

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT: THE MEDIATING ROLE OF AUTONOMY AND INTELLIGENCE

Ευστάθιος Κοκκινίδης
MSc, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ03
stathiskokkinidis@gmail.com

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasίου@uoc.gr

Μαλαματή Βελώνη
Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
velonimatina@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής των ηγετικών προσεγγίσεων στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες των σύγχρονων οργανισμών, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην έρευνα συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από τις κλίμακες Multifactor Leadership Questionnaire, Organizational Commitment Questionnaire, NOVA Well-Being at Work Scale και Wong and Law Emotional Intelligence Scale. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση. Ωστόσο, διαθέτει σημαντική έμμεση θετική επίδραση μέσω της εργασιακής αυτονομίας, η οποία αναδεικνύεται ως βασικός προβλεπτικός παράγοντας της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά παρουσιάζει περιορισμένο διαμεσολαβητικό ρόλο στη συγκεκριμένη σχέση. Μέσα από τα εν λόγω ευρήματα, υποδεικνύεται η σημαντικότητα της εργασιακής αυτονομίας ως θεμελιώδους παράγοντα για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ανάπτυξη και την προώθηση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προτείνει την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων με στόχο την ενδυνάμωση της εργασιακής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, συντελώντας στην εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών.

Λέξεις κλειδιά

Μετασχηματιστική ηγεσία, Οργανωσιακή δέσμευση, Εργασιακή αυτονομία, Συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

Considering the imperative need to adapt leadership approaches according to the rapidly changing conditions of modern organizations, this study focuses on investigating the relationship between transformational leadership and teachers' organizational commitment in the light of work autonomy and emotional intelligence. The 107 teachers who participated in the research completed self-reported questionnaire consisted of the following scales: Multifactor Leadership Questionnaire, Organizational Commitment Questionnaire, NOVA Well-Being at Work scale, and Wong and Law Emotional Intelligence Scale. According to the findings of the study, there is not statistically significant relationship between transformational leadership and organizational commitment. However, there is a significant indirect positive effect through work autonomy, which emerges as a key predictor of teachers' commitment. On the contrary, emotional intelligence is positively related to transformational leadership but shows a limited mediating role in this relationship. These findings highlight the importance of work autonomy as a fundamental factor in maximizing the effectiveness of transformational leadership, as well as the role of emotional intelligence regarding the development and promotion of a positive climate of collaboration. In conclusion, this research suggests the implementation of reforms aimed at strengthening teachers' work autonomy and enhancing emotional intelligence abilities, contributing to the proper functioning of organizations.

Key words

Transformational leadership, Organizational commitment, Work autonomy, Emotional intelligence.

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά τα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, αλλά και την επιρροή που αυτή δύναται να έχει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Price, 2021· Ma, 2022· Wang et al., 2021). Παράλληλα, επηρεασμένοι από την πανδημία COVID-19 και τις ραγδαίες αλλαγές που παρατηρούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (Dirani et al., 2020), πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί πλέον απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις (Gumus, et al., 2018· Gruzina et al., 2020· Daniëls et al., 2019). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, κράτη ανά τον κόσμο έχουν επιχειρήσει να υιοθετήσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ευελπιστώντας σε καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα και ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης (Alessa, 2021· Alamir et al., 2019· Li & Karanxha, 2022· Luyten & Bazo, 2019). Στο εν λόγω πλαίσιο, οι εργαζόμενοι καλούνται να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους επιδιώξεις, ενεργώντας για το καλό του οργανισμού (Wang et al., 2021). Αν και η οργανωσιακή δέσμευση

των εργαζομένων αποτελεί ζητούμενο για κάθε οργανισμό, παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά την πιθανή επίδραση παραγόντων όπως η εργασιακή αυτονομία και η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών. Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και να διερευνήσει κατά πόσο αυτή διαμεσολαβείται από την εργασιακή αυτονομία και την συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών των εκπαιδευτικών οργανισμών.

1. Οργανωσιακή δέσμευση

Αν και η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, ο μεγαλύτερος όγκος της βιβλιογραφίας προέρχεται από τα πεδία της οργανωσιακής ψυχολογίας και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού (Presbitero et al., 2019 Choi et al., 2015). Σύμφωνα με τον Becker (1960), η οργανωσιακή δέσμευση γίνεται αντιληπτή ως οι μονομερείς απόπειρες του ατόμου να επιτελέσει πρόθυμα ένα εύρος διαφορετικών ειδών εργασίας εντός ενός οργανισμού. Ωστόσο, μετέπειτα ερευνητές συμπέραναν πως δύναται να κατανοηθεί ως ένας εσωτερικευμένος κώδικας συμπεριφοράς που ευθυγραμμίζει τους στόχους, τις αξίες και τις συμπεριφορές των εργαζομένων με το συμφέρον του οργανισμού (Pan, 2023 Allen & Meyer, 1990 Mowday, et al., 1979).

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελούν το πολιτιστικό συγκείμενο (Nandan et al., 2018), η οργανωσιακή κουλτούρα (Al-Sada et al., 2017), αλλά και οι ξαφνικές κρίσεις (Akartuna, I. & Serin, 2022). Εστιάζοντας στον παράγοντα της ηγεσίας, η υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα και τα συμμετοχικά στυλ ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση από την εργασία, που με τη σειρά της ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση και την αποτελεσματική συνεργασία (Lv et al., 2022 Vangriecken et al., 2015). Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί μια πολύπτυχη έννοια, κάτι που συντέλεσε στη διατύπωση πολλαπλών σχετικών κατηγοριοποιήσεων. Μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση είναι αυτή μεταξύ των τριών διαστάσεων της οργανωσιακής δέσμευσης: i) της συναισθηματικής δέσμευσης, ii) της συνεχούς δέσμευσης και iii) της κανονιστικής δέσμευσης (Pan, 2023 Oh & Sawang, 2021 Valaei & Rezaei, 2016). Μια ακόμα κατηγοριοποίηση που εστιάζει στους εργαζόμενους εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αυτή της δέσμευσης προς: i) τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ii) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και iii) τους μαθητευόμενους (Ni, 2017 Razak, et al., 2009).

