et al., 2023). Στην σύγχρονη εποχή η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία σε διάφορους τομείς για διάφορους λόγους. Η συμβολή της στην ανάπτυξη θετικών και υγιών κοινωνικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα των άλλων και να αντιδρά ενδεδειγμένα σε αυτά είναι καθοριστική για την καλή επικοινωνία και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Στον επαγγελματικό χώρο, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα ηγεσίας, την αντοχή στο άγχος, την επίλυση προβλημάτων και την διαχείριση συναισθηματικών κρίσεων. Οι επαγγελματικοί χώροι απαιτούν ολοένα και περισσότερο από τους ανθρώπους να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το άγχος και τις πιέσεις. Οι σχολικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες εκτελούν πολυδιάστατους ρόλους που υποστηρίζουν την επικοινωνία και την οικοδόμηση της κοινότητας (Blaike- Hourani et al., 2023). Ο ρόλος τους είναι ζωτικής σημασίας στην καλλιέργεια της οργανωτικής μάθησης, των ικανοτήτων και της εμπιστοσύνης καθώς και στην εμφύσηση κοινών αξιών καθώς και διαμεσολαβητικός στην διαχείριση των συγκρούσεων (Blaike-Hourani & Stringer, 2015β). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την προσωπική ευημερία και την αντιμετώπιση του στρες. Οι άνθρωποι που είναι συναισθηματικά

επιδέξιοι έχουν συχνά καλύτερη ψυχολογική υγεία και είναι πιο προσαρμοστικοί στις προκλήσεις της ζωής.

Στην σχολική κοινότητα η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ικανότητα της αντίληψης και της αντιμετώπισης των συναισθημάτων των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών της και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων είναι σημαντική για τον αποτελεσματικό ρόλο του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Ένας/Μία σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να καθοδηγήσει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό με ενθάρρυνση και κατανόηση. Επίσης μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προάγει τις θετικές σχέσεις, τη συνεργασία, τον σεβασμό και την αμοιβαία επικοινωνία. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται συγκρούσεις με ευαισθησία και εποικοδομητικό τρόπο καθώς και να προωθεί την ατομική αλλά και την συλλογική ανάπτυξη των μελών της σχολικής κοινότητας δουλεύοντας για την ενσωμάτωση της δια βίου μάθησης στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων στο σχολείο, εμπλουτίζοντας την ατμόσφαιρα του σχολείου και μετατρέποντάς το σε χώρο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενθουσιασμού και μάθησης, καλλιεργώντας σχέσεις με τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας προς όφελος του σχολείου (Bush & Middlewood, 2013). Τέλος, ένας/μία σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειριστεί τις δυσκολίες και τις απρόσμενες καταστάσεις με ψυχραιμία και ισορροπία. Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την σχολική ηγεσία, βοηθώντας στην δημιουργία ενός θετικού, συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Στην παρούσα μελέτη, εξετάζονται με βιβλιογραφική ανασκόπηση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση: α) Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία του/της ηγέτη/ηγέτιδας, β) σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει τις ήπιες δεξιότητες (soft skills) του/της ηγέτη/ηγέτιδας και συμβάλλει σε μια αποτελεσματική διοίκηση και γ) σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών/ντριών ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις αλλά και να υποστηρίζουν τους υφισταμένους, τους μαθητές και τους γονείς όταν κριθεί απαραίτητο.

Στο πρώτο κεφάλαιο διευκρινίζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και παρουσιάζονται τα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα που επικράτησαν γύρω από αυτήν καθώς και η σχέση IQ και EQ και συναισθηματικής νοημοσύνης και φύλου. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της επικοινωνίας, τα είδη της και τα εμπόδια που παρουσιάζονται και ποια είναι η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας ενός/μιας σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του σωστού ηγέτη εστιάζοντας στον μετασηματιστικό και τον ηθικό ηγέτη. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι συναισθηματικές ικανότητες των στελεχών εκπαίδευσης και η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας με αντίστοιχες έρευνες. Το 4^ο κεφάλαιο αναφέρεται στις ήπιες δεξιότητες (soft skills) και τη σύνδεσή τους με την ηγεσία και με τον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και τη σχέση τους με την συναισθηματική νοημοσύνη. Και στο 5ο και τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, των διαστάσεων και των αντίστοιχων προστατευτικών παραγόντων της. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ηγεσία με αντίστοιχες διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Ολοκληρώνοντας θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς και αντίστοιχες προτάσεις.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει πώς η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις ήπιες δεξιότητες, την ψυχική ανθεκτικότητα και την αποτελεσματική επικοινωνία του σχολικού ηγέτη/ηγέτιδας βοηθώντας να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει αυτές τις πτυχές της ηγεσίας. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι να συνδράμει στην ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών για μία υγιή ηγεσία, εστιάζοντας σε πτυχές όπως η ευαισθησία στα συναισθήματα, η διαχείριση του στρες και η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, η μελέτη αυτή μπορεί να παρέχει πληροφορίες που επιτρέπουν την υλοποίηση στρατηγικών στον οργανισμό για την ανάπτυξη μιας ηγεσίας με έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη και να συνεισφέρει στον επιστημονικό τομέα προσφέροντας νέα δεδομένα και προοπτικές για τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας. Η συνολική στόχευση είναι η βελτίωση της ηγετικής

απόδοσης, της ομαδικής δυναμικής και της ευεξίας του/της σχολικού ηγέτη/ηγέτιδας και των μελών του σχολικού οργανισμού που ηγείται.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε, κατά την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η συγκεκριμένη ανασκοπική μέθοδος έρευνας, αποτελεί μία εκτενή, συνολική και συστηματική κριτική ανάλυση ενός συγκεκριμένου θέματος. Ακόμη, μέσω αυτής της διαδικασίας πραγματοποιείται μία συνολική κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης, αναφορικά με ένα ερευνητικό πεδίο, το οποίο τίθεται υπό διερεύνηση. Αρχικά, καθορίστηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, κάτι το οποίο κρίνεται απαραίτητο, ώστε να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια αλλά και να συγκεκριμενοποιηθεί, το ερευνητικό πεδίο που πρόκειται να μελετηθεί (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018).

Στη συνέχεια, έλαβε χώρα μία αρχική ερευνητική αναζήτηση, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά, όπως Emotional Intelligence, School Leadership, Communication κ.α., ώστε να διερευνηθούν πηγές που σχετίζονται σε ευρύτερο πλαίσιο με το προς διερεύνηση θέμα. Η συγκεκριμένη διαδικασία βοήθησε στο να προσδιοριστούν κύριες έννοιες, οι οποίες μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία, αλλά και στο να τεθεί το εύρος στο οποίο κυμάνθηκε η θεματική αυτής της έρευνας. Ακολούθως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αρχική αναζήτηση, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των πηγών που σχετίζονται με το θέμα, βάση πιο σύνθετων λέξεων κλειδιών όπως Role of school leaders in emotional intelligence, Emotional intelligence and communication at school κ.α. Με την συγκεκριμένη διαδικασία περιορίστηκε το εύρος αναζήτησης των διαθέσιμων πηγών και δόθηκε μία πιο συγκεκριμενοποιημένη οπτική στο πεδίο που διερευνήθηκε (Snyder, 2019).

Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν τόσο πρωτογενείς, όπως για παράδειγμα συγγράμματα, όσο και δευτερογενείς, όπως άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Οι παραπάνω πηγές αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα από ιστότοπους όπως το Google Scholar και το Research Gate. Στη συνέχεια, αφού συλλέχθηκαν οι πηγές, πραγματοποιήθηκε μία εκτενής κριτική αξιολόγηση των άρθρων, των συγγραμμάτων, των πρακτικών συνεδρίων και των ερευνών, μελετώντας την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν όλοι οι ερευνητές. Ακόμη λήφθηκε υπόψη ο σχεδιασμός της κάθε μελέτης, οι περιορισμοί που είχαν

τεθεί, το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε, αλλά και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που ακολούθησαν οι ερευνητές (Torres-Carrión et al., 2018).

Το σύνολο όλων των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ήταν 279 και αποτελούνταν από συγγράμματα, άρθρα, πρακτικά συνεδρίων και έρευνες. Με την εκτενή μελέτη των παραπάνω πηγών, πραγματοποιήθηκε η σύνθεση των κοινών ευρημάτων τα οποία προέκυψαν, αλλά και οι τομείς στους οποίους εστίασαν οι ερευνητές. Στη συνέχεια, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι έρευνες που μελετήθηκαν και εντοπίστηκαν οι επιδράσεις τους στην πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων (Smela. et al., 2023) Τέλος, αφού μελετήθηκε συνολικά όλο το ερευνητικό υπόβαθρο του προς διερεύνηση θέματος, πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Αναλύθηκαν οι λόγοι για τους οποίους έχει μελετηθεί το συγκεκριμένο θέμα, η πρωτοτυπία του, η σπουδαιότητα του, αλλά και η συμβολή του στην ερευνητική κοινότητα. Επιπλέον, με τη χρήση σαφής και συνοπτικής γλώσσας τέθηκαν ερωτήματα τα οποία προσδιορίζουν τυχόν κενά στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, αλλά και προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες, οι οποίες σχετίζονται με το προς διερεύνηση θέμα (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018).

Πρωτοτυπία

Το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, αποτέλεσε ένα μοναδικό θεματικό ερευνητικό πεδίο, στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενίσχυσης των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας των ηγετών/ηγέτιδων. Μελέτες οι οποίες στοχεύουν σε ανασκοπική έρευνα, αποτελούν μία ιδιαίτερη πρακτική στον επιστημονικό κόσμο, καθώς συγκροτούν όλα εκείνα τα στοιχεία μιας πολύ απαιτητικής μεθόδου έρευνας, ενός συγκεκριμένου πεδίου. Η θεματική της συγκεκριμένης εργασίας πραγματεύεται καινοτόμα ερευνητικά προβλήματα και ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν μελετηθεί σε κάποιο προγενέστερο ερευνητικό έργο. Ακόμη, ο τεράστιος όγκος ερευνητικών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής, αποτελούν μια αυτόνομη επιστημονική συνεισφορά στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας ενός ηγέτη (Buckley, 2023).

Οι μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αξιολογήθηκαν με αυστηρά και ευδιάκριτα κριτήρια, ώστε να συμβάλουν στην αρτιότερη και πολύπλευρη κάλυψη του προς διερεύνηση θέματος. Αξιολογήθηκε η αξιοπιστία των ερευνών, η πρακτική αποτελεσματικότητα τους, η θεωρητική και μεθοδολογική πρωτοτυπία τους, αλλά και χρόνος υλοποίησης τους. Έγινε χρήση των όσο δυνατόν πιο πρόσφατων ερευνών, ώστε η μεθοδολογική ακολουθία να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο το οποίο ενισχύει την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση πολλαπλών μεταβλητών, γεγονός που αποτελεί ένα μοναδικό χαρακτηριστικό μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Alajami, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ως έννοια το σύνολο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις τόσο τις δικές του όσο και των άλλων με απώτερο στόχο την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Πλατσίδου, 2010 :19).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την συναισθηματική νοημοσύνη συγκλίνουν στο εξής: ότι αποτελεί νοητική ικανότητα που αφορά ή εφαρμόζεται σε καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Μ ε αυτές τις δύο παραδοχές δικαιολογούνται οι δύο προσδιοριστικοί όροι της έννοιας, η νοημοσύνη αποτελώντας μια λειτουργία του νου και συναισθηματική γιατί εστιάζει στο θυμικό μέρος του ατόμου. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιούνται ανάλογα σε ποιον από τους δύο προσδιοριστικούς όρους εστιάζουν περισσότερο και σε ποιες διαστάσεις τους δίνουν ιδιαίτερη έμφαση.

Η έννοια αυτή πρωτοεισήχθη από τους ψυχολόγους Peter Salovey και John D. Mayer το 1990 και στην συνέχεια διερευνήθηκε από τον Daniel Goleman στο βιβλίο του «Emotional Intelligence» το 1995. Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα και των άλλων , να μπορεί να τα χειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Μία πιο εξειδικευμένη περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης διατυπώθηκε από τον Mayer και τους συνεργάτες του, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μορφή «κοινωνικής ευφυΐας» και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις μεταξύ των διαφόρων συναισθημάτων και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που έχει αντλήσει στην καθοδήγηση της σκέψης και της πράξης του (Mayer, Caruso & Salovey, 1999 : 267).

Οι Petrides & Furnham (2001), αναφέρονται στην συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο συσχετιζόμενων διαθέσεων και ικανοτήτων το οποίο είναι διακριτό από το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων (Τριλίβα & Πούλου, 2004). Το γεγονός ότι επέλεξαν τον όρο συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα έναντι του όρου συναισθηματική νοημοσύνη οφείλεται στο γεγονός ότι ο δεύτερος μελετά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σαν να πρόκειται για γνωστικές ικανότητες. Οι Petrides & Furnham αφού ενσωμάτωσαν διάφορα στοιχεία προσωπικότητας όπως την ενσυναίσθηση του Goleman, την κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike, την προσωπική νοημοσύνη του Garner και την συναισθηματική νοημοσύνη των Mayer & Salovey δημιούργησαν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης Προσωπικότητας η οποία περιλάμβανε την Προσαρμοστικότητα, την ρύθμιση συναισθημάτων και την κοινωνική ικανότητα. Η προσαρμοστικότητα περιλαμβάνει την αποφασιστικότητα, την αποτίμηση συναισθημάτων (εαυτού και άλλων), την έκφραση συναισθημάτων και την διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων. Η ρύθμιση συναισθημάτων περιλαμβάνει την αυθορμησία, δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, αυτοεκτίμηση και κινητοποίηση του εαυτού. Τέλος η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει την διαχείριση του στρες, την ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και την ευτυχία και την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Salovey αναφέρεται σε διάφορες ικανότητες, επεκτείνοντάς τις ικανότητες αυτές σε πέντε βασικούς τομείς: α)Γνώση των συναισθημάτων μας: η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Η αναγνώριση ενός συναισθήματος την στιγμή που αυτό δημιουργείται αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ανικανότητά μας να παρατηρήσουμε τα πραγματικά μας αισθήματα

μας αφήνει έρμαιο στο έλεος τους. Αντίθετα, άνθρωποι που νιώθουν σίγουροι για τα συναισθήματά τους , διευθύνουν καλύτερα τη ζωή τους και έχουν απόλυτη επίγνωση των αποφάσεων που παίρνουν για τον εαυτό τους. Β) Έλεγχος των συναισθημάτων: Η ικανότητα να κατανοούμε την αιτία και την σημασία των συναισθημάτων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την σκέψη και την συμπεριφορά μας. Η χειραγώγηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων μας ώστε να είναι τα κατάλληλα ανά πάσα στιγμή είναι ικανότητα που οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Άτομα που στερούνται αυτής της ικανότητας μάχονται με τα αισθήματα της κατάθλιψης, ενώ όσοι κατέχουν την ικανότητα αυτή μπορούν να ξεπεράσουν τα πισωγυρίσματα και τις απογοητεύσεις της ζωής. Γ) Εξεύρεση κινήτρων: Η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας ώστε να αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά την αγωνία, το άγχος, τη θυμοκρατία και άλλα συναισθήματα. Ο έλεγχος των συναισθημάτων με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση ενός στόχου είναι ουσιαστικός για την εξεύρεση κινήτρων, την αυτοκυριαρχία και την δημιουργικότητα. Ο έλεγχος των συναισθημάτων, η καθυπόταξη της ανυπομονησίας , η χαλιναγώγηση της παρορμητικότητας βρίσκεται πίσω από κάθε μεγάλο επίτευγμα του ατόμου. Οι άνθρωποι που έχουν αυτή την ικανότητα τείνουν να είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί σε ό, τι και αν κάνουν. Δ) Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων : Η ενσυναίσθηση είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα που έχει ως βάση της την συναισθηματική αυτοεπίγνωση. Τα «ενσυναισθητικά» άτομα διακατέχονται από αλτρουιστικά συναισθήματα, είναι πιο δεκτικά στα σιωπηλά κοινωνικά μηνύματα που φανερώνουν τις επιθυμίες ή τις ανάγκες των άλλων. Η κατάκτηση αυτή τους κάνει καλύτερους επαγγελματίες σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με κοινωνική προσφορά, διδασκαλία, πωλήσεις, διοίκηση. Ε) Χειρισμός των σχέσεων: Η ικανότητα να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις με τους άλλους βασισμένες στην εμπιστοσύνη στην ανοιχτή επικοινωνία και την συνεργασία. Η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων αναφέρεται στην δεξιότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Η ιδιαίτερη κοινωνική επάρκεια ή ανεπάρκεια είναι έννοιες που κρύβονται πίσω από την δημοτικότητα, την ηγετική δεινότητα και τη διαπροσωπική επιτυχία. Τα άτομα που διαθέτουν αυτές τις ικανότητες διαπρέπουν στην ομαλή αλληλεπίδραση με τους άλλους και στο κοινωνικό στερέωμα.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να αποδίδει με ακρίβεια την συναισθηματική νοημοσύνη. Για τον λόγο αυτό οι ερευνητές εστιάζουν και σε μια διαφορετική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης χωρίς να υπάρχει

απόλυτη συμφωνία για το περιεχόμενό της. Κανείς όμως δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ρίχνει φως στην ερμηνεία φαινομένων που μέχρι τότε δεν είχαν εξηγηθεί με επάρκεια.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική για την ατομική και την κοινωνική ευημερία του ατόμου καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούμε στις διάφορες καταστάσεις και προκλήσεις της ζωής . Επίσης μπορεί να συνδράμει στην βελτίωση των επαγγελματικών σχέσεων και της ηγετικής ικανότητας. Έχει σημαντική επίδραση στην επικοινωνία, τις σχέσεις, τη λήψη αποφάσεων και τη γενική απόδοση ενός ατόμου στη ζωή του. Επιπλέον η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση συγκρούσεων και στην ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

1.2 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται ως εξής: α) Μοντέλα που θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη την ικανότητα του νου που σχετίζεται με τις γνωστικές ικανότητες (Mayer Caruso & Salovey, 2002). β) Μοντέλα που σχετίζονται με την προσωπικότητα, σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί συνδυασμό της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται, των χαρακτηριστικών και των διαθέσεων που φέρει (Bar-On, 2006). γ) Μοντέλα επίδοσης που έχουν σχέση με την εργασιακή επίδοση του ατόμου σε συνδυασμό πάντα με την προσωπικότητά του (Goleman, 2006).

Σύμφωνα με τους Mayer et al. (2000) τα μοντέλα ταξινομούνται σε δυο βασικές κατηγορίες, τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα μοντέλα εκείνα όπου αντιστοιχίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη με τις γνωστικές λειτουργίες. Στη δεύτερη κατηγορία των μεικτών μοντέλων, η συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδεται ως μια εννοιολογική σύλληψη συναισθηματικών ικανοτήτων που επηρεάζεται από τις διαθέσεις της προσωπικότητας και τα γνωρίσματα που φέρει ο χαρακτήρας του κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τους Petrides & Furnham (2000) τα μεικτά μοντέλα αναφέρονται σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας ή σύμφωνα με τον Goleman (1998) μπορούν να αναφέρονται και στις επιδόσεις των ατόμων.

1.2.1 TO MONTELO TΩN MAYER AND SALOVEY

Το Four-Branch Model της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση από τους Mayer & Salovey (1997). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ενώνοντας ικανότητες από τέσσερις τομείς: α) συναίσθημα με ακρίβεια αντίληψης, β) με την χρήση των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης, γ) την κατανόηση των συναισθημάτων και δ) την διαχείριση των συναισθημάτων (Mayer & Salovey 1997; Mayer, Salovey, Caruso & Sitatenios, 2003). Το four-Branch Μοντέλο έχει μετρηθεί με μια σειρά εργαλείων, με πιο πρόσφατο το Mayer-Salovey-Caruso Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer et al., 2002).

Σύμφωνα με το μοντέλο τους αναφέρονται τέσσερις διαστάσεις που περιλαμβάνουν γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες που έχουν σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι εξής: Α) Η διάσταση της αντίληψης, της αξιολόγησης και της έκφρασης των συναισθημάτων. Αναφέρεται στην αυτοεπίγνωση του ατόμου μέσω της οποίας το άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του ώστε να μπορεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να τα εξωτερικεύει στους γύρω του. Β) Η διάσταση της ενσυναίσθησης, με την οποία το άτομο κατανοεί το συναίσθημα που φέρει ένα άλλο άτομο κι έχει την ικανότητα να χρησιμοποιήσει τη γνώση αυτή για προσωπικό ή επαγγελματικό όφελος. Γ) Η διάσταση της αυτορρύθμισης επιτρέπει την συναισθηματική διευκόλυνση του ατόμου να αφομοιώνει τα συναισθήματά του στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται με αποτέλεσμα να μην δημιουργούνται δυσκολίες λόγω της μη αυτορρύθμισης στην ολοκλήρωση της εργασίας του. Με την αυτορρύθμιση το άτομο είναι ικανό να αξιοποιήσει τα συναισθήματά του ώστε να μπορεί να θέτει προτεραιότητες και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις έχοντα όμως ήδη προβλέψει και αξιολογήσει τα συναισθήματα που θα επακολουθήσουν ως απόρροια των αποφάσεων και των δράσεών του. Δ) Η διάσταση της διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου με σκοπό την ευόδωση των στόχων και την αύξηση της προσωπικής του απόδοσης.

Ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους Mayer et al. (2004): Μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα εύκολα και με ακρίβεια, τα χρησιμοποιεί για να τροφοδοτεί τη σκέψη του, να τα κατανοεί και να τα διαχειρίζεται καλύτερα από κάποιον με χαμηλή συναισθηματική

νοημοσύνη. Επιπλέον μπορεί να διαθέτει υψηλότερη λεκτική και κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων γεγονός που κάνει το άτομο πιο ανοιχτό σε νέες εμπειρίες και πιο ευχάριστο. Με βάση τα παραπάνω, τα επαγγέλματα που θα είναι πιο προσφιλή για άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτά που σχετίζονται με τη διδασκαλία/εκπαίδευση και την συμβουλευτική. Ως προς τις κοινωνικές του σχέσεις το άτομο με υψηλή νοημοσύνη δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς αντιθέτως αποφεύγει αυτοκαταστροφικές ή αρνητικές συμπεριφορές και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στους άλλους. Διαθέτει επίσης ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους οικείους του και θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα αν έχει υψηλή επίδοση στην διαχείριση των συναισθημάτων.

1.2.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BAR-ON

ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Μια άλλη προσέγγιση για την συναισθηματική νοημοσύνη, αυτή του Bar-On (1997), το οποίο αποτελεί ένα μεικτό μοντέλο προσέγγισης χρησιμοποιώντας ευρείς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνοντας τις μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες (Bar-on, 1997) και τη συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυή συμπεριφορά (Bar-On 2000 στον Geher, 2004) καθώς και τις διαθέσεις που πηγάζουν από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Petrides & Furnham, 2003).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο σημαντικές περιοχές δεξιοτήτων είναι η συναισθηματική αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, η αυτοπραγμάτωση, η ανεξαρτησία. Στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων οι σημαντικές περιοχές που επισημαίνονται στο μοντέλο είναι η κοινωνική ευθύνη και η ενσυναίσθηση. Ως προς την κλίμακα προσαρμοστικότητας του ατόμου αναφέρονται οι περιοχές της επίλυσης προβλημάτων, του ελέγχου της πραγματικότητας καθώς και η δυνατότητα ευελιξίας. Όσον αφορά τις κλίμακες της διαχείρισης του άγχους, το μοντέλο του Bar-On καταγράφει τα επίπεδα ανοχής στο στρες και το άγχος καθώς και την δυνατότητα ελέγχου των παρορμήσεων του ατόμου. Τέλος, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει τη δυνατότητα να καταγράφει τα επίπεδα ευτυχίας ή αισιοδοξίας που φέρει το άτομο.

Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, το άτομο που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη κατανοεί και εκφράζει καλά τα συναισθήματά του, σχετίζεται αποτελεσματικά με τους άλλους και αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις της ζωής. Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, το

άτομο με υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αντιλαμβάνεται καλά τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις ανάγκες των άλλων, σταθεροποιεί τις σχέσεις που προάγουν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και είναι αμοιβαία ικανοποιητικές (Πλατσίδου, 2010:63). Η υψηλή κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε προσωπικό, κοινωνικό ή περιβαλλοντικό επίπεδο και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις εκάστοτε συνθήκες, να επιλύει προβλήματα και να λαμβάνει ορθές αποφάσεις.

1.2.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΟΥ GOLEMAN

Σύμφωνα με το μοντέλο του Daniel Goleman (1995) το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν οι ικανότητες και δυνατότητες του ατόμου, περιλαμβάνοντας τον αυτοέλεγχο, τον ζήλο, την επιμονή και την δυνατότητα της παρακίνησης (Goleman, 1995). Στο μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται καταγραφή των εξής περιοχών δεξιοτήτων:

Η γνωριμία με τα προσωπικά μας συναισθήματα. Το άτομο γνωρίζει τα συναισθήματά του και τα αναγνωρίζει καθώς έχει την δυνατότητα παρακολούθησης ενός συναισθήματος καθόλη την πορεία του. Όσον αφορά την διαχείριση των συναισθημάτων εφαρμόζονται στις κατάλληλες στιγμές τα κατάλληλα συναισθήματα καθώς το άτομο έχει τη δυνατότητα να απαλύνει τον πόνο του και να αποτινάξει από πάνω του το ανεξέλεγκτο άγχος, την κατάθλιψη, την ευερεθιστότητα των συναισθημάτων του. Μπορεί επίσης να παρατάξει τα συναισθήματά του στην υπηρεσία ενός στόχου, ελέγχοντας την παρορμητικότητά του και θέτοντας τον εαυτό του σε μια κατάσταση «ροής» σε σχέση με τα όσα βιώνει (Κουφογιάννη, 2021).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί το άτομο σε συναισθηματική επάρκεια. Για να αναπτύξει ένα άτομο υψηλή συναισθηματική επάρκεια απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη κάποιων βασικών συναισθηματικών ικανοτήτων όπως η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων.

Αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ο Goleman υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση της ευαισθητοποίησης και η εναρμόνιση του εαυτού μας σε αυτά που θέλουν και χρειάζονται οι άλλοι είναι επιβεβλημένη.

Το μοντέλο του Goleman έχαιρε ευρείας αποδοχής λόγω του ότι έδωσε έμφαση στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης μέσα από την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Η μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας εστιάζει

στην αξιολόγηση των συναισθηματικών και των κοινωνικών ικανοτήτων ενός ατόμου λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης. Ο Goleman σε συνεργασία με τον ελληνικής καταγωγής ερευνητή Richard Boyatzis, έμπειρος σε θέματα εργασιακής ψυχολογίας, ηγεσίας και διοικητικής επιστήμης (Boyatzis et al, 2000) δημιούργησαν το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360) ένα τεστ ετεροαναφορών όπου ένας αριθμός ατόμων καλείται να αξιολογήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου με τον οποίο έχει εργασιακή σχέση. Η αρχική μορφή βελτιώθηκε και η τελευταία του έκδοση, το ECI 2.0, περιλαμβάνει 72 προτάσεις όπου ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει τις εκτιμήσεις του για ένα άτομο ή για έναν οργανισμό χρησιμοποιώντας μία κλίμακα πέντε σημείων, μετρώντας τέσσερις γενικές κατηγορίες ικανοτήτων που περιλαμβάνουν 18 δεξιότητες: α) την αυτοεπίγνωση β) την διαχείριση του εαυτού γ) την κοινωνική επίγνωση και δ) την διαχείριση των σχέσεων.

Οι μετρήσεις αυτές παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το ποιες είναι οι περιοχές που η συναισθηματική επάρκεια του ανθρώπου είναι χαμηλή και οι οποίες χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης προκειμένου να πετύχει το άτομο υψηλότερη επίδοση και αποτελεσματικότητα στην εργασία του.

Πίνακας 1

Το μοντέλο του Goleman για την Συναισθηματική Επάρκεια

	<u>Εαυτός</u> Προσωπική Ικανότητα	<u>Άλλοι</u> Κοινωνική Ικανότητα
Αναγνώριση συναισθημάτων	Αυτοεπίγνωση Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Ακριβής αξιολόγηση Αυτοπεποίθηση	Κοινωνική Επίγνωση Ενσυναίσθηση Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση Οργανωτική επίγνωση
Διαχείριση συναισθημάτων	Διαχείριση εαυτού Αυτοέλεγχος Αξιοπιστία Ευσυνειδησία	Διαχείριση σχέσεων Ανάπτυξη των άλλων Επιρροή Επικοινωνία

	Προσαρμοστικότητα Κίνητρο επίτευξης Πρωτοβουλία	Διαχείριση συγκρούσεων Ηγετική ικανότητα Καταλύτης αλλαγών Δημιουργία δεσμών Ομαδικότητα και Συνεργασία
--	---	--

Πηγή Goleman(2000)

1.2.4 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ PETRIDES & FURNHAM

Στο μοντέλο των Petrides & Furnham γίνεται διαχωρισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δυο είδη ΣΝ με την προοπτική να συνδυαστούν με τα εκάστοτε εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγησή της. Από τη μια πλευρά είναι το εργαλείο που βασίζεται στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, ώστε το αντίστοιχο εργαλείο οδηγείται στην αξιολόγηση μέσω της μεθόδου της αυτό-αναφοράς. Το συγκεκριμένο εργαλείο ορίζει ότι η γνωστική ικανότητα του καθενός μας εξετάζεται μέσω της μεθόδου της αντικειμενικής επιδόσεως. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι εφικτή μέσω αντικειμενικών κριτηρίων εξαιτίας της υποκειμενικότητάς της και της δυσκολίας ορισμού σωστών και λάθος απαντήσεων (Κουφογιάννη, 2021).

Για να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του ατόμου απαραίτητη είναι η αξιολόγηση των γνώσεων που φέρει το άτομο σε σχέση με τα συναισθήματά του. Επομένως οι Petrides, Frederickson & Furnham (2004), οδηγούνται στο συμπέρασμα της συνύπαρξης των δύο εννοιολογικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν δεκαπέντε διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Εάν για παράδειγμα η διάσταση της προσαρμοστικότητας παρουσιάσει υψηλό σκορ το άτομο μπορεί να θεωρηθεί ευέλικτο και πρόθυμο να προσαρμοστεί σε μια νέα κατάσταση. Ένα υψηλό σκορ στη διάσταση της διεκδικητικής συμπεριφοράς το άτομο παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα αποφασιστικό και ειλικρινές που με προθυμία υπερασπίζεται τα δικαιώματά του. Όσον αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής αντίληψης σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους γίνεται καταγραφή τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων.

Σε σχέση με την διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων καταγράφεται η ικανότητά του να επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων. Αναφορικά με την διάσταση της συναισθηματικής ρύθμισης καταγράφεται η ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Όσον αφορά την παρορμητικότητα γίνεται συσχετισμός με τον έλεγχο των έντονων επιθυμιών του. Η διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας ικανοποιητικών προσωπικών σχέσεων και η διάσταση της αυτοεκτίμησης (αυτοπεποίθηση) και της κινητοποίησης (εσωτερικής παρότρυνσης και επιμονής), αναφέρονται σε βασικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου. Επιπρόσθετα, η διάσταση της κοινωνικής επίγνωσης σχετίζεται με την κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου και την κοινωνική του δικτύωση. Έπονται οι διαστάσεις της διαχείρισης του άγχους, της καταγραφής των επιπέδων ενσυναίσθησης και ευτυχίας, της αισιοδοξίας και της συναισθηματικής έκφρασης, της ικανότητας για έκφραση και μετάδοση των συναισθημάτων σε άλλους (Petrides & Mavrouli, 2018).

Πίνακας 2 Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait E.I) που περιλαμβάνει το μοντέλο των Petrides & Furnham

Διαστάσεις	Όσοι διαθέτουν σε υψηλό βαθμό αυτή τη διάσταση, εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι...
Προσαρμοστικότητα	Είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες.
Διεκδικητική συμπεριφορά	Είναι ευθείς, ειλικρινείς και διατεθειμένοι να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.
Αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων)	Είναι σαφείς σε ό,τι αφορά στα συναισθήματα, τα προσωπικά και των άλλων.
Έκφραση των συναισθημάτων	Είναι ικανοί να εκφράζουν και να μεταδίδουν τα συναισθήματά τους

	στους άλλους.
Διαχείριση των συναισθημάτων (των άλλων)	Είναι ικανοί να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.
Ρύθμιση συναισθημάτων	Είναι ικανοί να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα.
(χαμηλή) Παρορμητικότητα	Είναι στοχαστικοί και λιγότερο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις παρορμήσεις τους.
Διαπροσωπικές σχέσεις	Είναι ικανοί να έχουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.
Αυτοεκτίμηση	Είναι πετυχημένοι και με αυτοπεποίθηση.
Αυτο-παρακίνηση	Διαθέτουν κίνητρα και δεν παραιτούνται εύκολα , όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
Κοινωνική επίγνωση	Είναι ικανοί να αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα και διαθέτουν άριστες κοινωνικές δεξιότητες.
Διαχείριση του άγχους	Είναι ικανοί να αντέχουν στην πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους.
Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Είναι ικανοί να μπαίνουν στη θέση του άλλου.
Ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι με τη ζωή τους.
Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Έχουν πεποίθηση ότι όλα θα πάνε καλά και βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων.

Πηγή : Pertides, Furnham & Frederickson (2004)

1.2.5 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ COOPER

Το μεικτό μοντέλο του Cooper ενδιαφέρθηκε κυρίως για την εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη βελτίωση της ηγεσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να αισθάνεται, να κατανοεί, και να εφαρμόζει αποτελεσματικά τη δυναμική και το πλήθος των συναισθημάτων, έτσι ώστε να τα αξιοποιεί ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και διασύνδεσης (Cooper & Sawaf, 1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη διαχωρίζεται σε τέσσερις διαστάσεις: α) Το εκάστοτε περιβάλλον αναφέρεται στις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις της προσωπικής και εργασιακής ζωής του ατόμου. β) Ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός περιλαμβάνει τη συναισθηματική επίγνωση για τον εαυτό και τους άλλους και τη συναισθηματική εκφραστικότητα. γ) Οι συναισθηματικές δυνατότητες-ικανότητες είναι θεμελιώδεις δεξιότητες και πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία έχουν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια του βίου και τα οποία εφαρμόζει κανείς καθώς αλληλεπιδρά με άτομα, γεγονότα και καταστάσεις (π.χ. η δημιουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, η έκφραση δυσαρέσκειας). δ) Οι αξίες και οι στάσεις αναφέρονται στην προσωπική προοπτική του καθένα για τον κόσμο και τις αξίες με τις οποίες ζει και οι οποίες φαίνονται στον τρόπο έκφρασης, τις ενέργειες και τη σταθερότητά του (π.χ. προσδοκίες, συμπόνια, διαίσθηση, εμπιστοσύνη, ατομικό δυναμικό και ολοκλήρωση του εαυτού).

Με βάση το μοντέλο αυτό ο Cooper κατασκεύασε ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, που το ονόμασε Χάρτη του Δείκτη Συναισθηματικότητας (the EQ-Map). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών όπου το άτομο καλείται να αναφέρει πώς έχει χρησιμοποιήσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη το τελευταίο χρονικό διάστημα (Cooper, 1996/1997). Το EQ-Map παρέχει μια αναλυτική χαρτογράφηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου σε σχέση με το εργασιακό του περιβάλλον. Επιπλέον τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που παρέχει το EQ-Map αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ενός ανθρώπου (στα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του), όπως μπορεί να εκφραστεί σε διάφορες εκφάνσεις της προσωπικής και εργασιακής του ζωής, στην γενικότερη εικόνα της υγείας του, την ποιότητα ζωής και σχέσεων και την εργασιακή απόδοση. Εν τέλει σύμφωνα με τον

Cooper, ο δείκτης συναισθηματικότητας κάποιου είναι αποτέλεσμα του επιπέδου αυτοεπίγνωσης που διαθέτει, των συναισθηματικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του, καθώς και των γενικότερων αξιών και στάσεών του για τον κόσμο.

