

Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματικότητα διοίκησης στον χώρο του σχολείου. Αισθησιακή νοημοσύνη: Νέος τύπος νοημοσύνης

Χατζηαγγελάκη Δήμητρα

Δρ Διοίκησης-Ηγεσίας της Εκπαίδευσης Παντείου Παν/μίου
dhatziag@gmail.com

Περίληψη

Κύριος στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη μελετάται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας περιστρέφονται γύρω από το τρίπτυχο: α. χαρακτηριστικά, β. τρόπος άσκησης διοίκησης, γ. στυλ ηγεσίας και ηγετικό πρότυπο του διευθυντή. Παράλληλα, διερευνώνται τα ηγετικά πρότυπα που υιοθετούν οι διευθυντές και ο συσχετισμός αυτών με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και υποκείμενα της ερευνητικής μελέτης ήταν διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολείων της περιφέρειας Αττικής. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αναδεικνύουν ως βασικούς παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του διευθυντή, τον *αυτοέλεγχο* και την *κοινωνικότητα*. Παράλληλα αποδεικνύεται η θεωρία του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη, περί «οργανικής αισθησιακής λειτουργίας του ατόμου» και αναδύεται ένας νέος τύπος νοημοσύνης, η «αισθησιακή νοημοσύνη».

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοέλεγχος - κοινωνικότητα, εκπαιδευτική διοίκηση, αποτελεσματικότητα, αισθησιακή νοημοσύνη.

Συνομογραφίες: ΣΜ: Σχολική Μονάδα, ΣΝ: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν επιφέρει στον 21^ο αιώνα η έκρηξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση και το άνοιγμα της ελληνικής κοινωνίας σε νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις, η αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, οι οικονομικές και υγειονομικές κρίσεις έχουν άμεση αντανάκλαση στον χώρο της εκπαίδευσης. Κατάκτηση νέων γνώσεων και πολυποικίλων δεξιοτήτων, ανάπτυξη ικανοτήτων, εργασιακό άγχος, τόσο στα διευθυντικά στελέχη όσο και στο εκπαιδευτικό δυναμικό, είναι ορισμένες από τις συνέπειες που προέκυψαν από τις αλλαγές που συντελούνται ακατάπαυστα.

Υπό τις νέες συνθήκες, ο διευθυντής σχολικής μονάδας για να παράγει ποιοτικό έργο και να διοικεί με αποτελεσματικότητα οφείλει να είναι «ουσιαστικός διευθυντής» (Chatziangelaki, 2019), να λειτουργεί δηλαδή ως «ηγέτης» (Σαϊτής, 1997, Hallinger, 2011, Στυλιανού, 2021) με την έννοια ότι πρέπει να αναπτύσσει ηγετικές ικανότητες στην άσκηση των καθηκόντων του. Ο ρόλος του στον 21^ο αι. είναι πολλαπλός, δηλαδή καλείται να είναι οργανωτής, εκπαιδευτής, συντονιστής, επόπτης (Σαϊτής, Σαϊτή 2011) και να συμβάλει στη δημιουργία των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Στυλιανού, 2020).

Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις συμπεριφορές μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τους Bennis και Chan, είναι υπεύθυνη κατά 85% - 90% για την επιτυχημένη στάση του «ηγέτη» (in Connell & Travaglione, 2004).

Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις, η κύρια ερευνητική υπόθεση που εξετάζεται στην παρούσα ερευνητική μελέτη διατυπώνεται ως ακολούθως: «Η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρά ευνοϊκά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης».

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συμβολή στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα από την ανεύρεση χαρακτηριστικών των διευθυντικών στελεχών που συμβάλλουν στην βελτίωσή τους και τη διαμόρφωση εξαιρετων σχολείων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό

Η *συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προσωπικότητας* ή *συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα* (Trait Emotional Intelligence or Trait Emotional Self-Efficacy) είναι ένα σύνολο αυτό-αντιλήψεων που σχετίζονται με τα συγκινησιακά συναισθήματα που βρίσκονται στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας της κάθε προσωπικότητας (Petrides, Pita, and Kokkinaki, 2007). Στο μοντέλο αυτό της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι αυτοαντιλήψεις σχετικά με τα συναισθήματα σχηματίζουν τέσσερις αλληλένδετους παράγοντες (factors): 1. Ευημερία / ευεξία (well-being) χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διάθεση, 2. Αυτοέλεγχος (self-control) χαρακτηριστικά που αφορούν στη ρύθμιση των συναισθημάτων και των παρορμήσεων, 3. Συναισθηματικότητα (emotionality) χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων και 4. Κοινωνικότητα (sociability) χαρακτηριστικά που αφορούν στη διαπροσωπική αξιοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων (Petrides, 2009).

Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης θεωρητικής κατασκευής απέναντι στις θεωρίες της προσωπικότητας των Giant Three του Eysenck (1952) και των Big Five του Goldberg (1981) έχει αποδειχθεί σε αρκετές μελέτες (π.χ. Klumpp, 2008; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004; Saklofske, Van der Zee & Wabeke, 2004, in Petrides, 2009:12). Η παρατήρηση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό συνδέεται με τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών συνιστά ένα σημαντικό εννοιολογικό πλεονέκτημα, το οποίο ενσωματώνει τη συγκεκριμένη θεωρητική κατασκευή στα καθιερωμένα μοντέλα της προσωπικότητας (Petrides, 2011).