Ως καθοριστική μεταβλητή της στάσης των εργαζομένων απέναντι στον οργανισμό, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς τους (Zhu, et al., 2022 Sinclair, et al., 2005), ιδιαίτερα όσον αφορά την πρόθεση τους να συνεχίσουν να εργάζονται σε αυτόν (Hughes et al., 2015 Urlick, 2016 Chew & Chan, 2008 Hamza et al., 2023), την απουσία από το εργασιακό περιβάλλον (Miraglia & Johns, 2016 Herrera & Heras-Rosas, 2021) και την ικανοποίηση από την εργασία (Yahaya & Ebrahim, 2016 Saha &

Kumar, 2018' Chughtai & Zafar, 2006). Σύμφωνα με έρευνες, τα υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης συνδέονται με ένα εύρος θετικών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Cayure, 2023' Bashir & Gani, 2019), η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Gao, 2022' Chung, 2019' Jiao, 2022) και οι αυξημένες επιδόσεις (Muttaqin, et al., 2023' Butar, et al., 2020' Imran, et al., 2017' Ye et al., 2022' Wilkins et al., 2016' Timalisina et al., 2018).

2. Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι σύγχρονοι οργανισμοί αποτελούν δυναμικές οντότητες που αναπτύσσονται και αλλάζουν συνεχώς. Ως εκ τούτου, προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά απαιτούν μια ηγεσία ικανή να διαχειρίζεται αλληπάλληλους και ραγδαίους μετασχηματισμούς (Alessa, 2021). Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην έρευνα που αφορά την ηγεσία, καθώς αποτελεί μία από τις παλαιότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση και την ερμηνεία της (Burns, 1978). Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας με κεντρικό άξονα την παρακίνηση των ατόμων αποσκοπώντας στην επίτευξη επιθυμητών στόχων (Alzoraiki et al., 2023' Siangchokgoor et al., 2020), ενώ παράλληλα εστιάζει στις υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες (Tengi et al., 2017' Dubinsky et al., 1995).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Sánchez-Rosas et al., 2023). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, προωθώντας τη συνεργασία και την επικοινωνία εντός του οργανισμού, ενώ παράλληλα παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Liu & Bellibas, 2018' Saleem et al., 2022' Bellibas et al., 2021). Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ θεωρούνται πρότυπα, ενθαρρύνοντας τους εργαζόμενους να υπερβούν τα ατομικά τους συμφέροντα για χάρη της σχολικής κοινότητας, οδηγώντας σε αυξημένα κίνητρα και ικανοποίηση από την εργασία τους (Torprak et al., 2023' Alzoraiki et al., 2023). Αξιοποιώντας δημοκρατικές μεθόδους, θέτουν ξεκάθαρους στόχους, πραγματοποιώντας δίκαιο καταμερισμό εργασίας και συνεισφέροντας στην επίλυση ζητημάτων, και προσφέρουν ισχυρά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Isha et al., 2023' Saleem et al., 2022).

3. Συναισθηματική νοημοσύνη

Από τη δεκαετία του 1990, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο εντατικής μελέτης σε επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία (Βάσιου, 2018' Dogru, Ç., 2022), η διοίκηση (Prentice et al., 2020), η οργανωσιακή συμπεριφορά (Miao et al., 2018), η ηγεσία (Kafetsios et al., 2011), και η εκπαίδευση (Βάσιου κ.α., 2024' Sánchez-Álvarez et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται αντιληπτή ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα, να έχει πρόσβαση και να είναι σε θέση να παράγει συναισθήματα για τη διευκόλυνση της σκέψης, να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του αναστοχαστικά, έτσι ώστε να

προάγει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη». (Mayer & Salovey, 1997). Το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον αντικατοπτρίζει την αναγνώρισή της έννοιας ως έναν κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων οργανισμών (Jain & Duggal, 2018). Ωστόσο, η διαχείριση των συναισθημάτων στο οργανωσιακό πλαίσιο απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση, που περιλαμβάνει την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των εργαζομένων (Linville & Onosu, 2023), τη διευκόλυνση της αμοιβαίας κατανόησης (Cui, 2021) και τη διαμόρφωση ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος εντός του οργανισμού (Reilly, 2022).

Συγχρόνως, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν τομέα ενδιαφέροντος στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς επηρεάζει την ηγεσία, τις επιδόσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bonesso et al., 2020). Ικανότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η ενσυναίσθηση κρίνονται απαραίτητες για τους σχολικούς ηγέτες, προκειμένου να ενισχύσουν την ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et al., 2021· Suleman et al., 2020). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ευημερία και την ικανοποίησή τους από την εργασία τους (Peláez-Fernández et al., 2021· Martínez-Monteagudo et al., 2019), επηρεάζοντας την αξιοποίηση καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα κίνητρα και τη δέσμευση του μαθητικού πληθυσμού (Mamat & Ismail, 2021· Cai et al., 2022). Σε έρευνα στην Ελλάδα, η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και των υφισταμένων τους είχε θετική συσχέτιση με το συναίσθημα στην εργασία τους και την ικανοποίηση από την εργασία (Kafetsios et al., 2011). Επιπλέον, αυτές οι ικανότητες είναι καθοριστικές και εντός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς όχι μόνο συμβάλλουν στην ευτυχία του φοιτητικού πληθυσμού (Vasiou et al., 2024), αλλά και παρέχουν στους ηγέτες τη δυνατότητα να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους εργαζόμενους (Zurita-Ortega et al., 2019).

4. Αυτονομία

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι μια πολυδιάστατη έννοια που μπορεί να μελετηθεί εξετάζοντας ποιο άτομο λαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με το έργο τους και ποιο άτομο ελέγχει τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων (Lennert da Silva & Mølsted, 2020· Ingersoll, 2003). Αν και παρατηρούνται πολλαπλοί ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις του όρου εντός της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αυτός γίνεται αντιληπτός ως η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εργασία τους, σύμφωνα με τους κανονισμούς που παρέχονται από το κράτος (Wermke & Forsberg, 2017). Όπως αναφέρεται από τους Wermke και συνεργάτες (2018), οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλα άτομα εντός του σχολικού πλαισίου, κατανέμονται σε τέσσερις βασικούς τομείς: i) εκπαιδευτικό (σχεδιασμός μαθημάτων), ii) κοινωνικό (πολιτικές πειθαρχίας), iii) αναπτυξιακό (επαγγελματική ανάπτυξη) και iv) διοικητικό (ωρολόγιο πρόγραμμα).

Ωστόσο, η αυτονομία λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα και με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι διαφορετικές μορφές της, συμπεριλαμβανομένης της ατομικής αυτονομίας, που ορίζεται

ως «η δυνατότητα του ατόμου να επηρεάζει το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τους ελέγχους της διδακτικής πρακτικής» και της συλλογικής αυτονομίας, η οποία ορίζεται ως «η συλλογική ελευθερία των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν και να αποφασίζουν για την πρακτική σε τοπικό επίπεδο» (Frostenson, 2015). Από την άλλη πλευρά, σημαντική κρίνεται και η επαγγελματική αυτονομία, η οποία εστιάζει σε ζητήματα οργάνωσης που αφορούν τον κλάδο, όπως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Paulsrud & Wermke, 2019). Σύμφωνα με την προσέγγιση των Cribb και Gewirtz (2007), η επαγγελματική και η συλλογική διάσταση της έννοιας δύναται να συνυπάρξουν εντός του όρου της «συλλογικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών», η οποία αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που μπορούν να δρουν ως μια ομάδα επαγγελματιών τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο.