Όσον αφορά την ταξινόμηση των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε κατηγορίες, η θεωρία του Cooper εμπίπτει στα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα, διότι πολλές από τις ικανότητες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνει αναφέρονται στην περιοχή της προσωπικότητας.

1.3 Προσδιορισμός του συναισθήματος

Συναίσθημα ορίζεται οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος (Goleman, 2013:423). Το συναίσθημα αναφέρεται σε συγκεκριμένο αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που προκαλεί καθώς και στις ψυχολογικές και βιολογικές καταστάσεις που το συνοδεύουν. Ο αριθμός των συναισθημάτων μαζί με τις προσμείξεις τους, τις ποικιλίες και τις μεταλλάξεις και τις αποχρώσεις ανέρχονται σε εκατοντάδες. Τα συναισθήματα είναι συναισθηματικές καταστάσεις και εμπειρίες που βιώνουμε ως αντίδραση σε διάφορα γεγονότα, ερεθίσματα ή σκέψεις. Τα συναισθήματα είναι μέρος του ανθρώπινου ψυχισμού και παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή. Επηρεάζουν την αντίδρασή μας σε καταστάσεις, τη σχέση μας με άλλους ανθρώπους και τις αποφάσεις που λαμβάνουμε.

Τα συναισθήματα μπορούν να εκδηλωθούν φυσιολογικά μέσω σωματικών αντιδράσεων όπως η αύξηση του καρδιακού παλμού, η αλλαγή στην αναπνοή, οι εκδηλώσεις στο πρόσωπο και άλλα. Τα συναισθήματα επίσης επηρεάζουν την συμπεριφορά μας, τις επιλογές μας και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας.

Η επιστήμη της ψυχολογίας, και η νευροεπιστήμη έχουν εξετάσει εκτενώς τα συναισθήματα και προσπαθούν να κατανοήσουν τη φύση τους, τις αιτίες τους και τον τρόπο που επηρεάζουν και ενεργοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Neta & Hass, 2019). Κάθε συναίσθημα έχει τη δική του μοναδική αίσθηση και εκδήλωση. Τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη εμπειρία και επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ψυχολογική κατάσταση και την ψυχική υγεία.

Οι ερευνητές εντούτοις διαφωνούν ως προς το ποια συναισθήματα πρέπει να θεωρηθούν τα πρωταρχικά, αυτά που αποτελούν τα βασικά χρώματα του ουράνιου τόξου των συναισθημάτων (Goleman, 2013) από τα οποία πηγάζουν όλες οι άλλες

αποχρώσεις. Αυτές που θεωρούνται οι κύριες οικογένειες συναισθημάτων με κάποια από τα μέλη τους είναι οι ακόλουθες:

- ✓ **Θυμός:** λύσσα, οργή, πικρία, αγανάκτηση, οργή, πικρία, απόγνωση, αναβρασμός, εκνευρισμός, εχθρότητα και σε ακραίες καταστάσεις παθολογικό μίσος και βία.
- ✓ **Θλίψη:** λύπη, ακεφιά, κατήφεια, μελαγχολία, αυτολύπηση, μοναξιά, απελπισία και σε παθολογικό βαθμό οδηγεί σε σοβαρή κατάθλιψη.
- ✓ **Φόβος:** άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, έγνοια, κατάπληξη, τρόμος, ανησυχία, φρίκη, τρομάρα και στην παθολογική του μορφή φοβία και πανικός.
- ✓ **Απόλαυση:** ευτυχία, χαρά ανακούφιση, ικανοποίηση, ευεξία, ενθουσιασμός, τέρψη, ευφορία, κέφι, έκσταση και στην ακραία μορφή της μανία.
- ✓ **Αγάπη:** αποδοχή, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, αφοσίωση, λατρεία, ξεμυάλισμα.
- ✓ **Έκπληξη:** σοκ, κατάπληξη, θαυμασμός, απορία.
- ✓ **Αποστροφή:** περιφρόνηση, δυσφορία, απέχθεια, φρίκη, αηδία.
- ✓ **Ντροπή:** ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, ταπείνωση, εξευτελισμός, συστολή και μετάνοια.

Όλα τα συναισθήματα είναι προτροπές για δράση, η ίδια η ρίζα της λέξης συναίσθημα υπονοεί την τάση για κίνηση, για δράση. Στον συναισθηματικό μας κόσμο κάθε συναίσθημα κατέχει ένα μοναδικό ρόλο. Κάθε συναίσθημα προετοιμάζει το σώμα για ένα διαφορετικό είδος αντίδρασης και εκφράζεται με τους μορφασμούς του προσώπου, με την φωνή, την θέση του σώματος, τη γνώση και την υποκειμενική εμπειρία (Izard, 1993). Συγκεκριμένα: **Με τον θυμό** το αίμα κυλάει προς τα χέρια και μας διευκολύνει να πιάσουμε όπλο και να επιτεθούμε στον εχθρό. Οι παλμοί της καρδιάς αυξάνονται και η έκκριση αδρεναλίνης οδηγεί σε έντονη δραστηριότητα.

Με τον φόβο το αίμα ρέει στους σκελετικούς μυς, για παράδειγμα στα πόδια κάνοντας εύκολο το τρέξιμο. Συγχρόνως το πρόσωπο γίνεται ωχρό καθώς το αίμα στραγγίζει από αυτό και το σώμα παγώνει έστω και στιγμιαία δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να εκτιμήσει αν η φυγή είναι η ενδεδειγμένη αντίδραση. **Με την ευτυχία** δημιουργείται αυξημένη δραστηριότητα σε κάποιο εγκεφαλικό κέντρο όπου αναχαιτίζει τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούν ανήσυχες σκέψεις. Το σώμα διακατέχεται από μια γενική ηρεμία δημιουργώντας τις προϋποθέσεις να ξεκουραστεί

και να προετοιμαστεί για την επίτευξη μιας μεγάλης ποικιλίας στόχων. **Με την αγάπη**, τα τρυφερά συναισθήματα δημιουργούν διέγερση του παρασυμπαθητικού που αποκαλείται «η αντίδραση της χαλάρωσης», δημιουργώντας μια γενική κατάσταση ηρεμίας και ικανοποίησης διευκολύνοντας την συνεργασία. **Το ανασήκωμα των φρυδιών από έκπληξη** μας βοηθάει να αποκτήσουμε μια ευρύτερη οπτική ακτίνα, να προσληφθεί περισσότερο φως από τον αμφιβληστροειδή συμβάλλοντας στην ευρύτερη πληροφόρηση γύρω από το αναπάντεχο γεγονός, βοηθώντας να συνειδητοποιήσουμε τι συμβαίνει γύρω μας και να αναλάβουμε ένα πιο ενδεδειγμένο σχέδιο δράσης. **Η αηδία** εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον κόσμο και μεταδίδει το μήνυμα ότι κάτι επιτίθεται στη γεύση και την όσφρησή μας. Η έκφραση του προσώπου που υποδηλώνει αηδία είναι μία προσπάθεια να αποφύγει κάτι ενοχλητικό και επικίνδυνο. **Η λύπη** μας βοηθάει να προσαρμοστούμε στην απώλεια ενός αγαπημένου μας προσώπου ή σε μια μεγάλη απογοήτευση. Προκαλεί μείωση της ενέργειας και του ενθουσιασμού για τις δραστηριότητες της ζωής και μέσα από αυτή την απομόνωση να θρηνήσουμε μια απώλεια ή μια χαμένη ελπίδα αντιλαμβανόμενοι τις συνέπειες στη ζωή μας. Καθώς όμως επανέρχεται η ενεργητικότητα ο άνθρωπος σχεδιάζει ένα καινούριο ξεκίνημα (Goleman, 2013).

1.4 Δείκτης Νοημοσύνης και Συναισθηματική Νοημοσύνη

IQ και EQ

Ο δείκτης νοημοσύνης και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν δυο ξεχωριστές ικανότητες . Συχνά πολλοί συγχέουν το πνεύμα με την συναισθηματική οξυδέρκεια. Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του νοητικού πηλίκου και κάποιων πλευρών της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά πρόκειται για δυο ανεξάρτητες οντότητες. Παρόλα τα γνωστά τεστ νοημοσύνης κάτι αντίστοιχο δεν υπάρχει για να μετρήσει τους βαθμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2013). Με τον δείκτη νοημοσύνης ελέγχεται η λογική, που αποτελεί μία αμετάβλητη ικανότητα του ανθρώπου , η οποία δεν επηρεάζει τις διαπροσωπικές του σχέσεις είναι σημαντικός όμως παράγοντας για να διεκπεραιωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οποιαδήποτε εργασία (Bradberry & Greaves, 2006). Η συναισθηματική νοημοσύνη από την άλλη αντικατοπτρίζει τον τρόπο που διαχειριζόμαστε τόσο τα δικά μας συναισθήματα όσο και των άλλων και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου αποτελώντας δεξιότητα που χρήζει συνεχούς εξέλιξης (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Επομένως το IQ παρουσιάζει την

γνωστική ευφυΐα του ατόμου ενώ το EQ την συναισθηματική ευφυΐα του, το πόσο καλά μπορεί να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων. Το IQ αναφέρεται σε μια γενική ικανότητα του ατόμου που έχει σχέση με την μάθηση, με την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και την επίλυση καινούριων προβλημάτων. Με αυτήν την ικανότητα το άτομο αποκτά δεξιότητες που σχετίζονται με την άντληση και την επεξεργασία πληροφοριών. Το EQ αναφέρεται στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη ζωή (Allen et al., 2014).

Μία σύγκριση των δύο εννοιών, αποδεικνύει ότι το IQ και το EQ είναι δύο μέτρα που αξιολογούν διάφορες πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, το IQ α) μετρά κυρίως τις γνωστικές ικανότητες και την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, β) υπολογίζεται μέσω ειδικών τεστ νοημοσύνης και γ) επικεντρώνεται σε πτυχές όπως η λογική σκέψη, η αφαιρετική σκέψη, η αντίληψη και η χρήση της γλώσσας, η οργάνωση και η στρατηγική και άλλες σχετικές διανοητικές ικανότητες. Το EQ εστιάζει α) στην αντίληψη, την κατανόηση, την ρύθμιση και την χρήση των συναισθημάτων τόσο για τον εαυτό μας όσο και για τους άλλους β) μετρά την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τις σχέσεις του, να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και δ) αναφέρεται συνήθως σε δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτεπίγνωση, η επικοινωνία και η διαχείριση του στρες (Stein & Book, 2011).

Ο Goleman (2013), στο βιβλίο του «Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ» παρουσιάζει τη μελέτη του Τζακ Μπλογκ, ψυχολόγου του πανεπιστημίου του Μπέρκλεϋ, σχετικά με τη σύγκριση ατόμων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και ατόμων με υψηλές συναισθηματικές επιδόσεις παρουσιάζοντας τα ακόλουθα αποτελέσματα. Τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης αλλά που παραμέριζαν την νοημοσύνη της καρδιάς, διέθεταν τα χαρακτηριστικά των διανοούμενων και των νοητικά ικανότατων ατόμων αλλά υστερούσαν στην διαχείριση του εσωτερικού τους κόσμου. Τα χαρακτηριστικά διέφεραν ελαφρώς σε άνδρες και γυναίκες. Οι άνδρες διέθεταν ένα ευρύ φάσμα πνευματικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων, ήταν φιλόδοξοι, πεισματάρηδες, προβλέψιμοι, κριτικοί και καταδεκτικοί, λεπτολόγοι και συνεσταλμένοι, ανέκφραστοι, απόμακροι και συγκινησιακά ψυχροί και μονότονοι.

Αντίθετα τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο ισορροπημένα κοινωνικά, είναι εκδηλωτικοί και πρόσχαροι απαλλαγμένοι από άγχη

και φοβίες. Αξιοσημείωτη είναι η ικανότητά τους να αφοσιώνονται σε πρόσωπα και σκοπούς, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να τηρούν ηθική στάση. Είναι συμπνευτικοί και τρυφεροί στις σχέσεις τους. Έχουν πλούσια συναισθηματική ζωή, νιώθουν άνετα με τον εαυτό τους, με τους άλλους και το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται.

Οι γυναίκες με υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχουν διανοητική αυτοπεποίθηση, εκφράζουν εύκολα τις σκέψεις τους, έχουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων πνεύματος και αισθητικής, είναι ενδοσκοπικές και αγχώδεις και εκδηλώνουν έντονα τον θυμό τους.

Οι γυναίκες με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι θετικές, εκφράζουν ευθέως τα συναισθήματά τους και νιώθουν θετικά απέναντι στον εαυτό τους. Είναι εκδηλωτικές και κοινωνικές και εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τον κατάλληλο τρόπο. Είναι ανοιχτές στις νέες γνωριμίες, είναι ευδιάθετες και αυθόρμητες και μπορούν να ελέγξουν το άγχος τους.

Η παραπάνω σκιαγράφηση μπορεί να θεωρηθεί ακραία μια που οι άνθρωποι ως ένα βαθμό αναμειγνύουν την διανοητική με την συναισθηματική νοημοσύνη. Το πλεονέκτημα όμως να διαθέτει κάποιος υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, την νοημοσύνη της καρδιάς, τον βοηθάει στην ενδυνάμωση των ιδιοτήτων εκείνων που τον κάνουν πιο ολοκληρωμένο άνθρωπο (Goleman, 2013).

1.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Για αιώνες τα κοινωνικά στερεότυπα που επικρατούν για τα φύλα παρουσιάζουν τις διαφορές όχι μόνο στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά αλλά και στις ψυχολογικές λειτουργίες (Hyde, 2013). Μία από τις πιο διαδεδομένες στερεοτυπικές πεποιθήσεις είναι η εξής: άνδρες και γυναίκες διαφέρουν ως προς την ικανότητα της ενσυναίσθησης, να κατανοούν δηλαδή και να μοιράζονται τις ψυχικές και τις συναισθηματικές καταστάσεις των συνομιλητών τους (Singer & Lamm, 2009). Οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο ευαίσθητες όσον αφορά την αντίληψη, την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων (Πλατσίδου, 2010:132). Η σύνδεση αυτή οφείλεται τόσο στη μητρική τους αποστολή όσο και στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται, εστιάζοντας στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι άνδρες από την άλλη πλευρά είναι πιο ικανοί να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

Οι απόψεις όμως διίστανται. Υπάρχουν έρευνες που εμφανίζουν τις γυναίκες να διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και άλλες στις οποίες δεν αποδεικνύεται σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου.

Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί από τους Bar-on (2000), Ciarrochi et al. (2000), Petrides & Furnham (2000) επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις για διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων σε ορισμένες διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα που αναφέρονται στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των ενηλίκων καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες «υπερέχουν στην αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική προσαρμογή και την διαπροσωπική επικοινωνία» (Πλατσίδου, 2010:133). Οι άνδρες παρουσιάζονται ικανότεροι στην διαχείριση των συναισθημάτων, όπως το άγχος, είναι ευπροσάρμοστοι στις νέες συνθήκες και τους χαρακτηρίζει η θετικότητα και η αισιοδοξία (Bar-On, 2000; Boyatzis & Sala, 2004). Στις γυναίκες η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται υψηλότερη στις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες (Petrides & Furnham, 2000).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010), βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανές, σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, στην διαχείριση των συναισθημάτων συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους. Όμως διαφορές μεταξύ των δύο φύλων δεν βρέθηκαν ως προς τις προσωπικές εκτιμήσεις τους, ως προς την αισιοδοξία ή τη διαχείριση της διάθεσης, την διαχείριση των προσωπικών τους συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρησιμοποίηση των συναισθημάτων τους.

Εξίσου ως προς την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη πολλές έρευνες όπως αυτές των Bar-On (2000), Schutte et al. (1998), έδειξαν ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερη από τους άντρες. Άλλες έρευνες όμως όπως των Mayer et al. (1999), Petrides & Furnham (2000), Platsidou (2010) δεν συμφωνούν με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών γιατί έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς την συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορούν να γενικευτούν στο φύλο. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία ανάμεσα στα άτομα, ανεξαρτήτως φύλου όσον αφορά τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο που αναπτύσσουν την συναισθηματική νοημοσύνη άνδρες και γυναίκες. Σε ορισμένες κοινωνίες ή περιβάλλοντα μπορεί να υπάρχουν διαφορές στην έκφραση των συναισθημάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσω εκπαίδευσης και εξάσκησης. Ανεξαρτήτως φύλου οι άνθρωποι μπορούν να εργαστούν πάνω σε αυτή τη δεξιότητα. Οι διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη οφείλονται περισσότερο στις διαπροσωπικές διαφορές παρά στο φύλο. Κάθε άτομο μπορεί να έχει μια και μοναδική συναισθηματική νοημοσύνη ανεξαρτήτως φύλου.

Συνοψίζοντας, η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου είναι πολύ μικρή. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διαθέτουν διαφορετικές δυνάμεις και ικανότητες. Οι γυναίκες έχουν πλεονέκτημα σε σχέση με τους άνδρες στην ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και στον τομέα της κοινωνικής ευθύνης (Andrews, 2019). Οι γυναίκες θεωρούνται πιο εκφραστικές και δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην αντίληψη και την αντίδραση στα συναισθηματικά σήματα καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων αντιδρώντας αποτελεσματικά σε κοινωνικές καταστάσεις. Οι άντρες από την άλλη έχουν πλεονέκτημα σε σχέση με τις γυναίκες στον έλεγχο των συναισθημάτων τους καθώς και στην επίδειξη διεκδικητικότητας (Pisani, 2023). Οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολυποίκιλες και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών.

Συμπεράσματα

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, αντίληψης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, τόσο στον εαυτό μας όσο και στους άλλους. Οι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και από την μια πλευρά όσοι υπογραμμίζουν την διαχείριση των συναισθημάτων εστιάζουν στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται, να

κατανοεί και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα διάφορα συναισθήματα που προκύπτουν σε διάφορες καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, ορισμοί που τονίζουν την κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνονται στην ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους και στη διαχείριση των σχέσεων. Οι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν ότι είναι έννοια πολυδιάστατη που καλύπτει τόσο την εσωτερική εμπειρία όσο και την κοινωνική διάσταση των συναισθημάτων (Goleman, 2021).

Τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που παρουσιάζουν οι ερευνητές (Mayer & Salovey, Bar-On, Goleman, Pertides & Furnham, Cooper), αντιπροσωπεύουν διάφορες προσεγγίσεις σε αυτό το πεδίο. Κάθε μοντέλο έχει τις δικές του έννοιες και διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο όλα τα μοντέλα αναγνωρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή, την εργασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επίτευξη των στόχων. Κάθε μοντέλο προτείνει διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική ευαισθησία και άλλες. Η κατανόηση των διαστάσεων αυτών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές προτείνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδεύεται και αναπτύσσεται μέσω συγκεκριμένων πρακτικών και εμπειριών και υπάρχει η άποψη ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την επίτευξη στόχων, την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την ευημερία (Πλατσίδου, 2010).

Όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) και δείκτη νοημοσύνης (IQ) το IQ αναφέρεται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, λογικής σκέψης και γενικών γνωστικών ικανοτήτων και συνδέεται συχνά με την εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων καθώς και στην κοινωνική ευαισθησία. Επιπλέον, συνδέεται στενά με τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές σχέσεις (Stein & Book, 2011).

Όσον αφορά το φύλο, τα ερευνητικά δεδομένα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη διαφορά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αυτό που επισημαίνεται είναι ότι τα φύλα μπορούν να αναπτύξουν διαφορετικές διαστάσεις της, αλλά στο σύνολό τους δεν υπάρχει σημαντική διαφορά. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους άνδρες και τις γυναίκες φαίνεται να

επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση, το περιβάλλον και τα ατομικά χαρακτηριστικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Η έννοια της επικοινωνίας

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999) ως επικοινωνία ορίζεται η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων «μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις». Εξίσου και ο Κουτούζης (1999) ορίζει την επικοινωνία ως μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία επιτελείται ανταλλαγή και κατανόηση των πληροφοριών από δύο ή περισσότερους ανθρώπους. Με την σειρά του ο Windahl και οι συνεργάτες του έχουν ορίσει την επικοινωνία ως «το μοίρασμα και την ανταλλαγή πληροφοριών, συμπεριφορών, ιδεών και συναισθημάτων». Τέλος ο Laswell (1948), όρισε την επικοινωνία ως την διαδικασία των πέντε (W) :

- Who (ποιος λέει..)
- What (τι λέει..)
- Whom (σε ποιον το λέει..)
- Which (μέσω ποιου..)
- What (με τι αποτέλεσμα..)

Συγκρίνοντας τους παραπάνω ορισμούς παρατηρούμε ότι η επικοινωνία αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα και κοινωνικό φαινόμενο που αναφέρεται τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά στη μετάδοση και λήψη πληροφοριών –μηνυμάτων, μεταξύ ατόμων και ομάδων μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα γράμματα, τα σήματα, οι χειρονομίες κ.λ.π. (Αθανασούλα –Ρέππα 1999δ). Η έννοια της πληροφορίας ή του μηνύματος ή το τι μεταδίδεται ή λαμβάνεται από τα επικοινωνούντα μέρη, εμπεριέχει και την έκφραση αισθημάτων, συναισθημάτων, αντιλήψεων, κρίσεων.

Η Επικοινωνία σύμφωνα με την Αθανασούλα Ρέππα είναι ένα συστατικό ζωτικής σημασίας σε όλα τα επίπεδα της ζωής και θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999δ).

Όσοι μετέχουν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδιαίτερα όσοι ασκούν διοίκηση είναι απαραίτητο να συνεργάζονται σε κάθε επίπεδο. Οι στόχοι που θέτει ένας

εκπαιδευτικός οργανισμός προκειμένου να επιτευχθούν έχουν άμεση εξάρτηση από την ικανότητα των μετεχόντων να επικοινωνούν μεταξύ τους καθώς και με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε είναι γονείς, είτε μαθητές, είτε εκπαιδευτικοί, είτε φορείς. Το μεγαλύτερο όμως μέρος ευθύνης βαραίνει τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών για την αποτελεσματική επικοινωνία καθώς ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους επικοινωνούν με άτομα και φορείς εντός αλλά και εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού.



Σχήμα 1 : Το κλασικό σχήμα της επικοινωνίας

Πηγή : Αθανασούλα- Ρέππα (1999δ:44)

Στην διαδικασία της επικοινωνίας των πέντε W όπως παρουσιάστηκε παραπάνω η πηγή υποβάλλει σε επεξεργασία το μήνυμα το οποίο κωδικοποιείται σε λέξεις ή χειρονομίες ή στάσεις του σώματος και διαβιβάζεται με τη σειρά του μέσω καναλιών, τα οποία μπορεί να παρενοχλούνται από «θορύβους», στον λήπτη ο οποίος και αποκωδικοποιεί τα ερεθίσματα σε κατανοητές ιδέες και μηνύματα. Για να εκπληρωθεί η αποστολή της επικοινωνίας θα πρέπει να υπάρξει αμοιβαία κατανόηση αποστολέα και λήπτη. Ο αποστολέας θα βεβαιωθεί ότι το μήνυμά του αποκωδικοποιήθηκε σωστά μέσω της ανατροφοδότησης που θα λάβει.

2.2 Μορφές Επικοινωνίας

2.2.1 Λεκτική- μη λεκτική επικοινωνία

Η επικοινωνία παρουσιάζεται με δυο μορφές: τη λεκτική και τη μη λεκτική. Με την πρώτη η μεταφορά του μηνύματος πραγματοποιείται με το λόγο, με την δεύτερη ή όπως αλλιώς ονομάζεται «η γλώσσα του σώματος», το μήνυμα μεταφέρεται δίχως τη χρήση του λόγου. Η επικοινωνία με την γλώσσα του σώματος είναι εφικτή με χειρονομίες, εκφράσεις του σώματος, μορφασμούς προσώπου, τόνο φωνής.

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μόλις το 7% που προσλαμβάνουμε μέσω της επικοινωνίας προέρχονται από λεκτικά μηνύματα ενώ το υπόλοιπο 93%

αντιστοιχεί σε μη λεκτικά ή στη γλώσσα του σώματος. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της μη λεκτικής επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τα στελέχη εκπαίδευσης που έχουν εξασκηθεί να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος σαν μορφή άμεσης επικοινωνίας, τα αποτελέσματα στις διαπροσωπικές και τις εργασιακές σχέσεις τους θα μπορούσαν να είναι πολύ θετικά. Για να είναι κατανοητή η γλώσσα του σώματος σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η μεταβίβαση των συναισθημάτων από τα ηγετικά στελέχη στους υφισταμένους, στους γονείς, μαθητές φορείς.

«Η μη-λεκτική επικοινωνία του συναισθήματος λοιπόν βασίζεται στην έκφραση της συγκινησιακής κατάστασης του πομπού και στην δυνατότητα του δέκτη να ‘αποκωδικοποιήσει’ το συγκινησιακό μήνυμα. Η συγκινησιακή έκφραση και επικοινωνία αποτελεί έτσι ένα σημαντικό κομμάτι της συναισθηματικής επικοινωνίας καθώς πληροφορεί τους άλλους για την εσωτερική κατάσταση του οργανισμού του άλλου» (Καφέτσιος, 2009).

Πολλοί είναι οι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν δύο ή περισσότερους ανθρώπους να επικοινωνήσουν και ποικίλες οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Επικοινωνία λαμβάνει χώρα όταν κάποιος θέλει να δώσει πληροφορίες, να εξηγήσει, να πείσει, να ασκήσει κριτική, να επιβραβεύσει, να ενθαρρύνει, να συμβουλευσει, να ζητήσει συγγνώμη, να δώσει εντολές, διαταγές και πολλά ακόμα. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιήσουν είναι γραπτές (γράμματα, σημειώσεις, e-mails) και προφορικές (συζητήσεις, συνεντεύξεις ανακοινώσεις), οπτικές (διαγράμματα, γραφήματα, εικόνες, βίντεο) και η γλώσσα του σώματος (μορφασμοί προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος). Προκειμένου να θεωρηθεί μια επικοινωνία ολοκληρωμένη χρειάζεται να συνδυάζει τόσο την λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Paterson, 2002).

2.2.2 ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ανταλλάσσει πληροφορίες τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό του περιβάλλον. Ως εσωτερικό περιβάλλον λογίζεται αυτό που ορίζεται από τη δομή του οργανισμού και το κάνει διακριτό σε επίπεδο οργανωτικού συνόλου και αφορά και τα πρόσωπα που έχουν οργανική ή άλλη θέση μέσα στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό (Αθανασούλα Ρέππα, 2008:288). Η εσωτερική επικοινωνία των εκπαιδευτικών οργανισμών αφορά την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό, διοικητικό, βοηθητικό ή άλλο προσωπικό ενός οργανισμού όπως επίσης και τους

μαθητές, τους φοιτητές, τους καταρτιζόμενους κ.λ.π Στην εσωτερική επικοινωνία περιλαμβάνονται επίσης και τα διοικητικά, υποστηρικτικά και διαχειριστικά όργανα και φορείς που αποτελούν μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως είναι οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι και υπεύθυνοι διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μέσω της εσωτερικής επικοινωνίας ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να επιτύχει καλύτερο εσωτερικό συντονισμό αξιοποιώντας με βέλτιστο τρόπο τις πληροφορίες που λαμβάνει καθώς και μεγαλύτερη υποστήριξη στην διαδικασία λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων (Ασπρίδης και συν., 2018).

Ως εξωτερικό περιβάλλον θεωρείται εκείνο που ο εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζεται ως ένα αλληλοεξαρτώμενο υποσύστημα άλλων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών συστημάτων. Η εξωτερική επικοινωνία πραγματοποιείται μεταξύ ατόμων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και άλλων που δεν ανήκουν σε αυτόν (Spaho, 2013). Η επικοινωνία σε αυτά τα περιβάλλοντα γίνεται γραπτά ή προφορικά. Ποια από τις δυο μορφές επικοινωνίας είναι η πιο αποτελεσματική δεν μπορεί να ειπωθεί με σαφήνεια μπορούμε όμως να αναφερθούμε σε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της καθεμιάς (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Τα πλεονεκτήματα της γραπτής επικοινωνίας είναι τα εξής: α) οι πληροφορίες που αποστέλλονται γραπτώς μπορούν να επιβεβαιωθούν β) μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά ακριβείς και πολύπλοκες πληροφορίες γ) η διατύπωση των μηνυμάτων γίνεται με περισσότερη προσοχή και ακρίβεια δ) αποφεύγεται η κατά πρόσωπο επαφή με τον δέκτη.

Τα μειονεκτήματα της γραπτής επικοινωνίας είναι τα ακόλουθα: α) τα λάθη που πιθανόν να γίνουν είναι ορατά β) αν υπάρχει ασάφεια χρειάζεται εκ των υστέρων νέο μήνυμα με επιπλέον διευκρινήσεις προκειμένου να αποφευχθεί η αναποτελεσματική επικοινωνία γ) είναι πιο δαπανηρή διαδικασία και συνήθως πιο αργή.

Από την άλλη η προφορική επικοινωνία επειδή δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί δεν μπορεί να αποδειχτεί. Είναι όμως πιο γρήγορη, υπάρχει άμεσα η δυνατότητα αναπληροφόρησης και κάποιο λάθος μπορεί εύκολα να διορθωθεί.

Το να επιλέξει κάποιος μεταξύ γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το περιεχόμενο του μηνύματος και τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, επομένως ο καθένας επιλέγει τη μορφή επικοινωνίας που είναι πιο αποτελεσματική ανάλογα με την περίπτωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.2.3 ΑΤΥΠΗ Η ΤΥΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Μία ακόμα διάκριση που μπορούμε να κάνουμε στην επικοινωνία είναι η επίσημη ή τυπική και η ανεπίσημη ή άτυπη μορφή της. Η επίσημη ή τυπική επικοινωνία γίνεται μέσα από επίσημες διαδικασίες και δίκτυα της οργανωτικής δομής και η ανεπίσημη ή άτυπη εκτός αυτών των διαδικασιών.

Στην ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία οι πληροφορίες μεταδίδονται εκτός των επίσημων διαδικασιών δηλαδή εκτός οργανογράμματος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η επικοινωνία των μελών του οργανισμού δεν καθορίζεται από κανονισμούς ούτε είναι συστηματική ή προκαθορισμένη. Οι πληροφορίες μεταδίδονται με την μορφή διαδόσεων και φημών γι αυτό δεν είναι πάντα αξιόπιστες και τα μηνύματα στην άτυπη επικοινωνία γίνονται μέσω του προφορικού λόγου. Η ανεπίσημη επικοινωνία είναι βασισμένη στην προσωπική σχέση των μελών του οργανισμού, αναπτύσσοντας τις δικές τους επικοινωνιακές διαδικασίες ανεξάρτητα από την θέση που κατέχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Με βάση το οργανόγραμμα του εκπαιδευτικού οργανισμού η άτυπη επικοινωνία μπορεί να γίνει από οποιοδήποτε πρόσωπο ανεξάρτητα από τη θέση που διαθέτει χωρίς να ακολουθείται η ιεραρχική οδός. Η άτυπη επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική για την λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού διότι μπορεί να λύσει ή να δημιουργήσει προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002; Μπρίνια, 2008).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ανεπίσημη επικοινωνία αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ του διδακτικού προσωπικού γεγονός που δεν πρέπει να αγνοείται από τους διευθυντές ή τους προϊστάμενους προκειμένου να προλαμβάνουν δυσάρεστες καταστάσεις ή να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Την ανεπίσημη επικοινωνία δεν μπορεί να την ελέγξει κάποιος εύκολα καθότι η μεταφορά των πληροφοριών γίνεται πολύ γρήγορα και με σχετική ακρίβεια και χρησιμοποιείται όχι για το συμφέρον του οργανισμού αλλά για την εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών πληροφόρησης των ατόμων που απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Για την αποφυγή επομένως δυσάρεστων καταστάσεων οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να παρέχουν σαφείς και άμεσες οδηγίες και να δημιουργήσουν τέτοιο ήθος και κουλτούρα που να διευκολύνεται η ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσω της επικοινωνίας. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους νεοεισερχόμενους στον εκπαιδευτικό οργανισμό αν δεν έχουν επίσημη πληροφόρηση συλλέγοντας διάφορες φήμες και πληροφορίες μπορούν να δημιουργήσουν και

στερεοτυπικές στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις. Επομένως όσο πιο περιορισμένες είναι οι επίσημες πληροφορίες που παρέχονται στους μετέχοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο πιο έντονη γίνεται η ανάγκη για ανεπίσημη πληροφορία (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

Η επίσημη μορφή από την άλλη ακολουθεί τις διαδικασίες επικοινωνίας σύμφωνα με τις επιταγές της διοίκησης πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η ροή της πληροφορίας στην επίσημη επικοινωνία ακολουθεί τις γραμμές της οργανωτικής δομής (Σαΐτης, 1994: 71). Η επίσημη επικοινωνία των διευθυντών με τους υφισταμένους, και όχι μόνο, πραγματοποιείται μέσω συζητήσεων, τηλεφωνικών συνομιλιών, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πίνακα ανακοινώσεων κ.α. (Lunenburg, 2010). Οι μορφές της επίσημης επικοινωνίας ορίζονται από τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους και διάφορους κανονισμούς. Από το πότε θα συγκληθεί ο σύλλογος διδασκόντων για να λάβει μια απόφαση έως τον τρόπο που θα γίνονται οι εγγραφές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ορίζονται από την σχετική νομοθεσία όπου είναι επιβεβλημένη η επίσημη επικοινωνία (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

2.2.4 ΚΑΘΟΔΙΚΗ, ΑΝΟΔΙΚΗ, ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ροή της πληροφορίας έχει διάφορες κατευθύνσεις: Α) από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους υποδιευθυντές, τους υπεύθυνους τμημάτων, τους καθηγητές, τους δασκάλους, το διοικητικό προσωπικό, τους μαθητές, τους καταρτιζόμενους, μιλάμε τότε για καθοδική κατεύθυνση της επικοινωνίας. Β) από όλους τους προηγούμενους προς τα πάνω, στον διευθυντή ή ιεραρχικά στα ανώτερα κλιμάκια. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για ανοδική κατεύθυνση της επικοινωνίας και Γ) από ένα διευθυντή, υποδιευθυντή ή άλλο θεσμοθετημένο πρόσωπο σε άλλα πρόσωπα που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας. Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε σε οριζόντια κατεύθυνση της επικοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η καθοδική επικοινωνία είναι πολύτιμη για την λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού διότι αφορά μηνύματα και πληροφορίες που αποστέλλονται από το ιεραρχικά ανώτερο προσωπικό στο υπόλοιπο και αναφέρεται σε καθήκοντα που πρέπει να ανατεθούν, σε πληροφορίες που πρέπει να διαχυθούν καθώς και στον εντοπισμό προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν (Greenberg & Baron, 2013). Η

συγκεκριμένη κατεύθυνση στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και με το μειονέκτημα τα μηνύματα να αλλοιώνονται λόγω των διαδοχικών μεταδόσεων ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος (Σαϊτης, 1994:70). Τα εκπαιδευτικά στελέχη που επιθυμούν οι πληροφορίες να φτάσουν γρήγορα και ορθά στους υφισταμένους τους συνήθως ακολουθούν πιο ευέλικτες μορφές επικοινωνίας όπως είναι μια έκτακτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ή μια συνάντηση με τους υποδιευθυντές οι οποίοι θα αναλάβουν την μεταφορά των μηνυμάτων στη βάση των καθηγητών, των μαθητών κ.λ.π.