Αποτελεσματικότητα

Από τη μελέτη των σημαντικότερων θεωριών (πχ. Edmonds, 1979) και ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας (The Department of Education & Training/DET, 2009) η ερευνήτρια δημιούργησε ένα πρότυπο σχολικής αποτελεσματικότητας που βασίζεται σε τρεις (3) άξονες σχετικούς με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας: **α.** χαρακτηριστικά, **β.** τρόπος άσκησης διοίκησης και **γ.** στυλ ηγεσίας προς υφισταμένους, μαθητές, ενδιαφερόμενα μέρη - ηγετικό πρότυπο.

Πίνακας 1. Κριτήρια αποτελεσματικότητας

Αποτελεσματική διοίκηση του διευθυντή - «ηγέτη»		
A. Χαρακτηριστικά	B. Τρόπος άσκησης διοίκησης	Γ. Στυλ ηγεσίας - ηγετικό πρότυπο
Λήψη αποφάσεων με αποφασιστικότητα, δυναμισμό και ταχύτητα.	Έμφαση στη στρατηγική και στην οργάνωση.	Ύπαρξη, μετάδοση και σύνδεση οράματος με καθημερινές εργασίες.
Αφοσίωση	Έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς για μεγιστοποίηση αποτελεσμάτων.	Μετάδοση, καλλιέργεια κουλτούρας και αρχών.
Ακεραιότητα	Ενδιαφέρον για διοικητικά θέματα και ποιότητα στη διδασκαλία.	Ενημέρωση εκπαιδευτικών για όλα τα θέματα εργασίας.

Επαγγελματική πληρότητα	Παρακολούθηση κάθε διδάσκοντα για βελτίωσή του στο διδακτικό του έργο.	Προτροπή εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
Σεβασμός	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.	Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών για έκφραση προσωπικής άποψης.
Ανοικτότητα	Επιδίωξη αυτονομίας της ΣΜ με δικό της προϋπολογισμό και αξιοποίησή του στο μέγιστο.	Προτροπή των διδασκόντων για σχεδιασμό διδασκαλίας τους, βάσει αναγκών των μαθητών, με αφοσίωση, πνεύμα συνεργασίας και με στόχο τη βελτίωση απόδοσης, μέσω ελέγχου.
Προσαρμοστικότητα	Καλή χρήση του χρόνου.	Συνεργασία με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της ΣΜ. Αποτελεσματική επικοινωνία.
Προσιτότητα		Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης.
Ευαισθησία, κατανόηση συναισθημάτων, αναγκών, φιλοδοξιών διδασκόντων.		Δημιουργία θετικού κλίματος με χιούμορ και καλή διάθεση. Ενθάρρυνση διδασκόντων για παρακολούθηση σεμιναρίων με στόχο την ανάπτυξη των γνώσεών τους.
Πειθαρχία, τάξη		Ενθάρρυνση, στήριξη, ενδυνάμωση διδασκόντων στο έργο τους. Υψηλές προσδοκίες για διδάσκοντες και μαθητές. Αναγνώριση, επιβράβευση διδασκόντων.

Συνοπτική απόδοση της φιλοσοφικής θεωρίας περί «Οργανικής αισθησιακής λειτουργίας του ατόμου» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006, 2009α)

«Ο άνθρωπος ως συμπαντική οντότητα αποτελείται από τρεις υποστάσεις: σώμα, ψυχή και πνεύμα. Η ψυχή, η οποία είναι κεντρικός πυρήνας της ατομικότητας του ανθρώπου, συνίσταται από αιθερική ύλη, αόρατη στην ανθρώπινη αντίληψη. Διακινείται δε σε διάφορους συμπαντικούς χώρους σύμφωνα με τους κανόνες της εξέλιξης που ανήκουν στη νομοδιάταξη της δημιουργίας. Η ψυχή, ερχόμενη σε έναν χώρο, όπως η γη, που της τον προσδιορίζει ο συμπαντικός νόμος, λαμβάνει τα στοιχεία της ύλης του χώρου αυτού και τα τακτοποιεί σύμφωνα με τους εκεί κανόνες μορφοπαρουσίας (του σώματος). Αυτό αποκαλείται από τον συγγραφέα *βιολόγηση της ψυχής* ή *άλλως στοιχείωση του ανθρώπου*. Η ύλη του χώρου της γης συνίσταται και αυτή από πυκνή-ορατή ύλη και αιθερική-αόρατη ύλη. Έτσι, η στοιχείωση του ανθρώπου είναι *διπολική*, αποτελούμενη από το ορατό και το αόρατο-αιθερικό μέρος. Το αόρατο δημιουργεί το ορατό, το δε ορατό επικαλείται το αόρατο, για να κρατηθεί στη στοιχείωσή του. Το βιοσύστημα του ανθρώπου της γης ως παράγωγο της φύσης διέπεται από τους νόμους αυτής» (Τσάτσαρης, 2006: 20).

«Οι αισθήσεις είναι παράγωγο της ψυχής μέσα στη σωματική διάσταση του ανθρώπου, για την επικοινωνιακή διασύνδεσή της με το χώρο βιολόγησής της. Δεν είναι αυτόβουλες οργανικότητες, αλλά κινούμενες βάσει του επηρεασμού που δέχονται» (Τσάτσαρης, 2006:

20). Τα θέματα των αισθήσεων είναι άυλα και μετακινούμενα και ο πυρήνας τους βρίσκεται σε ημιλανθάνουσα κατάσταση (Τσάτσαρης, 2006: 94, 95).