5. Μεθοδολογία

5.1. Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την εξέταση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση της πιθανής μεταβολής της εν λόγω σχέσης μέσω της διαμεσολάβησης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής αυτονομίας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να ενισχύσουν τη δέσμευση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό (Jackson et al., 2013). Παράλληλα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τα άτομα που εργάζονται να είναι υπεύθυνα και αυτόνομα (Bass & Riggio, 2006· Carless et al., 2000), ενώ οι ηγέτες που μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους διατηρούν θετική εικόνα απέναντι στους υφισταμένους τους, έχοντας αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ικανοποίησης (Barling et al., 2000). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ) της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

ΕΕ1: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την οργανωσιακή τους δέσμευση;

ΕΕ2: Σε ποιον βαθμό θα ενισχύσει η εργασιακή αυτονομία των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης;

ΕΕ3: Σε ποιον βαθμό θα ενισχύσει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης;

5.2. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκατόν επτά (107) εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας

της Δυτικής Μακεδονίας, εκ των οποίων οι 26 ήταν άνδρες (24.3%) και οι 81 γυναίκες (75.7%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε ηλικία 41-50 ετών (40.2%) και 51-60 ετών (40.2%), με τους υπόλοιπους 21 συμμετέχοντες να ανήκουν στις κατηγορίες 21-30 ετών (6.5%), 31-40 ετών (7.5%) ή 60 και άνω ετών (5.6%). Ως προς το επίπεδο σπουδών, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν απόφοιτοι/ες πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (48.6%), το 46.7% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ μόνο 5 εκ των 107 εκπαιδευτικών (4.7%) δήλωσαν πως είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος κατέχει μόνιμη θέση εκπαιδευτικού (81.3%), με ένα μικρό ποσοστό να κατέχει θέση αναπληρωτή/τριας (15%) ή θέση ωρομίσθιου/ας (3,7%). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες διέθεταν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας (42.1%), ακολουθούμενοι από αυτούς με προϋπηρεσία 11-20 χρόνια (25.2%), 6-10 χρόνια (11.2%) και 0-5 έτη (21.5%). Εστιάζοντας στη σχολική μονάδα υπηρετήσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι τοποθετημένοι σε Γυμνάσιο (51.4%), ένα σημαντικό ποσοστό είναι τοποθετημένη σε σχολική μονάδα Γενικού Λυκείου (28%) ή σε Επαγγελματικό Λύκειο (13,1%), ενώ μόλις το 7.5% του δείγματος δήλωσε πως είναι τοποθετημένοι σε κάποια σχολικά μονάδα Ειδικής Αγωγής. Αναφορικά με το φύλο του διευθυντή/τριας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζεται σχεδόν ισότιμη κατανομή με 43 συμμετέχοντες (40.2%) να δηλώνουν πως έχουν άνδρα διευθυντή και 64 (59,8%) να δηλώνουν πως έχουν γυναίκα διευθύντρια.

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση ηθικών και δεοντολογικών αρχών, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που παρείχαν στην ερευνητική ομάδα. Ειδικότερα, πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, παρέχοντας ενημερωμένη συγκατάθεσή για τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Επιπλέον, κατέστη σαφές ότι ήταν σε θέση να διακόψουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2024, ενώ η εκτιμώμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ανερχόταν στα 20 λεπτά.

5.3. Εργασία συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά την διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερις βασικές ενότητες. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα εστίαζε προσανατολιστηκε στη εξέταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (EE1, EE2, EE3), χρησιμοποιώντας 20 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ. 5x- Short) των Bass & Avolio (1995), στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να απαντήσουν σύμφωνα με μια 5-βαθμη κλίμακας Likert (από το 1 «ποτέ», έως το 5 «πάντα»).

Η δεύτερη ενότητα εστίασε στην αξιολόγηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που εργάζονται (EE1, EE2, EE3), αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) των Mowday et al. (1979), που αποτελείται από 12 δηλώσεις δομημένες σε 7-βαθμη κλίμακα Likert (από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «συμφωνώ απόλυτα»). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά και συν. (όπ. αναφ. στο Σταλίκας, Τριλίβα και Ρούσση 2002, σελ. 217-218). Όσον αφορά την τρίτη ενότητα, αυτή επικεντρώθηκε στην μέτρηση της εργασιακής αυτονομίας, με μια κλίμακα τεσσάρων στοιχείων (EE1, EE2), η οποία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο NOVA WellBeing at Work των Houtman et al. (1994).

Τέλος, στην τέταρτη ενότητα η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EE1, EE3) πραγματοποιήθηκε μέσω της συμπλήρωσης της κλίμακας Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (Wong & Law, 2002· Καφέτσιος & Ζαμπετάκης, 2008). Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει 16 στοιχεία τα οποία ανήκουν σε τέσσερις υποκλίμακες, αντιστοιχώντας στις τέσσερις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτές προτείνονται από τους Mayer και Salovey (1997): i) η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού (ΚΣΕ), ii) η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ΑΣΑ), iii) η χρήση των συναισθημάτων (ΧΣ) και iv) η ρύθμιση των συναισθημάτων (ΡΣ).

6. Ανάλυση δεδομένων και Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS, Inc., Chicago, IL) version 27, ενώ η σημαντικότητα των ελέγχων καθορίστηκε ως $p < 0.05$.

Αρχικά, προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν αξιόπιστα και κατανοητά στα άτομα που συμμετείχαν, υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας του Cronbach α όλων των κλιμάκων. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, όλα τα εργαλεία παρουσιάζουν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας ($\alpha > 0.8$).