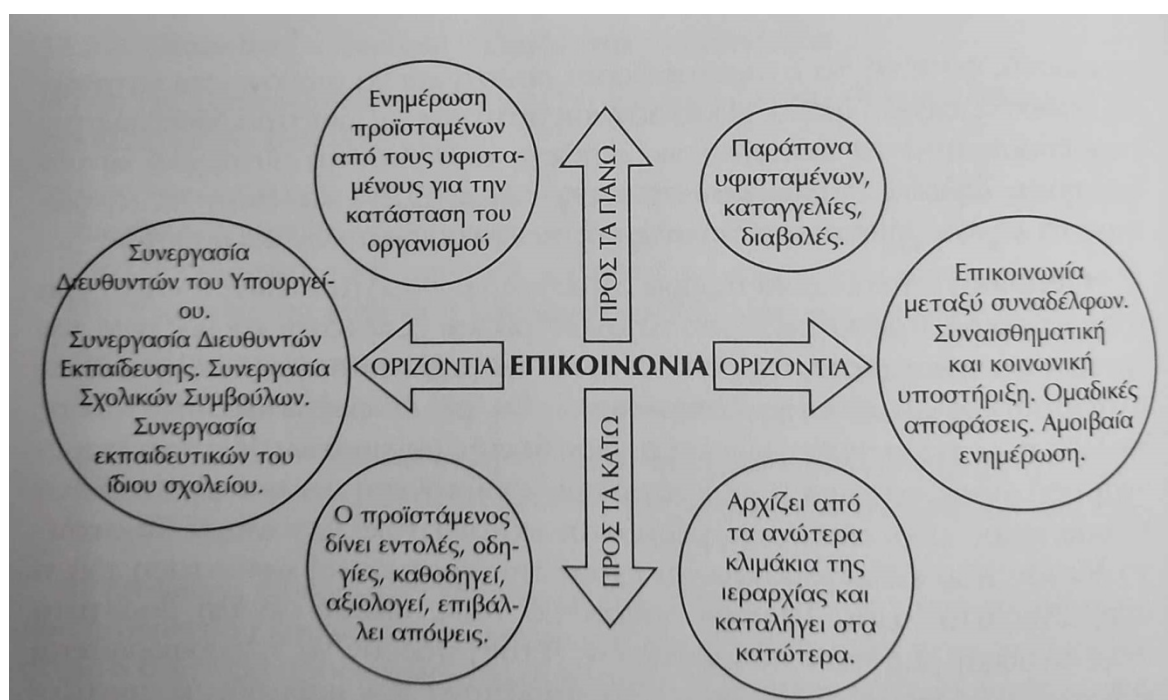
Η ανοδική επικοινωνία αναφέρεται στην μεταφορά μηνυμάτων από τα κατώτερα πρόσωπα στην ιεραρχία προς τα ανώτερα και η επικοινωνία αυτή στηρίζεται στην σχέση εμπιστοσύνης που έχει οικοδομηθεί από τα πρώτα στα δεύτερα. Σημαντικό πλεονέκτημα της ανοδικής ροής των πληροφοριών είναι η αξιοπιστία του διευθυντή και η αποδοχή του προσωπικού του εντός εκπαιδευτικού οργανισμού. Το γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει θετικά στο να γίνεται καλύτερη και γρηγορότερη ενημέρωση για τυχόν παράπονα από τους διδάσκοντες, τους μαθητές, τους γονείς σχετικά με θέματα που αφορούν την ζωή μέσα στον οργανισμό και να δέχεται προτάσεις από τους ίδιους για την βελτίωση της δράσης του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Τόσο στην ανοδική όσο και στην καθοδική πορεία της επικοινωνίας ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να εμφανιστεί το φαινόμενο του φιλτραρίσματος κατά το οποίο το μήνυμα λογοκρίνεται σε διάφορα στάδια με αποτέλεσμα είτε να μην καταλήξει ποτέ στον αποδέκτη είτε να καταλήξει παραποιημένο χωρίς να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες που το δημιούργησαν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τον Lewis στην ανοδική ως επί το πλείστον επικοινωνία τρεις διαπροσωπικοί παράγοντες εμπλέκονται στο φαινόμενο του φιλτραρίσματος: α) η εμπιστοσύνη που νιώθουν οι υφιστάμενοι στους προϊστάμενούς τους, β) η άποψη των υφιστάμενων για τον ρόλο που ενδέχεται να παίξουν οι προϊστάμενοι για να επηρεάσουν το μέλλον τους και γ) οι προσωπικές φιλοδοξίες των υφισταμένων θεωρώντας ότι η διεκδίκηση μιας θέσης εξαρτάται από την δική τους αναφορά.

Το σημαντικότερο για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ προϊστάμενου και υφιστάμενων. Όταν η λειτουργία του οργανισμού υπόκειται σε αυθαίρετες ιεραρχικές συνθήκες, ασαφείς κανόνες, έντονη αντιπαλότητα μεταξύ των υπηρεσιών του, έντονο άγχος και

ανασφάλεια έχει ως συνέπεια να φιλτράρεται ακόμα περισσότερο η πληροφορία και να παρεμποδίζεται ακόμα περισσότερο η ροή της.

Η οριζόντια επικοινωνία αναφέρεται στην επικοινωνία μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας και συνεργάζονται μεταξύ τους. Είναι μία ωφέλιμη επικοινωνία που δρα σαν συντονιστικός μηχανισμός ανάμεσα στα άτομα που εργάζονται στο ίδιο αντικείμενο αλλά με διαφορετικά αντικείμενα. Η οριζόντια επικοινωνία είναι η πιο συχνή γιατί συνήθως τα άτομα του ίδιου επιπέδου ανταλλάσσουν πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο εργασίας τους, βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, στην υλοποίηση κοινών έργων καθώς και στην επίλυση λειτουργικών θεμάτων (Χυτήρης, 2001) . Η αποτελεσματικότητα της οριζόντιας επικοινωνίας εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ των κατεχόντων οριζόντιες θέσεις . Αν η μεταξύ τους επικοινωνία είναι προβληματική τότε ο ανταγωνισμός είναι έντονος και αποκρύπτεται ή διαστρεβλώνεται η πληροφορία που μεταδίδεται.



Σχήμα 2 Κατευθύνσεις επικοινωνίας.

(Πηγή: Προσαρμογή από Κων/νου στο Αθανασούλα Ρέππα:294)

2.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η επικοινωνία θεωρείται ολοκληρωμένη όταν η λήψη του μηνύματος είναι η ορθή. Όμως αρκετές φορές η ορθή λήψη παρεμποδίζεται από διάφορες παρεμβολές που μπορούμε να κατατάξουμε σε διάφορες κατηγορίες: α) Βιολογικά όπως είναι η κούραση, η νύστα, η κακή ακοή, β) Ψυχολογικά : έντονο στρες, άγχος, αδυναμία συγκέντρωσης, γ) περιβαλλοντικά: θόρυβος, ζέστη, κρύο, κακή ακουστική του χώρου και δ) προσδοκίες: υπέρ ή υπό εκτίμηση του μηνύματος και του αποστολέα του, απογοήτευση, δυσαρέσκεια (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Τα πιο σημαντικά εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την σωστή επικοινωνία προκαλούνται όταν δεν υπάρχουν σαφείς στόχοι επικοινωνίας, όταν τα μηνύματα μεταφέρονται με τρόπο λανθασμένο, όταν υπάρχουν παρεμβολές, όταν ο πομπός δεν διακρίνεται για την αξιοπιστία του, όταν δεν επιτελείται στον σωστό χώρο και χρόνο και με τον σωστό τρόπο, όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τον παραλήπτη του μηνύματος, όταν ο παραλήπτης προβαίνει σε βιαστικά συμπεράσματα χωρίς να αξιολογεί σωστά το μήνυμα, όταν η σχέση πομπού δέκτη είναι δυσχερής (Σταμάτης, 2012).

Τα τυχόν εμπόδια και προβλήματα που αναπτύσσονται κατά την προφορική επικοινωνία δημιουργούνται λόγω του τρόπου που διαμορφώνεται το μήνυμα. Συγκεκριμένα: ανακρίβειες και ασάφειες ή άλλες νοηματικές «αλλοιώσεις» που ενδεχομένως περιέχει το μήνυμα, στον μεγάλο αριθμό πληροφοριών που μπορεί να περιέχει προκαλώντας σύγχυση στον δέκτη, ακατάλληλη επιλογή όρων και λέξεων (αν οι όροι που χρησιμοποιούνται δεν είναι κοινά αποδεκτοί από τους συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία τότε επέρχεται η σύγχυση, ενώ η χρήση συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων ενδέχεται να δημιουργήσει αντιστάσεις στους παραλήπτες και να διαστρεβλώσουν με τον τρόπο αυτό το επικοινωνιακό υλικό), στην ψυχική, νοητική ή συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης του και σε άλλους εξωγενείς παράγοντες που αναφέρονται στο περιβάλλον που επιτελείται η επικοινωνιακή διαδικασία.¹

¹ δεξιότητες επικοινωνίας, γραφείο διασύνδεσης Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ

2.4 Η δύναμη της ενσυναίσθησης για μια επιτυχημένη επικοινωνία

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να εμπιώνει την συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να κατανοεί και να μοιράζεται συγκινήσεις, σκέψεις και συμπεριφορές μαζί του. (Μαλικιώση Λοΐζου, 2020).

Σύμφωνα με τους Greenberg & Elliot (1997), η ενσυναίσθηση αποτελεί μια στάση την οποία επιδεικνύει κάποιος με την συμπεριφορά του απέναντι στον άλλο. Ο άνθρωπος με ενσυναίσθηση λειτουργεί μέσα από το εσωτερικό πλαίσιο επικοινωνίας του συνομιλητή του επιτυγχάνοντας μια ενσυναίσθητη επαφή μαζί του. Σύμφωνα με τον Carl Rogers «το να είσαι σε κατάσταση ενσυναίσθησης σημαίνει να αντιλαμβάνεσαι τον εσωτερικό κόσμο του άλλου με ακρίβεια, με την διατήρηση συναισθηματικών και ουσιαστικών αποχρώσεων».

Η έννοια της ενσυναίσθησης προέρχεται από το ελληνικό πάθος, ένα βαθύ και δυνατό συναίσθημα κοντά στην συμπόνια που υποδηλώνει μια εσωτερική κατεύθυνση. Η ενσυναίσθηση βοηθάει το άτομο να αντιλαμβάνεται τον εσωτερικό κόσμο του συνομιλητή του χωρίς όμως να χάνει την επαφή με τον εαυτό του. Ενσυναίσθηση σημαίνει να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου χωρίς όμως να αντιγράφεις τα συναισθήματά του (Sergey et al., 2020).

Η οικοδόμηση όμως της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται πάνω στην αυτεπίγνωση. Όσο πιο ανοιχτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις τόσο πιο ικανοί είμαστε να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα. Άνθρωποι αλεξιθυμικοί που αγνοούν τα δικά τους συναισθήματα είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των ανθρώπων τριγύρω τους. Η σύγχυση αυτή που δημιουργείται από την αδυναμία κατανόησης των δικών τους συναισθημάτων επεκτείνεται και στην αποτυχία να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων γεγονός που αποτελεί ένα μεγάλο μειονέκτημα στη συναισθηματική νοημοσύνη και αποτυχία του ατόμου να αποκτήσει ανθρώπινη υπόσταση (Goleman, 2013). Για την ύπαρξη αρμονικών σχέσεων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η φροντίδα να έχει τις ρίζες της στην συναισθηματική σύμπνοια, στην ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση. Η ικανότητα αυτή, να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων, συνδέεται με μια ευρύτερη σφαίρα της ανθρώπινης δραστηριότητας, από την διοίκηση και την εκπαίδευση ως τις γονεϊκές και τις συζυγικές σχέσεις και την πολιτική δράση.

Δεν είναι εύκολη υπόθεση να περιγράψει κάποιος τα ανθρώπινα συναισθήματα. Συνήθως εξωτερικεύονται μέσω άλλων σημάτων. Το κλειδί για να αποκωδικοποιήσει

κανείς τα συναισθήματα των άλλων βρίσκεται στην ικανότητα που διαθέτει να διαβάξει σωστά τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας. Να μπορεί να ερμηνεύσει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και άλλα. Όπως το μέσο του λογικού νου είναι οι λέξεις έτσι και μέσο έκφρασης των συναισθημάτων είναι τα μη λεκτικά μηνύματα. Ένας γενικότερος κανόνας στην έρευνα της επικοινωνίας είναι ότι το 90 τοις εκατό ή και περισσότερο ενός συναισθηματικού μηνύματος είναι μη λεκτικό. Τέτοιου είδους μηνύματα όπως τρεμούλιασμα στη φωνή, εκνευρισμός, απότομες κινήσεις και χειρονομίες, γίνονται αντιληπτά με τρόπο ασυνείδητο χωρίς να ενδιαφέρει τόσο η φύση του μηνύματος όσο η σιωπηλή πρόσληψή του και η αντίδραση σε αυτό (Fuller et al., 2021).

Η ενσυναίσθηση (ή συμπάθεια) είναι η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται και να συνεισφέρει στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων. Πρόκειται για μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα που μας επιτρέπει να συνεννοούμαστε αποτελεσματικά με άλλους, να εμπνέουμε εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη και να αντιληφθούμε τις ανάγκες τους. Συναισθανόμαστε τον άλλο σημαίνει ότι τον νοιαζόμαστε. Τα πλεονεκτήματα από την εκπαίδευση στις βασικές συναισθηματικές δεξιότητες είναι πολλά και σημαντικά.

Αρχικά εναρμονιζόμαστε με τα συναισθήματα των ατόμων που συνεργαζόμαστε, έχουμε την ικανότητα να διευθετήσουμε τις διαφωνίες προτού κλιμακωθούν και χωρίς να γίνεται κάποιος καταναγκαστικός να μπορεί να πείθει τους άλλους να εργάζονται για ένα κοινό στόχο. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής πορείας ενός ατόμου τίποτα δεν είναι πιο ουσιαστικό από την αναγνώριση των βαθύτερων συναισθημάτων του για όσα πράττει και να επιδιώκει τις αλλαγές εκείνες που μπορούν να του εξασφαλίσουν τη μεγαλύτερη δυνατή εργασιακή ικανοποίηση (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Επιπλέον, τρεις εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε οποιαδήποτε αλλαγή στον εργασιακό χώρο: η ικανότητα να μετατρέπουμε τα παράπονα σε εποικοδομητικά σχόλια, η δημιουργία ατμόσφαιρας όπου η διαφορετικότητα εκτιμάται περισσότερο παρά θεωρείται αιτία προστριβών και η δυνατότητα δικτυωμένης συνεργασίας (Goleman, 2013: 231).

2.5 Η ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η ενεργητική ακρόαση είναι μια σημαντική δεξιότητα για ηγέτες αλλά και για κάθε άτομο που επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό στην επικοινωνία του. Το ρήμα ακροώμαι διαφέρει από το ρήμα ακούω. Η ακοή και η ακρόαση αποτελούν διαφορετικές έννοιες. Η ακοή αναφέρεται σε μια παθητική λήψη ήχων, ενώ η ακρόαση έχει τα χαρακτηριστικά της ενέργειας με την οποία ο ακροατής επιλέγει ένα ακουστικό μήνυμα ανάμεσα σε άλλα και απομονώνει τους ήχους που δεν συσχετίζονται με το μήνυμα αυτό, αναπροσαρμόζοντας διαρκώς το περιεχόμενο του μηνύματος (Ρέππα, 2019). Η κατανόηση του μηνύματος βασίζεται στην ικανότητα που έχει ο ακροατής να αποκωδικοποιεί το μήνυμα προσδίδοντάς του το σωστό νόημα. Η ενεργητική ακρόαση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί σε βάθος τα λεγόμενα του συνομιλητή του προκειμένου να επιτύχει μια δυνατή επικοινωνιακή σχέση. Αποτελεί μια επικοινωνιακή μέθοδο με στόχο να ενισχύσει την επαφή και να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι μια τεχνική επικοινωνίας διότι απαιτεί από τον ακροατή κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση όσων ακούει. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενεργητικής ακρόασης είναι η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλητή και ακροατή που συνήθως είναι η προφορική επικοινωνία καθώς και η μη λεκτική αλληλεπίδραση στην οποία περιλαμβάνονται ο τόνος της φωνής, η χροιά, η έντασή της και η οπτική επαφή των ομιλητών. Βασικό επίσης χαρακτηριστικό της ενεργητικής ακρόασης αποτελεί η παρατήρηση της γλώσσας του σώματος. Οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του σώματος, οι μορφασμοί, η εγγύτητα, η εμφάνιση αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης και μελέτης για τον ενεργητικό ακροατή. Υπάρχει επιστημονική τεκμηρίωση ότι κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης μόλις το 7% του νοήματός της μπορεί να αντιληφθεί ένας άνθρωπος μέσω των λεκτικών μηνυμάτων ενώ το 35% του νοήματος της συζήτησης γίνεται αντιληπτό από τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου ενώ το υπόλοιπο 38% από τον τόνο της φωνής, τις διακυμάνσεις και την έντασή της.

Ο πρώτος ερευνητής που διαχώρισε την ενεργητική από την μη ενεργητική ακρόαση ήταν ο Carl Rogers (1967) και την εφάρμοσε ως κατευθυντήρια στάση στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Carl Rogers ο ακροατής πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες από τις οποίες εξαρτάται η έκβαση της συζήτησης και οι οποίες έχουν ωφέλιμη επίδραση στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών

ανάμεσα στους συνομιλητές. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι βασικές αρχές της ενεργητικής ακρόασης: η προσοχή, η παρατηρητικότητα, η γνησιότητα, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνία

Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ένα από τα πιο πολύτιμα στοιχεία που κατέχει ένας εργασιακός οργανισμός και παρότι τον 21^ο αιώνα η τεχνολογία προχωρά όλο και περισσότερο και η χρήση των μηχανών συνεχίζει να αυξάνεται ραγδαία, το ανθρώπινο δυναμικό εξακολουθεί να παίζει τον ρόλο της κινητήριας δύναμης, για κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσα σε έναν εργασιακό χώρο. Η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί τον πυρήνα κάθε οργανισμού και οι εργαζόμενοι είναι αυτοί που παρέχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για οποιαδήποτε εργασία κι αν εκτελούν (Shrivastava et al., 2022). Σε κάθε εργασία ωστόσο, η επικοινωνία αποτελεί μία από τις πιο βασικές δραστηριότητες της ζωής ενός εργαζομένου και μία αποτελεσματική επικοινωνία σε έναν χώρο εργασίας, συνδέεται απόλυτα με την συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς αυτές οι δύο έννοιες περιλαμβάνουν την διαχείριση και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Dewi et al., 2016).

Από την μία μεριά, η συναισθηματική νοημοσύνη αντικατοπτρίζει την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται, τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Από την άλλη μεριά, η επικοινωνία αποτελεί μία διαδικασία, κατά την οποία ανταλλάσσονται ιδέες και πληροφορίες, με λεκτικές ή μη λεκτικές μεθόδους. Στην εκπαίδευση, ο συγκερασμός αυτών των δύο εννοιών αναφέρεται συχνά και ως διδακτική επικοινωνία, η οποία είναι μία διαδικασία επικοινωνίας που διαμορφώνεται αρχικά από τον ηγέτη του σχολικού οργανισμού και εν συνεχεία σχεδιάζεται ειδικά για να διαχειριστεί τις συμπεριφορές, με στόχο μια συγκεκριμένη βελτιωτική κατεύθυνση (Ozkaral & Ustu, 2019).

Ένα από τα βασικά στοιχεία της επιτυχημένης επικοινωνίας είναι η ενεργητική ακρόαση, και από μελέτες φαίνεται ότι οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη κατέχουν αυτή την δεξιότητα σε υψηλό επίπεδο. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες/ηγέτιδες έχουν την ικανότητα να ακούν το τι θέλει να πει ο συνομιλητής τους, να του κάνουν ερωτήσεις αναπτύσσοντας ένα παραγωγικό διάλογο, να αποφεύγουν να τον κρίνουν και να μην διακόπτουν όταν εκφράζει τις

απόψεις του. Αυτή η επικοινωνιακή δεξιότητα ενισχύει την δημιουργία μίας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον/στην ηγέτη/ηγέτιδα και στους εργαζομένους, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο, ώστε ένας εργασιακός χώρος να είναι πιο αποτελεσματικός (Tuluhan & Yalcinkaya, 2018).

Ένα δεύτερο κομμάτι της επικοινωνίας, το οποίο συνδέεται με την συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ενσυναίσθηση. Όταν ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα λειτουργεί με ενσυναίσθηση, έχει την ικανότητα να μπει στην θέση ενός άλλου ατόμου, να κατανοήσει τις ανάγκες του και ανταποκριθεί καταλληλότερα στον ρόλο του. Με αυτό τον τρόπο επικοινωνίας, ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα είναι ικανός να επιλύει συγκρούσεις και να ενισχύει την συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού (Abdel-Fattah, 2020). Ακόμη, η αυτογνωσία αποτελεί μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης και επιδρά είτε θετικά είτε αρνητικά στην επικοινωνία των μελών μίας ομάδας. Ένας συναισθηματικά ευφυής ηγέτης/ηγέτιδα ο οποίος έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, κατέχει την ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να κατανοεί το στυλ επικοινωνίας το οποίο ακολουθεί και με αυτό τον τρόπο να αντιλαμβάνεται πως επηρεάζει τους άλλους (Chang & Hu, 2017).

Εν συνεχεία, η δημιουργία μιας συναισθηματικής ατμόσφαιρας στον εργασιακό χώρο, η οποία οικοδομείται μέσω της επικοινωνίας, μπορεί να αναβαθμίσει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, να αναπτύξει την διδακτική επικοινωνία και να τροποποιήσει τις συμπεριφορές προς μία πιο θετική κατεύθυνση. Η εκπαιδευτική επικοινωνία, ως μέρος της παιδαγωγικής ικανότητας προωθεί τον ανοιχτό διάλογο, την διερεύνηση ιδεών, τα πρότυπα επικοινωνίας και τις στρατηγικές ευγένειας και όλα αυτά αναπτύσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συναισθηματικής προσαρμοστικότητας. Έτσι, η συναισθηματική προσαρμοστικότητα στην εργασιακό χώρο, δίνει την δυνατότητα στους/στις ηγέτες/ηγέτιδες να προσαρμόσουν τα επικοινωνιακό τους στυλ, ανάλογα με τα άτομα με τα οποία εμπλέκονται κάθε φορά, αλλά και ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν (Moradi et al., 2018). Επιπλέον, η συναισθηματική προσαρμοστικότητα οδηγεί αυτόματα στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνούν με τους υπόλοιπους εργαζομένους βρίσκοντας αμοιβαίες λύσεις οι οποίες επωφελούν και τις δύο μεριές. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως οι δεξιότητες που σχετίζονται με την προσαρμοστικότητα και την επίλυση προβλημάτων, κρίνονται απαραίτητες ώστε η επικοινωνία τόσο σε

προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο να είναι αποτελεσματική (El Khatib et al., 2021).

Πιο αναλυτικά για τον εκπαιδευτικό χώρο, οι προσεγγίσεις της επικοινωνίας, οι οποίες σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Τα μοτίβα διαδραστικής επικοινωνίας διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τους καθιστούν πιο καινοτόμους και πιο ανταγωνιστικούς. Η παρουσία αμοιβαίας κατανόησης, μέσω της θετικής επικοινωνίας του/της ηγέτη/ηγέτιδας με τα υπόλοιπα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, έχει ως αποτέλεσμα την ψυχολογική ευεξία όλων των μελών και προωθεί ευκαιρίες έκφρασης δυσκολιών, αδυναμιών αλλά και δυνατών σημείων (Puertas-Molero et al., 2018).

Η επικοινωνία και η συναισθηματική νοημοσύνη λοιπόν, αποτελούν δύο κρίσιμους παράγοντες για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η επικοινωνία πρότυπων ιδεών, δεξιοτήτων και στάσεων, η καθοδήγηση και η επίτευξη στόχων και η εφαρμογή ομαδικών, διαπροσωπικών και πληροφοριακών πρακτικών, που απορρέουν από έναν/μία ηγέτη/ηγέτιδα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, κάνουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό απόλυτα αποτελεσματικό και παραγωγικό (Naqvi et al., 2016). Με την εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από τους/τις ηγέτες/ηγέτιδες προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Αυτές οι πρακτικές είναι εφικτό να ενσωματωθούν στο διδακτικό πρόγραμμα των σχολείων και με ομαδικές δραστηριότητες αλλά και ατομική καθοδήγηση από τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς, να διαμορφωθεί μία κουλτούρα η οποία προωθεί και ενθαρρύνει την ενεργητική ακρόαση όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Susanto & Rachmadtullah, 2019).

Οι ηγέτες/ηγέτιδες χρησιμοποιώντας την συναισθηματική νοημοσύνη ως μέσω επικοινωνίας, δίνουν σε όλους τους εργαζομένους την προοπτική να ενισχύσουν και οι ίδιοι την ενσυναίσθηση τους και να εκφράσουν πιο εύκολα την κατανόηση αλλά και τον σεβασμό τόσο προς τον/την ηγέτη/ηγέτιδα όσο και ως προς τους συναδέλφους τους. Μια ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δημιουργεί ένα υγιές περιβάλλον, στο οποίο όλοι νιώθουν πως έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια δικαιώματα (Widayati et al., 2021). Όλοι μπορούν να εκφράσουν την άποψη τους και να δημιουργούν τις δικές τους προοπτικές εξέλιξης

μέσα από την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους. Αποτελεί ζωτικής σημασίας, οι ηγέτες/ηγέτιδες να ενθαρρύνουν μέσω της επικοινωνίας, όλους τους εμπλεκόμενους του εκπαιδευτικού οργανισμού, να αναλογίζονται τα συναισθήματα τους και να με βάση τις προσωπικές τους ιδέες και εμπειρίες να λειτουργούν πιο παραγωγικά και αποτελεσματικά σε συνολικό επίπεδο (Kumar et al., 2022).

Τέλος, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα η ενθάρρυνση για προσαρμοστικότητα και η διδασχή της επίλυσης των συγκρούσεων. Πιο αναλυτικά, οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανοί μέσω της επικοινωνίας, να διδάξουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να είναι σε θέση να προσαρμόζονται και να επιλύουν κρίσιμες και μη, καταστάσεις, χωρίς την εμπλοκή του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα ο οποίος φτάνει σε ένα τόσο υψηλό επικοινωνιακό επίπεδο, λαμβάνει πλέον τον ρόλο του διαμεσολαβητή και καθοδηγεί την ομάδα, ώστε να επιλύονται όλες οι καταστάσεις με δικαιοσύνη και αμεροληψία (Akyol & Akdemir, 2019).

Συμπερασματικά λοιπόν, ο συνδυασμός της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επικοινωνία, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτές οι δύο δεξιότητες, βοηθούν στην συνολική ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου της εκπαιδευτικής κοινότητας και δημιουργούν θετικές προσωπικές, συναισθηματικές και επαγγελματικές προοπτικές σε όλα τα μέλη. Ακόμη, κάνοντας ορθή χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται η προσαρμοστικότητα, η αυτοαντίληψη, η συναισθηματική ανάπτυξη και ο αλληλοσεβασμός. Οι παραπάνω παράγοντες αλλά και όλες οι πρακτικές οι οποίες μπορεί πιθανά να ακολουθηθούν από έναν/μία ηγέτη/ηγέτιδα ή από μία ομάδα σε έναν εργασιακό χώρο, μπορούν να αναπτυχθούν είτε εν μέρει είτε ταυτόχρονα, διότι κάθε μεταβλητή μπορεί να επιδράσει με τον δικό της τρόπο, στον δικό της χρόνο και στον δικό της χώρο (Susanto et al., 2019). Ωστόσο, γίνεται συνολικά αντιληπτό πως όλοι οι παράγοντες, είτε συνδυαστικά, είτε μεμονωμένα, αποτελούν ένα απαραίτητο στοιχείο για την επαγγελματική αλλά και για την προσωπική επιτυχία ενός ατόμου ή μια ομάδας ατόμων, όχι μόνο μέσα σε ένα σχολείο, αλλά και πέρα από αυτό (Rahmawaty et al., 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

3.1 Ορισμός της ηγεσίας

**«Καθώς κοιτάζουμε μπροστά
στον επόμενο αιώνα
Οι ηγέτες θα είναι αυτοί
που ενδυναμώνουν τους άλλους»
Μπιλ Γκέιτς**

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν πλήθος ορισμοί της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον W. Bennis (1989), η ηγεσία είναι το πλέον καθημερινό φαινόμενο στη γη που εντούτοις το έχουμε κατανοήσει ελάχιστα και «η ηγεσία είναι η ικανότητα να μεταφράζεται το όραμα σε πραγματικότητα». Ο Burns (1978), ορίζει την ηγεσία ως μία διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες και οι οπαδοί τους «ανεβάζουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και κινήτρων». Ο Terry (1998), ορίζει την ηγεσία «ως ενέργεια για παρακίνηση των υφισταμένων να αγωνίζονται εκουσίως για την επιτυχία των στόχων του οργανισμού». Ο Μπουραντάς (2005) αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στην βιβλιογραφία αναφέρει ότι ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από έναν άνθρωπο, τον ηγέτη, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Ο ορισμός αυτός εστιάζει σε δύο θεμελιώδη στοιχεία της έννοιας της ηγεσίας, την άσκηση επιρροής ενός ατόμου (ηγέτης) πάνω σε άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να αποδίδουν τα μέγιστα για την επίτευξη των στόχων. Το πάθος, ο ενθουσιασμός, το κέφι, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η έμπνευση, η δέσμευση, η αφοσίωση απαιτούνται για να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους και να επιτύχουν τις μέγιστες δυνατές αποδόσεις. Η ηγεσία ως

άσκηση επιρροής αναφέρεται στις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Το δεύτερο στοιχείο της ότι οι άνθρωποι εθελοντικά και πρόθυμα επιδιώκουν να υλοποιούν φιλόδοξους στόχους με απώτερο σκοπό ένα καλύτερο μέλλον. Με αυτή την οπτική, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή, την πρόοδο και ένα καλύτερο μέλλον. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί αξίωμα όλων των θεωρητικών και ερευνητικών τάσεων ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Πασιαρδής, 2004:209; Σαΐτης, 2000:226; Μπουραντάς, 2002:310). Πιο πρόσφατοι ορισμοί δίνουν έμφαση στην ηγεσία ως συλλογικό φαινόμενο ορίζοντάς την «ως μια αναδυόμενη ιδιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων που εργάζονται μαζί για συλλογικά αποτελέσματα (Denis et al., 2012). Και για τον Kruse (2019), η ηγεσία αποτελεί «μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής που κάνει τους άλλους να προσπαθούν τα μέγιστα για την επίτευξη ενός στόχου». Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ηγεσία αποτελεί έννοια πολυσήμαντη και πολυδιάστατη που αναφέρεται στην ικανότητα ή στην διαδικασία καθοδήγησης και επηρεασμού άλλων ατόμων ή ομάδων προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή αποστολών.

3.2 Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα και τα χαρακτηριστικά του/της.

Ηγέτης/ηγέτιδα χαρακτηρίζεται το άτομο που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου (Μπουραντάς, 2005). Είναι εκείνος/η που επιτυγχάνει να κερδίσει τον ενθουσιασμό, το πάθος, την όρεξη, το μεράκι, την αφοσίωση, την εμπιστοσύνη, το μυαλό και την ψυχή των ανθρώπων ώστε να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων προσδοκώντας ένα καλύτερο μέλλον.

Η ανάπτυξη ηγετικών στελεχών και της ηγεσίας στην πράξη απαιτεί την εξασφάλιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων. Η αξιοποίηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας παραθέτει ένα μικρό αριθμό θεμελιωδών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων που με βάση τη λογική του νόμου του Pareto “20-80” (δηλαδή το 20% των χαρακτηριστικών δίνουν το 80% της ηγεσίας) προσδιορίζουν την αποτελεσματική ηγεσία (Μπουραντάς, 2005:250). Οι δύο βασικές συνιστώσες του/της ηγέτη/ηγέτιδας είναι η διάθεσή του για την άσκηση ηγεσίας και η ικανότητά του να την ασκεί. Η διάθεση του/της ηγέτη/ηγέτιδας για άσκηση ηγεσίας καθώς και η ηγετική του συμπεριφορά προσδιορίζονται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Συγκεκριμένα από τις ανάγκες, τα κίνητρα,

τις αξίες, τα πιστεύω, τις στάσεις. Από την άλλη, η ικανότητα άσκησης της ηγεσίας αποτελείται από ένα σύνολο επιμέρους ικανοτήτων. Η διάκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και των ικανοτήτων πραγματοποιείται διότι τα πρώτα αν και αναπτύσσονται συνεχώς, διαμορφώνονται στα πρώτα χρόνια της ηλικίας και της καριέρας σε αντίθεση με τις ικανότητες που όταν υπάρχει η διάθεση αναπτύσσονται σε οποιαδήποτε ηλικία. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναφέρονται ως επί το πλείστον στη διάθεση του ατόμου να ασκήσει ηγεσία και το χαρακτήρα της ηγετικής του συμπεριφοράς, οι ικανότητες από την άλλη αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ασκήσει ηγετικούς ρόλους και λειτουργίες.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) τα θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω:

Ανάγκη για επιτεύγματα/όραμα: Η διάθεση για άσκηση ηγεσίας εκπορεύεται από την ανάγκη του ατόμου να φτάσει σε αποτελέσματα που για το ίδιο ή για τους άλλους θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά. Η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για δημιουργία, η ανάληψη προκλητικών καθηκόντων και δύσκολων στόχων αποτελούν πηγή ευχαρίστησης για τα άτομα που επιδιώκουν την επίτευξη αποτελεσμάτων που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά και από τους ίδιους αλλά και από τους άλλους. Η ανάγκη αυτή συνδέεται με τις αξίες και τα ιδανικά του ατόμου που θεωρεί ότι μέσω της ηγεσίας μπορεί να τα κάνει πράξη. καθοδηγεί τον/την ηγέτη/ηγέτιδα να τονίσει αυτά που έχουν πραγματική αξία και να μετατρέψει τις ιδέες του οράματος σε δράση (Kantabutra, 2020). Το όραμά του για ένα καλύτερο μέλλον αποτελεί και την κινητήρια δύναμή του να παίρνει πρωτοβουλίες, να παίρνει ρίσκα, να εργάζεται με επιμονή και πάθος για να φθάσει στο ευκαταίο αποτέλεσμα, την υλοποίηση του οράματός του.

Ανάγκη για αυτοεκτίμηση/ αναγνώριση: Η διάθεση του ατόμου για την άσκηση εξουσίας επηρεάζεται θετικά από την ανάγκη για αυτοεκτίμηση αλλά και την αναγνώριση από τους άλλους. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μία αξιολόγηση του εαυτού που προκύπτει σε πολλούς χώρους της ζωής όπως είναι η οργάνωση της εργασίας (Wenzler & Shütz, 2016). Η αυτοεκτίμηση που βασίζεται στον οργανισμό ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους ως σημαντικό, ουσιαστικό και αποτελεσματικό εντός του οργανισμού (Gardner, 2020). Τα παραπάνω τον ωθούν στην διάκριση, την επαγγελματική εξέλιξη, την επιτυχία, τη σκληρή δουλειά και την επιμονή να προοδεύσει. Επιπλέον το άτομο αντλεί

ευχαρίστηση όταν η προσφορά του αναγνωρίζεται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες.

Πίστη και δέσμευση σε αξίες: Η αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας προϋποθέτει ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα πιστεύει και αισθάνεται δέσμευση σε αξίες που προσδιορίζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Οι αξίες επιτρέπουν στον ηγέτη να ξεχωρίσει το σημαντικό από το ασήμαντο, το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό. Οι αξίες αποτελούν το ηθικό και ιδεολογικό υπόβαθρο το οποίο παρέχει στην ηγετική συμπεριφορά γνησιότητα, συνοχή και συνέπεια και στον ηγέτη αξιοπιστία και αυθεντικότητα. Από την άλλη το να ενστερνίζονται οι συνεργάτες του/της ηγέτη/ηγέτιδας τις αξίες του, αποτελεί το κλειδί της μεταξύ τους εμπιστοσύνης και σεβασμού (Πασιαρδής, 2004)), οδηγούν τους συνεργάτες να ακολουθούν τον/την ηγέτη/ηγέτιδα εθελοντικά και πρόθυμα. Επιπρόσθετα, η πίστη και η δέσμευση σε αξίες αποτελούν την πυξίδα της πορείας του προς την υλοποίηση υψηλών στόχων και αποτελούν συγχρόνως και την κινητήριο δύναμη ενθουσιασμού και ενέργειας για την επίτευξή τους. Οι αξίες τις οποίες ενστερνίζεται ο ηγέτης/η ηγέτιδα αποτελούν το μέσο για να μιλήσει στις καρδιές των ανθρώπων και με τον τρόπο αυτό να καταφέρει να τους «κερδίσει». Μεταξύ των αξιών αυτών περιλαμβάνονται η ακεραιότητα, η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός στον άνθρωπο κ.α. Το να μπορεί να ασκεί κανείς ηγεσία προϋποθέτει ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα έχει ξεκάθαρες αξίες και στόχους που αφορούν τον ίδιο, συγκεκριμένα που θέλει να φτάσει ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας, τι θέλει να πετύχει, ποιες είναι οι προτεραιότητές του και ποια γνώμη θέλει να έχουν οι άλλοι γι αυτόν.