Το βιοσύστημα του ανθρώπου πρέπει να έχει την ίδια σύσταση με τη φύση, διότι, ως δημιούργημά της που είναι, θα πρέπει να λειτουργούν μέσα του οι συχνότητες που προσδιορίζει η φύση, ώστε να διατηρεί άμεση σχέση και εξάρτηση μαζί της. Διαφορετικά το σώμα δεν θα ήταν αποδεκτό από τη γήινη φύση και το άτομο δεν θα μπορούσε να παραμείνει εδώ, στη γη (Τσάτσαρης, 2006: 21). «Ο άνθρωπος ως αναπόσπαστο στοιχείο της φύσης, η οποία διέπεται από τις δυνάμεις της νομίας (θετικό) και της αντινομίας (αρνητικό), ορίζεται ομοίως από τους κανόνες της νομικής και της αντινομικής αρχής, οι οποίες αντανακλώνται στο οργανικό του σύστημα ως *συνειδητό* και *ασυνείδητο* αντίστοιχα. Έτσι, όταν δεν έχει θέσει τον εαυτό του υπό έλεγχο, αναπτύσσοντας την αντίληψή του σχετικά με τη βιολογική του λειτουργία και κατανοώντας ποια είναι τα συν και τα πλην στην πορεία του, όντας συγκεντρωμένος σε ωφέλιμες δραστηριότητες για τον ίδιο, καθώς υποπίπτει σε “οργανολειτουργικές κενότητες χρόνου”, που διέρχεται οπωσδήποτε ο οργανισμός του, δίδει στο ασυνείδητο την ευκαιρία (το “κενό” του εσωτερικού χρόνου) να κυριαρχήσει στην οργανική του τάξη ασκώντας επιρροή στις αισθήσεις του. Δηλαδή, κατά τις κενότητες αυτές, που είναι “ενδιάμεσες παραγοντικές παύσεις των λειτουργικών ταχυτήτων μέσα στη βιολογική τάξη του ανθρώπου”, οι αισθήσεις “κατευθυνόμενες από το ασυνείδητο” μετατρέπονται από βοηθητικό λειτουργήμα σε πρωτεύοντα, κυρίαρχο τομέα, με αποτέλεσμα να απομακρύνουν τον άνθρωπο από την πραγματικότητα δημιουργώντας του “φαντασιακές αναπαραστάσεις”. Αυτές με τη σειρά τους οδηγούν σε πτωτική πορεία τις ταχύτητες κρίσης, σκέψης και συναίσθησης του ατόμου πάνω στα θέματα που το αφορούν, κατά συνέπεια αντί να επιδιώκει την ανάπτυξη της παιδείας μέσα του, καλλιεργεί την “αντιπαιδεία» (Τσάτσαρης, 2009α: 436). Παιδεία είναι «όταν μαθαίνεις να είσαι σωστός πρώτα με τον εαυτό σου και στην συνέχεια με τους άλλους, όταν φροντίζεις να απαλλαγείς από τις διασπαστικές εκείνες καταστάσεις μέσα σου που λειτουργούν κρυψιμανιακά και σου διαμορφώνουν επιθυμίες και συμπεριφορές επιζήμιες. Η παιδεία είναι εκείνη που σε καλεί να μελετήσεις όλα εκείνα που σε διασύρουν μέσα σου, που σε καλεί να προσδιορίσεις στον εαυτό σου μια πορεία συνειδητή γεμάτη σεβασμό προς όλους. Έτσι, αναπτύσσεις την κοινωνική σου λειτουργικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους, ενώ ταυτοχρόνως γίνεσαι ακέραιος στις σχέσεις των υποχρεώσεών σου» (Τσάτσαρης, 2009α: 431).

Ο άνθρωπος καλλιεργώντας την «αντιπαιδεία» (δηλαδή την επιβλαβή συμπεριφορά προς τον εαυτό του και τους «άλλους») δεν δύναται να κοινωνικοποιηθεί με τον εαυτό του (δηλαδή να αποδεχτεί τον εαυτό του, να τον αγαπήσει με ταπεινότητα και σωφροσύνη και να έχει εσωτερική επικοινωνία με αυτόν) προκειμένου να διαμορφώσει μια ακέραη ατομικότητα, η οποία θα συντελούσε στην κοινωνικοποίησή του με τους «άλλους» και στην ολοκληρωτική του εξέλιξη, με ωφέλιμα αποτελέσματα και στα άτομα που τον περιβάλλουν. Η έλλειψη αυτοελέγχου είναι το ασυνείδητο και ο ατομικός έλεγχος είναι το συνειδητό (Τσάτσαρης, 2006: 83). «Κοινωνικός είναι εκείνος που αποδέχεται τον άλλον, δηλαδή αποδέχεται να συνυπάρχει με αυτόν μέσα σε μια προσπάθεια “συναισθησιακής αγωγής”, που είναι ένα σύστημα αναγκαίο για την λειτουργία και τη συνεργασία των ομάδων» (Τσάτσαρης, 2009β: 12). Η έννοια της «συναισθησιακής αγωγής» παραπέμπει στην εκπαίδευση του ατόμου να ασκεί έλεγχο επί των αισθήσεών του, μέσω της ενασχόλησης με τον ίδιο του τον εαυτό. Η θέση του σχολικού διευθυντή τον υποχρεώνει να έχει καλή σχέση με τον εαυτό του και να είναι κοινωνικός, ώστε να ασκεί διοίκηση με ωφέλιμα αποτελέσματα.