Πίνακας 1: Δείκτες ανάλυσης αξιοπιστίας Cronbach α των κλιμάκων

Κλίμακες	N	α
1. Οργανωσιακή δέσμευση	12	0.887
2. Μετασχηματιστική Ηγεσία	20	0.901
3. Εργασιακή Αυτονομία	4	0.814
4. Συναισθηματική νοημοσύνη	16	0.920
4.1 Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού	4	0.842
4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων	4	0.817
4.3 Χρήση συναισθημάτων	4	0.769
4.4 Ρύθμιση συναισθημάτων	4	0.857

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στην επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, διαμορφώθηκαν συνολικοί δείκτες για κάθε κλίμακα, ώστε να διακρίνουμε τη συμφωνία των συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά το σύνολο των δηλώσεων του εκάστοτε εργαλείου. Οι νέες μεταβλητές εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητά τους με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov και παρατηρήθηκε πως καμία εξ αυτών δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή. Λόγω αυτού, χρησιμοποιήθηκαν οι διάμεσοι και το 25° και 75° εκατοστημόριο ως μέτρα θέσης και διασποράς (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Διάμεσοι, 25° και 75° εκατοστημόριο των κλιμάκων

Κλίμακες	Διάμεσος	(25% - 75%)
1. Οργανωσιακή δέσμευση (1 – 7)	5.3	(4.3, 5.9)
2. Μετασχηματιστική ηγεσία (1 – 5)	3.9	(3.6, 4.2)
3. Εργασιακή Αυτονομία (1 – 4)	3	(2.5, 3.3)
4. Συναισθηματική νοημοσύνη (1 – 7)	5.8	(5.3, 6.1)
4.1 Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού	6	(5.5, 6.3)
4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων	6	(5.3, 6.5)
4.3 Χρήση συναισθημάτων	5.8	(5.0, 6.3)
4.4 Ρύθμιση συναισθημάτων	5.5	(4.8, 6.0)

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης κατά Spearman, καθώς οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής αυτονομίας και της οργανωσιακής δέσμευσης ($r=0.444$, $p<0.01$), υποδηλώνοντας μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση. Αντίστοιχη θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της εργασιακής αυτονομίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($r=0.415$, $p<0.01$), αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0.347$, $p<0.01$). Επίσης, παρατηρείται πιο ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0.543$, $p<0.01$), ενώ οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Εστιάζοντας στις ερευνητικές υποθέσεις που καθοδήγησαν την παρούσα μελέτη, ο συντελεστής συσχέτισης κατά Spearman μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης είναι χαμηλής ισχύος ($r=0.133$, $p=0.171$) και δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση (H_0). Συνεχίζοντας με την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, αν και τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται θετικά με τα επίπεδα της οργανωσιακής δέσμευσης ($r=0.133$, $p=0.107$), αυτή η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική, υποδηλώνοντας

πως οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δε συσχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή τους δέσμευση (H_0).

Πίνακας 3: Συντελεστές συσχέτισης κατά Spearman των κλιμάκων και υποκλιμάκων (N=107)

	ΟΔ	ΜΗ	ΕΑ	ΣΝ	ΚΣΕ	ΑΣΑ	ΧΣ	ΡΣ
ΟΔ	1	0.133	0.444**	0.125	0.108	0.056	0.142	0.154
ΜΗ		1	0.415**	0.543**	0.500**	0.460**	0.558**	0.368**
ΕΑ			1	0.347**	0.363**	0.282**	0.328**	0.307**
ΣΝ				1	0.865**	0.790**	0.849**	0.784**
ΚΣΕ					1	0.695**	0.734**	0.550**
ΑΣΑ						1	0.533**	0.485**
ΧΣ							1	0.579**
ΡΣ								1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

ΟΔ= Οργανωσιακή Δέσμευση, ΜΗ=Μετασχηματιστική Ηγεσία, ΕΑ= Εργασιακή Αυτονομία, ΣΝ= Συναισθηματική νοημοσύνη, ΚΣΕ= Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού, ΑΣΑ= Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων, ΧΣ= Χρήση συναισθημάτων, ΡΣ= Ρύθμιση συναισθημάτων

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ένα μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, στοχεύοντας να εντοπιστεί πώς επιδρούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της εργασιακής αυτονομίας αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των επιπέδων οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο που δημιουργήθηκε (Πίνακας 4 και Πίνακας 5), η ισχύς της πρόβλεψης του μοντέλου είναι χαμηλή (προσαρμοσμένο $R^2=0.211$, $F(3,103)= 10.457$, $p < 0.001$), υποδεικνύοντας πως και οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν μόλις το 21.1% της συνολικής διασποράς των παρατηρήσεων όσον αφορά την οργανωσιακή δέσμευση.

Πίνακας 4: Σύνοψη μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2
	0.483	0.233	0.211
Προβλεπτικοί παράγοντες: Μ.Η., Ε.Α., Σ.Ν.			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Ο.Δ.			

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο		Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p value
	Παλινδρόμηση	27.881	3	9.294	10.457	<0.001
	Υπόλοιπα	91.539	103	0.889		
	Σύνολο	119.420	106			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Ο.Δ.						
Προβλεπτικοί παράγοντες: Μ.Η., Ε.Α., Σ.Ν.						

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 6) η εργασιακή αυτονομία φαίνεται να επιδρά στην πρόβλεψη της οργανωσιακής δέσμευσης ($B=0.849$, $p<0.001$). Δηλαδή, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη αυτονομία στην εργασία τους, τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό. Ωστόσο, οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, δείχνουν να επιδρούν ελάχιστα στα επίπεδα της οργανωσιακής δέσμευσης ($B=-0.092$ και $B=0.008$), κάτι το οποίο ενδέχεται να συμβαίνει διότι κάποιοι παράγοντες λειτουργούν ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές (mediators).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

			β	t	p-value	95.0% διάστημα εμπιστοσύνης B	
	B	Τυπ. Σφάλμα				Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Μετασχηματιστική Ηγεσία	-0.092	0.227	-0.043	-0.405	0.687	-0.541	0.358
Εργασιακή Αυτονομία	0.849	0.165	0.497	5,136	<0.001	0.521	1.177
Συναισθηματική νοημοσύνη	0.008	0.150	0.006	0.054	0.957	-0.289	0.305

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης να διαμεσολαβούν αυτή την πιθανή σχέση. Η ανάλυση διαμεσολάβησης (mediator analysis) πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή PROCESS στο SPSS (Hayes, 2022). Η μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή (X), η οργανωσιακή δέσμευση ως εξαρτημένη μεταβλητή (Y) και η εργασιακή αυτονομία και η συναισθηματική νοημοσύνη ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές (M1 και M2, αντίστοιχα).

Όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 7 και Πίνακας 8), η εργασιακή αυτονομία (M_1) προβλέφθηκε από τη μετασχηματιστική ηγεσία (X). Αναλυτικότερα, το μοντέλο ήταν στατιστικώς σημαντικό ($R^2 = 0.166$, $p < 0.001$) και εξηγούσε το 16.6% της διακύμανσης που παρατηρήθηκε στην εργασιακή αυτονομία. Παράλληλα, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν 0.51 ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα υψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής αυτονομίας. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό πως καθώς οι ηγέτες επιδεικνύουν πιο μετασχηματιστικές συμπεριφορές, οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη αυτονομία στην εργασία τους. Αντίστοιχα, προκύπτουν τα αποτελέσματα και για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης (M_2), η οποία προβλέφθηκε από τη μετασχηματιστική ηγεσία (X), από ένα εξίσου σημαντικό μοντέλο ($R^2 = 0.291$, $p < 0.001$) που εξηγούσε το 29.1% της διακύμανσης στη συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν 0.81 ($p < 0.001$), υποδηλώνοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εργαζομένων, η οποία κατ' επέκταση ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα. Εστιάζοντας στα αποτελέσματα για την οργανωσιακή δέσμευση (Y), παρατηρούμε πως και αυτή φαίνεται να προβλέπεται από την μετασχηματιστική ηγεσία (X), σύμφωνα με ένα στατιστικώς σημαντικό μοντέλο ($R^2 = 0.234$, $p < 0.001$), το οποίο εξηγεί το 23.4% της διακύμανσης της οργανωσιακής δέσμευσης. Παρόλα αυτά, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι -0.09, κάτι το οποίο υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους ($p = 0.687$).

Πίνακας 7: Σύνοψη μοντέλου διαμεσολαβητών (mediators)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	R	R ²	F(1,105)	p
Εργασιακή Αυτονομία (M_1)	0.41	0.166	20.96	<0.001
Συναισθηματική Νοημοσύνη (M_2)	0.54	0.291	43.06	<0.001
Οργανωσιακή Δέσμευση (Y)	0.48	0.234	10.46	<0.001

Πίνακας 8: Άμεσες Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στους διαμεσολαβητές και την Οργανωσιακή Δέσμευση

Μονοπάτι	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	95% Δ.Ε. (Κ.α., Π.α.)
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Εργασιακή Αυτονομία (M_1)	0.51	0.11	4.58	<0.001	0.29, 0.73
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Συναισθηματική Νοημοσύνη (M_2)	0.81	0.12	6.56	<0.001	0.56, 1.05
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Οργανωσιακή Δέσμευση (Y)	-0.09	0.23	-0.4	0.687	-0.54, 0.36

Όσον αφορά τις έμμεσες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση μέσω των δύο διαμεσολαβουσών μεταβλητών, διακρίνεται σημαντική έμμεση επίδραση (Επίδραση = 0.44, 95% Δ.Ε. [0.10, 0.84]), υποδεικνύοντας ότι αυτές εξηγούν συλλογικά ένα σημαντικό μέρος αυτής της σχέσης. Αναλυτικότερα, η έμμεση επίδραση μέσω της εργασιακής αυτονομίας (Επίδραση = 0.43, 95% Δ.Ε. [0.20, 0.77]), υποδηλώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση αυξάνοντας την εργασιακή αυτονομία. Από την άλλη πλευρά, η έμμεση επίδραση μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ήταν σημαντική (Επίδραση = 0.01, 95% Δ.Ε. [-0.28, 0.30]), υποδεικνύοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μεσολαβεί σημαντικά στη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης (Πίνακας 9).

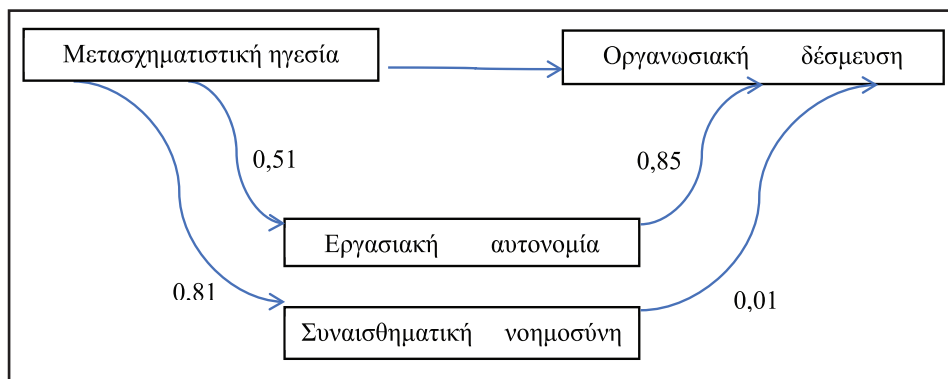
Πίνακας 9: Έμμεση Επίδραση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Οργανωσιακή Δέσμευση (μέσω της Εργασιακής Αυτονομίας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης)

Διαμεσολαβητής	Έμμεση επίδραση	Τυπ. Σφάλμα	95% Δ.Ε. (Κ.α., Π.α.)	
Συνολική έμμεση επίδραση	0.44	0.19	0.10	0.84
Μέσω της εργασιακής αυτονομίας	0.43	0.15	0.20	0.77
Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης	0.01	0.15	-0.28	0.31

Τέλος, η συνολική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μεσολαβούσες μεταβλητές, φαίνεται να είναι θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($\beta=0.35$, 95% Δ.Ε. [-0.06, 0.76], $p=0.094$). Ωστόσο, παρόλη την μη στατιστικώς σημαντική άμεση επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η συνολική έμμεση επίδραση της όταν διαμεσολαβείται από την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι στατιστικώς σημαντική ($\beta=0.44$, 95% Δ.Ε. [0.10, 0.84]). Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή δέσμευση, αλλά αυτό το αποτέλεσμα διαμεσολαβείται πλήρως από την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Πίνακας 10 και Εικόνα 1). Το εν λόγω εύρημα υποδηλώνει ότι οι ηγέτες που ακολουθούν το μετασχηματιστικό μοντέλο μπορούν να ενισχύσουν τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων, ενισχύοντας την αυτονομία και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Πίνακας 10: Συνολική, Άμεση και Έμμεση Επίδραση του Μοντέλου

Επίδραση	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	95% CI (LLCI, ULCI)
Συνολική επίδραση (Μετασχηματιστική Ηγεσία → Οργανωσιακή Δέσμευση)	0.35	0.21	1.69	0.094	-0.06, 0.76
Άμεση επίδραση (Μετασχηματιστική Ηγεσία → Οργανωσιακή Δέσμευση)	-0.09	0.23	-0.4	0.687	-0.54, 0.36
Συνολική έμμεση επίδραση (Εργασιακή αυτονομία & συναισθηματική νοημοσύνη)	0.44	0.19	-	-	0.10, 0.84

Εικόνα 1: Διάγραμμα μοντελοποίησης της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την οργανωσιακή δέσμευση με διαμεσολαβητές την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη

7. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της οργανωσιακής δέσμευσης, της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρόλο που η μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας καίριος παράγοντας για την ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν μια πιο συγκρατημένη εικόνα.

Εστιάζοντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ1), αν και παρατηρείται θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης, αυτή δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Το συγκεκριμένο εύρημα δύναται να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της

ιδιαίτερης φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή και γραφειοκρατικές διαδικασίες (Katsigianni & Ifanti, 2016). Η επικράτηση διεκπεραιωτικών μορφών ηγεσίας, που δίνουν έμφαση κυρίως στη διαχείριση εργασιών και τη συμμόρφωση με προκαθορισμένους κανόνες, περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης πιο καινοτόμων πρακτικών ηγεσίας, όπως αυτές που προωθούνται μέσω του μετασχηματιστικού μοντέλου (Saiti, 2012). Επιπρόσθετα, η κουλτούρα του εν λόγω συστήματος, που συχνά εστιάζει στην ιεραρχία και τον έλεγχο, δεν δημιουργεί τις ιδανικές προϋποθέσεις για την προώθηση ενός δυναμικού οργανωσιακού κλίματος, όπου η δέσμευση θα μπορούσε να αναπτυχθεί με φυσικό τρόπο.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (EE2), η εργασιακή αυτονομία αναδείχθηκε ως ένας παράγοντας που διαμεσολαβεί στην σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση έμμεσα, προωθώντας την εργασιακή αυτονομία των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις, να εκφράζουν την δημιουργικότητά τους, να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν καινοτόμες πρωτοβουλίες (Lin, 2022· Knight, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασιακή αυτονομία λειτουργεί ως καταλύτης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται περισσότερο και να δεσμεύονται πιο ουσιαστικά με τους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού (Zhang et al., 2021· Silva & Mølsted, 2020).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (EE3), η συναισθηματική νοημοσύνη -έναν παράγοντα που έχει συνδεθεί με την αποτελεσματική ηγεσία (Bonesso et al., 2020)- δεν φάνηκε να διαθέτει άμεση επίδραση στα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, ενώ παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μετασχηματιστικές πρακτικές της ηγεσίας συνδέονται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά ο αντίκτυπός τους στην οργανωσιακή δέσμευση πιθανόν εξαρτάται από τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων πέραν της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε πρακτικό επίπεδο, η αξιοποίηση των ευρημάτων απαιτεί στοχευμένες πολιτικές παρεμβάσεις, με τις πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Sari, 2018) και την ενίσχυση μορφών ηγεσίας που προάγουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών να αποτελούν βασικές προτεραιότητες (Lin, 2022). Ειδικότερα, η επιμόρφωση και η υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, με κεντρικό άξονα την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις ηγετικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et al., 2021), θα αποτελούσαν ένα σημαντικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Παράλληλα, η συμμετοχή σε διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα και προγράμματα Erasmus, θα συντελέσει στη γνωριμία των ελληνικών σχολείων με σχολεία άλλων χωρών της Ευρώπης και τη γνωριμία τους με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και νέες μορφές ηγεσίας, προωθώντας την ανταλλαγή καλών πρακτικών και καινοτόμων δράσεων (Žebryk et al., 2021).

Παρά τα πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς που εντοπίζεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης είναι ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων και η γεωγραφική προέλευση του δείγματος, το οποίο προέρχεται κυρίως από τη Δυτική Μακεδονία. Αυτοί οι δύο παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων της μελέτης (Creswell & Clark, 2017). Για τη βελτίωση της ερευνητικής εγκυρότητας, προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος, ώστε να συμπεριληφθεί μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, με στόχο τη μείωση της γεωγραφικής προκατάληψης και την αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Παράλληλα, μεθοδολογικά ζητήματα, όπως ο συγχρονικός χαρακτήρας της έρευνας και η αξιοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, δύνανται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνεται η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών, οι οποίες θα αξιοποιούν συνδυαστικά διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγια, ομάδες εστίασης). Ακόμα, η διεξαγωγή της μελέτης σε εκπαιδευτικούς που εμπίπτουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο πιθανόν συνεπάγεται ένα εύρος πολιτισμικών προκαταλήψεων, οι οποίες δύνανται να επηρεάζουν τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Προτείνεται λοιπόν η συμπερίληψη συμμετεχόντων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Εξίσου σημαντική κρίνεται η διερεύνηση επιπρόσθετων παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση, όπως τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (Gillet & Vandenberghe, 2014). Ακόμα, σημαντική κρίνεται η περεταίρω μελέτη των διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στα φύλα και τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα επιτρέψουν την ενίσχυση της εργασιακής αυτονομίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των ηγετών εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, η ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ηγετών σύμφωνα με μετασχηματιστικά πρότυπα διοίκησης δύνανται να προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την προώθηση ενός πιο συμμετοχικού και συνεργατικού οργανωσιακού κλίματος. (Saleem et al., 2022). Παράλληλα, οι μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση και τη μείωση των γραφειοκρατικών φραγμών θα μπορούσαν να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προτεινόμενες αλλαγές δεν περιορίζονται μόνο στη βελτίωση της διοικητικής αποτελεσματικότητας, αλλά φιλοδοξούν να συμβάλουν και στη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τη δέσμευση των εργαζομένων σε αυτό, στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, αναμένεται να προαγάγει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να οδηγήσει σε μια σύγχρονη και καινοτόμα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Harris & Jones, 2019).

Βιβλιογραφία

- Akartuna, I. & Serin, O. (2022) COVID-19 Impact on Teachers' Organizational Commitment in Schools. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810015>
- Alamir, I., Ayoubi, R., Massoud, H. & Hallak, L. (2019) Transformational leadership, organizational justice and organizational outcomes. *Leadership & Organization Development Journal* 40 (7), 749-763. <https://doi.org/10.1108/lodj-01-2019-0033>
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Alessa, 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>
- Al-Sada, M., Al-Esmael, B. & Faisal, M. (2017) Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *Euromed Journal of Business*, 12 (2), 163-188. <https://doi.org/10.1108/EMJB-02-2016-0003>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A., Ateeq, A., Naji, G., AlMaamari, Q. & Beshr, B. (2023) Impact of Teachers' Commitment to the Relationship between Transformational Leadership and Sustainable Teaching Performance. *Sustainability*, 15 (5), 4620. <https://doi.org/10.3390/su15054620>
- Βάσιου Α. (2018) Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47. <https://doi.org/10.12681/jret.11974>
- Βάσιου,Α., Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2024) Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και θεατρικό παιχνίδι: Μια ποιοτική μελέτη με εκπαιδευτικούς. Στο: Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (Επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγική Επιστήμη και Έρευνα*. Εκδ. Πεδίο.
- Barling, J., Moutinho, S. & Kelloway, E. K. (2000) *Transformational leadership and group performance: The mediating role of affective commitment*. Queen's University, Kingston, Ontario.
- Bashir, B. & Gani, A. (2019) Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39 (4), 525-542. <https://doi.org/10.1108/jmd-07-2018-0210>.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006) *Transformational Leadership*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Becker, H. S. (1960) Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40. <https://doi.org/10.1086/222820>.