Ανάγκη για δύναμη και επιρροή: Τα άτομα που επιθυμούν να ασκούν ηγεσία έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη της προσωπικής δύναμης και της άσκησης επιρροής στους άλλους. Η σύνδεση της ανάγκης αυτής, η οποία πηγάζει από την αυτονομία, την ανεξαρτησία και την άσκηση επιρροής σε άλλους, έχει απώτερο σκοπό να επιτευχθούν οι ευρύτεροι στόχοι προς όφελος όλων.

Αναλύοντας τη δεύτερη διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς, το πώς ενεργεί ο/η ηγέτης/ηγέτιδα από άποψη, στυλ και χαρακτήρα απαραίτητα είναι τα εξής χαρακτηριστικά: η ευαισθησία για τους ανθρώπους, η ακεραιότητα, η αυστηρότητα και η ταπεινότητα με αποτέλεσμα οι ακόλουθοι να τον σέβονται, να τον συμπαθούν και να τον εμπιστεύονται ως προσωπικότητα (Nielsen et al., 2009).

Αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο: Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα υπάρχει και λειτουργεί σε έναν κόσμο με αρκετές δυσκολίες. Η ηγεσία στο πλαίσιο αυτό σημαίνει αμφισβήτηση, πρόκληση του κατεστημένου, ανάληψη πρωτοβουλιών, οράματα, στόχοι δύσκολοι και προκλητικοί. Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα συχνά βρίσκεται αντιμέτωπος με δύσκολες, αβέβαιες, επικίνδυνες και αντιφατικές καταστάσεις, αντιμετώπιση κρίσεων, διλημάτων, απογοητεύσεων και αποτυχιών. Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα συχνά καλείται να αντιμετωπίσει τον σκληρό θεμιτό και αθέμιτο ανταγωνισμό, προσωπικές επιθέσεις, διαφωνούντες ακόμα και ανθρώπους που είτε τον αγαπούν είτε τον μισούν. Συχνά χρειάζεται να παίρνει δύσκολες αποφάσεις, άλλοτε αυστηρές άλλοτε δυσάρεστες άλλοτε ενοχλητικές για κάποιους. Για να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις καταστάσεις με αποτελεσματικότητα και επιτυχία ο/η ηγέτης/ηγέτιδα χρειάζεται να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται μια σειρά τέτοιων χαρακτηριστικών όπως αυτοπεποίθηση, κουράγιο, θάρρος, ψυχική δύναμη, αντοχή, ψυχραιμία, αισιοδοξία (George, 2000).

Εστίαση-επιμονή-πειθαρχία: Η ηγεσία σημαίνει οράματα, υψηλές προσδοκίες και στόχους, πρόοδο και αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος. Η επίτευξη όμως τόσο σημαντικών θεμάτων προσκρούει σε εμπόδια, δυσκολίες, αντιξοότητες και αποτυχίες με αποτέλεσμα ο/η ηγέτης/ηγέτιδα να βιώνει απογοήτευση, απαισιοδοξία και διάθεση για εγκατάλειψη ή αλλαγή στόχων. Γι αυτό απαιτείται επιμονή και πειθαρχημένη, εστιασμένη και συνεχή προσπάθεια εκ μέρους του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Η επιμονή αποτελεί χαρακτηριστικό της ψυχικής ανθεκτικότητας των ηγετών/ηγέτιδων ιδιαίτερα όταν οι συνθήκες εργασίας τους είναι δυσχερείς (Deborah, 2016). Η μετριότητα δεν συμβαδίζει με τους υψηλούς στόχους και τα εμπνευσμένα του πρότυπα.

Αρκετοί θεωρητικοί προσπάθησαν να κωδικοποιήσουν την συμπεριφορά του/της ηγέτη/ηγέτιδας προκειμένου να δώσουν ένα πρακτικό πλαίσιο στα στελέχη . Μία τέτοια προσπάθεια πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α από τους Kouzes & Posner οι οποίοι προτείνουν ως συνταγή επιτυχίας τις δέκα ηγετικές ενέργειες που παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί και ανέπτυξαν εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγνωστικά εργαλεία τα οποία γνώρισαν μεγάλη επιτυχία.

Πίνακας 3

Ηγετικές συμπεριφορές –πρακτικές σύμφωνα με τους Kouzes και Posner

Πρόκληση καινοτομιών
<ul style="list-style-type: none">➤ Υιοθετεί καινοτομίες συνεργατών, όντας έτοιμος να προκαλέσει το κατεστημένο.➤ Είναι πρόθυμος να αναλάβει ρίσκο και να μάθει από τα λάθη και τις επιτυχίες του
Έμπνευση κοινού οράματος
<ul style="list-style-type: none">➤ Δημιουργεί όραμα(ένα συναρπαστικό, ελκυστικό, ποθητό μέλλον).➤ Κάνει τους συνεργάτες του κοινωνούς του οράματός του.
Ενεργοποίηση συνεργατών
<ul style="list-style-type: none">➤ Καλλιεργεί την ομαδικότητα και την συνεργασία➤ Ενδυναμώνει τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και ψυχολογική δέσμευση στο έργο.
Διαμόρφωση σχεδίου
<ul style="list-style-type: none">➤ Κάνει πράξη τα όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του(learning by example).➤ Καταρτίζει λεπτομερειακά σχέδια, παρακολουθεί την υλοποίησή τους, αναλαμβάνει διορθωτικές ενέργειες, κερδίζει μικρές ενδιάμεσες μάχες.
Ψυχική ενθάρρυνση
<ul style="list-style-type: none">➤ Έχει γνήσιο ενδιαφέρον και αγάπη για τους συνεργάτες του,, τη δουλειά του, τα προϊόντα.➤ Επιβραβεύει τους συνεργάτες του με ατομική αναγνώριση και ομαδικούς εορτασμούς επιτευγμάτων.
Πηγή: Μπουραντάς (2005)

3.3 Ικανότητες του/της ηγέτη/ηγέτιδας

Τις σημαντικότερες ηγετικές ικανότητες τις ονομάζει ο Μπουραντάς (2005), μετα-ικανότητες εννοώντας τις ικανότητες που είναι προϋπόθεση για να αναπτυχθούν άλλες ικανότητες ή αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο περισσότερων ικανοτήτων. Για παράδειγμα η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί προϋπόθεση και συστατικό στοιχείο της διαπραγματευτικής ικανότητας, της ικανότητας έμπνευσης ,παρακίνησης και άλλων.

Για την αποτελεσματική άσκηση των ηγετικών ρόλων και την ηγετική συμπεριφορά υπάρχει μια σειρά απαραίτητων μετα-ικανοτήτων που σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι θεμελιώδεις είναι οι παρακάτω:

Η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Η ικανότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιμετωπίζει τα προβλήματα και τις ευκαιρίες έγκαιρα, να ορίζει σωστά τα προβλήματα εντοπίζοντας τις αιτίες και τους περιορισμούς, να αναπτύσσει πρωτότυπες-καινοτόμες ιδέες και να επιλέγει τη σωστότερη λύση στο συντομότερο χρόνο (Τριαντάρη, 2020).

Συστημική σκέψη: Η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα φαινόμενα και τις οντότητες αποτελούμενα από επί μέρους αλληλεπιδρώντα μέρη , ως ολότητες και όχι ως αθροίσματα μερών. Αναφέρεται στην αναλυτική και την συνθετική σκέψη που συνδέεται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα διαμόρφωσης στρατηγικής, ανάπτυξης δομών και οργάνωσης και την ικανότητα συνεχούς μάθησης (Τριαντάρη, 2020).

Ικανότητα επικοινωνίας: Η επικοινωνία έχει χαρακτηριστεί ως εργαλείο του/της ηγέτη/ηγέτιδας διότι κρίνεται απαραίτητη για να ασκηθούν όλοι οι ηγετικοί ρόλοι και η ηγετική συμπεριφορά. Ικανότητα επικοινωνίας σημαίνει αποτελεσματική μετάδοση μηνυμάτων αλλά και αποτελεσματική ακρόαση. Σημαίνει αποτελεσματική χρήση του λόγου, προφορικού και γραπτού, καθώς της φωνής και του σώματος. Κυρίως όμως σημαίνει αληθινή, ειλικρινή και θετική επαφή με τους άλλους με στόχο την δημιουργία θετικού κλίματος που συνδράμει στην διαδικασία της μάθησης (Leithwood et al., 2006).

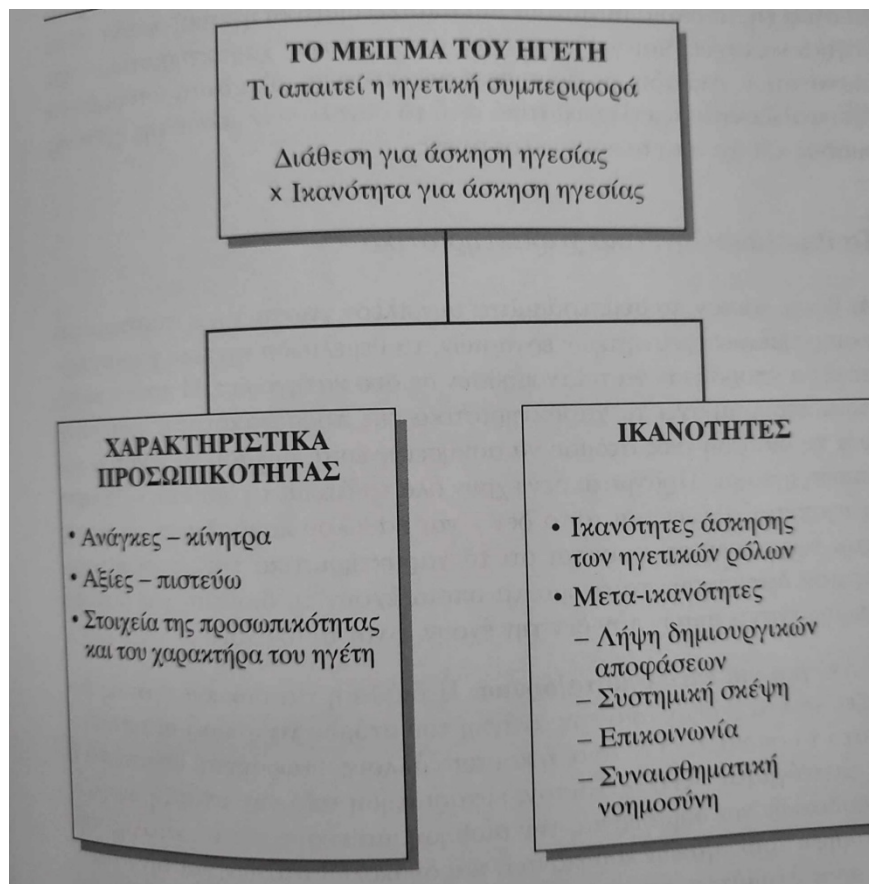
Συναισθηματική Νοημοσύνη: Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους και ιδιαίτερα να κατανοεί και να χειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό τα δικά του συναισθήματα καθώς και των άλλων και να αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς που αυτά επιβάλλουν στην περαιτέρω δράση του (Abdullah, 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ευρεία έννοια που

περιλαμβάνει μια σειρά από ικανότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση.

Η αυτεπίγνωση: Είναι η ικανότητα να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, το ποιοι είμαστε, τις αξίες, τις ανάγκες μας, που βρισκόμαστε και πού θέλουμε να οδεύσουμε. Αυτεπίγνωση σημαίνει να μπορούμε να κατανοούμε τα συναισθήματά μας και να έχουμε μια αντικειμενική αυτό-αντίληψη για τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία μας, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά μας καθώς και τις δυνατότητές μας. Η αυτεπίγνωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του ατόμου. Είναι απαραίτητη για την λήψη ορθών αποφάσεων, να μπορεί να κάνει σωστές προσωπικές επιλογές σε σχέση με αυτά που δύναται ή δεν δύναται να κάνει. Η αυτεπίγνωση είναι απαραίτητη στο άτομο προκειμένου να μην υιοθετεί αλαζονικές συμπεριφορές. Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα με υψηλή αυτεπίγνωση έχει τη δυνατότητα να διοικήσει με σύνεση τον οργανισμό οδηγώντας τον στα επιθυμητά αποτελέσματα διατηρώντας την ηθική και την ακεραιότητά του (Triantari, 2020)

Αυτορρύθμιση: Είναι η ικανότητα να χειριζόμαστε αποτελεσματικά την εσωτερική μας κατάσταση, τις συγκινήσεις, τα συναισθήματα, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας. Επί της ουσίας, αποτελεί η ικανότητα αυτοελέγχου και σωστής διαχείρισης του συναισθηματικού μας εαυτού. Για παράδειγμα, να μπορούμε να αποφεύγουμε τις συγκινησιακές εκρήξεις που ενδέχεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στον εαυτό μας και στους άλλους και να είμαστε ευπροσάρμοστοι στις νέες καταστάσεις οικοδομώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ισορροπίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Maulod et al., 2017).

Ενσυναίσθηση: Είναι η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου ώστε να μπορέσει να τον κατανοήσει καλύτερα. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις αξίες, τα προβλήματα και τις ανησυχίες των άλλων ατόμων και να συμπεριφέρεται ή να τα διαχειρίζεται με τον σωστό τρόπο. Αποτελεί την κορυφαία ενέργεια που οι ηγέτες/ηγέτιδες χρειάζεται να κατέχουν προκειμένου να επέλθει το σωστό αποτέλεσμα (Brower, 2021). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θεμελιώδης ικανότητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, πείθοντας τους ανθρώπους εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν. Θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων όπως η παρακίνηση, η ανάπτυξη ομάδων, ανάπτυξη και καθοδήγηση συνεργατών, ανάπτυξη κουλτούρας, επικοινωνία, λήψη δημιουργικών αποφάσεων, προσωπική ανάπτυξη, ανάπτυξη δικτύου συνεργασιών, διαπραγματευτική ικανότητα κ.α.λ.



Σχήμα 3

Το μείγμα των στοιχείων που συνθέτουν τον ηγέτη

Μπουραντάς (2005)

Η ηγετική συμπεριφορά και ο ηγέτης είναι αποτέλεσμα ενός αρμονικού συστήματος χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων γεγονός που σημαίνει ότι η απουσία κι ενός μόνο στοιχείου να είναι αρκετή για να μην υπάρξει αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά (σχ.3). Επιπλέον τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη δεν είναι αρκετό να υπάρχουν στο σύνολό τους αλλά να αποτελούν ένα αρμονικό σύνολο με συνέχεια και ισορροπία (Μπουραντάς, 2005:251)

3.4 Μετασχηματιστική ηγεσία- Ο/Η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα

Η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι επηρεασμένη από τις απόψεις του Burns και του Bass και σύμφωνα με αυτήν οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι αφοσιωμένοι στην βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται (Κατσαρός, 2008:108). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εκείνη η μορφή της

ηγεσίας που ο ηγέτης προσπαθεί να εστιάσει στο ορθό και το σημαντικό, να παρακινήσει και να οδηγήσει τα άτομα να κινηθούν πέρα από το ατομικό τους συμφέρον προς όφελος του δημοσίου συμφέροντος για την κοινωνία και το σχολείο (Αργυροπούλου, 2018:24). Η μετασχηματιστική ηγεσία επομένως προάγει την ενεργητική διάθεση και στάση απέναντι στα πράγματα με απώτερο στόχο την ηθική και πνευματική ανάπτυξη του ατόμου που οδηγεί με την σειρά της στην βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού. Ο Bass και οι συνεργάτες του παρουσιάζουν πέντε παράγοντες που αποτελούν τα βασικά συστατικά της ηγετικής συμπεριφοράς στην μετασχηματιστική ηγεσία: 1. Η ιδανική επιρροή σύμφωνα με την οποία γίνεται αναφορά στον βαθμό που οι υφιστάμενοι θεωρούν τον ηγέτη τους αξιόπιστο, χαρισματικό, με όραμα και αποστολή με σαφείς και εφικτούς στόχους. 2. Η ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά η οποία σχετίζεται με την πραγματική συμπεριφορά του/της ηγέτη/ηγέτιδας που καθορίζεται από συγκεκριμένες αξίες. Με την ιδανική επιρροή οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με το πρότυπο του ηγέτη τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά του. 3. Η έμπνευση κινήτρων στους υφισταμένους η οποία συνδέεται με την συμπεριφορά και την όλη στάση του/της ηγέτη/ηγέτιδας, εμπνέοντας τους υφισταμένους του παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Για περαιτέρω ενίσχυση των υφισταμένων τους οι ηγέτες/ηγέτιδες προβάλλουν την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον. 4. Πνευματική παρόθηση των υφισταμένων από τους/τις ηγέτες/ηγέτιδες, ενθαρρύνοντάς τους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Τόσο οι ηγέτες/ηγέτιδες όσο και οι υφιστάμενοι δίνουν μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή και 5. Η εξατομικευμένη προσοχή σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες/ηγέτιδες εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων τους δίνοντας στον καθένα την πρέπουσα προσοχή.

Η επέκταση της Μετασχηματιστικής θεωρίας της ηγεσίας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελεί έργο του Καναδού Leithwood και των συνεργατών του. Ο Leithwood et al. (1998) περιέγραψε επτά διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που πρέπει να συγκεντρώνει ένας/μία μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα στο σχολείο. 1. Σύλληψη και δημιουργία του οράματος καθώς και προσδιορισμό των στόχων του σχολείου. 2. Δημιουργία παραγωγικής κουλτούρας. 3. Παροχή πνευματικής διέγερσης. 4. Εξατομικευμένη υποστήριξη. 5. Διαμόρφωση βέλτιστων πρακτικών και οργανωσιακών αξιών. 6. Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης. 7. Ανάπτυξη και διάρθρωση δομών που θα ενισχύουν την συμμετρικότητα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Ο/Η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα δίνει έμφαση στην δημιουργία ενός οράματος, λειτουργώντας ως πρότυπο για να κερδίσει τον σεβασμό, τον θαυμασμό και την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα έχει επιρροή και μπορεί να αλληλεπιδράσει άμεσα με τους οπαδούς για να αλλάξει διάφορες πτυχές ενός οργανισμού μέσω του οράματος και της δράσης (Saad, 2021). Ειδικότερα ο/η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα επιδιώκει: Α. Να διατηρήσει ένα συνεργατικό περιβάλλον που θα το χαρακτηρίζει ο επαγγελματισμός. Β. Να ενισχύσει την ανάπτυξη των διδασκόντων. Γ. Να βοηθήσει τους διδάσκοντες στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων. Δ. Να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Για να είναι αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων αυτών χρειάζεται να ενεργοποιήσει μια σειρά από στρατηγικές για τον σκοπό αυτό: μετάδοση και εγκαθίδρυση εξειδικευμένων αξιών και πεποιθήσεων, αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, ενδυνάμωση των διδασκόντων ώστε να μην νιώθουν απομονωμένοι και να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται, δημιουργία ομάδων βελτίωσης και ανάθεση καθηκόντων σε καθεμιά από αυτές, δημιουργία υγιούς κλίματος επικοινωνίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Ο ρόλος έτσι του/της μετασχηματιστικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας είναι διττός: αφενός μεν να διοικεί αποτελεσματικά και αφετέρου να είναι φορέας αλλαγής (Αργυροπούλου, 2018).

3.5 Ηθική ηγεσία-Ο/Η ηθικός ηγέτης/ηγέτιδα

Η ηθική ηγεσία εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του/της ηγέτη/ηγέτιδας, επομένως η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό και λάθος (Leithwood & Duke , 1999: 50-51). Ο Brown et al. (2005) διατυπώνουν τον ορισμό της ηθικής ηγεσίας ως εξής: «είναι η επίδειξη μιας κανονιστικά κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω των προσωπικών πράξεων και διαπροσωπικών σχέσεων και η προαγωγή μιας τέτοιας συμπεριφοράς από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα στους υποστηρικτές μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία την ενίσχυση και την λήψη αποφάσεων». Οι Brown & Trevino (2006), όρισαν τρία πεδία στα οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να διερευνηθεί η ηθική ηγεσία: α. ο εαυτός του, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και η ακεραιότητά του, β. οι συγκειμενικές σχέσεις και επιρροές του πλαισίου, η σχέση δηλαδή του/της ηγέτη/ηγέτιδας με τους υποστηρικτές του και τις καταστάσεις που λαμβάνει χώρα η ηγεσία και γ. η επίδραση που μπορεί να έχει η ηθική ηγεσία στους υποστηρικτές με

έμφαση στις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης μέσω των προτύπων και ρόλων (Δημητρίου, 2015).

Ο Starratt (2004:7), παρουσιάζει τρεις βασικές έννοιες της ηθικής στο πλαίσιο άσκησης της σχολικής ηγεσίας: τη δικαιοσύνη, την κριτική και τη φροντίδα. Επιπλέον πρόσθεσε και άλλες θεμελιώδεις αρετές: την αυθεντικότητα, την υπευθυνότητα και την παρουσία ως κινητήριες δυνάμεις των σχολείων και της σχολικής ηγεσίας. Στηριζόμενος σε αυτές τις αρετές προχώρησε και στο ζήτημα της ηθικής δράσης και της εφαρμογής των ηθικών αξιών στην καθημερινή άσκηση της σχολικής ηγεσίας μέσα από επίπεδα εμπλοκής και δραστηριοποίησης (Starratt, 2004: 65).

Η προσέγγιση των Shapiro & Stefkovich (2005) στηρίζεται εξίσου στις αρετές της δικαιοσύνης, της κριτικής και της φροντίδας. Πρόσθεσαν επιπλέον την αρετή του επαγγελματισμού. Ο επαγγελματισμός προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση του σχολικού ηγέτη προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του συγκεκριμένου που δραστηριοποιείται.

Η ηθική ηγεσία συνδέεται θετικά με την συναισθηματική εμπιστοσύνη του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Οι υφιστάμενοι όσον αφορά την ηθική ηγεσία προσδοκούν την ικανοποίησή τους από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα, την αποτελεσματικότητά του, την προθυμία του να ασκήσει επιπλέον προσπάθεια στην εργασία και την προθυμία του να αναφέρονται τα όποια προβλήματα στην διαχείριση (Brown & Trevino, 2006).

Ένας σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα έρχεται αντιμέτωπος με πολλά διλλήματα κατά τη άσκηση των καθηκόντων του καθώς και με τον τρόπο που θα τα επιλύσει μέσα από την διαδικασία λήψης ηθικών αποφάσεων. Στόχος του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας είναι να διατηρεί την ακεραιότητά του και να προσαρμόζει τους όποιους περιορισμούς προκύπτουν από το πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει και να τους καταστήσει συμβατούς με τις ηθικές του αξίες. Μέσα από τον διάλογο, τον σεβασμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγηθεί στις σωστές λύσεις. Οι παραπάνω πρακτικές σύμφωνα με τον Woods (2007) συμφωνούν με την κοινωνική αυθεντικότητα. Απαιτείται από τον/την σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα να είναι ανοιχτός στον διάλογο, να αφουγκράζεται τις ανάγκες των υφισταμένων του, να τους εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφού τους έχει γνωστοποιήσει τους περιορισμούς που προκύπτουν από το πρόβλημα.

Ο/Η ηθικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα κατακτά την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εντός σχολικού χώρου,

εναρμονίζεται με τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζει τις αρχές της δικαιοσύνης στην άσκηση των καθηκόντων του αλλά και γενικότερα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα προωθώντας την μέγιστη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η ηθικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα αποτελεί τον στυλοβάτη του εκπαιδευτικού οργανισμού του αμβλύνοντας τις όποιες διαφορές και αντιθέσεις.

3.6 Συναισθηματικές ικανότητες και στελέχη εκπαίδευσης

Στις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνονται είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες. Η κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών ικανοτήτων αναφέρεται σε δύο πεδία, της προσωπικής και της κοινωνικής ικανότητας στα οποία εμπεριέχονται όλες οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλες οι συναισθηματικές ικανότητες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 224).

Στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας περιλαμβάνονται οι ικανότητες που σχετίζονται με το πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας όσον αφορά τις διαστάσεις της αυτεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων συμπεριφοράς. Το να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας αποτελεί ένα ιδιαίτερο επιστημονικό και πρακτικό πεδίο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών ή ανθρώπινων σχέσεων στις ομάδες και στους οργανισμούς (Everard & Morris, 1999:143-168).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το στέλεχος εκπαίδευσης να γνωρίζει τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους (επίγνωση των συναισθημάτων) και πώς αυτά επηρεάζουν τον εσωτερικό του κόσμο, τις προτιμήσεις του και να εμπιστεύεται την διαίσθησή του (αυτοεπίγνωση- αυτογνωσία). Επιπλέον να γνωρίζει τα δυνατά του σημεία και τα όριά του (ακριβής αυτοαξιολόγηση) και να είναι σίγουρος/η για την αξία και τις ικανότητές του (αυτοπεποίθηση). Αν όλα τα παραπάνω ισχύουν αυτό σημαίνει ότι μπορεί να διαχειρίζεται τον εσωτερικό του κόσμο, τις παρορμήσεις και τα προσωπικά του αποθέματα (αυτορρύθμιση) και να αποφεύγει διασπαστικά συναισθήματα και παρορμήσεις (αυτοέλεγχος) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όταν ένα στέλεχος εκπαίδευσης λειτουργεί μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης ενεργεί ως αυτοδύναμα δρών (Everard & Morris 1999:53-55 και μέσω της

δέσμευσης, της πρωτοβουλίας και της αισιοδοξίας οδηγείται στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων όχι μόνο της ομάδας των συνεργατών του αλλά και καθενός/μιας ξεχωριστά.

Στην δεύτερη ομάδα των συναισθηματικών ικανοτήτων βρίσκεται το πεδίο της κοινωνικής ικανότητας που περιλαμβάνει τις συναισθηματικές ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις (αναφέρονται οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων).

Για το στέλεχος εκπαίδευσης το να γνωρίζει πώς θα διαχειριστεί τον εαυτό του είναι πολύ σημαντικό γιατί εν συνεχεία μπορεί να διαπραγματευτεί και να διαχειριστεί τις σχέσεις του με τους συνεργάτες του. Η ενσυναίσθηση, η επίγνωση δηλαδή των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην διαδικασία της εμπύχωσης και της επικοινωνίας με απώτερο στόχο μια αποτελεσματική διοίκηση.

Η κατανόηση των άλλων, των συναισθημάτων τους, το ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους είναι μια σημαντική ικανότητα που πρέπει να διαθέτει το στέλεχος εκπαίδευσης, για να έχει καλύτερα αποτελέσματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2003).

Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής διευκολύνει την παροχή υπηρεσιών, την πρόβλεψη δηλαδή και την αναγνώριση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού και στην ικανοποίησή τους. Επίσης βοηθάει σημαντικά να ενισχυθεί η ανάπτυξή τους, εστιάζοντας στις ανάγκες του προσωπικού και πώς μπορούν να ενισχυθούν οι δυνατότητές του.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω το στέλεχος εκπαίδευσης μπορεί να κάνει σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας, δημιουργώντας και καλλιεργώντας ευκαιρίες σε άτομα με διαφορετικές ανάγκες καθώς και να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές τάσεις μιας ομάδας –πολιτική αντίληψη- προκειμένου να είναι σε θέση να ενδυναμώσει τις σχέσεις σε μια ενδεχόμενη συγκέντρωση του συλλόγου γονέων ή σε μια συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων.

Τέλος η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επίσης μια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχει μεγάλη σημασία για το εκπαιδευτικό στέλεχος

καθώς η ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς (επιρροή), η έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων (επικοινωνία) και η έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ατόμων (ηγεσία) πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον με ιδιαίτερα ανεπτυγμένη δυναμική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2003).

Και οι υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες-καταλυτική δράση, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία και ομαδικές ικανότητες-αναφέρονται στην καθιέρωση ή στον χειρισμό των αλλαγών (Everard & Morris, 1999: 119-142), στην καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων, στη συνεργασία με τους άλλους προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινόι στόχοι, στη δημιουργία συνοχής της ομάδας για να επιτευχθούν οι συλλογικοί στόχοι, πρέπει να ασκηθούν από το στέλεχος εκπαίδευσης διότι βασικό στοιχείο είναι η εργασία σε ομάδες και η εμπύχωσή τους (Everard & Morris, 1999:191-207).

Η κατοχή όλων αυτών των συναισθηματικών ικανοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης και η μετουσίωσή τους σε άμεσα πρακτικά εργαλεία έχει τη δυνατότητα να επιφέρει καλύτερα επικοινωνιακά και μαθησιακά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό οργανισμό που ηγείται.

3.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία

Οι συνεχώς αυξανόμενες εργασιακές αρμοδιότητες στους εργασιακούς χώρους, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιβάλλουν ριζικές αλλαγές στον τρόπο και στις μεθόδους διαχείρισης του προσωπικού από τους εκάστοτε ηγέτες/ηγέτιδες. Κατά τον 21^ο αιώνα, οι ηγέτες/ηγέτιδες αναλαμβάνουν τεράστιες ευθύνες ώστε να οδηγήσουν με επιτυχία τους οργανισμούς τους οποίους διοικούν, και να προσαρμοστούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ωστόσο, όπως είναι φυσιολογικό, όλες αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν και πολλές συναισθηματικές διακυμάνσεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές έχουν αρνητικό πρόσημο (Chen & Guo, 2020). Παρόλα αυτά, οι ηγέτες/ηγέτιδες καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτό το θολό τοπίο προκλήσεων, μεταξύ των οποίων είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους, όσο και των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται. Ως εκ τούτου, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον ως προς την εστίαση στην συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και στο πως αυτοί την διαχειρίζονται κατά την πραγμάτωση των πρακτικών ηγεσίας τους (Issah, 2018).

Η διαχείριση λοιπόν μίας ομάδας ανθρώπων, περιλαμβάνει πάντα διάφορες μορφές συναισθημάτων, ωστόσο οι αλλαγές που προκαλούνται στα συναισθήματα μπορούν να διαταράξουν ένα άτομο, δημιουργώντας μια κατάσταση γεμάτη άγχος και αβεβαιότητα. Καθώς λοιπόν η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζει την καθημερινότητα των εργαζομένων, πολύ συχνά οι εργαζόμενοι επιβαρύνονται συναισθηματικά, καθώς καλούνται να γίνουν αποδέκτες των διοικητικών πρακτικών που ακολουθεί ο/η εκάστοτε ηγέτης/ηγέτιδα. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, πως οι μέθοδοι με τις οποίες ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα θα διοικήσει έναν οργανισμό, μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις σκέψεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις ακόμη και τις επαγγελματικές πρακτικές που ακολουθεί ένας εργαζόμενος. Έτσι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από ελευθερία επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής κατανόησης, είναι ζωτικής σημασίας, για την ομαλή λειτουργία ενός εργασιακού οργανισμού (O'Rourke, 2021). Ακόμη, σύμφωνα με τους Gage & Smith (2016), είναι σύνηθες να παρατηρείται ότι τα μέλη ενός οργανισμού γίνονται λιγότερο αποτελεσματικά σε ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο δεν αισθάνονται συναισθηματικά υγιή.

Οι ηγέτες/ηγέτιδες λοιπόν, έχουν την πρωταρχική ευθύνη να ξεπεράσουν όλες τις προκλήσεις και να εφαρμόσουν πρακτικές οι οποίες ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες κάθε μέλους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Για παράδειγμα θα πρέπει να εστιάσουν στην αντίληψη και την διαχείριση των συναισθημάτων όλων των μελών του οργανισμού, διότι έχει διαπιστωθεί πως η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών/ηγέτιδων σχετίζεται με το σύνολο των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι εκφράζονται, αναπτύσσουν και διατηρούν κοινωνικές σχέσεις, αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις και τις χρησιμοποιούν, ώστε να είναι πιο ουσιαστικοί και αποτελεσματικοί στον εργασιακό τους χώρο (Valeriu, 2017). Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σημαντικό σύνολο δεξιοτήτων για την ηγεσία, επομένως οι ηγέτες/ηγέτιδες που προσδιορίζονται ως αποτελεσματικοί έχουν ένα αξιόλογο επίπεδο του συνόλου αυτών των δεξιοτήτων. Ακόμη, παρατηρείται ότι, σε οργανισμούς όπου οι τεχνικές δεξιότητες είναι λιγότερο σημαντικός παράγοντας η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό μεταξύ των ηγετών που είναι επιτυχημένοι (Mason, 2018).

Πράγματι, ερευνητές όπως οι Maamari & Majdalani (2017), έχουν διαπιστώσει μέσα από έρευνα τους ότι για να επιτευχθούν αποτελέσματα υψηλών επιδόσεων μέσα σε

ένα εργασιακό χώρο, οι ηγέτες/ηγέτιδες θα πρέπει να συνδέονται συναισθηματικά με όλους τους εργαζομένους. Επιπλέον από την μελέτη των ίδιων ερευνητών έγινε αντιληπτό ότι οι ηγέτες/ηγέτιδες μπορούν να βελτιώσουν την οργάνωση και την θεσμική αποτελεσματικότητα ενός χώρου εργασίας, εάν διαχειρίζονται όλους τους εργαζομένους με ενσυναίσθηση. Έτσι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ικανότητα των ηγετών να κατανοούν, να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων είναι ζωτικής σημασίας και οδηγεί σε μία πιο αποτελεσματική ηγεσία. Ακόμη, σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Gómez-Leal, Holzer, Bradley, Fernández-Berrocal & Patti, 2022), οι ηγέτες/ηγέτιδες οι οποίοι έχουν αναπτύξει δεξιότητες που σχετίζονται με την συναισθηματική ευφυΐα, χρησιμοποιούν τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τους αλλά και των άλλων, για να παρακινούν όλους τους υπαλλήλους, αλλά και για να προσαρμόζουν τις επιθυμητές συμπεριφορές που κρίνονται αναγκαίες για κάθε περίπτωση.

Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι αλληλένδετες έννοιες και πολύ στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, αλλά και τα συναισθήματα άλλων ατόμων αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, οι ηγέτες/ηγέτιδες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίοι διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι πιθανότερο να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα περίπλοκες καταστάσεις, οι οποίες είναι φορτισμένες συναισθηματικά και προκύπτουν συχνά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Leonard & Maulding-Green, 2018).

Πιο αναλυτικά, ένας από τους βασικούς τομείς της σχολικής ηγεσίας, στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει πρωταρχικό ρόλο είναι η δημιουργία θετικών σχέσεων. Οι ηγέτες/ηγέτιδες μίας σχολικής μονάδας, οι οποίοι διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν την δυνατότητα να οικοδομήσουν υγιείς και θετικές σχέσεις με το σύνολο των εμπλεκόμενων ατόμων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Επιπλέον έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να ανταποκριθούν καταλληλότερα στην εκάστοτε περίπτωση και με αυτό τον τρόπο να ενισχύσουν τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη όλων των ατόμων (Alfred et al., 2016).