Ερευνητικό μέρος

Πληθυσμός έρευνας, μέθοδος δειγματοληψίας, μέθοδοι, εργαλεία έρευνας, εγκυρότητα, αξιοπιστία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 63 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ημερήσια δημόσια γυμνάσια - γενικά λύκεια) της περιφέρειας Αττικής και το δείγμα αποτελούνταν από

2 ομάδες λειτουργών (εκπαιδευτικοί, διευθυντές). Η τεχνική δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι η «μη αναλογική στρωματοποίηση» (Κυριαζή, 2011) και εφαρμόστηκαν ποσοτικές προσεγγίσεις (Dépelteau, 2010).

Η πραγματοποίησή της υλοποιήθηκε με την πλέον διαδεδομένη ερευνητική μέθοδο, το ερωτηματολόγιο (Singly, 2005). Αυτό απαρτίζεται από 4 μέρη και περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του σχολικού διευθυντή (TEIQue-Short Form) (Petrides, 2009) και απευθύνεται στον ίδιο. Το 2^ο μέρος στοχεύει στην κατανόηση του στυλ ηγετικής συμπεριφοράς του ή των ηγετικών προτύπων που ο σχολικός διευθυντής υιοθετεί, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών και του ίδιου. Το 3^ο μέρος του ερωτηματολογίου απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς, έχει ως αντικείμενο την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Το δε 4^ο είναι αφιερωμένο σε δημογραφικές μεταβλητές, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές και μετεκπαίδευση στη «διοίκηση της εκπαίδευσης».

Για την εγκυρότητα των εργαλείων επιχειρήθηκε δοκιμαστική πιλοτική έρευνα πριν από την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της ερευνητικής μελέτης και της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων υπολογίστηκε, για καθέναν από τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α και για τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov (Field, 2013).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και τους επιμέρους παράγοντες αυτής, οι δείκτες αξιοπιστίας αποδείχθηκαν από ικανοποιητικοί ($\alpha = 0,546$), δεδομένου ότι στις κοινωνικές έρευνες υπάρχει μια ελαστικότητα στις τιμές του συγκεκριμένου δείκτη, έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,855$). Ακολούθως, για το πρότυπο ηγεσίας των διευθυντών, κατά την άποψη των ιδίων, με εξαίρεση το αυταρχικό πρότυπο ($\alpha = 0,079$), οι δείκτες αξιοπιστίας ομοίως είναι από ικανοποιητικοί ($\alpha = 0,564$) έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,901$). Αντίστοιχα, για το πρότυπο ηγεσίας των διευθυντών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση το αυταρχικό πρότυπο ($\alpha = 0,253$), οι δείκτες αξιοπιστίας είναι από ικανοποιητικοί ($\alpha = 0,636$) έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,935$). Τέλος για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, έτσι όπως προσδιορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ο δείκτης Cronbach's α είναι πολύ υψηλός ($\alpha = 0,970$), γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων. Σχετικά με τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προβλήματα μη τήρησης της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ($p < 0,05$) εμφανίζονται στη διοίκηση ολικής ποιότητας και στη χαρισματική ηγεσία, για τον διευθυντή, με αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές τεχνικές (δείκτης Spearman's ρ).

Αποτελέσματα - Ανάλυση - Συζήτηση

Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

Η συνολική ΣΝ των διευθυντών φαίνεται να κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Μ.Τ. = 5,2701, Τ.Α. = 0,67211). Όσον αφορά στους επιμέρους παράγοντες, σε υψηλότερο επίπεδο φαίνεται να βρίσκεται η *ευημερία* (Μ.Τ. = 5,4340, Τ.Α. = 0,83881), ενώ σε σχετικά χαμηλότερο επίπεδο κινούνται η *κοινωνικότητα* (Μ.Τ. = 5,0647, Τ.Α. = 0,86322) και ο *αυτοέλεγχος* (Μ.Τ. = 5,0173, Τ.Α. = 0,92281).

Πίνακας 2: Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

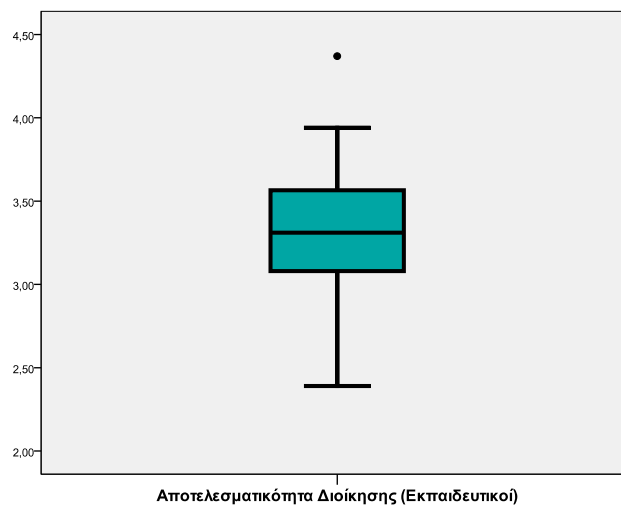
Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ευημερία (διευθυντής)	50	3,00	6,83	5,4340	,83881
Αυτοέλεγχος (διευθυντής)	50	3,00	7,00	5,0173	,92281
Συναισθηματικότητα (διευθυντής)	50	3,38	6,75	5,2296	,86341
Κοινωνικότητα (διευθυντής)	50	3,33	6,83	5,0647	,86322
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	50	3,60	6,57	5,2701	,67211

Αποτελεσματικότητα της διοίκησης του διευθυντή

Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής, όπως εκτιμάται από τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, φαίνεται να κινείται σε υψηλά επίπεδα (Μ.Ο. 3,3137 ± 0,38808).