Επιπροσθέτως, οι ηγέτες/ηγέτιδες που κατέχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ικανοί στο να διαχειριστούν οποιοδήποτε είδους συγκρούσεις προκύψουν. Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα φυσιολογικό παράγοντα οποιοδήποτε εργασιακού

οργανισμού και οι ηγέτες/ηγέτιδες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, φαίνεται πως διαχειρίζονται τις συγκρούσεις πιο αποτελεσματικά. Ακόμη, αυτοί οι ηγέτες/ηγέτιδες αντιλαμβάνονται ενεργά τις σκέψεις των εργαζομένων, κατανοούν τις απόψεις τους και έχουν την ικανότητα να βρίσκουν λύσεις οι οποίες ικανοποιούν όλους τους εργαζομένους (Chandra, 2023). Επίσης, μία ακόμη ικανότητα είναι η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, Ένας/Μία ηγέτης/ηγέτιδα που λειτουργεί με την συναισθηματική νοημοσύνη, είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο προάγει τις υψηλές ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών και ταυτόχρονα προωθεί την συμμετοχή όλων την μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, αναφορικά με τη επίδραση στους μαθητές, οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των μαθητών του σχολείου και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή (Zurita-Ortega et al., 2020).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, οι ηγέτες/ηγέτιδες που λειτουργούν σε μεγάλο ποσοστό με γνώμονα την συναισθηματική νοημοσύνη, προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εργαζομένων. Αυτοί οι ηγέτες/ηγέτιδες, μέσω της αναγνώρισης των συναισθημάτων των ατόμων του προσωπικού, προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτόχρονα παρέχοντας τους συναισθηματική υποστήριξη, τους βοηθούν ώστε να ανταποκριθούν στις ατομικές τους ανάγκες. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο δημιουργούν στο εργασιακό περιβάλλον μία συνεργατική κουλτούρα η οποία προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου (Baba et al., 2021). Τέλος, αναφορικά με τις καίριες λήψεις αποφάσεων, οι ηγέτες/ηγέτιδες εκπαιδευτικών μονάδων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν την ικανότητα να λάβουν αποφάσεις γρήγορα και αποτελεσματικά. Εξετάζοντας και αντιλαμβάνοντας τα συναισθήματα των άλλων, λαμβάνουν αποφάσεις οι οποίες λειτουργούν για το συμφέρον του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2016).

Συμπερασματικά λοιπόν, φαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της σχολικής ηγεσίας. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη, ως ένα κεντρικό στοιχείο της θεσμικής και οργανωτικής διαχείρισης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, θα πρέπει να αποτελεί μία από τις κυρίαρχες δεξιότητες ενός/μιας ηγέτη/ηγέτιδας (Tench, 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους ηγέτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, να δημιουργούν ένα ευνοϊκό και παραγωγικό

περιβάλλον μάθησης για όλους, να προωθούν την επαγγελματική ανέλιξη των εργαζομένων και να διαχειρίζονται κρίσιμες καταστάσεις με αποτελεσματικό τρόπο. Τέλος οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξοπλισμένοι με δεξιότητες οι οποίες τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται και να επιλύουν φορτισμένες συναισθηματικά καταστάσεις, οι οποίες είναι ένα σύνθητες φαινόμενο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να καλλιεργούν με αυτό τον τρόπο μια θετική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον (Kurniawan & Syakur, 2017).

3.8 Έρευνες για την Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ηγεσία

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα να αναγνωρίζεις τα συναισθήματα των άλλων, να αγγίζεις και να αφυπνίζεις τις αισθήσεις σου και να βοηθάς το μυαλό σου να ελέγχει και να κατανοεί τα συναισθήματα σου, με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγει την συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη (Rezvani et al., 2018). Ακόμη η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στην ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και αποτελεσματικής εφαρμογής των συναισθημάτων ως πηγή ενέργειας, επικοινωνίας, πληροφοριών και ανθρώπινης επιρροής. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας των ηγετών οποιουδήποτε εργασιακού τομέα, οι οποίοι καλούνται να ηγηθούν σε έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Ακόμη περισσότερο στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου τα στελέχη εκπαίδευσης διαχειρίζονται ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι του χαρακτήρα των ηγετών/ηγέτιδων, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργούν ένα ομαλό και συνεχώς αναπτυσσόμενο εργασιακό περιβάλλον (Setyowati et al., 2019).

Για τους παραπάνω λόγους λοιπόν, έχουν πραγματοποιηθεί πολλαπλές έρευνες, ώστε να μελετηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών, στον τομέα της επικοινωνίας τους με όλα τα άτομα που περιβάλλουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη εκπαίδευσης την συναισθηματική νοημοσύνη. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, οι Kurniawan & Syakur (2017) πραγματοποίησαν μία μελέτη με σκοπό την διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης, με την αποτελεσματικότητα στον τρόπο ηγεσίας τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 22 διευθυντές σχολικών μονάδων και το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε

ήταν ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, απαντήσεων πολλαπλής επιλογής. Πιο αναλυτικά το ερωτηματολόγιο σχετιζόταν με την αποτελεσματικότητα των ανθρωπίνων σχέσεων, με γνώμονα τον τρόπο διαχείρισης τους από τον ηγέτη και την μορφή που λαμβάνουν οι ανθρώπινες σχέσεις στον εκπαιδευτικό εργασιακό τομέα, επηρεαζόμενες από τις στάσεις των ηγετών/ηγέτιδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης, με ένα ποσοστό συσχέτισης 0,963. Ακόμη οι ερευνητές αναφέρουν ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης επηρεάζει θετικά την συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας.

Από την μεριά τους οι ερευνητές Chen & Guo (2020), μελέτησαν τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα μελέτη, το δείγμα δεν αποτελούταν από στελέχη εκπαίδευσης, αλλά από 534 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αναφέρουν το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή επιδρά στην βελτίωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που ακολουθούν. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν το Wong's Emotional Intelligence Scale και το Principal Instructional Management Rating Scale, τα οποία αξιολογούν το αποτέλεσμα τους με μία πενταβάθμια κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την θεωρητική πρόταση των ερευνητών ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών αλλά και το στυλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς είναι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές αλλά και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Ομοίως οι Tai & Kareem (2018), μελέτησαν την σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης και της επίδρασης της απέναντι στις αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.195 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην κλίμακα Principal Change Leadership Emotional Intelligence (PCLEI), και η οποία αποτελείται από τέσσερις ομάδες απαντήσεων που σχετίζονται με την συναισθηματική αντίληψη, την συναισθηματική αξιοποίηση, την συναισθηματική κατανόηση και την συναισθηματική έκφραση, μέσω μίας εξαβάθμιας κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν μία υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί, τις νέες αλλαγές

που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην εκπαίδευση. Ακόμη συμπεραίνεται ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στην συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς τα ορθολογικά μοντέλα ηγεσίας πλέον δεν αντικατοπτρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο και είναι ανεπαρκή ώστε να βοηθήσουν τους διευθυντές σχολείων να χειριστούν περίπλοκα προβλήματα στο σημερινό σχολικό περιβάλλον, το οποίο εργασιακά είναι υψηλού επιπέδου, λόγω των πολλαπλών και μεταβαλλόμενων απαιτήσεων. Οι σχολικές ηγετικές δεξιότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν την συναισθηματική διαχείριση, καθώς η ηγεσία αφορά τη συναισθηματική δέσμευση και εμπλοκή.

Επιπλέον, οι ερευνητές Wirawan, Tamar & Bellani (2019), πραγματοποίησαν μία μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια, τα οποία σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη και με τα στυλ διδασκαλίας αντίστοιχα, και τα οποία δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές, με βάση τις διαστάσεις που έχει δώσει ο Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, είναι σημαντικά προσανατολισμένη στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές πραγματοποιούν το έργο τους και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το στυλ ηγεσίας το οποίο ακολουθούν.

Ακόμη, η Fulcher Gutierrez (2017), πραγματοποίησε μία έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας διευθυντών δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη μελέτη στόχευε στο να περιγράψει τις αντιλήψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων, σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τρεις τομείς της ηγεσίας: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση και την επίγνωση. Στην έρευνα συμμετείχαν 58 διευθυντές δημοτικών σχολείων οι οποίοι κλήθηκαν σε ατομικές συνεντεύξεις, με ένα σύνολο ερωτήσεων από το όργανο δομημένων συνεντεύξεων συναισθηματικής νοημοσύνης των Bradberry & Greaves (2009). Μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ουσιαστικό μέρος της ηγεσίας ενός στελέχους εκπαίδευσης. Αν και η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών εξακολουθεί να πιστεύει ότι μπορεί συνεχώς να μαθαίνει και να

αναπτύσσεται, ωστόσο πολλοί θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύσκολο να διδαχθεί. Επίσης φάνηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες γνωρίζουν και διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις εργασιακές καταστάσεις και το προσωπικό, από ότι οι άνδρες, ωστόσο, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες μοιράζονται την ίδια αντίληψη για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία τους.

Επίσης, οι Nadaf & Campus (2018), μελέτησαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των στελεχών εκπαίδευσης, τα οποία διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται το προσωπικό. Στην μελέτη συμμετείχαν 145 διευθυντές/ντριες σχολείων, οι οποίοι αξιολογήθηκαν μέσω της κλίμακας για την συναισθηματική νοημοσύνη των Anukool Hyde, Sanjyot Pethe και Upinder Dhar η οποία αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο 34 ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, με μία εξαβάθμια κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν μία θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των μεθόδων ηγεσίας που ακολουθούν τα στελέχη εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργούν πιο ισορροπημένα προς τους/τις συναδέλφους τους, αναφορικά με οποιαδήποτε κατάσταση καλούνται να διαχειριστούν και είναι πιο αφοσιωμένοι στο έργο τους. Αυτό φαίνεται πως επιδρά θετικά και στους/στις εκπαιδευτικούς, κάνοντάς τους πιο αποτελεσματικούς/ές στην εργασία τους, δημιουργώντας τους ένα αίσθημα εργασιακής ευφορίας.

Με την σειρά του ο Debes (2021), διερεύνησε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών/ντριών σχολείων στην αυτό-αποτελεσματικότητα και το πώς οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται αυτή την συσχέτιση. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 διευθυντές/ντριες σχολείων και το όργανο αξιολόγησης ήταν μία πολυδιάστατη κλίμακα αξιολόγησης ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence Competence Scale). Επίσης το εργαλείο αξιολόγησης της έρευνας αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών εκπαίδευσης σχετίζεται σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Επίσης οι διευθυντές/ντριες έδειξαν να αντιλαμβάνονται αυτή τη συσχέτιση σε υψηλό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στον ρόλο τους, επιδρούν και στην αποτελεσματικότερη απόδοση του προσωπικού που διοικούν. Ακόμη, οι διευθυντές/ντριες που αντιλαμβάνονται την συναισθηματική νοημοσύνη

ως ένα παράγοντα αυτοβελτίωσης, τείνουν να λειτουργούν πιο βελτιωτικά στο σύνολο τόσο των δικών τους δεξιοτήτων, όσο και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο περίπου μοτίβο κινήθηκαν και οι Cayak & Eskici (2021), οι οποίοι πραγματοποίησαν μία μελέτη με σκοπό να εξετάσουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με τις ηγετικές συμπεριφορές που ακολουθούν. Στην έρευνα συμμετείχε ένας τεράστιος αριθμός εκπαιδευτικών, συνολικά 11,025, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο κλίμακες αξιολόγησης οι οποίες αποτέλεσαν τα ερευνητικά εργαλεία της μελέτης. Η πρώτη κλίμακα ήταν η Κλίμακα Βιώσιμης Ηγεσίας (Sustainable Leadership Scale) και η δεύτερη ήταν η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ότι οι ηγετικές συμπεριφορές που ακολουθούν τα στελέχη εκπαίδευσης σχετίζονται υψηλά με τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Αυτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στελέχη εκπαίδευσης φανερώνουν ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών επιδρά άμεσα στον ρόλο των εκπαιδευτικών, είτε θετικά, είτε αρνητικά, ανάλογα με την ηγετική τακτική που ακολουθεί ο/η εκάστοτε διευθυντής/ντρια. Ακόμη φάνηκε ότι οι πιο βιώσιμες ηγετικές συμπεριφορές των στελεχών εκπαίδευσης σχετίζονται με υψηλότερη και αποτελεσματικότερη απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Επιπροσθέτως, οι Kareem & Kin (2019), μελέτησαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών σχολείων στην διαχείριση και την επικοινωνία τους, με τους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση της έρευνας πραγματοποιήθηκε με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από ένα σύνολο 743 διευθυντών/ντριών σχολείων, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Principal Change Leadership Emotional Intelligence scale (PCLEI). Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι πιο επικοινωνιακά, ανταποκρίνονται καλύτερα στην ρύθμιση διαφόρων καταστάσεων, αντιλαμβάνονται τις επιθυμίες των συναδέλφων τους, εκφράζουν τις απόψεις τους, δείχνουν κατανόηση και αντιλαμβάνονται την θετική συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διαχείριση του προσωπικού. Ακόμη φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι η σχολική ηγεσία του σήμερα δεν είναι πλέον καθοδηγούμενη

από καθήκοντα, αλλά συνδέεται άρρηκτα με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο επίπεδο των οργανωτικών και ηγετικών συμπεριφορών.

Επιπλέον, σε παρόμοια κλίμακα με τις έρευνες που αναλύθηκαν παραπάνω, κινήθηκαν και οι Pretorius & Plaatjies (2022), οι οποίοι διερεύνησαν τις δυνατότητες των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των διευθυντών/ντριών σχολείων για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 άτομα, μεταξύ των οποίων διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί και το εργαλείο αξιολόγησης της έρευνας αποτελούνταν από ένα δομημένο, ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγιο (σε μορφή συνέντευξης), συνολικά 11 ερωτήσεων, το οποίο έχει δημιουργηθεί και σταθμιστεί από τους Abawi (2013) και Zarinproush & Gumulka (2006) και αποτελεί μία μεθοδολογική έρευνα που αγκιστρώνει την ειλικρίνεια, την πληρότητα και το βάθος των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα της μελέτης λοιπόν, φάνηκε ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, προσφέρουν μια σημαντική εργαλειοθήκη για τους διευθυντές/ντριες ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Ακόμη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι πολύτιμη για τους διευθυντές/ντριες, αλλά και για όλο το προσωπικό συνολικά, καθώς, μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, γεγονός που θα οδηγήσει σε υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση.

Τέλος, οι Kouhsari, Chen & Amirian (2023), ακολουθώντας τις ερευνητικές αναζητήσεις των παραπάνω μελετών, διερεύνησαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης, στην απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και το πως αυτή λειτουργεί, ως μέσω ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί και 100 διευθυντές/ντριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους, μέσω της κλίμακας Wong & Law Emotional Intelligence Scale (the 16-item WLEIS), η οποία αξιολογεί το προς διερεύνηση θέμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι υψηλοί συντελεστές της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών, επιδρούν θετικά στην απόδοση των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην επιθυμία τους για περαιτέρω μάθηση. Ακόμη, φάνηκε ότι τόσο οι διευθυντές/ντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης πρώτον στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ τους και δεύτερον στην δημιουργία

ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο αναπτύσσει συνολικά τα άτομα που περιβάλλουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Συμπερασματικά, με βάση το σύνολο των ερευνών που αναλύθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα και η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Τα στοιχεία επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης είναι πολυεπίπεδα και λειτουργούν είτε θετικά είτε αρνητικά, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, στο σύνολο των παραγόντων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ένα στέλεχος εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί την συναισθηματική του νοημοσύνη για να εκτελέσει τον ρόλο του, επιδρά συνολικά στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές αλλά και στους γονείς που περιβάλλουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις του έργου του/της, τις επιθυμίες των συναδέλφων του/της, τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων και τάσσεται σε μία ηγετική πολιτική που λειτουργεί συμπεριληπτικά σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στους γονείς και στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, στοιχεία που επιτρέπουν την επαγγελματική ανέλιξη, την μαθησιακή ανάπτυξη, την συναισθηματική ηρεμία, την εργασιακή ομαλότητα, την επικοινωνιακή ευχέρεια και πολλές ακόμη πνευματικές, συναισθηματικές και πρακτικές διεξόδους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την συνεχή ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας του σήμερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συναισθηματική νοημοσύνη και ήπιες δεξιότητες

4.1 Προσδιορισμός των ήπιων δεξιοτήτων και Ορισμοί

Οι ήπιες δεξιότητες θεωρούνται ένα στρατηγικό στοιχείο σε κάθε οργανισμό και αξίζουν μεγάλης προσοχής από τα άτομα που αναλαμβάνουν την διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εργαζομένων. Η ποιότητα ενός κλάδου όσον αφορά την οργάνωση, την διαχείριση και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ήπιες δεξιότητες που κατέχει συνολικά το προσωπικό, σε οποιοδήποτε ιεραρχικό επίπεδο κι αν εργάζεται (Tang, 2020). Ο όρος ήπιες δεξιότητες, χρησιμοποιείται για να υποδείξει όλες τις ικανότητες που δεν συνδέονται άμεσα με μια συγκεκριμένη εργασία, αλλά είναι απαραίτητες σε

οποιαδήποτε θέση καθώς αναφέρονται κυρίως στις σχέσεις με άλλα άτομα που εμπλέκονται σε έναν επαγγελματικό οργανισμό (Vasanthakumari, 2019).

Στην βιβλιογραφία λοιπόν, εμφανίζονται αρκετοί ορισμοί αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες, ωστόσο μία πρώτη διάκριση αυτών, μπορεί να γίνει μεταξύ των εσωτερικών και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Οι πρώτες αναφέρονται στο τι πρέπει να καταλάβει και να αναπτύξει το άτομο μόνο του, ενώ η δεύτερη κατηγορία επικεντρώνεται στο τι μπορεί να αναπτύξει το άτομο σε σχέση με άλλους ανθρώπους. Αυτή η διάκριση μπορεί να γίνει και ως προς τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή τις ήπιες δεξιότητες, ενός ατόμου (Tang, 2019). Οι προσωπικές δεξιότητες αντιστοιχούν κυρίως στις γνωστικές δεξιότητες ενός ανθρώπου, όπως είναι η γνώση και οι δεξιότητες σκέψης, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε ότι έχει να κάνει αναφορικά με άλλα άτομα. Για παράδειγμα ορισμένες προσωπικές δεξιότητες είναι η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών ενός ατόμου, η επιθυμία διά βίου μάθησης και η ικανότητα προγραμματισμού και επίτευξης στόχων. Ενώ, κάποιες κύριες κοινωνικές δεξιότητες ή αλλιώς ήπιες δεξιότητες, είναι η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων που σχετίζονται με άλλα άτομα, η επικοινωνία, η ικανότητα ακρόασης, η διαπραγμάτευση, η δικτύωση, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η αυτοπεποίθηση (Iorio et al., 2022)

Ωστόσο, πιο συγκεκριμένα, ένας από τους πιο ευρέως διαδεδομένους και απλοϊκούς ορισμούς των ήπιων δεξιοτήτων προέρχεται από τον Νομπελίστα Οικονομικών Επιστημών του 2000, τον James Heckman, ο οποίος ορίζει ότι <<Οι ήπιες δεξιότητες προβλέπουν την επιτυχία στην ζωή ενός ατόμου>>. Εντοπίζει έτσι μια συσχέτιση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και των προσωπικών και επαγγελματικών επιτευγμάτων των ανθρώπων (Cimatti, 2016). Από μία άλλη οπτική οι Rebele, & Pierre, (2019), αναφέρουν ότι πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου έχουν ισχυρή επιρροή στις ήπιες δεξιότητες ενός ανθρώπου, καθώς οι ηθικές αρετές είναι αλληλένδετες με αυτές. Έτσι, ορίζει ότι οι ήπιες δεξιότητες αποτελούνται από την εγκράτεια, την δικαιοσύνη, την σύνεση και το θάρρος και αποτελούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά για την ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων. Τέλος οι Pazil & Razak (2019), μέσω της δικής τους σκοπιάς αναφέρουν ότι το βασικότερο χαρακτηριστικό των ήπιων δεξιοτήτων, το οποίο αναγνωρίζουν οι περισσότεροι ειδικοί, είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Με βάση λοιπόν, αυτή την πεποίθηση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ένας πιθανός ορισμός των ήπιων δεξιοτήτων θα μπορούσε να είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να

εκφράζουμε συναισθήματα, να τα κατανοούμε και να τα χρησιμοποιούμε θετικά, ώστε να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά τα συναισθήματα μας, τόσο ως προς τον εαυτό μας, όσο και ως προς στους άλλους. Επομένως, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί την κεντρική απόδοση του νοήματος των ήπιων δεξιοτήτων και μπορεί επίσης να αναπτυχθεί μέσα από την εμπειρία και την μάθηση.

Ακόμη, οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να οριστούν ως δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με τις ανθρώπινες δεξιότητες που επικεντρώνονται στην ικανότητα συνεργασίας με άλλα άτομα. Αυτό υποστηρίχθηκε από τους (Börner et al., 2018), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ικανότητα σκέψης και οι διαπροσωπικές ικανότητες είναι αυτοί οι βασικοί παράγοντες ώστε να αποδώσει καλύτερα ένα άτομο στο χώρο εργασίας του. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξουν τόσο τις ήπιες δεξιότητες (soft skills) όσο και τις σκληρές δεξιότητές τους (hard skills), προκειμένου να επιτυγχάνουν τους οργανωτικούς τους στόχους. Με άλλα λόγια τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και τις δεξιότητες διαχείρισης τους, σε ποικίλες διοικητικές διεργασίες των εκπαιδευτικών οργανισμών και ταυτόχρονα να εστιάζουν στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με στόχο την ανάπτυξη της οργανωτικής τους συνείδησης και της συνεχούς βελτίωσης. Συγκεκριμένα τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να δώσουν έμφαση στην προοδευτική διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να διασφαλίσουν ότι το προσωπικό τους είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε αλλαγή. Ωστόσο, το κατά πόσον το σύνολο των στελεχών εκπαίδευσης διαθέτει επαρκώς τις δεξιότητες που ορίστηκαν παραπάνω, είναι ακόμη αμφίβολο (Asbari et al., 2020).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι έννοιες που χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν ένα σύνολο δεξιοτήτων ονομάζονται ήπιες δεξιότητες ή αλλιώς οι κοινωνικές δεξιότητες και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι σημαντικές, έως απαραίτητες, σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον. Οι μελέτες που σχετίζονται με τις ήπιες δεξιότητες εμφανίζονται και διερευνώνται σε μία μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών κλάδων ως ένα μοντέρνο, αλλά ασαφές, θέμα. Συχνά αναφερόμαστε σε αυτές τις δεξιότητες όταν παρατηρείται ότι απουσιάζουν από έναν/μία συνάδελφο, έναν/μία προϊστάμενο/η ή έναν/μία συνεργάτη/συνεργάτιδα, καθώς γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει την συμπεριφορά, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των ατόμων στο χώρο εργασίας. Αναγνωρίζεται λοιπόν παγκοσμίως ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι απολύτως

σημαντικές για έναν εργασιακό χώρο, ωστόσο όταν οι ερευνητές επιχειρούν να ορίσουν το περιεχόμενό τους, η έννοια τους γίνεται θολή (Sroinam, 2019).

4.2 Ήπιες δεξιότητες στον χώρο εργασίας/στην εκπαίδευση

Κάθε οργανισμός, όπως είναι και οι οργανισμοί της εκπαίδευσης, αποτελείται από ανθρώπους και η επιτυχία του εξαρτάται κυρίως από τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού και από το είδος της συνεργασίας που μπορούν να δημιουργήσουν. Το ανθρώπινο δυναμικό λοιπόν, είναι ένα θεμελιώδες συστατικό για κάθε οργανισμό και η ποιότητά του επηρεάζει βαθιά τα αποτελέσματα που μπορεί να επιτύχει ο εκάστοτε οργανισμός (Cimatti, 2016). Στο παρελθόν οι διοικήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των οργανισμών, επικεντρωνόταν κυρίως στις τεχνικές πτυχές διαχείρισης του προσωπικού και στόχευαν στο να καταρτίσουν τεχνικά τους υπαλλήλους ώστε να εκτελέσουν τα καθήκοντα για τα οποία είχαν προσληφθεί. Σήμερα αυτή η άποψη έχει αλλάξει και οι εργαζόμενοι θεωρούνται βασικό στοιχείο όχι μόνο για την ικανότητά τους να εκτελούν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά ειδικότερα για τις εγκάρσιες ικανότητές τους, που ονομάζονται επίσης ήπιες δεξιότητες (Sroinam, 2019)

Πιο συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης, τα στελέχη που διοικούν τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τείνουν πλέον να δίνουν έμφαση στην ποιότητα, την γνώση, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, την ετοιμότητα, την ευελιξία, την αντιμετώπιση προβλημάτων και την ικανότητα των συναδέλφων τους να διαχειρίζονται νέες πληροφορίες (Qizi, 2020). Μέσω λοιπόν μίας διαδικασίας ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους μέσω των εμπειριών αλλά και των γνώσεων τους. Κατά συνέπεια, τα στελέχη εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές του κάθε εργαζομένου, οι οποίες οφείλονται σε προσωπικές ικανότητες και βιώματα. Επομένως, τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να σχεδιάζουν τις διάφορες μεθόδους διαχείρισης του προσωπικού με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι να απολαμβάνουν τον ρόλο τους και να ανταποκρίνονται σε αυτόν σύμφωνα τόσο με τις προσωπικές τους ανάγκες, όσο και με τις κοινωνικές ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Tripathy, 2020).

Ακολουθώντας όμοιες επιστημονικές απόψεις, η Sethi (2016), δήλωσε ότι οι κύριες δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα, είναι οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, οι δεξιότητες επίλυσης

προβλημάτων, η επικοινωνία και η συνεργασία, η δημιουργική σκέψη, η κριτική σκέψη, η τεχνολογία πληροφοριών και οι επικοινωνιακές δεξιότητες για γρήγορη πρόσβαση στις νέες πληροφορίες, οι επαγγελματικές δεξιότητες, οι δεξιότητες ζωής, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, η ηγετική ικανότητα και η ικανότητα ευθύνης. Επίσης επεσήμανε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης έχουν ηθική ευθύνη να αναπτύξουν τις παραπάνω δεξιότητες, τις οποίες συνοπτικά ονομάζει ήπιες δεξιότητες, μεταξύ των συναδέλφων τους, των μαθητών και των γονέων, ώστε να έχουν ένα υψηλό επίπεδο απόδοσης στο εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τους (Noah & Aziz, 2020), τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και να ενσωματώσουν αυτές τις σημαντικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών δεξιοτήτων, των εννοιολογικών δεξιοτήτων και των ανθρώπινων δεξιοτήτων, εάν επιθυμούν να διαχειρίζονται την οργάνωση ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών οργανισμών, αποτελεσματικά και αποδοτικά.

Σύμφωνα λοιπόν, με όσα υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές όπως οι Asefer & Abidin (2021), οι ήπιες δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης του σήμερα πρέπει να ενσωματώνουν τις ήπιες δεξιότητες και τις σκληρές δεξιότητες τους με σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των εργασιακών τους πρακτικών. Ακόμη τονίζουν, ότι ένα στυλ ηγεσίας που βασίζεται στις ήπιες δεξιότητες, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και την εκμάθηση καινοτομιών που πραγματοποιούνται μέσω της συνεργασίας και της κατανόησης. Κάτι το οποίο υποστηρίζεται επίσης αρκετά έντονα, είναι το γεγονός ότι τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να εξειδικεύονται στις ήπιες δεξιότητες, καθώς αυτές είναι ο βασικός παράγοντας που τους καθιστά ικανούς να κινούν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποδοτικά και αποτελεσματικά. Τέλος υποστηρίζεται ότι η ομαδική συνεργασία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η προσωπική ανάπτυξη, οι πρωτοβουλίες, οι ηγετικές ικανότητες, ο προγραμματισμός και οι δεξιότητες παρουσίασης και άμεσης επίλυσης προβλημάτων, είναι δεξιότητες οι οποίες απαιτείται να κατέχονται από τα στελέχη εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργεί συνολικά η ανθρώπινη αναπτυξιακή διαδικασία (Tripathy, 2020). Ακόμη, ένας άλλος ερευνητής ο Wallapha (2012), προσδιόρισε επτά ήπιες δεξιότητες, την αναλυτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία, την ομαδική συνεργασία, την δια βίου μάθηση και διαχείριση πληροφοριών, την

ανάπτυξη και οικοδόμηση καινοτομιών, την ηθική και τέλος τις επαγγελματικές δεξιότητες, ως ορισμένες από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να χρησιμοποιούν τα στελέχη εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική τους διαχείριση. Επιπλέον, διαπιστώθηκε από ευρήματα της έρευνας του ότι, η ικανότητα των στελεχών που ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις ήπιες δεξιότητες στην διαδικασία της επαγγελματικής διαχείρισης του προσωπικού, σχετίζεται με υψηλά επαγγελματικά επιτεύγματα και θετικό οργανωτικό κλίμα στον επαγγελματικό τομέα.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τα στελέχη εκπαίδευσης αποτελούν έναν από τους βασικούς πυλώνες της οργάνωσης αλλά και του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην τρέχουσα σημερινή εποχή των αλλαγών και των προκλήσεων, τα στελέχη εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν τις ήπιες δεξιότητές τους, ενώ επιπροσθέτως διαχειρίζονται έναν σημαντικό αριθμό ανθρώπινου δυναμικού και ταυτόχρονα να εξελίσσουν το προσωπικό τους, ώστε να οδηγηθούν σε μία επαγγελματική μεταμόρφωση. Έτσι, η δύναμη των ήπιων δεξιοτήτων δεν μπορεί να αγνοηθεί από τα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί το ερέθισμα για την ενθάρρυνση της συνεργασίας ως κοινής διαδικασίας μάθησης και συνεχούς ανάπτυξης, για την συνολική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Ahmad et al., 2019).

Ακόμη, ένα αποτελεσματικό στέλεχος εκπαίδευσης δίνει πλήρη προσοχή σε όλες τις σημαντικές πτυχές της ηγεσίας, όπως το στυλ ηγεσίας, η πολιτιστική γνώση και σκέψη, η συνεργασία, τα κίνητρα, η ενθάρρυνση, η διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και η ενδυνάμωση της ηγεσίας στο χώρο εργασίας (Aldulaimi, 2018). Σύμφωνα με τους Sriruecha & Buajan (2017), η επιτυχία του σχολείου έγκειται στην αποτελεσματικότητα ολόκληρου του συστήματος, των αξιών, των πεποιθήσεων, του κλίματος, του πνεύματος και της κουλτούρας της σχολικής κοινότητας, στοχεύοντας επιπλέον στην ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων και δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον που είναι ευνοϊκό για όλους τους υπαλλήλους και ταυτοχρόνως γίνεται πρότυπο για άλλα σχολεία.

Από τη μεριά τους οι Diana, Rahmah & Rofiki (2022), προσδιόρισαν τις δεξιότητες που χρειάζονται τα στελέχη εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούνται από ποικίλες προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Υποστήριξαν ότι πολλές από αυτές τις δεξιότητες είναι επιθυμητές, τις χρειάζονται όλα τα άτομα που εργάζονται στην εκπαίδευση και τις απαριθμούν καταλήγοντας στα οκτώ βασικά συστατικά των ήπιων δεξιοτήτων ηγεσίας. Τα οκτώ αυτά συστατικά είναι η συνεργασία/ομαδική εργασία,

οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η πρωτοβουλία, η ηγετική ικανότητα, η ανάπτυξη ανθρώπων/καθοδήγηση, η προσωπική αποτελεσματικότητα/κυριαρχία, ο προγραμματισμός και η οργάνωση και τέλος οι δεξιότητες παρουσίασης και επίλυσης προβλημάτων. Αυτά τα οκτώ στοιχεία των ήπιων δεξιοτήτων μελετήθηκαν και αναλύθηκαν περαιτέρω από τους Ngang, Mohamed & Kanokorn (2015).

Αναλυτικά, αναφέρουν ότι η συνεργασία/ομαδική εργασία έγκειται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα βρίσκει κοινό έδαφος και συνεργάζεται με όλους τους συναδέλφους του για την επίλυση προβλημάτων. Με τον ίδιο τρόπο, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα συμμετέχει αποτελεσματικά σε συναντήσεις και ομάδες, ενθαρρύνει και εκτιμά τη διαφορετικότητα μέσω της κατανόησης και της εκτίμησης των προσωπικοτήτων, των ανησυχιών, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των κινήτρων, των αναγκών, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των άλλων. Επιπλέον, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα θεωρείται ότι δημιουργεί ένα πνεύμα συναίνεσης μέσω ομαδικών συζητήσεων, βοηθά κάθε άτομο να διατυπώσει τη δική του γνώμη, είναι ευαισθητοποιημένος στις εκάστοτε ανάγκες όλων των ομάδων και των ατόμων, είναι ανοιχτός και ειλικρινής στην έκφραση των σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του, ενώ παραμένει ευαίσθητος στις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα των άλλων (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Οι δεξιότητες επικοινωνίας αναφέρονται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα προσαρμόζει την επικοινωνία στις ανάγκες των συναδέλφων του, ελέγχοντας την κατανόηση των συναδέλφων, ακούγοντας προσεκτικά το πλήρες μήνυμα που του επικοινωνούν και επαναδιατυπώνοντας και ρωτώντας τους συναδέλφους του, ώστε να εξασφαλίσει την πλήρη κατανόηση. Επιπλέον, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα θεωρείται ότι επιδιώκει να διαπραγματευτεί λύσεις win to win σε διάφορα ζητήματα, διευκρινίζοντας προβλήματα και επιλύοντας συγκρούσεις με το να είναι ανοιχτός και να χρησιμοποιεί τους υπαλλήλους παραγωγικά για τη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα έχει επίγνωση των προβλημάτων και ξεκινώντας από τον εαυτό του, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίτευξη στόχων, δεν είναι προκατειλημμένος στη λήψη μέτρων, διαχειρίζεται εύκολα τα προβλήματα και παίρνει θέση σε δύσκολα ζητήματα. Επιπλέον, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα λαμβάνει αποφάσεις και υλοποιεί ενέργειες πριν τον κατευθύνουν ή τον εξαναγκάσουν, και συνολικά είναι σε ετοιμότητα ώστε να προλαμβάνει περιστατικά κρίσεων (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Η ηγετική ικανότητα αναφέρεται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα παρέχει και επικοινωνεί στρατηγικά οράματα στους υφισταμένους του έχοντας απώτερο στόχο να τους κινητοποιήσει ώστε να δράσουν, αναθέτοντας στα κατάλληλα άτομα εργασίες με βάση τις ικανότητές τους και λαμβάνει την ευθύνη για την αξιοποίηση στο μέγιστο των δεξιοτήτων του προσωπικού. Επιπρόσθετα, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα αναλαμβάνει έξυπνα ρίσκα για την επίτευξη καινοτόμων και αποτελεσματικών λύσεων και τέλος ενθαρρύνει την ευρεία συμμετοχή στον καθορισμό στόχων, στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Η ηγετική ικανότητα φαίνεται επίσης στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα δίνει στους υφισταμένους του την εξουσία και την υποστήριξη που χρειάζονται ώστε να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Χρησιμοποιεί και εξατομικεύει κατάλληλα την αναγνώριση και τα κίνητρα για ανταμοιβή, δίνει το προσωπικό παράδειγμα, είναι συνεπής και επιδεικνύει υψηλά πρότυπα ακεραιότητας και ηθικής συμπεριφοράς τόσο σε καλές όσο και σε δύσκολες στιγμές, μαθαίνει από την εμπειρία των άλλων, διδάσκεται από τα λάθη και αναλύει τόσο τις επιτυχίες όσο και τις αποτυχίες ως ενδείξεις βελτίωσης (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Η ανάπτυξη/καθοδήγηση ατόμων αναφέρεται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα συνιστά και υποστηρίζει κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης, αναγνωρίζει την απόδοση των εργαζομένων με θετική ανατροφοδότηση και διορθωτική ανατροφοδότηση για να παρακινήσει όλους τους υπαλλήλους και εστιάζει την ανατροφοδότηση σε συγκεκριμένη συμπεριφορά και όχι στο άτομο. Επιπλέον, οι ηγέτες/ηγέτιδες μέσω της ανάπτυξης/καθοδήγησης των ατόμων αναγνωρίζουν τις εξαιρετικές συνεισφορές και αξιολογούν τους υπαλλήλους με ακρίβεια, συνέπεια και αποτελεσματικότητα (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Η αποτελεσματικότητα/κυριαρχία του, καταδεικνύεται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα επιδιώκει να κατανοήσει και να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα του κάθε εργαζόμενου και προσπαθεί να οικοδομήσει τις ικανότητές τους σε τομείς που χαρακτηρίζονται αδύναμοι. Κατά τον ίδιο τρόπο, ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα που έχει αυτό το χαρακτηριστικό, δεσμεύεται προσωπικά και εργάζεται ενεργά για τη συνεχή βελτίωση του εαυτού του, επιδιώκει ενεργά τη μάθηση/αυτό-ανάπτυξη για να βελτιώνει την απόδοση του, είναι ανοιχτός σε νέες πληροφορίες και σχόλια από τους άλλους, προσαρμόζει την άποψη και/ή τη συμπεριφορά του ανάλογα με την κάθε κατάσταση και τέλος λειτουργεί αποτελεσματικά και διατηρεί καλές σχέσεις με όλους ακόμα και κάτω από στρεσογόνες συνθήκες (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση αναφέρονται στο ότι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα ορίζει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, χρησιμοποιεί άλλους πόρους για την επίτευξη προγραμματισμένων στόχων, δίνει προτεραιότητα γρήγορα σε ένα περιβάλλον με πολλές μεταβλητές, επιδιώκει εργασίες και στόχους με επιμονή παρά τους καθημερινούς περισπασμούς, επιτυγχάνει καθορισμένους στόχους με καθορισμένες προθεσμίες, εκπληρώνει τις δεσμεύσεις του, εκπληρώνει τις υποσχέσεις του και ανταποκρίνεται στις όποιες αλλαγές με ευελιξία, καταλληλότητα και ταχύτητα (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Τέλος, οι δεξιότητες παρουσίασης και επίλυσης προβλημάτων, αφορούν τη δεξιότητα του ηγέτη/ηγέτιδας να παρουσιάσει τον εαυτό του με επαγγελματικό τρόπο και να δημιουργήσει μια καλή πρώτη εντύπωση. Επιπλέον, ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα όντας αποτελεσματικός στην παρουσίαση ιδεών σε άλλους είτε σε ατομικές ή και ομαδικές καταστάσεις, χρησιμοποιεί αποτελεσματικά οπτικά ερεθίσματα στην παρουσίαση του, σκέφτεται προσεκτικά το αποτέλεσμα των λέξεων που θα εκφέρει, την ποιότητα της φωνής και τις μη λεκτικές ενέργειες, και χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους πειθούς, ώστε να πείσει τους άλλους να αποδεχθούν μια ιδέα, ένα σχέδιο ή μια δραστηριότητα. Οι δεξιότητες παρουσίασης και επίλυσης προβλημάτων αφορούν επίσης το ότι ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα έχει καλές δεξιότητες παρουσίασης, όπως το να εκμαιεύει πληροφορίες και ερωτήσεις από άλλους, να ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο, την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών και τέλος να ακούει ενεργά και να αντιμετωπίζει τη συναισθηματική διάθεση των μελών του κοινού (Ngang, Mohamed & Kanokorn, 2015).

Συμπερασματικά λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι για να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε φιλοδοξία της εκπαίδευσης, τα στελέχη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να καθοδηγούν όλα τα άτομα με τα οποία συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτικός οργανισμός να λειτουργεί πιο σωστά, πιο αποτελεσματικά και να ενισχύεται η επιτυχία του. Ωστόσο, το θέμα της αδυναμίας ηγεσίας μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα διαχρονικό και πάντα επίκαιρο. Όπως είναι φυσικό, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά στελέχη εκπαίδευσης με μειωμένες δεξιότητες διαχείρισης προσωπικού λόγω έλλειψης των ήπιων δεξιοτήτων (Fr et al., 2021). Το προσωπικό παρόλα αυτά αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες μεταβλητές σε έναν χώρο εργασίας και αυτοί οι εργαζόμενοι είναι άτομα που έχουν περίπλοκες ανάγκες, δυνατά σημεία, αδυναμίες, προκαταλήψεις και πολύ συχνά φόβους. Ως εκ τούτου, τα στελέχη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να βοηθούν τους

υπαλλήλους να επικοινωνούν, να βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους σε υψηλό επίπεδο. Τα σημαντικότερα στοιχεία του/της ηγέτη/ηγέτιδας στο χώρο εργασίας περιλαμβάνουν την ικανότητά του να επικοινωνεί, να συναναστρέφεται με διαφορετικούς ανθρώπους, να εργάζεται ως ομάδα, να εμφυσάει τη δημιουργικότητα, να δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι νιώθουν ότι αξίζουν και να γίνονται πρόθυμοι να συνεισφέρουν στον εκάστοτε οργανισμό στον οποίο εργάζονται (Jagannathan et al., 2019).

4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και ήπιες δεξιότητες στην εκπαίδευση

Ο ρόλος του/της ηγέτη/ηγέτιδας σε οποιοδήποτε εργασιακό τομέα, αλλά ιδιαίτερα στα σχολεία, περιλαμβάνει πολλαπλές απαιτήσεις. Τα στελέχη εκπαίδευσης εξυπηρετούν και διαχειρίζονται πολλούς τομείς όπως μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, λοιπό προσωπικό, κτηριακές εγκαταστάσεις, επιθεωρήσεις, γραφειοκρατικές διαδικασίες και πολλά άλλα. Έτσι, πρέπει να είναι συνεχώς έτοιμοι ώστε να χειριστούν μια ποικιλία σύνθετων καταστάσεων, όπου η κάθε περίπτωση απαιτεί μία συγκεκριμένη ηγετική τακτική, την οποία το εκάστοτε στέλεχος εκπαίδευσης πρέπει να την χειριστεί γρήγορα και αποτελεσματικά (Korniienko & Barchi, 2023).

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες/ηγέτιδες σκέφτονται συλλογικά για τα σχολεία τους. Συνολικά τα στελέχη εκπαίδευσης του εικοστού πρώτου αιώνα συνειδητοποιούν ότι δεν οδεύουν μόνοι τους και χτίζουν ένα ενδιαφέρον συλλογικό κλίμα, έτσι ώστε το κάθε μέλος που συμμετέχει στον άξονα της διοίκησης τους, να λαμβάνει ισάξια μία διαχείριση υψηλής ποιότητας. Ακόμη τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να καθιερώνουν έναν συλλογικό σκοπό, καλλιεργώντας συνεργατικές κουλτούρες που καθοδηγούνται από άτομα και ομάδες οι οποίες είναι αφοσιωμένες σε διαδικασίες δια βίου μάθησης και διδασκαλίας (Drigas & Papoutsi, 2018). Ωστόσο, συχνά τα είδη των απαιτήσεων που τίθενται στους εκπαιδευτικούς 'ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους ή να μάθουν για παράδειγμα ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, τους προκαλούν άγχος και πολλές φορές ένα είδος αντίστασης και άρνησης. Η κάθε νέα αλλαγή, πολλές φορές είναι δύσκολη και μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική διαταραχή σε έναν εκπαιδευτικό ή ακόμη και σε ένα μαθητή ή έναν γονέα. Έτσι τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν το οτιδήποτε νέο μπορεί να ενταχθεί στην εργασιακή τους καθημερινότητα. Αυτή η διαδικασία φυσικά

απαιτεί εμπιστοσύνη, η οποία εξαρτάται από την σχέση την οποία έχει οικοδομήσει ένα στέλεχος εκπαίδευσης με την πάροδο του χρόνου, με όλα τα άτομα τα οποία εμπλέκονται με έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο. Βέβαια, αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτικό για τα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς είναι μία επιπλέον διαδικασία, η οποία προστίθεται στις πολλές άλλες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά, ωστόσο η αντίληψη και η διαχείριση των συναισθηματικών διακυμάνσεων, μπορεί να οδηγήσει στην αντιμετώπιση τέτοιων ψυχολογικών καταστάσεων (Hodzic et al., 2018).

Βασικός παράγοντας βελτίωσης λοιπόν, της ψυχολογικής αστάθειας που μπορεί να βιώνουν τα στελέχη εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ήπιες δεξιότητες, τα οποία καλούνται να κατέχουν τα στελέχη εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αυτό το είδος αδιάκοπης ηγεσίας απαιτεί έναν/μία συναισθηματικά ευφυή ηγέτη/ηγέτιδα που να έχει επαφή με τα δικά του συναισθήματα, να τα αναγνωρίζει, να τα καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται με το πνεύμα του κάθε κατάσταση σωστά και αποτελεσματικά (Che & Guo, 2020). Έτσι, η επίγνωση και η κατανόηση των συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων με κατάλληλους τρόπους, θεωρούνται κρίσιμες συνιστώσες για μία αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Mahfouz et al., 2020). Καθ' όλη την διάρκεια μίας ημέρας, ένα στέλεχος εκπαίδευσης βιώνει ένα πλήθος συναισθημάτων. Αποτελεί λοιπόν έναν πραγματικό άθλο, το γεγονός ότι θα πρέπει να εφαρμόζουν μία πληθώρα δεξιοτήτων που προέρχονται από τις ήπιες δεξιότητές τους, ενώ ταυτοχρόνως μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχουν και αναπτύσσουν, θα πρέπει επίσης να δίνουν προσοχή, να παρακολουθούν και να επεξεργάζονται τόσο τα συναισθήματά τους, όσο και τα συναισθήματα των άλλων (Mahfouz et al., 2020). Τέτοιες καταστάσεις διαχείρισης είναι αρκετά καταπιεστικές για τα συναισθήματα των στελεχών εκπαίδευσης και μπορεί να οδηγήσουν σε μία κατάσταση συναισθηματικής εργασίας. Ο όρος συναισθηματική εργασία χρησιμοποιείται από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς ώστε να περιγράψει την προσπάθεια που απαιτείται ώστε να διαχειριστεί ένα άτομο τον τρόπο με τον οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του (Hodzic et al., 2018).

Έτσι η ικανότητα των στελεχών εκπαίδευσης να συνδυάζουν την διαχείριση και ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων με την συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελεί ένα

κρίσιμο σημείο των εργασιακών τους δυνατοτήτων. Επιπλέον ομαλή συνύπαρξη αυτών των δύο παραγόντων μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα του/της ηγέτη/ηγέτιδας να δημιουργεί παραγωγικές ομάδες, να διαχειρίζεται τον εαυτό του και τους άλλους, να βελτιώνει τις οδηγίες που παρέχει, να έχει αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση και να συμπάσχει με το προσωπικό του. Όλες αυτές οι δεξιότητες δεν αποτελούσαν σημείο αναφοράς για τα στελέχη εκπαίδευσης τα προηγούμενα χρόνια, όμως καθώς προχωρά ο 21^{ος} αιώνας, αναγνωρίζετε πόσο σημαντικό είναι για τα στελέχη εκπαίδευσης να εργάζονται επάνω στα συναισθήματά τους (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Ακόμη γίνεται αντιληπτό ότι η φροντίδα και η συμπόνια τόσο για τον εαυτό όσο και για τους άλλους, αλλά και η ικανότητα αντιμετώπισης των εκάστοτε συναισθημάτων, οικοδομεί εμπιστοσύνη, υγιείς σχέσεις και βοηθά στην αποδοχή της κάθε απαραίτητης αλλαγής. Επιπλέον μία ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, προετοιμάζει καλύτερα τους/τις σχολικούς ηγέτες/ηγέτιδες όχι μόνο να αντιμετωπίσουν τα εργασιακά άγχη, αλλά και να κάνουν τις καλύτερες επιλογές για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για το σχολείο ευρύτερα (Djambazona-Popordanoska, 2016).

Η σχέση λοιπόν, μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, ήπιων δεξιοτήτων και σχολικής ηγεσίας επηρεάζει άμεσα την κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού, τις προσδοκίες του προσωπικού και των γονέων, την ικανοποίηση από την εργασία, τις επιδόσεις και την ευημερία των μαθητών (Russo-Netzer & Shoshani, 2019). Με την πάροδο του χρόνου, οι αξίες, οι νοοτροπίες και οι συμπεριφορές των στελεχών εκπαίδευσης επηρεάζουν την υγεία της σχολικής κουλτούρας και το κλίμα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Η ποιότητα των σχέσεων που οι διευθυντές/ντρίες οικοδομούν με το προσωπικό τους δημιουργεί την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να είναι πιο αποτελεσματικοί στις τάξεις τους. Χωρίς την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση του/της ηγέτη/ηγέτιδας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι δάσκαλοι/δασκάλες μπορεί να μην έχουν κίνητρα και μπορεί να είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να εκτελέσουν τη δουλειά τους με τις υψηλότερες δυνατότητές τους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των στελεχών εκπαίδευσης, που απαρτίζονται από μία ποικιλία ήπιων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελούν τη βάση που επηρεάζει το σχολικό κλίμα, τη δέσμευση των δασκάλων και την ευημερία τους, τις οικογενειακές και κοινωνικές συνεργασίες και τα αποτελέσματα των μαθητών (Mahfouz, Greenberg & Rodriguez, 2019).

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό όλο και περισσότερο, ότι η επαγγελματική και συναισθηματική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη, ώστε να είναι πλήρως εξοπλισμένοι για να ανταποκρίνονται στις περίπλοκες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Mahfouzetal, 2019). Οι δεξιότητες και οι ικανότητες τους, που σχετίζονται με τις ήπιες δεξιότητες και την συναισθηματική νοημοσύνη, όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η διαχείριση και η επίγνωση σχέσεων και κρίσεων, η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων αλλά και η κοινωνική αντίληψη, είναι απαραίτητες. Φαίνεται λοιπόν, ότι η πολυπλοκότητα των σχολείων απαιτεί από τα στελέχη εκπαίδευσης να διαθέτουν ένα οπλοστάσιο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όχι μόνο για να αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά και για να αποτρέπουν οποιεσδήποτε κρίσεις και κινδύνους μπορεί να προκληθούν στο περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Τέλος, η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα στελέχη εκπαίδευσης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς να προχωρήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο ήθους και κινήτρων, εμπνέουν τα άτομα γύρω τους, χτίζουν ένα συλλογικό όραμα και δημιουργούν το αίσθημα του ανήκειν σε ολόκληρο τον οργανισμό. Έτσι, οι ήπιες δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη, που αποτελούν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των στελεχών εκπαίδευσης, φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με ένα ιδανικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Tan, , 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

Συναισθηματική νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα

5.1 Θετικά συναισθήματα και ψυχική ανθεκτικότητα

Η Barbara Fredrickson κατόπιν μελέτης της βίωσης των θετικών συναισθημάτων εισαγάγει το 2005 την έννοια της θετικότητας με σκοπό να περιγράψει τόσο τη σωματική όσο και την γνωστική και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που βιώνει τα θετικά συναισθήματα ή έχει θετική διάθεση (Fredrickson & Losada, 2005). Ο όρος θετικότητα αντικατοπτρίζει ένα ευρύ φάσμα θετικών συναισθημάτων όπως η χαρά, η αγάπη, η ευγνωμοσύνη, η ελπίδα, το ενδιαφέρον, η έμπνευση, η διασκέδαση. Η λειτουργία του καθενός από αυτά τα συναισθήματα είναι διαφορετική, συμβάλει όμως στο να αντιλαμβάνεται το άτομο τον κόσμο γύρω του². Σύμφωνα με την Fredrickson στην broaden and built theory, οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν αλλά και να εμπλουτίσουν τον τρόπο σκέψης αλλά και τις πράξεις τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις προκλήσεις της ζωής. Επιπλέον οι Fredrickson & Levenson (1998) σε εργαστηριακή έρευνα διαπίστωσαν ότι τα θετικά συναισθήματα μέσω της «διερεύνησης» βοηθούν σημαντικά το άτομο να είναι πιο ανθεκτικό απέναντι στο στρες, να αντιμετωπίζει τις συνέπειες της βίωσης των αρνητικών συναισθημάτων, να διευρύνει τη σκέψη αλλά και την ποικιλία των δράσεων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους κινητοποιώντας τους μηχανισμούς εκείνους που τους οδηγούν σταδιακά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002). Οι συνέπειες των θετικών συναισθημάτων είναι οι εξής: α) Διερεύνηση της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων καθώς και της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan, 2000). β) Αντιμετώπιση των συνεπειών που προκαλούνται από τη διέγερση αρνητικών συναισθημάτων . γ) Οικοδόμηση υψηλών ψυχικών αντοχών και ισχυρής ψυχικής ανθεκτικότητας (Tugade & Fredrickson, 2004). δ) Κινητοποίηση των μηχανισμών εκείνων που οδηγούν σταδιακά στην ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson & Joiner, 2002). Η διερεύνηση όπως την έχει ορίσει η

² Κομσέλη, Φ. ΕΚΔΔΑ(Εκπαιδευτικό υλικό- ΕΣΠΑ 2014-2020):Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχικής Ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας.

Fredrickson έχει κοινό περιεχόμενο με την βίωση (Σταλίκας & Μπούρτη, 2004; Γαλανάκης & συν., 2011). Η διάκριση των θετικών συναισθημάτων πραγματοποιείται στη βάση διαφορετικών χαρακτηριστικών οδηγώντας και σε διαφορετικά αποτελέσματα.

5.2.1 Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Με τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα που διαθέτει το άτομο να υπερνικά τις αντιξοότητες, τις στρεσογόνες καταστάσεις και να συνεχίσει να εξελίσσεται. Είναι δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία το άτομο καλείται να χειριστεί στρεσογόνους ή προκλητικούς παράγοντες που αντιμετωπίζει σε κάποια περίοδο της ζωής του με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει δεξιότητες προστασίας και διαχείρισής τους (Richardson, 2017).

Σύμφωνα με τους Horn, Charney & Feder (2016), αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται με επιτυχία παρά την ύπαρξη αντιξοοτήτων, τραυματικών γεγονότων, απειλών και γενικότερα στην ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς σε καταστάσεις που λειτουργούν απειλητικά για τη λειτουργία, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του (Masten, 2014).

Η Αμερικανική ψυχολογική εταιρεία ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία με την οποία το άτομο προσαρμόζεται κατάλληλα ενάντια στις αντιξοότητες, στο τραύμα, την τραγωδία, τις απειλές ή άλλες σημαντικές πηγές στρες, οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα σχέσεων, υγείας, άγχος στο εργασιακό περιβάλλον ή οικονομικοί παράγοντες και σημαίνει ότι το άτομο επανακάμπτει από δύσκολες εμπειρίες.

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί ερευνητές και ψυχολόγοι έχουν μελετήσει την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εξαιτίας της ιδιαίτερης σημασίας της στην διαχείριση δυσλειτουργικών καταστάσεων και στην εξασφάλιση της ευημερίας. Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μια πολύπλοκη εννοιολογική κατασκευή η οποία και διαφοροποιείται ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που χρησιμοποιείται (Cordly, 2006). Επομένως οι διάφοροι ορισμοί της ανθεκτικότητας αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές πλευρές και μορφές που λαμβάνει (Masten & Wright, 2010; Windle, 2011).

Ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας κάνει την εμφάνισή του στον χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας στην δεκαετία του 1970 και χρησιμοποιείται κυρίως στον τομέα της ψυχοπαθολογίας και της ψυχιατρικής για να περιγράψει την θετική

εξέλιξη των παιδιών που βίωσαν δυσάρεστες καταστάσεις όπως φτώχεια, κακοποίηση, διαζύγιο (Garmezy, 1974).

Για την εκδήλωσή της προϋπόθεση είναι η παρουσία κάποιου κινδύνου αλλά συγχρόνως και παραγόντων που δρουν προστατευτικά και συνδράμουν στην προαγωγή των θετικών αποτελεσμάτων ή στην μείωση των αρνητικών (Masten, 2014 a). Για να επιτευχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατανοηθεί η τρισδιάστατη δομή της (Sastri, 2013), ως κατάσταση, ως αποτέλεσμα και ως διαδικασία (Roumbou, 2021). Ως κατάσταση η ψυχική ανθεκτικότητα σύμφωνα με τους Wright & Masten (2005) αποτελεί μοντέλο θετικής προσαρμογής σε παλιές ή νέες δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, συνδέεται με την αντιμετώπιση δυσχερών καταστάσεων επιτυχώς (Werner, 1995) και την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Masten, 2001). Ο Werner (2000) αναφέρει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζει μεγάλη ετερογένεια ως προς την ανταπόκριση στις αντιξοότητες εφόσον το κάθε άτομο αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στα προβλήματα που ανακύπτουν, αλλά και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι όποιες δυσκολίες (Rutter, 2012).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται με πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις που εντούτοις έχουν κοινό σημείο σύγκλισης (Wagnild, 2016). Οι περισσότερες έρευνες, περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Δανηλίδου, 2018). Συγκεκριμένα, αναφέρονται ορισμοί που η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως θετικό αποτέλεσμα παρά την κατάσταση υψηλού κινδύνου ή την επανάκαμψη από τραυματικές εμπειρίες (Masten et al., 1990).

Διαφορετική είναι η προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως σύνολο ιδιοτήτων ή μηχανισμών προστασίας που οδηγούν το άτομο σε επιτυχή προσαρμογή ανεξάρτητα από την παρουσία υψηλών παραγόντων κινδύνου (Bernard, 1991). Σύμφωνα με τους Luthar, Cicchetti & Becker (2000) η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως δυναμική διαδικασία που ενισχύει την θετική προσαρμογή μέσα σε περιβάλλον υψηλού κινδύνου. Τα άτομα επομένως επιτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν δυσχερείς καταστάσεις προσαρμοσμένα σε αυτές με το ενδεχόμενο να αποφύγουν μελλοντικά πιο προβληματικές συμπεριφορές.

Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται ότι οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας γίνονται όλο και πιο δυναμικοί και η βιβλιογραφία διευρύνεται με ορισμούς που επικεντρώνονται στα συστήματα που την ορίζουν, να αντέχει ή να ανακάμπτει από

σημαντικές προκλήσεις οι οποίες απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξή του (Wright et al., 2013) ή ως ένα δυναμικό σύστημα που έχει την ικανότητα προσαρμογής στις διαταραχές που απειλούν τη βιωσιμότητα, τη λειτουργία και την ανάπτυξή του (Masten, 2014).

Γενικότερα οι ορισμοί για την ψυχική ανθεκτικότητα παρόλο που δε συμφωνούν με τον τρόπο που συντελείται η προσαρμογή του ατόμου εντούτοις φαίνονται να συγκλίνουν: α) στην ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος ή μιας στρεσογόνου κατάστασης η οποία ενεργοποιεί τους μηχανισμούς της ψυχικής ανθεκτικότητας και β) ως αποτέλεσμα αντιμετώπισης της πρόκλησης επιτυχώς, ή προσαρμογή του ατόμου ή της κοινωνίας και η διασφάλιση της λειτουργικότητάς τους για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων μελλοντικών κρίσεων (Δανηλίδου, 2018).

5.2.2 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου και συν. (2013), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αξιολογεί δυο σημαντικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να επιτύχει καλά πράγματα στη ζωή του σε σχέση με αναμενόμενες συμπεριφορές και αναπτυξιακά επιτεύγματα. Και η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο βαθμό της έκθεσής του ατόμου σε δυσχερείς συνθήκες, είτε παρελθοντικά είτε παροντικά, που όμως δύνανται να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξή του.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προστατευτικούς παράγοντες και σε παράγοντες επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006) και δεν αναφέρεται μόνο σε κάποιο ατομικό γνώρισμα ή χαρακτηριστικό του ατόμου (Rutter, 2006). Επομένως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά πρόκειται για μια διαδικασία δυναμική και συνεχιζόμενη που μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Condly, 2006; Reyes & Elias, 2011).

5.2.3 Προστατευτικοί παράγοντες Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία αλληλεπιδρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και καθορίζουν τον τρόπο που ανταποκρίνονται και προσαρμόζονται στις όποιες δυσκολίες και προκλήσεις του επαγγέλματός τους (Mansfield et al., 2012). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει

μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προσωπικές παραμέτρους (αισιοδοξία, επιμονή, πίστη, κίνητρα), κοινωνικές παραμέτρους (σχέσεις εκπαιδευτικών με συναδέλφους, η επικοινωνία με τους μαθητές) και φυσικές παραμέτρους (υλικοτεχνικές υποδομές) προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες κινδύνου εντός σχολικού πλαισίου μεγιστοποιώντας τους προστατευτικούς πόρους (Masten, 2014). Οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την αντίστοιχη βιβλιογραφία έχουν κατηγοριοποιηθεί σε ατομικούς (ή εσωτερικούς) και περιβαλλοντικούς (ή εξωτερικούς).

5.2.4 Εσωτερικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας

Η Manfield και οι συνεργάτες της (Manfield et al., 2016) αναφέρουν ότι οι εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών κατατάσσονται σε δύο πυλώνες (Δανηλίδου & Πλατσίδου, 2022), τους προσωπικούς πόρους και τα κίνητρα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να αξιοποιηθούν οι προσωπικοί πόροι. Αν και η ψυχική ανθεκτικότητα λογίζεται ως δυναμική κατασκευή μέσα σε ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Δανηλίδου & Πλατσίδου, 2022), και όχι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Luthar et al., 2000; Ungar, 2008), διάφορες έρευνες έχουν βρει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των κινήτρων (Peixoto et al., 2018; Skodol, 2010). Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και το στρες, το χιούμορ, η αισιοδοξία, η εξωστρέφεια έχει βρεθεί ότι έχουν σχέση με τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς (Mansfield et al., 2012). Επιπλέον παράγοντες κινήτρων (Δανηλίδου & Πλατσίδου, 2020) όπως η ευχαρίστηση από την διδασκαλία, η θετική επικοινωνία με τους μαθητές, η δέσμευση για συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, η λήψη αποφάσεων και οι ρεαλιστικοί στόχοι και προσδοκίες (Mansfield et al., 2012; Tait, 2008), δρουν ενισχυτικά στη διατήρηση ή την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Ο δεύτερος πυλώνας των εσωτερικών παραγόντων αναφέρεται στις στρατηγικές αντιμετώπισης με αντίστοιχες προσαρμοστικές στρατηγικές και συμπεριφορές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανακτήσουν την ισορροπία τους μπροστά σε μία πρόκληση (Perez et al., 2005). Συγκεκριμένα, η χρήση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, η βοήθεια από το κοινωνικό περιβάλλον και η απομάκρυνση από την αγχογόνο κατάσταση (Bowles &

Arnup, 2016; Danhilidoy , 2018; Mansfield et al., 2018; Schwarze & Wosnitza, 2018).

Σύμφωνα με τον Gu (2018), η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τρία σύνολα σχέσεων (Δανηλίδου & Πλατσίδου, 2020): η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου. Το στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να μειωθεί σημαντικά μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους εντός και εκτός σχολικού πλαισίου ενώ συγχρόνως αποτελεί και λόγο δέσμευσης στο επάγγελμα (Olsen & Anderson, 2007).

Επίσης έρευνες που έχουν υλοποιηθεί κατά το παρελθόν διαπιστώνουν ότι οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Papatraianou & Le Cornu, 2014) και βοηθούν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν κι επιπλέον όταν οι συνάδελφοι προσφέρουν ελπίδα και έμπνευση ενισχύεται το ηθικό τους (Olsen & Anderson, 2007). Επιπρόσθετα η υποστήριξη από την διεύθυνση του σχολείου και η εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν στην ηγεσία της σχολικής μονάδας μπορεί να λειτουργήσει θετικά στα κίνητρα και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Meister & Ahrens, 2011). Οι διευθυντές/ ντριες των σχολείων μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην ανάπτυξη των συναδελφικών σχέσεων, στην ισορροπία των σχέσεων των εκπαιδευτικών με μαθητές και γονείς αλλά και στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Gu, 2018).

Υπάρχουν επιπλέον παράγοντες εκτός του σχολικού πλαισίου που μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις Papatraianou & Le Cornu (2014), τα ανεπίσημα δίκτυα υποστήριξης που περιλαμβάνουν τους φίλους και την οικογένεια μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών παρέχοντάς τους συναισθηματική υποστήριξη, επαγγελματικές συμβουλές σε πλαίσιο τέτοιο που οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκφραστούν με άνεση. Τα μέλη της οικογένειας και οι φίλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως ισορροπιστές μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής καθώς και ως πηγή ψυχολογικής στήριξης και αποφόρτισης (Black & Lobo, 2008; Gu & Day, 2007). Τέλος η καλή γνώση του νομοθετικού πλαισίου, που από πολλούς εκπαιδευτικούς αναφέρεται ως στρεσογόνος παράγοντας μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά (Δανηλίδου, 2018).

5.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η σχέση τους με την ηγεσία

Οι δομές της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανθεκτικότητας αποκαλύπτουν αρκετές παράλληλες έννοιες (Turk, 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου έχει σημαντικό αντίκτυπο για μια επιτυχημένη ζωή (Goleman, 1995). Εκτός από την αυξημένη απόδοση η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται και με την βελτιωμένη προσωπική ανάπτυξη (Welson, Low & Ellis, 2007). Η αυξημένη συναισθηματική ευεξία αποτελεί βασικό συστατικό της ανθεκτικότητας του ατόμου (Nelson, Low & Ellis, 2007; Coutu, 2002 ; Patterson & Kelleher, 2005).

Παρόμοια με την συναισθηματική νοημοσύνη υπάρχουν πολλοί ορισμοί και μοντέλα της ανθεκτικότητας, η οποία περιγράφεται ως ικανότητα θετικής ανάπτυξης παρά το άγχος και τις αντιξοότητες (Allison, 2011). Συγκριτικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητα η ανθεκτικότητα είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται και αναπτύσσεται (Coutu, 2002; Patterson & Kelleher, 2005). Σύμφωνα με την Turk (2018), αν και υπάρχουν εκτενείς μελέτες τόσο για την συναισθηματική νοημοσύνη όσο και για την ανθεκτικότητα ως ξεχωριστές έννοιες εντούτοις υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με την σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες.

Ο Goleman (1995, 1998) στην έρευνά του προσδιορίζει την αυξημένη ανθεκτικότητα ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επίσης οι Reivich & Shatte (2002) υπογραμμίζουν τις παραλληλίες μεταξύ των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman και των δεξιοτήτων που αναγνωρίζονται στο μοντέλο τους για την ανθεκτικότητα (Turk, 2018). Επιπλέον ενώ υπάρχουν αρκετές μελέτες που εξετάζουν ξεχωριστά την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ηγετών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα, αντίστοιχες έρευνες όμως που να εξετάζονται αυτές οι δύο μεταβλητές μαζί είναι περιορισμένες (Bumphus, 2008; Maulding et al., 2012). Σύμφωνα με τον Armstrong et al. (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνδέεται άμεσα με την ανθεκτικότητα ώστε ο συμπεριφορικά έξυπνος χειρισμός να είναι προσαρμοστικός. Ο Salovey et al. (1999) θεωρούν ότι οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν καλύτερα τις συναισθηματικές απαιτήσεις των στρεσογόνων καταστάσεων επειδή είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν ακριβώς τα συναισθήματά τους, να γνωρίζουν πώς και πότε να

εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να ρυθμίζουν τη διάθεσή τους αποτελεσματικά. Έτσι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις από αποθαρρυντικά γεγονότα μέσω της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, έκφρασης και διαχείρισης. Σύμφωνα με τους Armstrong et al. (2011) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι προϋπόθεση για την ανθεκτικότητα και λειτουργεί διευκολυντικά γι αυτήν. Οι Tugade & Fredrickson (2004), παρουσιάζουν στην μελέτη τους ότι οι ανθεκτικοί άνθρωποι προσεγγίζουν την ζωή με ενεργητικότητα και αισιοδοξία, έχουν περιέργεια και είναι ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες και χαρακτηρίζονται από υψηλή θετική συναισθηματικότητα. Επιπλέον οι ανθεκτικοί άνθρωποι καλλιεργούν τα συναισθήματά τους με την χρήση του χιούμορ (Werner & Smith, 1992), τεχνικών χαλάρωσης (Wolin & Wolin, 1993) και αισιόδοξης σκέψης (Kumpfer, 1999).

Σύμφωνα με την Magnano et al. (2016) τέσσερις ψυχολογικές ικανότητες επηρεάζουν την κινητοποίηση και την απόδοση στο χώρο εργασίας: η αυτο-αποτελεσματικότητα, η ελπίδα, η αισιοδοξία και η ανθεκτικότητα. Στην συνέχεια η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζει τις αυτορυθμιστικές διαδικασίες των συναισθημάτων και της κινητοποίησης που επιτρέπουν στους ανθρώπους να κάνουν προσαρμογές για να επιτύχουν, ατομικούς, ομαδικούς και οργανωτικούς στόχους. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σθεναρά με την προαγωγή του ατόμου και την επιτυχία σε ένα οργανωτικό περιβάλλον αλλά και με την ατομική επίδοση. Επιπλέον η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται «προδιαθετικός» παράγοντας της ανθεκτικότητας.

Η έρευνα της Magnano et al. (2016), είχε ως στόχο να εξετάσει τον ρόλο της ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 488 Ιταλοί εργαζόμενοι ηλικίας 18-55 ετών και τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην ανθεκτικότητα και στην κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων.

Οι σύγχρονες τάσεις του εκπαιδευτικού γίνεσθαι καθιστούν τον ρόλο του διευθυντή/ντριας ηγέτη/ηγέτιδας περισσότερο περίπλοκο και απαιτητικό (Τεντζέρης & συν., 2022). Ευθύνη του διευθυντή/ντριας είναι η καλλιέργεια ενός εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα προάγει κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας

(Σταυροπούλου, 2021). Ο απαιτητικός ρόλος του διευθυντή/ντριας επηρεάζει και την εργασιακή του απόδοση αλλά και την ψυχική του ανθεκτικότητα (Turk & Wolf, 2019). Σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη ηγεσία είναι η εκπαίδευση , η εμπειρία , η ευφυΐα, η συναισθηματική νοημοσύνη όμως θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην ψυχική ευημερία των σχολικών ηγετών/ηγέτιδων (Potter, 2012). Ο επιτυχημένος ηγέτης/ηγέτιδα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις με προσεκτικό τρόπο, αξιολογεί την σοβαρότητα των κρίσεων και όταν οι καταστάσεις γίνονται δυσχερείς και δυσάρεστες επιδεικνύει ανθεκτικότητα χρησιμοποιώντας τη δημιουργική του σκέψη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επιμονή του. Η ικανότητα που διαθέτει να δημιουργεί συναισθηματικές σχέσεις επικοινωνίας και να στέκονται απέναντι στις προκλήσεις με θάρρος και επιμονή τους καθιστά απόλυτα ικανούς να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα (Maulding et al., 2012).

Η συναισθηματική νοημοσύνη τους καθιστά ανθεκτικούς/ές και σε εργασιακό και σε ψυχικό επίπεδο (Σταυροπούλου, 2021). Μία ευφυή συναισθηματικά συμπεριφορά είναι ευπροσάρμοστη σε πολλαπλά επίπεδα. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ασπίδα προστασίας απέναντι στα δυσάρεστα γεγονότα.

5.4 Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών και εκπαιδευτικών.

5.4.1 Διεθνείς έρευνες για την συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Την τελευταία δεκαετία η ψυχική ανθεκτικότητα μελετήθηκε και σε άλλα πλαίσια όπως αυτό της Εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007). Η έρευνα για την μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με τις μελέτες των Rutter, Maugham, Martimore και Quston (1980) σε σχολεία του Λονδίνου που αναφέρονταν στην σχολική αποτελεσματικότητα (Ουζούνη, 2018). Παρόλο που αρχικά οι περισσότερες έρευνες εστίασαν στα παιδιά και τους νέους (Bonnano, 2004) τελικά αποδείχτηκε ότι αυτή η ικανότητα είναι λειτουργική και εφαρμόσιμη στο χώρο εργασίας είτε ως χαρακτηριστικό του ατόμου να ανταποκρίνεται θετικά στις δυσκολίες, είτε ως διαδικασία που συντελεί στην ανάκαμψη του οργανισμού από τις αντιξοότητες, είτε ως αποτέλεσμα εμπειρίας και

γνώσης για στρεσογόνες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον (Ροδά, 2018) και έχει σχέση με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου ανεξάρτητα από τον τομέα που δραστηριοποιείται (Harvey, Blouin & Stout 2006; Yousef & Luthans, 2007). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 εκτενείς έρευνες σε σχολεία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης εξέτασαν την επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ψυχική ανθεκτικότητα (Morrison, Furlong & Morrison, 1997). Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης οδήγησε στα παρακάτω αποτελέσματα.