Πίνακας 3: Αποτελεσματικότητα της διοίκησης (απόψεις εκπαιδευτικών)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)	51	2,39	4,37	3,3137	,38808



Σχήμα 1: Αποτελεσματικότητα διοίκησης (απόψεις εκπαιδευτικών)

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής, όπως αυτή συνάγεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) και μάλιστα θετικά με τη συνολική ΣΝ του, καθώς και με ορισμένους από τους επιμέρους παράγοντές της. Συγκεκριμένα, με τη συνολική ΣΝ ($r = 0,370$, $p = 0,008$), τον αυτοέλεγχο ($r = 0,287$, $p = 0,044$) και τη συναισθηματικότητα ($r = 0,387$, $p = 0,005$). Η κοινωνικότητα κινείται στο όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($r = 0,279$, $p = 0,050$). Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης με την ευημερία ($r = 0,173$, $p = 0,229 > 0,05$).

Πίνακας 4: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με ΣΝ του διευθυντή

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (του διευθυντή)			
Συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	N	Pearson's r	p-value
Ευημερία (διευθυντής)	50	,173	,229
Αυτοέλεγχος (διευθυντής)	50	,287	,044
Συναισθηματικότητα (διευθυντής)	50	,387	,005
Κοινωνικότητα (διευθυντής)	50	,279	,050
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	50	,370	,008

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας της διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (απόψεις εκπαιδευτικών)

Η Αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκείται από τον διευθυντή συνδέεται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) και μάλιστα θετικά και ισχυρά με τα περισσότερα από τα πρότυπα ηγεσίας που έχουν προκύψει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης σχετίζεται με τη διοίκηση - ηγεσία ολικής ποιότητας ($r=0,718$), τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0,717$), την κατανεμημένη ηγεσία ($r=0,617$), τη χαρισματική ηγεσία ($r=0,595$) και με το δημοκρατικό πρότυπο ($r=0,456$). Αντίθετα, δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$) με το γραφειοκρατικό και το αυταρχικό πρότυπο.

Πίνακας 5: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (εκπαιδευτικοί)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)			
Πρότυπο ηγεσίας (εκπαιδευτικοί)	N	Pearson's r	p-value
Γραφειοκρατικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	,255	,074
Αυταρχικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	-,080	,580
Κατανεμημένη ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,617	<,0001
Δημοκρατικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	,456	,001
Μετασχηματιστική ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,717	<,0001
Χαρισματική ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,595	<,0001
Διοίκηση ολικής ποιότητας (εκπαιδευτικοί)	50	,718	<,0001

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας της διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (απόψεις διευθυντών)

Σε αντίθεση με τα παραπάνω συμπεράσματα, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκείται από τον διευθυντή δεν φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$) με κανένα από τα πρότυπα ηγεσίας που έχουν προκύψει από τις απαντήσεις των ίδιων των διευθυντών.

Πίνακας 6: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (διευθυντής)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)			
Πρότυπο ηγεσίας (διευθυντής)	N	Pearson's r	p-value
Γραφειοκρατικό πρότυπο (διευθυντής)	49	,124	,395
Αυταρχικό πρότυπο (διευθυντής)	49	-,132	,365
Κατανεμημένη ηγεσία (διευθυντής)	49	,157	,281
Δημοκρατικό πρότυπο (διευθυντής)	49	,172	,237
Μετασχηματιστική ηγεσία (διευθυντής)	49	,190	,191
Χαρισματική ηγεσία (διευθυντής)	48	,119*	,419*
Διοίκηση ολικής ποιότητας (διευθυντής)	49	,252*	,080*

*Υπολογίστηκαν με μη παραμετρικές τεχνικές (δείκτης Spearman's ρ)

Τα ευρήματα της έρευνας εγείρουν ενδιαφέρουσα συζήτηση. Σχετικά με την επίδραση της ΣΝ του σχολικού διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, οι έρευνες του Bullock (2009), της Reynolds (2011), των Benson, Fearon and McLaughlin (2014) και της Fulcher - Gutierrez, A.F. (2017) έχουν καταλήξει στη θετική σύνδεση των δύο μεταβλητών. Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης επαληθεύουν τη στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών διευθυντών και της αποτελεσματικότητας της διοίκησης ($r=370$). Παρά ταύτα, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης (Barbuto & Burbach, 2006· Brown, 2005· Brown, Bryant, & Reilly, 2006· Weinberger, 2003, in Mills, L., B.: 2009). Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί κριτικές που αμφισβητούν τόσο την αυθυπαρξία της ΣΝ (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) και την έλλειψη ενός σαφούς ενιαίου ορισμού (Βακόλα & Νικολάου, 2020: 86), όσο και την αποτελεσματικότητα των εν λόγω εννοιολογικών, ερευνητικών αδυναμιών και προβλημάτων μέτρησης (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 78-79, Βακόλα & Νικολάου, 2020: 86-87), καθώς και απόψεις ότι δεν συνιστά μια ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης ή ένα συνδυασμό από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Woodruffe, 2001, στο Νάνου, Ζήση, 2009:21-22). Μάλιστα, ο Antonakis (2003) έχει επισημάνει ότι η φιλολογία περί χρησιμότητας της ΣΝ στην αποτελεσματική ηγεσία δεν λαμβάνει υπόψη τα όρια (ιεραρχικό επίπεδο, κουλτούρα, οργανωσιακά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά κ.λπ.) μέσα στα οποία αυτή μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Γι' αυτό, πολλές φορές η φιλολογία αυτή δεν αποδεικνύεται εμπειρικά (στο Βακόλα & Νικολάου, 2012: 80, Βακόλα & Νικολάου, 2020:87). Από την άλλη πλευρά, τα εμπειρικά στοιχεία, που έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά και αποδεικνύουν ότι η ΣΝ είναι απαραίτητη σε έναν ηγέτη, δεν είναι επαρκή (Βακόλα & Νικολάου, 2012:80, Βακόλα & Νικολάου, 2020:87).

Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν τα εξής ενδιαφέροντα σημεία, που ίσως βρίσκουν κάποιο έρεισμα στην προαναφερθείσα αντιλογία. Ενώ αποδείχθηκε ότι η συνολική ΣΝ συνδέεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, δεν ισχύει ακριβώς το ίδιο και για όλους τους επιμέρους παράγοντές της. Συγκεκριμένα, η *συναισθηματικότητα* ($r=0,387$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη διοικητική αποτελεσματικότητα, ωστόσο ο *αυτοέλεγχος* ($r=0,287$) και η *κοινωνικότητα* ($r=0,297$) σημειώνουν μεν θετική συσχέτιση, αλλά όχι τόσο υψηλή όσο η *συναισθηματικότητα*. Τέλος, η *ευημερία* δεν εμφανίζει καμία σύνδεση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, εύρημα που δεν επιδέχεται εξήγηση.

Το γεγονός ότι, βάσει των πορισμάτων της έρευνας, τόσο ο *αυτοέλεγχος* (Μ.Ο. 5,0173 ± 0,92281) όσο και η *κοινωνικότητα* (Μ.Ο. 5,0647) των σχολικών διευθυντών παρουσίασαν “ελλειπότητες” (δεν εμφανίστηκαν ισχυρά) συγκριτικά με τους υπόλοιπους επιμέρους παράγοντες της ΣΝ, μη εμφανίζοντας ισχυρή σύνδεση με την αποτελεσματικότητα, παραπέμπει στη φιλοσοφική «κοσμοθεωρία» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006). Η θεώρηση αυτή υποστηρίζει ότι όταν το άτομο δεν έχει τον έλεγχο του εαυτού του γίνεται έρμαιο του ασυνειδήτου του. Τότε, λόγω της ανταγωνιστικής επενέργησης των αισθήσεών του, που έχει επιστρατεύσει το ασυνείδητο στο δικό του βουλευτικό πρόγραμμα, το ίδιο το άτομο δεν δύναται πλέον να κοινωνικοποιηθεί με τον ίδιο του τον εαυτό, ως εκ τούτου δεν δύναται να κοινωνικοποιηθεί και με τους “άλλους”, στους οποίους θα εκπόρευε την κοινωνικότητά του. Τότε, αν και οι άλλοι ήταν «κοινωνικοποιημένοι», και τον αποδέχονταν, θα κοινωνικοποιούνταν μαζί του (Τσάτσαρης, 2006). Η κοινωνικότητα του ατόμου αποτελεί το επιστέγασμα της κοινωνικοποίησης με τον ίδιο του τον εαυτό και με τους “άλλους” (Τσάτσαρης, 2006), επίτευγμα με ωφέλιμα αποτελέσματα “εαυτόν και αλλήλους”. Η κοινωνικοποίηση λοιπόν του διευθυντή βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με το σημαίνόμενο του σημαίνοντος «παιδεία» και τη συγχρονική ανάπτυξη της αντίληψης και της «αισθησιακής νοημοσύνης». Άρα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας διοίκησης του σχολικού διευθυντή είναι ο αυτοέλεγχος και η συνακόλουθη καλλιέργεια της

«κοινωνικοποίησής» του και της σύστοιχης «παιδείας και παιδείας» («η παιδεία παραπέμπει στην εσωτερική παιδεία»).

Έτσι, αναδύεται η έννοια της «αισθησιακής νοημοσύνης» -όπως την ονομάζει για πρώτη φορά η ερευνήτρια- η οποία απορρέει από τον έλεγχο του ατόμου επί των υποκειμενικών του αισθήσεων (ώραση, όσφρηση, ακοή, αφή, γεύση), που το επηρεάζουν στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του, όταν δεν έχει προηγουμένως ασχοληθεί επιμελώς με την ισορροπήσή τους, ακολουθώντας μία ωφέλιμη για τον ίδιο πορεία με γνώμονα “το μέτρο” και τη σωφροσύνη στις σκέψεις, στις πράξεις και συνολικά στη στάση της ζωής του. Παράλληλα συνιστάται η μελέτη (ανάπτυξη) της “κοινωνικής νοημοσύνης” του (δηλαδή της ανάπτυξης της αντίληψης του ατόμου σχετικά με την ωφελιμότητα της κοινωνικοποίησης με τον εαυτό του και κατόπιν της κοινωνικοποίησής του με τους «άλλους») και εν συνεχεία η μελέτη (ανάπτυξη) της “κοινωνικής αγωγής” του (δηλαδή της αυτο-εκπαίδευσης του ατόμου με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησής του) που περιλαμβάνει την κοσμοπολιτική σχέση του (δηλαδή την ανοικτότητα του ατόμου προς όλους τους «άλλους»).