Η Erin M. Richard (2020) στο άρθρο της: «Ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των εργαζομένων: ο ρόλος της διαχείρισης των συναισθημάτων που διευκολύνεται από τον ηγέτη» επισημαίνει ότι για την δημιουργία ανθεκτικών οργανισμών και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να προάγονται εκείνες οι συνθήκες (εσωτερικές και εξωτερικές) για τον εργαζόμενο που να επιτρέπουν την μάθηση και την ανάπτυξη ενόψει αντιξοοτήτων. Η βίωση όμως των αντιξοοτήτων παράγει έντονα αρνητικά συναισθήματα που απειλούν την μάθηση και την ανάπτυξη. Τα προγράμματα οικοδόμησης της ανθεκτικότητας εστιάζουν περισσότερο στην οικοδόμηση εσωτερικών πόρων στον εργαζόμενο (αυτοαποτελεσματικότητα, αισιοδοξία) ως μέσο προστασίας των αρνητικών επιπτώσεων των μελλοντικών στρεσογόνων παραγόντων αλλά δίνεται λιγότερη εστίαση στην υποστήριξη των άλλων στις προσπάθειές τους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες επισημαίνοντας τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας στην προώθηση της ανθεκτικότητας των οπαδών.

Στο πλαίσιο της έρευνάς της δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαχείριση των διαπροσωπικών συναισθημάτων στο εργασιακό και ηγετικό πλαίσιο και διατυπώνεται το ερώτημα αν οι ηγέτες/ηγέτιδες είναι σε θέση να προάγουν την ανθεκτικότητα στους οπαδούς μέσω της προώθησης θετικών συναισθηματικών καταστάσεων και του μετριασμού των αρνητικών που συνοδεύουν τις αντιξοότητες. Εξετάζοντας κατά πόσο η διαχείριση διαπροσωπικών συναισθημάτων τόσο σε προγράμματα κατάρτισης ανθεκτικότητας όσο και σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας αυξάνει την ανθεκτικότητα των εργαζομένων, κατέληξε ότι ο ρόλος των ηγετών/ηγέτιδων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στον επηρεασμό των συναισθημάτων των οπαδών (Humphrey et al., 2008; Kaplan et al., 2014; Madrid et al., 2019 & Thiel et al., 2015) και

αναφέρεται στην διαχείριση των συναισθημάτων των οπαδών από τους ηγέτες/ηγέτιδες ως διαχείριση συναισθημάτων διευκολυνόμενη από τον ηγέτη (Thiel et al., 2015). Σύμφωνα με τους Shuck et al. (2019) οι ηγέτες/ηγέτιδες βοηθούν τους υπαλλήλους τους να δουν την θετική πλευρά των προκλητικών γεγονότων ή να πλαισιώσουν τα δύσκολα προβλήματα ως ευκαιρίες μάθησης και να επηρεάσουν τα αποτελέσματα ακόμα και όταν οι ομάδες βρίσκονται στη μέση δύσκολων περιστάσεων.

Η έρευνα των Sousean Beltman & Emily Poulton (2019), αναφέρονταν στις στρατηγικές των δασκάλων για την διαχείριση αυξημένων συναισθημάτων με στόχο την ψυχική τους ενδυνάμωση. Τα συναισθήματα έχουν πολλαπλές λειτουργίες (Fried et al., 2015) και αποτελούν μια σημαντική προσωπική διάσταση της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού (Mansfield et al., 2012). Τα συναισθήματα των δασκάλων συνδέονται με την διαχείριση της τάξης, τις σχέσεις με τους μαθητές καθώς και τα κίνητρα των μαθητών (Woolfolk, 2013). Η ικανότητα των δασκάλων να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αναγνωρίζεται ως σημαντική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012, 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την «συναισθηματική παιδεία» και την «συναισθηματική ικανότητα» (Farrell et al., 2007) που σχετίζονται με προσωπικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που ένα άτομο μπορεί να αξιοποιήσει και να προσαρμόσει αποτελεσματικά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, όπως το σχολείο, ο χώρος εργασίας, το σπίτι. Οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο ικανοί να αξιολογούν και να επαναξιολογούν τα συναισθήματά τους, μετατρέποντας τα αρνητικά σε θετικά (Newberry, 2013). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 73 δάσκαλοι κυρίως από την Αυστραλία που τα σχολεία τους βρίσκονταν σε μητροπολιτικά, περιφερειακά και απομακρυσμένα περιβάλλοντα και οι μισοί από αυτούς ήταν στην αρχή της καριέρας τους, οι οποίοι ολοκλήρωσαν διαδικτυακές ενότητες σχεδιασμένες να ενισχύσουν την ικανότητα ανθεκτικότητας μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: την αναμονή, την αξιολόγηση, την επίλυση των προβλημάτων και την πρόληψη. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αποκάλυψε ομοιότητες με την ρύθμιση των συναισθημάτων καθώς οι δάσκαλοι επικεντρώθηκαν στην ανάγκη να κάνουν ένα διάλειμμα για να ηρεμήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους πριν

αξιολογήσουν την κατάσταση και εμπλακούν σε στρατηγικές που εστιάζουν άμεσα στο πρόβλημα. Οι συμμετέχοντες επίσης ανέφεραν ότι εφαρμόζουν προληπτικές στρατηγικές για να είναι προετοιμασμένοι για μελλοντικές στιγμές αυξημένων συναισθημάτων. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα μπορεί να δημιουργήσει την ικανότητα ανθεκτικότητας (Mansfield, 2016) και να οδηγήσει στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και μέλη της οικογένειας (Schussler et al., 2018).

Στην έρευνα των Kamboj & Garg (2021), οι ερευνητές εξέτασαν τον βαθμό που εγγενείς παράγοντες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας του χαρακτήρα επηρεάζουν την ψυχολογική ευημερία των δασκάλων. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τον διαμεσολαβητικό ρόλο των ανθεκτικών χαρακτηριστικών του χαρακτήρα στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα αναφέρεται σε ένα δείγμα 200 δασκάλων στην πολιτεία Haryana της Ινδίας και τα ευρήματα υποδεικνύουν την επιμονή ως σημαντικό διαμεσολαβητή και προγνωστικό παράγοντα της ψυχολογικής ευεξίας καθώς και η αυτοδυναμία ως σημαντικός μεσολαβητής στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ευημερίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον οι γυναίκες δασκάλες παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους άντρες δασκάλους. Η συγκεκριμένη μελέτη αντλεί πρακτικές προτάσεις για την βελτίωση της επίμονης και συναισθηματικά ευφυούς συμπεριφοράς των δασκάλων για καλύτερη συναισθηματική και ψυχολογική προσαρμογή στην εργασία. Αναγνωρίζει το ρόλο της διοίκησης του σχολείου και των υπευθύνων για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην προώθηση της βελτίωσης της ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών για βελτιωμένη απόδοση και αποτελεσματικότητα. Επιπλέον η ομαδική εργασία, η μείωση του άγχους και ο ρόλος της ηγεσίας φάνηκαν χρήσιμοι παράγοντες για την ενίσχυση της επιμονής και της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των δασκάλων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην ψυχολογική ευεξία. Οι περισσότερες μελέτες στο παρελθόν παρουσιάζουν έμμεσα τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ψυχολογική ευεξία στα σχολεία μέσω μεταβλητών όπως η ικανοποίηση από τη ζωή (Landa et al., 2006), κοινωνική

υποστήριξη στο χώρο εργασίας (Ju et al., 2015) και αυτο-αποτελεσματικότητα (Salami, 2010). Επιπλέον ο Richardson et al. (2013) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική αντιμετώπιση, ένας συνδυασμός συναισθηματικής ικανότητας και επιμονής, έχει θετική σχέση με την ψυχολογική ευημερία των δασκάλων. Πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο της ψυχολογικής ευημερίας των δασκάλων για τους μαθητές αλλά και για την ευημερία των σχολείων (Quinlan et al., 2019). Στις προτάσεις τους οι ερευνητές προτρέπουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στους διευθυντές στην Ινδία να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να βοηθήσουν στην δημιουργία μιας ακμάζουσας κουλτούρας για τους εκπαιδευτικούς.

Ο Elliot J.L. (2020) στην μελέτη του: «Ανθεκτική ηγεσία: Ο αντίκτυπος ενός υπηρέτη ηγέτη στην ανθεκτικότητα των οπαδών του», θέτει το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι επιχειρήσεις και οι ηγέτες τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν ανατρεπτικές αλλαγές ή ένα αβέβαιο οικονομικό μέλλον καθώς και την πίεση της ευημερίας των εργαζομένων . Για να αντέξουν όχι μόνο αυτές τις κρίσεις αλλά και για να ανακάμψουν και να δυναμώσουν οι οργανισμοί θα πρέπει να αναπτύξουν ανθεκτικούς ηγέτες/ηγέτιδες και ανθεκτικό ανθρώπινο δυναμικό. Οι ηγέτες/ηγέτιδες με υψηλό επίπεδο ανθεκτικότητας, είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με θετικούς τρόπους σε κρίσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί τους και επιδεικνύοντας αυτή την ανθεκτικότητα είναι σε θέση να αυξήσουν τα επίπεδα ανθεκτικότητας των γύρω τους. Οι υπηρέτες ηγέτες/ηγέτιδες εστιάζουν τις προσπάθειές τους στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών και της υγείας των οπαδών τους και είναι σε θέση να επηρεάσουν θετικά την ανθεκτικότητα των υφισταμένων. Οι προτάσεις της μελέτης αυτής εστιάζει στην επένδυση πόρων για την ανάπτυξη τόσο της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και της συμπεριφοράς των υπηρετών ηγετών/ηγέτιδων του οργανισμού. Η ανάπτυξη αυτή αυξάνει στους ηγέτες/ηγέτιδες την ικανότητα να επηρεάζουν θετικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού και να γίνει τελικά στρατηγικό πλεονέκτημα για τον οργανισμό και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις.

Η έρευνα των Kangas και Shaughnessy (2020) αναφέρεται στην σημασία της ανθεκτικότητας για την πρόληψη της φθοράς και της εξουθένωσης στα σχολεία. Εξέτασαν τους προστατευτικούς παράγοντες καθώς και τους παράγοντες κινδύνου

που προάγουν ή αναστέλλουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ατόμου, μικροσυστήματος³, μεσοσυστήματος⁴ και εξωσυστήματος⁵. Στην συνέχεια παρουσίασαν παρεμβάσεις που έχουν αποδειχτεί ότι υποστηρίζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη προσοχή στις πειραματικές ερευνητικές μελέτες καθώς και σε πρακτικά προγράμματα και πρωτοβουλίες που υποστηρίζουν καλύτερα την ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της ανασκόπησης υποδεικνύουν ότι ενώ μεμονωμένοι παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε συναφείς παράγοντες και ενσωματώνουν προγράμματα ανθεκτικότητας σε σχολικό επίπεδο εμφανίζονται πιο σημαντικές για την ανάπτυξη ασφαλών συνεργατικών περιβαλλόντων όπου δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να είναι ευτυχείς.

Παρουσιάζουν επίσης τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολείων ενισχύει την ανθεκτικότητα ιδιαίτερα όταν οι ηγέτες/ηγέτιδες δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας και ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη (Papatrianou & Le Cornou, 2014), ειδικά σε σχολεία υψηλής φτώχειας (Ellison & Mays-Woods, 2019). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ηγέτιδες ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αποεπαγγελματοποιούν τους ρόλους των εκπαιδευτικών. Τα συστήματα αξιολόγησης όταν είναι παραγωγικά, προσανατολισμένα στο στόχο και συνοδεύονται από στοχευμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, προσφέρουν τα καλύτερα μέσα για την προώθηση των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς (Smylie, 2014).

Στην διδακτορική της διατριβή η Turk (2018), αναφέρεται στους στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές/ντριες. Δεδομένου των πιέσεων είναι επιτακτική ανάγκη οι διευθυντές να αναγνωρίσουν και να ενισχύσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη και την ανθεκτικότητά τους. Η μελέτη αυτή εξετάζει τις αυτοαντιλήψεις των διευθυντών/τριών για την σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητας. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε διευθυντές/ντριες στην Νοτιοανατολική Πενσυλβάνια και τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν μέσω πρωτοκόλλου ημιδομημένης

³ Χαρακτηριστικά, ρόλοι και σχέσεις με στενούς άλλους

⁴ Η αλληλεπίδραση των μικροσυστημάτων που σχετίζονται με τον πολιτισμό και τις κοινότητες

⁵ Ο ρόλος της δημόσιας πολιτικής και της κοινωνίας(προσδοκίες)

συνέντευξης. Τα δεδομένα τριγωνοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας τις αρχές του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης τεσσάρων τεταρτημορίων του Goleman (2019), των επτά ικανοτήτων ανθεκτικότητας των Reivich & Shatte και της αντίληψης της συντονισμένης ηγεσίας των Boyatzis & Mckee (2005). Από τη συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε ότι ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων, οι διευθυντές/ντρίες επέδειξαν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, κοινωνικές ικανότητες και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που περιλάμβαναν συγκεκριμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητας για συντονισμένη ηγεσία. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν τις επτά ικανότητες των Reivich & Shatee ως προαπαιτούμενες δεξιότητες για την υποστήριξη της ικανότητας ενός ηγέτη να ξεκινά, να χρησιμοποιεί και να διατηρεί συντονισμένη ηγεσία. Τα συνολικά ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές/ντρίες χρησιμοποιούν δεξιότητες όπως αυτογνωσία, επίγνωση των άλλων, ελπίδα, αισιοδοξία, συμπόνια και ενσυναίσθηση. Επιπλέον οι διευθυντές/ντρίες βασίζονται σε πολλαπλές συναισθηματικές δεξιότητες, ευφυΐα και ανθεκτικότητα για την χρήση και την διατήρηση της συντονισμένης ηγεσίας. Λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για την επιτυχία και την συναισθηματική ευημερία των διευθυντών. Και καταλήγει η έρευνα ότι οι διευθυντές έχουν ανάγκη από σεμινάρια για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητάς τους.

5.4.2 Ελληνικές έρευνες για την συναισθηματική νοημοσύνη , την ψυχική ανθεκτικότητα και την σχέση τους με την ηγεσία

Ο ρόλος των σχολικών ηγετών έρχεται αντιμέτωπος με έναν αυξημένο βαθμό πολυπλοκότητας και προκλήσεων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι σχολικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες δέχονται συχνά πίεση από πολλές κατευθύνσεις, όπως οι προσδοκίες της κοινότητας, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την καθημερινή διοίκηση των σχολείων. Εν μέσω των συγκεκριμένων πιέσεων η ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών/ηγέτιδων αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή διαχείριση των προκλήσεων και της αποτελεσματικότητάς τους. Στο πλαίσιο των ελληνικών ερευνών, η εστίαση στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των σχολικών ηγετών/ηγέτιδων αναδεικνύει τη σημασία της στην προαγωγή της ευελιξίας, της αντοχής και της θετικής

συναισθηματικής κατάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές εξετάζουν ποικίλες πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες, των πρακτικών αυτοφροντίδας και των παραγόντων που ενισχύουν τη ψυχική ευεξία του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Μέσω συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, οι ερευνητές επιδιώκουν να κατανοήσουν βαθύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών/ηγέτιδων και προτείνουν πρακτικές και πολιτικές που θα ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους. Η κατανόηση των διαδικασιών αυτών είναι ουσιαστική για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προωθεί την υγιή λειτουργία των σχολικών μονάδων και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων μέσω της βελτίωσης των δεξιοτήτων τους (Cefai et al., 2015). Ακολούθως παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Στην μελέτη της Ριζούλη (2020), η ερευνήτρια μελέτησε το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας και την συναισθηματική νοημοσύνη που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων του Ν. Λάρισας και διερευνήθηκε κατά πόσο σχετίζονται οι τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, υπομονή και ελπίδα) με τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, διαχείριση εαυτού, διαχείριση σχέσεων και κοινωνική επίγνωση). Χρησιμοποίησε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την χρήση της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild & Young, 1987). Από την έρευνα προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, β) υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Όσο πιο μεγάλη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη είναι και η ψυχική τους ανθεκτικότητα, γ) ως προς τις συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτεπίγνωση, διαχείριση εαυτού, διαχείριση σχέσεων, κοινωνική επίγνωση) και της ψυχικής ανθεκτικότητας (αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, υπομονή, ελπίδα) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά ισχυρή σχέση ανάμεσα σε όλους τους κατά ζεύγη συνδυασμούς, δ) τέλος οι δημογραφικοί παράγοντες που μελετήθηκαν σε σχέση με τις δύο υπό εξέταση

μεταβλητές –ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές- καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας –περιοχή σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας- βρέθηκε να μην παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ((Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017).

Στη μελέτη της Αλεξανδρή (2020), διερευνήθηκε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή/ντριας σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την εξέταση των δεξιοτήτων των διευθυντών/τριών και των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών και για την μέτρηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Resilience scale των Wagnild & Young (1993). Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν τα εξής στοιχεία: α) ως προς τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της Διευθυντή/ντριας οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ουδέτερη στάση από την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια παρουσιάζει στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά όχι σε όλες τις διαστάσεις των πράξεων και στάσεων του. Επιπλέον δεν κρίνονται τόσο αποτελεσματικοί ενώ το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης επιδέχεται βελτίωση για το συμφέρον και των ιδίων αλλά και του οργανισμού που υπηρετούν, β) ως προς τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που αναδεικνύονται στους/στις διευθυντές/ντριες, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, η επιβράβευση και η εμπιστοσύνη καθώς και η καινοτόμος δράση και η αναγνώριση των συναισθημάτων τους δεν είναι ανεπτυγμένη στον/στην διευθυντή/ντριά τους, γ) Ως προς βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τα ευρήματα παρουσιάζουν μέτριο προς ικανοποιητικό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας δ) ως προς τα στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται το βασικότερο στοιχείο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος για οτιδήποτε είναι σημαντικό για αυτούς, δ) ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ο σημαντικότερος είναι η καθημερινή επικοινωνία και επαφή με τους μαθητές ενώ τα δημογραφικά στοιχεία δεν μπορούν να προβλέψουν αν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ή όχι από ψυχική ανθεκτικότητα και τέλος στ) ως προς την διασύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας και χαρακτηριστικών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται

μέτρια συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών/ντριών (Βασιλάκος, 2022).

Με το ερευνητικό πόνημα του Κακκαβά (2018) εξετάζεται κι εδώ αν υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη που διακρίνει τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και σε αυτή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/ντρια τους διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και τα επίπεδα που κυμαίνεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μορφή συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και το δείγμα ήταν 144 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες μόνο αυτός της προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών, αντίθετα στην περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν υπήρξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Η διερευνητική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εννοιών έδειξε ότι η ύπαρξη ενός συναισθηματικά νοήμονος διευθυντή/ντριας μπορεί να συνεπάγεται και αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Λίτσιος, 2019).

Στην διπλωματική διατριβή της Ουζούνη (2019), ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ρύθμισης των συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει αν η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 106 διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι διευθυντές/ντριες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και μέτρια συναισθηματικής ρύθμισης. Η «οικογενειακή συνοχή» φάνηκε να είναι ο βασικός παράγοντας στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των διευθυντών προκειμένου να διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και να ενδυναμώσουν την ψυχική και σωματική τους υγεία, καθιστώντας την προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητάς τους. Οι διευθυντές των σχολείων

χρησιμοποιούσαν την «γνωστική αναπλαισίωση» από την «καταστολή» για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η συμβολή της συναισθηματικής ρύθμισης στην πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας και ιδιαίτερα η αξία της «γνωστικής αναπλαισίωσης» σε αυτή την πρόβλεψη, η οποία δημιουργώντας προσωπικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ραπτοπούλου, 2022).

Η έρευνα της Δουδούκα (2020) εξετάζει την επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση του έργου των διευθυντών/ντριών και το δείγμα της έρευνας ήταν 135 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλίας στους οποίους διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο. Εξετάστηκε αν οι διευθυντές/ντριες μπορούν να χαρακτηριστούν ανθεκτικοί, αν η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα δημογραφικά και τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά στοιχεία του δείγματος, ποια συνιστώσα της ψυχικής ανθεκτικότητας σημείωσε την υψηλότερη και ποια τη χαμηλότερη τιμή και τέλος κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει το διοικητικό έργο των διευθυντών. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στα παρακάτω συμπεράσματα : η συνιστώσα με την υψηλότερη τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν η κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα ενώ η συνιστώσα με την χαμηλότερη είναι η συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα. Οι διευθυντές/ντριες διαθέτουν και τις τέσσερις συνιστώσες ψυχικής ανθεκτικότητας σε ικανοποιητικό βαθμό οπότε μπορούν να θεωρηθούν ψυχικά ανθεκτικοί. Επιπλέον η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει το διοικητικό έργο των διευθυντών καθώς η πλειονότητα των ερωτηθέντων διαθέτουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που ενισχύουν την ηγετική ικανότητα των διευθυντών/ντριών όπως την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την οργάνωση, την ισορροπία, την επιμονή, τον ενθουσιασμό, το κίνητρο, τις προκλήσεις, τη διατήρηση ελέγχου, την καλή επικοινωνία που επηρεάζουν το διοικητικό έργο τα οποία διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές/ντριες του δείγματος (Δόλογλου, 2023).

Στην έρευνα της Μπέκα (2012), διερευνήθηκε το προφίλ της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας που εμφανίζουν οι διευθυντές/ντριες των δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και η διαφοροποίησή τους ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 105 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της

έρευνας έχουν ως εξής: οι διευθυντές/ντρίες παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό δεκτικότητας στην διάσταση της προσωπικότητας ενώ το φύλο των συμμετεχόντων δεν φαίνεται να δημιουργεί στατιστικά καμιά σημαντική διαφοροποίηση σε οποιαδήποτε διάσταση της προσωπικότητας. Από την άλλη η ηλικία των συμμετεχόντων φαίνεται να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο ως προς την εξωστρέφεια, την ευσυνειδησία και τον νευρωτισμό ως διαστάσεις της προσωπικότητας. Ως προς τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάσταση της υπευθυνότητας σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις και σε μεγαλύτερο βαθμό οι άνδρες διευθυντές συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τέλος η επίδραση της προϋπηρεσίας για την θέση του διευθυντή/ντριάς βρέθηκε στατιστικά σημαντική στη σωματική ευεξία ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Νέστορα, 2017).

Στην μελέτη της Γκόγκα (2023), διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ψυχική τους ανθεκτικότητα και τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 105 διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων από όλη την Ελλάδα και μοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος συγκεντρώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας τα οποία επηρεάζονται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως το νομοθετικό πλαίσιο και η συναισθηματική και συμπεριφοριστική ψυχική ανθεκτικότητα. Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων η πλειοψηφία του δείγματος επιλέγει πρωτίστως τη συνεργασία ως τεχνική και έπειτα τον συμβιβασμό με θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα διευθυντικά στελέχη με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα επιλέγουν συνεργατικούς και ήπιους τρόπους διαχείρισης (Ραπτοπούλου, 2022).

Στην έρευνα της Ροδά (2018), διερευνήθηκαν κατά πόσο οι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, η οικογενειακή εκπαίδευση, η βαθμίδα εκπαίδευσης, το επίπεδο επιπλέον σπουδών, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών/τριών. Επιπλέον κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα και σε ποιον βαθμό κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών αποτελούν παράγοντα

πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 400 διευθυντών Δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, ιδιωτικών και δημοσίων από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν τις αντίξοες καταστάσεις που εμφανίζονται στο εργασιακό τους περιβάλλον. Όσο αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών τόσο αυξάνεται και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους στην διαχείριση και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινότητα, στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και στη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας και ευημερίας τόσο της δικής τους όσο και των μελών της σχολικής κοινότητας με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Ο συνδυασμός Υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και επαρκής ψυχικής ανθεκτικότητας στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ντριας μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά ως παράγοντας επιτυχίας και αποτελεσματικότητας της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ένας ψυχικά ανθεκτικός/ή Διευθυντής/ντρια Εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την συμπεριφορά και την απόδοση των υφισταμένων του και συγχρόνως αποτελεί εγγύηση ότι σε μελλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για τον οργανισμό του και να τον επαναφέρει στην πρότερη κανονική λειτουργία του (Λίτσιος, 2019).

Ενδιαφέρον έχει και η διδακτορική διατριβή της Δανηλίδου (2018), με θέμα την ψυχική ανθεκτικότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, εξετάζοντας τους παράγοντες προστασίας και κινδύνου καθώς και στρατηγικές ενίσχυσής τους. Η ερευνήτρια πριν την βασική της έρευνα διεξήγαγε και πιλοτική. Στην βασική έρευνα ακολούθησε ποσοτική έρευνα με διανομή ερωτηματολογίου στην οποία συμμετείχαν 636 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής από 37 νομούς της Ελλάδας. Η έρευνα απευθύνονταν αποκλειστικά σε δασκάλους/ες που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στον εργασιακό τους χώρο. Τα μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες που σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών βιώνουν σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας

και αυτοαποτελεσματικότητας καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί αν και αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες εντούτοις αισθάνονται σιγουριά για τις ικανότητές του και η ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και στρατηγικών εκ μέρους τους διευκολύνει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων. Οι σημαντικότεροι προστατευτικοί παράγοντες-ατομικοί και περιβαλλοντικοί- που αναδείχτηκαν από την έρευνα είναι οι εξής: η προσαρμοστικότητα, οι συναδελφικές σχέσεις, τα αλτρουιστικά κίνητρα, οι φιλικές οικογενειακές σχέσεις, η ενσυναίσθηση, το χιούμορ, οι οποίοι και φαίνονται να ενισχύουν σημαντικά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται το πλαίσιο της τάξης, η διοίκηση και ατομικοί παράγοντες. Οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές δεν φαίνεται να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Νέοι παράγοντες όμως κινδύνου ήρθαν στο προσκήνιο όπως η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, των συναδέλφων και των γονέων οι οποίο παρουσιάζονται πιο οξύθυμοι και απόμακροι. Στους ατομικούς παράγοντες κινδύνου αναφέρονται οι μειωμένες απολαβές και οι συνεχείς μετακινήσεις των αναπληρωτών που επηρεάζουν τη διάθεσή τους. Παράγοντες κινδύνου αποτελούν και οι ελλείψεις πόρων και εξοπλισμού. Επιπλέον ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες –νομικό πλαίσιο, συνεργασία με γονείς- λειτουργούν και ως παράγοντες προστασίας και ως παράγοντες κινδύνου.

Η διοίκηση του σχολείου αποτελεί παράγοντα κινδύνου καθώς μπορεί να επηρεάσει την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Fisher, 2011), και να μειώσουν τα κίνητρά τους για τη διδασκαλία καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.. Αντίθετα με μια υποστηρικτική διοίκηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιβιώσουν δημιουργικά στο επάγγελμά τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Τέλος η έρευνα υπογραμμίζει την σημασία των συναισθημάτων στην διδασκαλία και τη σχέση τους με παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα (Hong, 2012).

Και τελευταία έρευνα την Μήττα (2018), που είχε ως στόχο να εξετάσει αν η ψυχική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή επηρεάζεται από τους δημογραφικούς και τους εργασιακούς παράγοντες. Επιπλέον διερευνάται η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας που δύνανται να

προβλέψουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Στην έρευνα συμμετείχαν 146 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης από διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πως εργασιακοί και δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, όχι όμως και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα επίπεδα ψυχικής τους ανθεκτικότητας ήταν υψηλά ενώ ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης από τον Διευθυντή/ντρια χαμηλός οδηγώντας σε επαγγελματική δυσαρέσκεια. Επομένως όσο η συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα και τα κίνητρα ενός εκπαιδευτικού αυξάνονται τόσο μειώνεται το αίσθημα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή/ντρια. Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός που έχει αυτοπεποίθηση και διακρίνεται για την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμιση του, είναι αισιόδοξος και ικανός να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του έχοντας υπομονή και επιμονή και ρεαλιστικούς στόχους. Επιπλέον, έχει την δυνατότητα να ορθοποδήσει ακόμα και αν δεν ικανοποιείται από έναν διευθυντή/ντρια που δεν είναι υποστηρικτικός, δεν διαθέτει ενσυναίσθηση και αδιαφορεί για το προσωπικό του. Και η έρευνα καταλήγει ότι ένας αδιάφορος και μη υποστηρικτικός διευθυντής/ντρια αυξάνει τη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών οδηγώντας τους στην αυτοβελτίωση, την επίτευξη στόχων και προσδοκιών μετατρέποντας τις δύσκολες καταστάσεις σε ευκαιρίες μάθησης (Λίτσιος, 2019).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών. Τα συναισθήματα ενισχύουν ή υπονομεύουν την ανθεκτικότητα των διευθυντών/ντριών στην εργασία τους αλλά και στις αλληλεπιδράσεις με την σχολική κοινότητα (Halevi, 2023). Η ικανότητα των διευθυντών/ντριών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους βοηθάει στο να τα διοχετεύουν στις σωστές κατευθύνσεις. Οι διευθυντές/ντριες έρχονται αντιμέτωποι με πολλούς στρεσογόνους παράγοντες όπως υπερφόρτωση εργασίας, υπευθυνότητα, προβλήματα υποστήριξης και συνεργασίας, υπερβολικές απαιτήσεις από τους γονείς, δυσκολίες με το προσωπικό και τη διοίκηση, τις συνθήκες εργασίας, τις ευθύνες της εργασίας και τους ανεπαρκείς πόρους. Ως εκ τούτου, απαιτείται σημαντικός βαθμός ανθεκτικότητας για την

αντιμετώπιση του συναισθηματικού στρες που προκαλείται από αυτή την πραγματικότητα (Wells & Klocko, 2018). Εκτός βέβαια από τους παραπάνω παράγοντες που υπονομεύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών υπάρχουν κι εκείνοι που την ενισχύουν βοηθώντας τους να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επιτέλεση των καθηκόντων τους. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον είναι υψίστης σημασίας για την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας (Sutton & Gong, 2021) Η υποστήριξη που προέρχεται από ανεπίσημες πηγές όπως η οικογένεια , οι φίλοι, οι μαθητές του σχολείου αλλά και από επίσημες πηγές όπως η σωστή καθοδήγηση από ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης και η γνώση του νομοθετικού πλαισίου ενισχύουν θετικά τον ρόλο τους. Ολοκληρώνοντας στις παραπάνω έρευνες παρατηρείται ότι ένας/μία συναισθηματικά νοήμων διευθυντής/ ντρια δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των υφισταμένων του.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ανασκοπική μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενίσχυσης των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας του/της ηγέτη/ηγέτιδας στην εκπαίδευση. Παρότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν αποτελούν τον μοναδικό παράγοντα ανάπτυξης της ηγεσίας ενός σχολείου, παρόλα αυτά έχουν αναγνωριστεί περισσότερο ως οι σημαντικότεροι τομείς για την εκτέλεση του ρόλου και των ευθυνών του/της ηγέτη/ηγέτιδας ενός σχολείου. Ωστόσο, παρά τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, συνεχίζουμε ακόμη και σήμερα να μαθαίνουμε τους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες/ηγέτιδες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Brinia et al., 2014). Τώρα, περισσότερο από ποτέ, συνειδητοποιούμε την επιρροή που έχει ο/η ηγέτης/ηγέτιδα στην κουλτούρα, το κλίμα και την απόδοση των δασκάλων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει άμεσα και τους μαθητές. Η ανάγκη λοιπόν για συνοχή, αλλά και για ένα κοινό πεδίο αλληλοκατανόησης, έχει γίνει κατανοητή και αποτελεί μέσω βελτίωσης της διαχείρισης προσωπικού, της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως για να οικοδομηθεί μία αληθινά συνεργατική κουλτούρα, οι ηγέτες/ηγέτιδες θα πρέπει να αναπτύξουν στο έπακρο, εκείνες τις ικανότητες και τις δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την συναισθηματική τους νοημοσύνη (Stripling, 2019).

Αναφορικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, που σχετίζονται, αλλά και απαιτούνται, για μία αποτελεσματική σχολική ηγεσία, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρείχε στοιχεία, που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να συμβάλει η συναισθηματική νοημοσύνη στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού ηγέτη. Ακόμη φάνηκε ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι οι οποίοι επηρεάζουν την απόδοση του/της ηγέτη/ηγέτιδας αλλά και όλων των υπόλοιπων ανθρώπων που εμπλέκονται στον σχολικό οργανισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες οι οποίες αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στις μελέτες οι οποίες διερευνήθηκαν ήταν η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η ενσυναίσθηση (Gómez-Leal et al., 2022).

Πιο αναλυτικά, η αυτογνωσία και η επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, σημειώθηκαν στις έρευνες ως μερικά από τα πιο κρίσιμα εργαλεία, στα οποία οι ηγέτες/ηγέτιδες πρέπει να επικεντρωθούν και να αναπτυχθούν. Συγκεκριμένα, η αυτογνωσία και η επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων υποστηρίζουν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, κατανόησης και επίγνωσης του συνολικού τρόπου λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας. Ακόμη ορισμένες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρατηρούνται διαφορές στην αυτογνωσία με βάση το φύλο. Επιπλέον, συμπεραίνεται πως η ευαισθητοποίηση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε συνολικό, αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την συνολική διαχείριση ενός οργανισμού (Thapa & Parimoo, 2022).

Όσον αφορά την αυτοδιαχείριση, δηλαδή με την ικανότητα του/της ηγέτη/ηγέτιδας να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, γνωρίζοντας εάν κάποιος πρέπει να εκφράσει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα σε μια δεδομένη κατάσταση, συμπεραίνεται ότι χρησιμεύει ως βασικός μοχλός υποστήριξης των ηγετών στη διαχείριση του άγχους, αλλά και στην διατήρηση της ψυχραιμίας σε απαιτητικές καταστάσεις. Ακόμη αναφέρετε πως η αυτοδιαχείριση επηρεάζει θετικά και την ψυχική ανθεκτικότητα ενός/μιας ηγέτη/ηγέτιδας. Επίσης, παρατηρήθηκε σε αρκετές μελέτες η αναφορά σύνδεσης της αυτοδιαχείρισης με την καλύτερη λήψη αποφάσεων ενός/μιας ηγέτη/ηγέτιδας, αλλά και με την καλύτερη ικανότητα σχεδιασμού πρακτικών για το μέλλον μίας σχολικής μονάδας (Tee LiangTan et al., 2022).

Τέλος, πληθώρα ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την

συναισθηματική νοημοσύνη και επηρεάζουν άρρηκτα την αποτελεσματικότητα ενός/μιας σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Η ενσυναίσθηση επισημάνθηκε σε αρκετές μελέτες και καταδείχθηκε ως ένα μέσο που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη ακρόαση των ατόμων με τα οποία συνεργάζεται ένας/μια ηγέτης/ηγέτιδα. Επιπροσθέτως, συμπεραίνεται στις μελέτες πως μία ισχυρή ενσυναίσθηση, οδηγεί στην δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών συνδέσεων μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, τόσο μεταξύ του/της ηγέτη/ηγέτιδας με τους εκπαιδευτικούς, όσο και μεταξύ του/της ηγέτη/ηγέτιδας με τους μαθητές και τους γονείς αυτών (Nurzaman & Amalia, 2022).

Στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνίας, παρατηρήθηκε σε ένα υψηλό ποσοστό ερευνών πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγέτη/ηγέτιδας επισημάνθηκαν ως πρωταρχικής σημασίας για την συναισθηματική νοημοσύνη. Αποτελεί βασικό συμπέρασμα των ερευνών, πως οι ηγέτες/ηγέτιδες που επιδεικνύουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι ικανότητες επιρροής και οι ικανότητες οικοδόμησης κλίματος εμπιστοσύνης. Οι δεξιότητες επικοινωνίας, περιλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης ενός μεγάλου φάσματος συναισθημάτων, από θυμό έως χαρά, με τρόπους που αποδίδουν μία συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους. Επιπλέον, η επικοινωνία περιλαμβάνει την ικανότητα αποτελεσματικής έκφρασης και δημιουργίας θετικών συναισθημάτων, γύρω από ένα ισχυρό εκπαιδευτικό όραμα (Selviyani & Wulansari, 2019).