Οι τύποι της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1993) είναι: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η οπτική νοημοσύνη ή νοημοσύνη του χώρου, η κιναισθητική, οι νοημοσύνες του προσώπου, οι οποίες αφορούν στη διαπροσωπική και στην ενδοπροσωπική (που προσιδιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη) και τέλος η οικολογική ή φυσιολογική (Φλουρής, 2020: 115). Η «αισθησιακή νοημοσύνη» φαίνεται να πληρεί τα κριτήρια που ορίζει ο Gardner για την διαμόρφωση ενός τύπου νοημοσύνης (τα κριτήρια εμπεριέχονται στο Φλουρής, 2020:115). Συγκεκριμένα, η «αισθησιακή νοημοσύνη» στηρίζεται στα επιστημονικά πεδία της βιολογικής ψυχολογίας και της γνωσιολογίας, είναι εμπλουτισμένη με στοιχεία από ψυχολογικές μελέτες του συγγραφέα, γνωσιολόγου Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη, στη θεωρία του οποίου βασίζονται τα συστατικά του «πυρήνα» του (ασυνείδητο, συνειδητό, αυτοέλεγχος, κοινωνικοποίηση, κοινωνικότητα, παιδεία, παιδεία) και οι ιδιότητές του, όπως η έλλειψη αυτονομίας, ιδιότητα που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι αισθήσεις δεν είναι «αυτόβουλες οργανικότητες» (Τσάτσαρη, 2006:20), αλλά είναι «απρόβλεπτα κινούμενες» (Τσάτσαρη, 2006:94). Επιπρόσθετα, ο τύπος της «αισθησιακής νοημοσύνης» βασίζεται σε μία πρωτοποριακή «φιλοσοφία-κοσμοθεωρία» και έχει μία μεγάλη ιστορία γεγονότων και εμπειρικών καταστάσεων από τα οποία δυνητικά αντλεί τα αποδεικτικά διαμόρφωσής του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επαληθεύεται η επίδραση του ελλιπούς αυτοελέγχου και της ελλιπούς κοινωνικότητας, ως παράγοντες της ΣΝ, σε σχέση με τα σκορ των άλλων επιμέρους παραγόντων, ίσως και γι' αυτόν τον λόγο τελικά, όπως σημειώθηκε ανωτέρω, τα ηγετικά πρότυπα τα οποία εμφανίζεται ότι υιοθετούνται από τους ίδιους τους σχολικούς διευθυντές, κατά την άποψη των ιδίων, ελλείπει ισχυρού αυτοελέγχου και κοινωνικότητας εαυτών, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Τελικά, αυτό ίσως αποτελεί και ένδειξη ελλιπούς «αισθησιακής νοημοσύνης» των διευθυντών. Επιπλέον, παρατηρείται δυναμική αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της συνολικής ΣΝ: 1. ευημερία / ευεξία (well-being), 2. αυτοέλεγχος (self-control), 3. συναισθηματικότητα (emotionality) και 4. κοινωνικότητα (sociability).

Συμπεράσματα, προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη επαληθεύει τη βασική αρχική υπόθεση «Η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρά ευνοϊκά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης». Η παρατήρηση ότι τόσο ο αυτοέλεγχος όσο και η κοινωνικότητα των σχολικών διευθυντών παρουσίασαν «ελλιπότητες» (δεν εμφανίστηκαν ισχυρά) συγκριτικά με τους υπόλοιπους επιμέρους παράγοντες της ΣΝ, μη εμφανίζοντας ισχυρή σύνδεση με την αποτελεσματικότητα, παραπέμπει στη φιλοσοφική «κοσμοθεωρία» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006, 2009α). Η θεώρηση αυτή αποδίδει μεγάλη σημασία στον αυτοέλεγχο, την αυτοκυριαρχία και την «κοινωνικοποίηση» του ατόμου, τα οποία, όταν εκλείπουν, δίδεται η ευκαιρία στο

ασυνείδητο του ατόμου να δεσμεύσει τις αισθήσεις του, οι οποίες, με τη σειρά τους, τού δημιουργούν «φαντασιακές αναπαραστάσεις». Αυτές οι αναπαραστάσεις, χωρίς να το αντιληφθεί, μπορούν να το οδηγήσουν σε επιβλαβείς συμπεριφορές. Γίνεται κατανοητό ότι ο διευθυντής, ως άτομο, υπό αυτές τις συνθήκες δεν δύναται να συμπεριφέρεται κοινωνικά στους συνεργάτες του και δεν δύναται να διοικεί αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα που υπηρετεί. Φαίνεται λοιπόν ότι διαμορφώνεται ένας νέος τύπος νοημοσύνης, η «αισθησιακή νοημοσύνη», η οποία απορρέει από τον έλεγχο του ατόμου επί των υποκειμενικών του αισθήσεων, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, όταν δεν έχει προηγουμένως ασχοληθεί επιμελώς με την ισορρόπησή τους, ακολουθώντας μία ωφέλιμη για τον ίδιο πορεία με γνώμονα “το μέτρο” σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του.

Η σημαντική συνεισφορά και συγχρόνως καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης έγκειται στον εντοπισμό του νέου αυτού τύπου νοημοσύνης, της «αισθησιακής νοημοσύνης», του σχολικού διευθυντή ως ατόμου. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η γνώση του νέου αυτού τύπου νοημοσύνης φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ήρεμη, ισορροπημένη και αποτελεσματική άσκηση διοίκησης και ηγεσίας από την πλευρά του σχολικού διευθυντή.

Τα εν λόγω αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους διευθυντές ως άτομα, ώστε να στρέψουν την προσοχή τους στη διερεύνηση και μελέτη του εσωτερικού τους εαυτού με στόχο την επίτευξη του αυτοελέγχου και της κοινωνικοποίησής τους.

Ακολουθώς, η πολιτεία από τη δική της πλευρά καλό θα ήταν να συμπεριλάβει στα κριτήρια επιλογής του σχολικού διευθυντή, τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα ή ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του και, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τη διερεύνηση της αισθησιακής του νοημοσύνης. Επιπλέον, η πολιτεία οφείλει να αναβαθμίσει τη θέση και τον ρόλο του σχολικού διευθυντή και να προβεί στη δημιουργία μιας «ανώτατης εθνικής σχολής διευθυντών», με φοίτηση ενός έτους και συνεχή επιμόρφωση. Η διαρκής επιμόρφωση είναι σημαντική, γιατί έχει σκοπό να καλύψει τις ανάγκες βελτίωσης των προσωπικών ικανοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι αρμόδιοι φορείς επείγει να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση και η παιδεία των νέων σε μια χώρα είναι η σημαντικότερη επένδυση για την ευημερία της και να συγκλίνουν σε έναν κοινό σχεδιασμό επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα που αναδύθηκαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να καταστούν χρήσιμα τόσο σε επιστημονικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο.

Σε επιστημονικό επίπεδο, στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες απευθυνόμενες σε δύο (2) ομάδες υποκειμένων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) με κεντρικό θέμα, τη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του σχολικού διευθυντή, στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί στη σχολική μονάδα.

Σε θεσμικό επίπεδο, επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει ελληνικών και διεθνών ερευνών (OECD, 2011· PISA, 2012, 2018) μειονεκτεί σε σχέση με τα αντίστοιχα των ανεπτυγμένων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πορίσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, καθώς και οι προβληθείσες προτάσεις θα συνέβαλαν στη βελτίωσή του, αν λαμβάνονταν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς.

Μία πιθανή μελλοντική έρευνα με ποιοτικές και ίσως ψυχομετρικές μεθόδους, θα έριχνε περισσότερο φως στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικότητας του διευθυντή, καθώς και στη διαμόρφωση της αισθησιακής νοημοσύνης, ως νέου τύπου νοημοσύνης, στον οποίο καταλήξαμε μέσω της παρούσας έρευνας.

Αναφορές

Antonakis, J. (2003). Why “emotional intelligence” does not predict leadership effectiveness: a comment on Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, and Buckley (2003). *International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 355-361.

Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., and Garratt, S. (2014). Investigating Trait Emotional Intelligence among school leaders: demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management. Formerly School Organization*. 34(2): 201-202.

Bullock, K. (2009, Autumn). *The Importance of Emotional Intelligence to effective school leadership*. Research Associate. Summary Report. NCSL.

Chatziangelaki, Dimitra. (2019). *The Role of Emotional Intelligence and the Leadership models adopted by the School Headmaster on Effective Management in E. Christou (Ed.) "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead"* (pp. 31-45). Proceedings of the Conference in 2nd International Congress on Management of Educational Units. ICOMEU. "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead", Thessaloniki, Greece, 29th November - 1st December 2019. Thessaloniki: E. Christou.

Connell, J., & Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change? *Strategic Change*. 13: 55-59.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. Available: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>. Retrieved October 15, 2021.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology* 75(4): 989-1015.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Edmonds, R. R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge. Center for Urban Studies. Harvard Graduate School of Education.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (4th ed.). New York: Sage.

Fulcher-Gutierrez, A. (2017, April 19). *The Impact of Emotional Intelligence on the Leadership of Public School Superintendents*. Dissertation. Brandman University Brandman Digital Repository, (Available: https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=edd_dissertations). Retrieved October 15, 2021.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*. 49(2), 125-142.

Mills, L. B. (2009, November). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*. 3(2).

OECD (2011). *Education at a Glance : OECD*. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Retrieved October 15, 2021.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V. (2011.) Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. 658. Available: <http://dx.doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>. Retrieved October 15, 2021.

Petrides, K. V., Pita, R. and Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Psychological Society*. 98(2): 273-289.

PISA (2012). *Διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών*. ΚΕΜΕΤΕ, <http://www.alfavita.gr/arthron/κεμετε-σχετικά-με-το-διεθνές-πρόγραμμα-αξιολόγησης-μαθητών-pisa-2012>. Προσπελάστηκε 15 Οκτωβρίου 2021.

PISA (2018). *OECD. Διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών*. Διαθέσιμο: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> Προσπελάστηκε 15 Οκτωβρίου 2021.

Reynolds, M. G. (2011). *An Investigation of the emotional intelligence competencies of national middle schools to watch principals*. Doctoral dissertation: Education. Eastern Kentucky University. Available: <http://encompass.eku.edu/etd/42/> . Retrieved October 15, 2021.

Singly, F. (de) (2012). *L'Enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.

The Department of Education & Training (DET) (2009). *Elements of effective schools*, Available: <http://deta.qld.gov.au/>. Retrieved October 15, 2021.

Βακόλα, Μ. και Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βακόλα, Μ. και Νικολάου, Ι. (2020). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili. 2^η έκδοση.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Νάνου-Ζήση, Γ. Σ. (2009). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αδημοσίευτο Μ. Sc. Εργασία, Βόλος: Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, Α.

Σαϊτής, Χ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Δημόσιος Τομέας, 127, 33-38.

Στυλιανού, Μ. (2020) *Τεχνικές Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Εκδόσεις Δίσιγμα.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2006). *Αισθησιογονίες. Η Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2009α). *Η Γνώση Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2009β, Νοέμβριος 26). *Άνθρωπος και οικογένεια. Η Φωνή της Κορινθίας*. 12.

Φλουρής, Γ. (2021) *Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης των Αποφάσεων*. Αθήνα: Κυριακίδη.