Επιπροσθέτως, οι ερευνητές συμπεραίνουν πως όλοι οι ηγέτες/ηγέτιδες πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε καταστάσεις σύγκρουσης, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να είναι ψυχικά ανθεκτικοί και να οδηγούν τους άλλους σε καταστάσεις επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας. Ακόμη, φάνηκε πως η επικοινωνία επηρεάζει έναν οργανισμό με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, οι ηγέτες/οι ηγέτιδες που επικοινωνούν αποτελεσματικά μπορούν να τροποποιήσουν το νόημα ενός γεγονότος, αναπλαισιώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα ενός γεγονότος σε θετικά, ενθαρρύνοντας την ομάδα να αποκτήσει νέους τρόπους αντίληψης μίας κατάστασης. Επιπλέον, η αποτελεσματική επικοινωνία ενός ηγέτη/ηγέτιδας, η οποία σχετίζεται με ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δίνει την ικανότητα στον/στην ηγέτη/ηγέτιδα να οικοδομεί αποτελεσματικά την εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ενός σχολικού οργανισμού. Έτσι, η ποιότητα των σχέσεων που οικοδομεί ο/η ηγέτης/ηγέτιδα μέσω

της αποτελεσματικής επικοινωνίας, δημιουργεί στο σχολείο μία κουλτούρα αλληλοσεβασμού και ομαδικής αλληλεγγύης (Rahmawaty et al., 2021).

Ολοκληρώνοντας, γίνεται συνολικά αντιληπτό πως οι ηγέτες/ηγέτιδες ενός σχολικού οργανισμού είναι υπεύθυνοι για την οικοδόμηση της συνοχής στα σχολεία τους, για την καθοδήγηση όλων των εμπλεκομένων, για την μεταμόρφωση τόσο των ανθρώπων όσο και της οργανωτικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας και για να παρέχουν ασφάλεια, υποστήριξη και φροντίδα, σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Για να μπορέσουν να πετύχουν οι ηγέτες/ηγέτιδες όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως θα πρέπει να είναι οι καλύτεροι στο είδος τους και να πιστεύουν ότι οι προσπάθειες τους είναι αποτελεσματικές στο σύνολό τους. Όπως έχει διαπιστωθεί από την ανασκόπηση της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, ένας ηγέτης/ηγέτιδα καλείται να σφυρηλατήσει τις σχέσεις σε κάθε επίπεδο, δίνοντας έμφαση στην διαχείριση των συναισθημάτων, τα οποία εμπλέκονται σε κάθε απόφαση ηγεσίας. Σε όλες τις μελέτες αναλύθηκε το πώς οι ηγέτες/ηγέτιδες εργάζονται πάνω στα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση ή αυτοδιαχείριση όπου χρειαζόταν, έχοντας ως στόχο να ολοκληρώσουν ένα έργο ή να ανταποκριθούν θετικά σε ένα περιστατικό σύγκρουσης (Maamari & Majdalani, 2017). Έτσι, διαπιστώθηκε πως ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενισχύει τις δεξιότητες του/της ηγέτη/ηγέτιδας, την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και την ψυχική του ανθεκτικότητα. Όλες αυτές οι ικανότητες της συμπεριφοράς ενός/μιας ηγέτη/ηγέτιδας, είτε σχετίζονται με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, είτε σχετίζονται με την επικοινωνία που συνδέεται με την συναισθηματική νοημοσύνη, είτε σχετίζονται με την ψυχική του ανθεκτικότητα, είτε σχετίζονται ακόμη και με την ίδια την ηγεσία ως πρακτική, αποτελούν τομείς που καθιστούν έναν/μια ηγέτη/ηγέτιδα πολύπλευρο, ολοκληρωμένο και επιτυχημένο (Gómez-Leal et al., 2022).

Προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε πως υπάρχει έλλειψη ερευνών, αναφορικά με την επίδραση του φύλου, η οποία σχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματική επικοινωνία του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Ο ρόλος των γυναικών στην εκπαίδευση του σήμερα, είναι κομβικός και όλο και περισσότερες γυναίκες αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις σε ποικίλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της χώρας. Ακόμη, στις έρευνες που μελετήθηκαν

φάνηκε πως υπήρχε έλλειψη διερεύνησης του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας ενός ηγέτη/ηγέτιδας, σε διαπολιτισμικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και σε εκπαιδευτικές μονάδες ειδικής αγωγής. Αυτά τα δύο είδη εκπαιδευτικών οργανισμών, πλαισιώνονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες/ηγέτιδες διαχειρίζονται αυτές τις σχολικές μονάδες είναι διαφοροποιημένος και πολύ απαιτητικός. Τέλος, από τις μελέτες οι οποίες διερευνήθηκαν, φάνηκε μία μεγάλη έλλειψη σε συγκριτικές μελέτες ανάμεσα στην αποτελεσματική επικοινωνία ηγετών/ηγέτιδων από διαφορετικές χώρες, διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και από διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Με βάση λοιπόν όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, προτείνονται τα εξής θεματικά πεδία για μελλοντικές έρευνες:

- Συναισθηματική Νοημοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία. Η επίδραση και ο ρόλος του φύλου του/της ηγέτη/ηγέτιδας.
- Συναισθηματική Νοημοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία ηγετών/ηγέτιδων σχολικών μονάδων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Συναισθηματική Νοημοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία ηγετών/ηγέτιδων σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής.
- Συναισθηματική Νοημοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Συγκριτική μελέτη αστικών και νησιωτικών περιοχών.

Τέλος, δύναται να πραγματοποιηθεί πρακτική ερευνητική εργασία με θέμα: τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας του/της ηγέτη/ηγέτιδας, με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, αντί μίας εκτεταμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που μελετά την αυτό-αποτελεσματικότητα στελεχών εκπαίδευσης και το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για μία τέτοιου είδους έρευνα, είναι η Ελληνική έκδοση (Ραπτοπούλου, 2022), του Principals' sense of efficacy των Tschannen-Moran & Gareis (2004). Επιπλέον το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο του Petrides (2009), ΤΕΙQue, που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα συναισθήματα και την νοημοσύνη μεταφρασμένο στα Ελληνικά δύναται να χρησιμοποιηθεί για μελλοντικές έρευνες.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Αλεξανδρή, Π. Α. (2020). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών: διασυνδέσεις και επιπτώσεις* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)..

Ασπρίδης, Γ., Τσέλιος, Δ. & Ρωσσίδης, Γ. (2018). *Επιχειρησιακές επικοινωνίες - Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση* (1η Έκδοση). Αθήνα: Κριτική.

Βασιλάκος, Μ. Π. (2022). *Διερεύνηση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας και Π. Μυτσκίδου (επιμ.). Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία. Αθήνα: Τόπος 21-40.

Γκόγκα, Κ. (2023). Η διερεύνηση των αντιλήψεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων σε διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/29757>

Goleman, D. (2013). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Δανιηλίδου, Α. (2018). Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Δημητρίου, Α. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, 7, 87-101.

Δόλογλου, Μ. (2023). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας των ηγετών στην νέα εποχή: μια εμπειρική διερεύνηση* (Doctoral dissertation, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας).

Δουδούκα, Κ. (2020). *Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση του έργου των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (master's Thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Effective School Management*. [Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.]. English Language Edition Published By Paul Chapman Publishing Ltd.

- Ζαβλανός, Μ., (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 63-71.
- Κακκαβάς, Ξ. (2018). *Διασυνδέσεις και συσχετισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κομσέλη, Φ., (2017). Παρουσίαση: «Επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουφογιάννη, Ζ. (2021). *Η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη του διευθυντή/ηγέτη σχολικής μονάδας*. Ξάνθη: Σπανίδης
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Λίτσιος, Γ. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ικανοποίηση από την εργασία, τα συναισθήματα, τη συνοχή του συλλόγου και το άγχος: επίδραση των παραγόντων των διευθυντών των σχολείων στους παράγοντες των υφισταμένων εκπαιδευτικών* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Μαλικιώση - Λοΐζου Μ. (2020). The role of positive emotions in Counseling Psychology. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(4), 497-511.
- Μήττα, Α. (2018). *Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).
- Μπέκα, Α. (2012). *Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Νέστορα, Ι. (2017). *Σχολικό κλίμα και συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).

Ουζούνη, Ο. (2019). *Η σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης με την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ραπτοπούλου, Α. (2022). *Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους*. (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

Ρέππα, Γ., (2019). Η ενεργός Ακρόαση με βάση τη στρατηγική L.A.F.F. don't cry., ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 8, 23-29.

Ριζούλη, Α. (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα: Διαστάσεις και Διασυνδέσεις σε Εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας Εκπαίδευσης* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Ροδά, Π. (2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών / Διευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

Roumbou, S. (2022). *Ψυχική Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (11th International Conference in Open and Distance Learning-November 2021). Athens- Greece.

Σαϊτης, Χ., (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης- Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με την μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Ι. Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. (Μετάφραση: Αργυροπούλου Ελευθερία, επιμέλεια: Αργυροπούλου Ελευθερία). Αθήνα: Δίσιγμα.

Σταυροπούλου, Κ. (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης*. (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πειραιά).

Τεντζέρης, Ε., Ταγκάλου, Α., & Σταυρόπουλος, Β. (2022). Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 74–90. <https://doi.org/10.12681/edusc.4536>

Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηγεσία- Θεωρίες Ηγεσίας*. Θεσσαλονίκη: Κ.& Μ. Σταμούλη

Τριλίβα, Σ., Πούλου, Μ., (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Ορισμοί, εννοιολογικά μοντέλα και προβληματισμοί. *Ελευθέρινα*, 1, 273-275.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., και Αδαμοπούλου, Ε. (2013). Ψυχική Ανθεκτικότητα. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστημίου Αθηνών (Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας).

Χυτήρης, Λ.Σ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

Abawi, K. (2013). September 18th. *Data Collection Instruments (Questionnaire & Interviews)*.

Abdel-Fattah, H. M. M. (2020). Emotional intelligence and emotional stability in crises. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 4(2), 56-62.

Abdullah, A. (2007). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness of School Managers in Malaysia. *Educationist*, 1(2), 75-81

Ahmad, A. R., Chew, F. P., Zulnaidi, H., & Sobri, K. M. (2019). Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 259-274.

Akyol, M. A., & Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141.

Alajami, A. (2020). Beyond originality in scientific research: Considering relations among originality, novelty, and ecological thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100723.

Aldulaimi, S. H. (2018). Leadership soft skills in higher education institutions. *Social Science Learning Education Journal*, 3(7), 01-08.

Allen, V., MacCann, C., Matthews, G., & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence in education: From pop to emerging science. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia

(Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (p. 162–182). Routledge/Taylor & Francis Group

Alred, A., Labat, M. B., Eadens, D. W., Labat, C. A., & Eadens, D. M. (2016). The impact of principal emotional intelligence on teacher perceptions of school climate. *International Research in Higher Education*, 1(2), 127-132.

Amstrong, A.R., Galligan, R.F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.

Andrews, S. (2019). Are men and women equally emotionally intelligent? Διαθέσιμο στο: <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2019/10/09/are-men-and-women-equally-emotionally-intelligent/?sh=235eb6e77939>

Andriyani, Y. (2020). Impact of hard skills, soft skills and organizational culture: Lecturer innovation competencies as mediating. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 101-121.

Asbari, M., Purwanto, A., Ong, F., Mustikasiwi, A., Maesaroh, S., Mustofa, M., & Asefer, A., & Abidin, Z. (2021). Soft skills and graduates' employability in the 21st century from employers' perspectives: A review of literature. *International Journal of Infrastructure Research and Management*, 9(2), 44-59.

Baba, M. M., Makhdoomi, U. M., & Siddiqi, M. A. (2021). Emotional intelligence and transformational leadership among academic leaders in institutions of higher learning. *Global Business Review*, 22(4), 1070-1096.

Bar-On R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. In: Geher G, ed, (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. New York: Nova Sci.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-18.

Beltman, S. & Mansfield, C. (2015). What does resilience mean for the teaching profession? *Professional Educator*, 14(6), 26-28.

Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison – Wesley.

Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of family nursing*, 14(1), 33-55).

Blaik Hourani, R., Litz, D.R., & Scott P. (2023) Linking emotional intelligence to professional leadership performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1005-1036, DOI: [10.1080/13603124.2020.1818134](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818134)

Blaik Hourani, R., & Stringer, P. (2015b). Designing professional development in a context of change: The case of Abu Dhabi. *Professional Development in Education*, *41*(5), 777–805. doi:10.1080/19415257.2014.938356

Börner, K., Scrivner, O., Gallant, M., Ma, S., Liu, X., Chewning, K., & Evans, J. A. (2018). Skill discrepancies between research, education, and jobs reveal the critical need to supply soft skills for the data economy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(50), 12630-12637.

Botou, A., Mylonakou –Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary schools teachers' resilience during the economic crisis in Greece, *Psychology*, *8*(1), 131-159. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. Talent Smart.

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(4_suppl), 28-44.

Brower, T. (2020). Empathy Is The Most Important Leadership Skill According To Research. Διαθέσιμο στο: <https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2021/09/19/empathy-is-the-most-important-leadership-skill-according-to-research/>

Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006). Ethical Leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, *17*, 595-616.

Boyatzis, R., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (Ed.). *The Measurement of Emotional Intelligence* (pp. 147-180). Hauppauge, NY: Novas Science Publishers.

Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Buckley, R. (2023). Originality in research publication: Measure, concept, or skill?. *Journal of Travel Research*, *62*(5), 1159-1163.

Bumphus, A. (2008). The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors (Doctoral Dissertation). University of Southern Mississippi.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper Row Publishers

Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. Sage.

Cayak, S., & Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Frontiers in psychology*, *12*, 774388.

Cefai, C., Miljevic, R., D., Bouillet, T. I., Milanovic, M., Matsopoulos, A., Eriksson, C. (2015a). *RESCUR: One Obstacle, One Chance. Curriculum of Resilience for Kindergartens and Primary Schools*. University of Crete.

Chandra, K. R. (2023). Academic Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Higher Education. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(5s), 539-549.

Chang, C. P., & Hu, C. W. (2017). Effect of communication competence on self-efficacy in Kaohsiung elementary school directors: Emotional intelligence as a moderator variable. *Creative Education*, 8(04), 549.

Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for quality research*, 10(1), 97.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 4(3), 211-236.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1996/1997). *EQ Map*. San Francisco: AIT and Essi Systems.

Cotu, D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-51.

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: Association with teacher self-efficiency, burn out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582). DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2022). Development and testing of a scale for assessing the protective factors of teachers' resilience. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(3), 1–25. https://doi.org/10.12681/psy_hps.27034

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441–457.

- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 20(5), 638-654.
- Debes, G. (2021). The Predictive Power of Emotional Intelligence on Self Efficacy: A Case of School Principals. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 148-167.
- Deborah, M. N. (2016). Rethinking professional learning for teachers and school leaders. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), 270-285
- Denis, J., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *Academy of Management Annals*, 6(1), 1-73. DOI:[10.1080/19416520.2012.667612](https://doi.org/10.1080/19416520.2012.667612)
- Dewi, E. R., Bundu, P., & Tahmir, S. (2016). The effect of emotional intelligence, competence and interpersonal communication on the performance of senior high school teachers through achievement motivation in Makassar, Indonesia. *The New Educational Review*, 44, 176-183.
- Diana, E., Rahmah, N., & Rofiki, M. (2022). Blended Learning Management: The Efforts to Develop Students'™ Soft Skills in the New Normal Era. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4272-4281.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.
- Drigas, A. S., & Papoutsi, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences*, 8(5), 45.
- Drigas, A., Papoutsi, C., & Skianis, C. (2023). Being an Emotionally Intelligent Leader through the Nine-Layer Model of Emotional Intelligence—The Supporting Role of New Technologies. *Sustainability*, 15(10), 8103. <https://doi.org/10.3390/su15108103>
- Eliot, J. L. (2020). Resilient Leadership: The Impact of a Servant Leader on the Resilience of their Followers. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 404-418. <https://doi.org/10.1177/1523422320945237>
- El Khatib, M., Almtairi, M., & Al Qasemi, S. A. (2021). The Correlation between Emotional Intelligence and Project Management Success. *IBusiness*, 13(01), 18.
- Ellison, D. W., & Mays-Woods, A. (2019). In the face of adversity: Four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(11), 59–72.
- Farrell, P., Woods, K., Humphrey, N., Curran, A., & Morris, E. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 2(2), 235-254.

Fr, A. F., Roesminingsih, E., & Sumbawati, M. S. (2021). The Leadership of School Principal in The Education Era 4.0. *NidhomulHaq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(2), 244-250.

Fredrickson, B. L., & Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and emotion*, 12, 191-220.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.

Fuller, M., Kamans, E., van Vuuren, M., Wolfensberger, M., & de Jong, M. D. T. (2021). Conceptualizing Empathy Competence: A Professional Communication Perspective. *Journal of Business and Technical Communication*, 35(3), 333-368. <https://doi.org/10.1177/10506519211001125>

Gage, T., & Smith, C. (2016). Leadership intelligence: Unlocking the potential for school leadership effectiveness. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-9.

Garnezy, N. (1974). The Study of Competence in Children at Risk for Severe Psychopathology. In E. J. Anthony, & C. Koupernik (Eds.). *The Child in His Family: Vol. 3. Children at Psychiatric Risk* (pp. 77-97). New York: Wiley.

Gardner, D. (2020). The importance of being resilient: Psychological well-being, job autonomy, and self-esteem of organization managers. *Personality and Individual Differences*, 155, 109731, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109731>.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence: why it matters more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2019). *The Emotionally Intelligent Leader*. Harvard Business Press.

Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of Emotional Intelligence*. Selected Writings.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21.

Greenberg, J. & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1302-1316.

Gu, Q. (2018). (Re) conceptualizing teacher resilience: A social- ecological approach to understanding teachers professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C. Mansfield (Eds.). *Resilience in education –Concepts , context and connections* (p.p. 13-33). Springer.

Gutierrez, A. F. (2017). *The impact of emotional intelligence on the leadership of public school superintendents* (Doctoral dissertation, Brandman University).

Halevi, L., & Schechter, C. (2023). Resilient Leaders: Resilient Determinants When Entering Principalship. *NASSP Bulletin*, 107(1), 60-86.
<https://doi.org/10.1177/01926365231159070>

Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148.

Humphrey, R. H., Pollack, J.M., & Howver, T. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 151-168.

Iorio, S., Cilione, M., Martini, M., Tofani, M., & Gazzaniga, V. (2022). Soft Skills Are Hard Skills—A Historical Perspective. *Medicina*, 58(8), 1044.

Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *Sage Open*, 8(3), 2158244018800910.

Izard CE. 1993. Four systems for emotion activation: cognitive and no cognitive processes. *Psychol. Rev.* 100, 68–90

Jagannathan, R., Camasso, M. J., & Delacalle, M. (2019). Promoting cognitive and soft skills acquisition in a disadvantaged public school system: Evidence from the Nurture thru Nature randomized experiment. *Economics of education review*, 70, 173-191.

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X.(2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher Education*, 51, 58-67.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Kafetsios, K., & Campbell, K. (2009). Measuring non-verbal communication of emotion in personal relationships: The Procedure for assessing Affect Communication Accuracy. *Scientific Annals of the Psychology Society of Northern Greece*, 7, 00.

Kamboj, K.P. & Garg, P. (2021), "Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers", *International Journal of Educational Management*, 35(4), 768-788. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0278>

Kangas-Dick, Kayleigh., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146, DOI: [10.1080/21683603.2020.1734125](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125)

Kantabutra, S. (2020). Toward an Organizational Theory of Sustainability Vision. *Sustainability* 12(3), 1125. <https://doi.org/10.3390/su12031125>

Kaplan, S., Cortina, J., Ruark, G., LaPort, K., & Nicolaidis, V. (2014). The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 563–580. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.015>

Kareem, O. A., & Kin, T. M. (2019). Emotional intelligence of school principals in managing change: Malaysian perspective. *International Journal of Management in Education*, 13(3), 281-306.

Kim, H., & Kim, T.(2017). Emotional Intelligence and transformational leadership. A review of empirical studies. *Human Resource Development Review*, 16(4), 377-393.

Kornienko, I., & Barchi, B. (2023).The concept of the soft skills and emotional intelligence development. *Psychology Travelogs*, (1), 16-26.

Kouhsari, M., Chen, J., &Amirian, S. K. (2023). The effect of principal emotional intelligence on teacher performance: mediating roles of organizational Trust and professional learning Community. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 1099-1113.

Kumar, N., Tandon, R., & Misra, N. (2022). Emotional Intelligence as Intangible Class Content for Effective Communication in Managing University Classes: A Bibliometrics Analysis. *J. Content Community Commun*, 16, 26-36.

Kouzes J., & Posner. B.(2002). The leadership challenge. Jossey Bass.

- Kruse, K. (2019). *Great leaders have no rules*. Potter-Ten Speed.
- Kurniawan, A., & Syakur, A. (2017). The correlation of emotional intelligence and spiritual of intelligence to effectiveness principals of leadership. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 2(1), 1-9.
- Landa, A., Maria, J., Lopez-Zafra, E., Martinez de Antonana, R., & Pulido, M. (2006). "Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers". *Psicothema*, 18, 152-157.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276
- Leithwood, K & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο Murphy and K.S. Louis (Eds). *Handbook of research on Educational administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-72.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leonard, E. E., & Maulding Green, W. (2018). Are Leader Behavior and Emotional Intelligence related to Teacher Efficacy? *The Journal of Values-Based Leadership*, 11(2), 10.
- Lunenburg, F. C. (2010). Formal Communication Channels: Upward, Downward, Horizontal and External. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 4 (1), 1 – 7.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2017). Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 327-345.
- Madrid, H. P., Niven, K., & Vasquez, C. A. (2019). Leader interpersonal emotion regulation and innovation in teams. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(4), 787–805. <https://doi.org/10.1111/joop.12292>
- Magnano, P., Graparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of psychological Research*, 9(1), 9-20.
- Mahfouz, J., Greenberg, M. T., & Rodriguez, A. (2020). Principals' Social and Emotional Competence. *EdCan Network*. Retrieved January, 8, 2022.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Mansfield, C.F., Beltman, S., & Price, A.(2014). I am coming back again! "The resilience process of early career teacher. *Teachers and teaching* , 20(5), 547-567.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Mansfield, C. F., Ebersohn, L., Beltman, S., & Loots, T. (2018). Great Southern land: Making space for teacher resilience in South Africa and Australia. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C.F. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (53-71). Springer.

Mason, T. L. (2018). Emotionally connected: The role of emotional intelligence in the work of school leaders.

Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.

Masten, A.S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. The Guilford Press.

Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. *American psychologist*, 56(3), 227-238.

Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional Intelligence and resilience as predictor of leadership in school administrators. *Journal of leadership studies*, 5(4), 20-29.

Maulod, S., Piaw, C., Alias, S. & Wei, L. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 122-129

Mayer, J.D., and Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P.(2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770–778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>

Moradi, S., Faghiharam, B., & Ghasempour, K. (2018). Relationship between group learning and interpersonal skills with emphasis on the role of mediating emotional intelligence among high school students. *SAGE Open*, 8(2), 2158244018782734.

Mullen, C., Shields, L.B., & Tienken, C.H. (2021). Developing Teacher Resilience and Resilient School Culture. *AASA Journal of Scholarship and practice* , 18(1), 8-24.

Nadaf, A. K., & Campus, N. (2018). Emotional intelligence, personality characteristics and gender: an empirical study of college principals. *American International Journal of Research in Humanities, arts and social sciences*, 22 (1), 99, 104.

Naqvi, I. H., Iqbal, M., & Akhtar, S. N. (2016). The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 209-224.

Ngang, T. K., Mohamed, S. H., & Kanokorn, S. (2015). Soft skills of leaders and school improvement in high performing schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2127-2131.

Nelson, D.B., Low, G.R., & Ellis, R. (2007). Emotional intelligence: A transformative theory and applied model of positive personal change. *American Psychotherapy Annals*, 30-35.

Neta, M., Haas, I.J. (2019). Movere: Characterizing the Role of Emotion and Motivation in Shaping Human Behavior. In: Neta, M., Haas, I.J. (eds) *Emotion in the Mind and Body*. Nebraska Symposium on Motivation, vol 66. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27473-3_1

Newberry, M.(2013). The demand of multiplicity in the classroom: Emotion regulation and cognitive load. In M. Newberry, A. Gallant, p. Riley (Eds.). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (vol 18, 25-48). Bingley: Emerald.

Nielsen, R., & Marrone, J. A. (2018). Humility: Our current understanding of the construct and its role in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 20(4), 805–824.

Noah, J. B., & Aziz, A. A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68.

Nurzaman, L., & Amalia, L. (2022). The Effect of Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence on Lecturer Work Performance. *Eligible: Journal of Social Sciences*, 1(1), 50-71.

Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29 <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>

O' Rourke, D. J. (2021). *Principal Perceptions of the Importance of Emotional Intelligence for Successful School Leadership* (Doctoral dissertation, Point Park University).

Ozkaral, T. C., & Ustu, H. (2019). Examination of the Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Communication Skills. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 232-240.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–116.

Papatraianou, L. H., Strangeways, A., Beltman, S., & Schuberg Barnes, E. (2018). Beginning teacher resilience in remote Australia: A place-based perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(8), 893–914.

Patterson, M. L. (2002) “*Psychology of nonverbal communication and social interaction*”, In *Encyclopedia of life support systems (EOLSS)*, Psychology. Oxford, UK.

Patterson, J.L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Pazil, A. H. M., & Razak, R. C. (2019). Perspectives of Asian employers on graduates' soft skills: A systematic review. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2397-2405.

Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 73–89). Springer.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 327-293.

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. Doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5

Petrides, KV, & Mavroveli, S. (2018). Θεωρία και Εφαρμογές Χαρακτηριστικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society* , 23 (1), 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016

Perrez, M., Laireiter, A.-R., & Baumann, U. (2005). Psychologische faktoren: Stress und coping. [Psychological factors: Stress and coping]. In M. Perrez & U. Baumann (Eds.), *Lehrbuch Klinische Psychologie –Psychotherapie* (3rd ed., pp. 272–304). Verlag Hans Huber.

Pisani, H. (2023). Does emotional intelligence depend on gender? Διαθέσιμο στο: <https://www.truity.com/blog/does-emotional-intelligence-depend-gender>

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.

Potter, G. (2012). A Qualitative Exploration of a New Concept in Support of Good Educational Leadership. Emotional Intelligence. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2), 1-15.

Pretorius, A., & Plaatjies, B. O. (2022). The Potential of Emotional Intelligence Skills Amongst School Principals to Manage Conflict. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities* <http://www.jssshonline.com> 8 (2), 246-259.

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers. *Journal of clinical medicine*, 7(12), 524.

Qizi, K. N. U. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925.

Quinland, D., Vella-Brodick, D.A., Gray, A., & Swain, N.(2019). Teachers matters students outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of happiness Studies*, 20(8), 2507-2523.

Rahmawaty, A., Rokhman, W., Bawono, A., & Irkhani, N. (2021). Emotional intelligence, spiritual intelligence and employee performance: The mediating role of communication competence. *International Journal of Business and Society*, 22(2), 734-752.

Rebele, J. E., & Pierre, E. K. S. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, 71-79.

Reyes, J.A., & Elias, M.J.(2011). Fostering social-emotional resilience among latino youth. *Psychology in the schools*, 48(7), 723-737).

Rezvani, A., Khosravi, P., & Ashkanasy, N. M. (2018).Examining the interdependencies among emotional intelligence, trust, and performance in infrastructure projects: A multilevel study. *International Journal of Project Management*, 36(8), 1034-1046.

Richard, E. M. (2020). Developing Employee Resilience: The Role of Leader-Facilitated Emotion Management. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 387-403. <https://doi.org/10.1177/1523422320949143>

Richardson, P. W., Watt, H. M. G., & Devos, C. (2013). Types of professional and emotional coping among beginning teachers. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley (Eds.), *Emotion and School: Understanding How the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching and Learning* (pp. 229 - 253). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018018](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018018)

Richardson, GE. (2017). *Proactive and Applied Resilience*. I Universe: Bloomington.

Russo-Netzer, P., & Shoshani, A. (2019).Becoming teacher leaders in Israel: A meaning-making model. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 369-389.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344.

Saad, A. G. (2021). The Dimensions of Transformational Leadership and Its Organizational Effects in Public Universities in Saudi Arabia: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682092>

Salami, S. (2010). Emotional Intelligence, self- efficacy, psychological well-being and student attitudes: implications for quality education. *European Journal of Education studies*, 2(3), 247-257.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C.R. Snyder (Eds.). *Coping the psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.

Schussler, D. L., Deweese, A., Rasheed, D., Demairo, A., Brown, J., & Greenberg, M. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125-128.

Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L.E., Haggerty, D. J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L.,(1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and individual Differences*, 25, 167-177.

Schwarze, J., & Wosnitza, M. (2018). How does apprentice resilience work? In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 35–52). Springer.

Selviyani, R., &Wulansari, N. A. (2019).Employee Success through the Level of Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence. *Management Analysis Journal*, 8(3), 232-241.

Sergey, B., Boris, K., Nadiia, R. (2020). Modeling of Empathy, Emotional Intelligence and Transformational Leadership to the Project Success. In: Palagin, A., Anisimov, A., Morozov, A., Shkarlet, S. (eds) *Mathematical Modeling and Simulation of Systems. MODS 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1019. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25741-5_21

Sethi, R. (2016). Importance of soft skills for professional students. *International Journal of Recent Research Aspects*, 2016, 113-115.

Setyowati, D. R., Rharjo, T. J., & Utomo, C. B. (2019). The Effect of Emotional Intelligence and Leadership of Principal Towards Teacher Performance of Vocational School With Motivation As Moderating Variable. *Educational Management*, 8(1), 52-60.

Shapira-Lishchinsky, O., & Levy-Gazenfrantz, T. (2016). The multifaceted nature of mentors' authentic leadership and mentees' emotional intelligence: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 951-969.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J.A. (2005). *Ethical leadership and decision making in Education*. London: Lawrence Erlbaum.

Shastri, P.C. (2013). Resilience building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(3), 224-234.

Shrivastava, S., Martinez, J., Coletti, D. J., & Fornari, A. (2022). Interprofessional Leadership Development: Role of Emotional Intelligence and Communication Skills Training. *MedEdPORTAL*, 18, 11247.

Shuck, B., Alagaraja, M., Immekus, J., Cumberland, D., & Honeycutt-Elliott, M. (2019). Does compassion matter in leadership? A two-stage sequential equal status mixed method exploratory study of compassionate leader behavior and connections to

performance in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 537–564. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21369>

Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*(pp. 112–125). The Guilford Press.

Smela, B., Toumi, M., Świerk, K., Francois, C., Biernikiewicz, M., Clay, E., & Boyer, L. (2023). Rapid literature review: definition and methodology. *Journal of Market Access & Health Policy*, 11(1), 2241234.

Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97–111.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.

Sriruecha, C., & Buajan, S. (2017). Leadership soft skills of the director that affects the performance of the subordinate at sub district health promoting hospitals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1341-1346.

Sroinam, S. (2019). Soft skills of the administrators affecting the school effectiveness. *Social Sciences*, 6(2), 032-039.

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey Bass

Surajit, S., Roshni, D., Weng- Mark, L., Satish, K., Ashish, M., & Bharat Less, C. (2023). Emotional intelligence and leadership: insights for leading by feeling in the future of work. *International journal of manpower*, 44(4), 671 – 701. <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2021-0690>

Stein, S., Book, H. (2011). *Emotional intelligence and your success*. Jossey-Bass

Stripling, J. D. (2019). *The relationship between emotional intelligence and leadership styles in school principals* (Doctoral dissertation, The University of Alabama at Birmingham).

Susanto, R., & Rachmadtullah, R. (2019). Model of pedagogic competence development: Emotional intelligence and instructional communication patterns. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(10), 2358-61.

Susanto, R., Rozali, Y. A., & Agustina, N. (2019). Development of pedagogical competency models for elementary school teachers: Pedagogical knowledge, reflective ability, emotional intelligence and instructional communication pattern. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2124-2132.

Sutton S.S. & Gong N. (2021). Rethinking the “superhero” principal narrative. *Educational Leadership*, 78(7), 38-43.

Tai, M. K., & Kareem, O. A. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.

Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge journal of education*, 48(1), 21-45.

Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.

Tang, K. N. (2019). Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(2), 1-9.

Tee Liang Tan, K., Voon, M. L., & Ngui, K. S. (2022). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness: A Critical Review for Future Research. *Global Business & Management Research*, 14.

Tench, R. (2016). Emotional intelligence: An essential leadership trait for educators. *The William & Mary Educational Review*, 4(1), 2.

Thapa, A., & Parimoo, D. (2022). Transactional Leadership Style and Organizational Performance: The moderating role of emotional intelligence. *Parikalpana KIIT Journal of Management*, 18(1), 53-70.

Thiel, T., Griffith, I., & Connely, S. (2015). Leader-follower inter personal emotion management: Managing stress by person-focused and emotion-focused emotion management. *Journal of leadership and Organizational Studies*, 22(1), 5-20.

Torres-Carrión, P. V., González-González, C. S., Aciar, S., & Rodríguez-Morales, G. (2018). Methodology for systematic literature review applied to engineering and education. In *2018 IEEE Global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 1364-1373).

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational administration*, 42(5), 573-585.

Tripathy, M. (2020). Relevance of soft skills in career success. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 91-102.

Triantari, S. A. (2020). *Leadership Theories. From the Aristotelian Orator to the Modern Leader*, 1st ed., KM Stamoulis, I. Arch. Harbantidis, Thessaloniki.

Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Psychological Resilience and positive Emotional Granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190. doi: [10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x)

Tugade, M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Tuluhan, S. M., & Yalcinkaya, M. (2018). The Effect of Communication Skills Training Program on Teachers' Communication Skills, Emotional Intelligence and Loneliness Levels. *Revista de Cercetare si Interventie sociala*, 62, 151-172.

Turk, E. W. (2018). Principal's Perceived Relationship between Emotional Intelligence, Resilience and Resonant Leadership throughout their career. Widener University.

Turner, J.R., & Baker, M.(2018). A review of leadership theories: identifying a lack of growth in the HRD leadership domain. *European Journal of Training and Development*, 42, 470-498.

Valeriu, D. (2017). The significance of emotional intelligence in transformational leadership for public universities. *Euromentor Journal*, 8(1), 35-51.

Vasanthakumari, S. (2019).Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 3(2), 066-072.

Wallapha, A. (2012). Document for organizational development. *Educational Administration, Faculty of Education, Khon Kaen University*.

Wells C. M., & Klocko B. A. (2018). Principal well-being and resilience: Mindfulness as a means to that end. *NASSP Bulletin*, 102(2), 161-173. <https://doi.org/10.1177/0192636518777813>

Werner, E.E.(1995). Resilience in Development. *Current directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84.

Werner, E., & Smith, R. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.

Woolfolk Hoy, A. (2013). A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. In M. Newberry, A. Gallant, P. Riley (Eds.). *Emotion and school: Understanding how the hidden Curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (Vol.18, p.p. 255-270). Bringley: Emeraland.

Wollin, S.J., & Wollin, S. (1993). Bound and determined: Growing up resilient in a troubled family. New York: Villard.

Woods, P. (2007). Authenticity in the Bureau enterprise Culture: The Struggle for Authentic Meaning. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (2).

Widayati, C. C., Arijanto, A., Widjaja, P. H., & Fintura, A. T. (2021). The effect of emotional intelligence, communication and teamwork on employee performance. *Dinasti International Journal of Digital Business Management*, 2(3), 554-568.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Review in clinical Gerontology*, 21(2), 152-169.

Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E. (2019). Principals' leadership styles: the role of emotional intelligence and achievement motivation. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1094-1105.

Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience Processes in Development-Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein and R.B. Brooks (Eds.). *Handbook of Resilience in Children* (pp.17-37). New York: Springer.

Zarinpoush, F., & Gumulka, G. (2006). *Questionnaire design*. Imagine.

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J., & Martínez-Martínez, A. (2020). Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: A structural equation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 293. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010293>