- Bellibaş, M., Kılınç, A. & Polatcan, M. (2021) The Moderation Role of Transformational Leadership in the Effect of Instructional Leadership on Teacher Professional Learning and Instructional Practice: An Integrated Leadership Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57 (5), 776-814.
<https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Bonesso, S., Gerli, F., Zampieri, R. & Boyatzis, R. (2020) Updating the Debate on Behavioral Competency Development: State of the Art and Future Challenges. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01267>
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Bush, T. (2011) *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage, London.
- Butar, N., Bross, N. & Kanto, D. (2020) What Drives Teaching Performance at School? The Determinants of School Teacher Performance. *Journal of Economics and Business*, 3 (4), 1624-1630. <https://doi.org/10.31222/osf.io/znsu3>
- Cai, B., Shafait, Z. & Chen, L. (2022) Teachers' Adoption of Emotions-Based Learning Outcomes: Significance of Teachers' Competence, Creative Performance, and University Performance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812447>.
- Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. (2000) A short measure of transformational leadership. *Journal of business and psychology*, 14, 389-405.
<https://doi.org/10.1023/A:1022991115523>
- Cayupe, J., Bernedo-Moreira, D., Morales-García, W., Alcaraz, F., Peña, K., Saintila, J. & Flores-Paredes, A. (2023) Self-efficacy, organizational commitment, workload as predictors of life satisfaction in elementary school teachers: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066321>
- Chew, J. & Chan, C.C.A. (2008) Human resource practices, organizational commitment and intention to stay, *International Journal of Manpower*, 29 (6), 503-522.
<https://doi.org/10.1108/01437720810904194>
- Choi, D., Oh, I. & Colbert, A. (2015) Understanding organizational commitment: A meta-analytic examination of the roles of the five-factor model of personality and culture.. *The Journal of applied psychology*, 100 (5), 1542-1567.
<https://doi.org/10.1037/apl0000014>.
- Chughtai, A.A. & Zafar, S. (2006) Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers, *Applied HRM Research*, 11 (1), 39-64.
- Chung, M. (2019) Teacher Efficacy, Collective Self-Esteem, and Organizational Commitment of Childcare Teachers: A Moderated Mediation Model of Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00955>.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017) *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.203>
- Cui, Y. (2021) The role of emotional intelligence in workplace transparency and open communication. *Aggression and Violent Behavior*, 101602. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2021.101602>.
- Daniëls, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019) A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.02.003>
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., ... Majzun, Z. (2020) Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23 (4), 380-394. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1780078>
- Dogru, Ç. (2022) A Meta-Analysis of the Relationships Between Emotional Intelligence and Employee Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348>
- Dubinsky, A. J., Yammarino, F. J. & Jolson, M. A. (1995) An examination of linkages between personal characteristics and dimensions of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 9(3), 315-335. <https://doi.org/10.1007/BF02230972>
- Frostenson, M. (2015) Three forms of professional autonomy: De-professionalization of teachers in a new light, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 20-29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gao, Y. (2022) An Investigation Into the Role of English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Organizational Commitment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894333>
- Gillet, N. & Vandenberghe, C. (2014) Transformational leadership and organizational commitment: The mediating role of job characteristics. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 321-347.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2021) The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gruzina, Y., Mel'nychuk, M. & Belogash, M. (2020) Leadership Ideas Shaped by Digital Insights in Higher Education. *Management Science*, 9 (4), 75-84. <https://doi.org/10.26794/2404-022x-2019-9-4-75-84>.

- Gumus, S., Bellibaş, M., Esen, M. & Gumus, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25-48.
<https://doi.org/10.1177/1741143216659296>.
- Hamza, P. A., Othman, B. J., Gardi, B., Sorguli, S., Aziz, H. M., Ahmed, S. A., et al. (2021) Recruitment and selection: the relationship between recruitment and selection with organizational performance. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5 (3), 1-13. <https://doi.org/10.22161/ijebm.5.3.1>
- Herrera, J. & Heras-Rosas, C. (2021) The Organizational Commitment in the Company and Its Relationship With the Psychological Contract. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.609211>.
- Harris, A. & Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39 (2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Hughes, A.L., Matt, J.J. & O'Reilly, F.L. (2015) Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (1), 129-134. <https://doi.org/10.11114/jets.v3il.622>
- [Imran, R.](#), [Allil, K.](#) & [Mahmoud, A.B.](#) (2017) Teacher's turnover intentions: Examining the impact of motivation and organizational commitment, *International Journal of Educational Management*, 31 (6), 828-842. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0131>
- Ingersoll, R. M. (2003) *Who controls teachers' work. Power and accountability in America's schools*. Harvard: Harvard University Press.
- Isha, A.S.N., Naji, G.M.A., Saleem, M.S., Brough, P., Alazzani, A., Ghaleb, E.A.A., Muneer, A. & Alzoraiki, M. (2023) Validation of "Depression, Anxiety, and Stress Scales" and "Changes in Psychological Distress during COVID-19" among University Students in Malaysia. *Sustainability*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/su15054492>
- Mamat, N. H. & Ismail, N. A. H. (2021) Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Jackson, T. A., Meyer, J. P. & Wang, X. H. (2013) Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 84-106.
<https://doi.org/10.1177/1548051812466919>
- Jain, P. & Duggal, T. (2018) Transformational leadership, organizational commitment, emotional intelligence and job autonomy. *Management Research Review*, 41 (9), 1033-1046. <https://doi.org/10.1108/MRR-01-2018-0029>.
- Jiao, C., Qian, J. & Liu, H. (2022) The Relationship Between Preschool Inclusive Education Teachers' Organizational Support and Work Engagement: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900835>.

- Kafetsios, K., Nezlek, J. B. & Vassiou, A. (2011) A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00750.x>
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016) Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48 (3), 225-42.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1173023>.
- Knight, R. (2020) The tensions of innovation: experiences of teachers during a whole school pedagogical shift. *Research Papers in Education*, 35 (2), 205 - 227.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568527>.
- Lennert da Silva, A. L. & Mølsted, C. E. (2020) *Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education*. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Li, Y. & Karanxha, Z. (2022) Literature review of transformational school leadership: models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 52 (1), 52-74. <https://doi.org/10.1177/17411432221077157>.
- Lin, Q. (2022) The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>.
- Linville, J. & Onosu, G. (2023) Stories of Leadership: Leading with Empathy through the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 15(9), 7708. <https://doi.org/10.3390/su15097708>.
- Liu, Y. & Bellibas, M.S. (2018) School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Lv, Y., Wu, M. & Shouse, R. (2022) Impact of organizational culture, occupational commitment and industry-academy cooperation on vocational education in China: Cross-sectional Hierarchical Linear Modeling analysis. *PLoS ONE*, 17 (2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264345>.
- Luyten, H. & Bazo, M. (2019) Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31.
<https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2018.11.002>.
- Ma, D. (2022) The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>.

- Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D. & García-Fernández, J. (2019) Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence?, In Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York, NY.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991) A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Miao, C., Humphrey, R. & Qian, S. (2018) A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53 (4), 463-474.
<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.01.003>
- Miraglia, M. & Johns, G. (2016) Going to work ill: A meta-analysis of the correlates of presenteeism and a dual-path model. *Journal of occupational health psychology*, 21 (3), 261-283. <https://doi.org/10.1037/ocp0000015>
- Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979) The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Muttaqin, I., Tursina, N., Sudrajat, A., Yuliza, U., Novianto, N., Ramadhan, F. & Kurnanto, M. (2023) The effect of academic supervision, managerial competence, and teacher empowerment on teacher performance: the mediating role of teacher commitment. *F1000Research*, 12 (743).
<https://doi.org/10.12688/f1000research.128502.2>
- Nandan, S., Halkias, D., Thurman, P., Komodromos, M., Alserhan, B., Adendorff, Ph.D, C., Alhaj, N., Massis, A., Galanaki, E., Graham, S., Juma, N., Kwesiga, E., Nkamnebe, A., Seaman, C. & Zacca, J. (2018) Assessing cross-national invariance of the three-component model of organizational commitment. *EuroMed Journal of Business*, 13 (3), 254-279. <https://doi.org/10.1108/EMJB-09-2017-0031>
- Ni, Y. (2017) Teacher Working Conditions, Teacher Commitment, and Charter Schools. *Teachers College Record*, 119 (6), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811711900606>
- Oh, H. & Sawang, S. (2021) Qualitative differences in the mindsets associated with dual nature of normative commitment. *PLoS ONE*, 16 (3).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251193>
- Pan, H.-L.W. (2023) The Catalysts for Sustaining Teacher Commitment: An Analysis of Teacher Preparedness and Professional Learning. *Sustainability*, 15(6), 4918,
<https://doi.org/10.3390/su15064918>

- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2019) Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (5), 706 - 727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Peláez-Fernández, M., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. & Extremera, N. (2021) Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- Prentice, C., Dominique Lopes, S., and Wang, X. (2020) Emotional intelligence or artificial intelligence—an employee perspective. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 29 (4), 377–403. <https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1647124>
- Presbitero, A., Newman, A., Le, H., Jiang, Z. & Zheng, C. (2019) Organizational commitment in the context of multinational corporations: a critical review and directions for future research. *The International Journal of Human Resource Management*, 30 (1), 188-218. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1511614>
- Price, H. (2021) Weathering fluctuations in teacher commitment: leaders relational failures, with improvement prospects. *Journal of Educational Administration*, 59 (4), 493-513. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0157>
- Razak, N., Darmawan, G. & Keeves, J. (2009) Teacher commitment. In L.J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 343-360. Berlin: Springer Science + Business Media.
- Reilly, P. (2022) Developing Emotionally Intelligent Work Teams Improves Performance and Organizational Wellbeing: A Literature Review. *New Review of Academic Librarianship*, 29 (2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/13614533.2022.2112716>
- Saha, S. & Kumar, S. (2018) Organizational culture as a moderator between affective commitment and job satisfaction: empirical evidence from Indian public sector enterprises. *International Journal of Public Sector Management*, 31 (2), 184-206. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-03-2017-0078>
- Saiti, A. (2012) Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110-138. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211219370>
- Saleem, M.S., Isha, A.S.N., Awan, M.I., Yusop, Y.B., Naji, G.M.A. (2022) Fostering academic engagement in post-graduate students: Assessing the role of positive emotions, positive psychology, and stress. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395>
- Sánchez-Álvarez, N., Martos, M. & Extremera, N. (2020) A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>

- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. & Okinishi, M. (2023) Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16 (1), 801-820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>
- Sari, V. (2018) Educational Assistance and Education Quality in Indonesia: The Role of Decentralization. *Population and Development Review*, 45(1), 123-154. <https://doi.org/10.1111/padr.12272>
- Siangchokyoo, N., Klinger, R. & Campion, E. (2020) Follower transformation as the linchpin of transformational leadership theory: A systematic review and future research agenda. *Leadership Quarterly*, 31 (1), 101341. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101341>
- Silva, A. & Mølstad, C. (2020) Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31 (1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Sinclair, R. R., Tucker, J. S., Cullen, J. C. & Wright, C. (2005) Performance differences among four organizational commitment profiles. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1280-1287. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1280>
- Suleman, Q., Syed, M., Mahmood, Z. & Hussain, I. (2020) Correlating Emotional Intelligence With Job Satisfaction: Evidence From a Cross-Sectional Study Among Secondary School Heads in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00240>
- Tengi, M., Mansor, M. & Zahari, H. (2017) A review theory of transformational leadership for school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7 (3), 792-799. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i3/2847>
- Timalsina, R., K.C., S., Rai, N. & Chhantyal, A. (2018) Predictors of organizational commitment among university nursing Faculty of Kathmandu Valley, Nepal. *BMC Nursing*, 17 (30). <https://doi.org/10.1186/s12912-018-0298-7>.
- Toprak, M., Karakus, M. & Chen, J. (2023) Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system, *Journal of Educational Administration*, 61 (5), 514-530. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0185>
- Urick, A. (2016) The influence of typologies of school leaders on teacher retention: a multi-level latent class analysis, *Journal of Educational Administration*, 54 (4), 434-468. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0090>
- Valaei, N. & Rezaei, S. (2016) Job satisfaction and organizational commitment: An empirical investigation among ICT-SMEs.. *Management Research Review*, 39 (12), 1663-1694. <https://doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.04.002>
- Vasiou, A., Vasilaki, E., Mastrothanasis, K. & Galanaki, E. (2024) Emotional Intelligence and University Students' Happiness: The Mediating Role of Basic Psychological Needs' Satisfaction. *Psychology International*, 6(4), 855-867.
<https://doi.org/10.3390/psycholint6040055>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. & Liu, K. (2021) Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103373>
- Wermke, W. & Forsberg, E. (2017) The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>
- Wermke, W., Rick, S. & Salokangas, M. (2018) Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Wilkins, S., Butt, M., Kratochvil, D. & Balakrishnan, M. (2016) The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41 (12), 2232-2252.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>
- Yahaya, R. & Ebrahim, F. (2016). Leadership Styles and Organizational Commitment: Literature Review. *Journal of Management Development*, 35 (2), 190-216.
<https://doi.org/10.1108/JMD-01-2015-0004>
- Ye, D., Sun, S. & Zhao, D. (2022). EFL Students' L2 Achievement: The Role of Teachers' Organizational Commitment and Loving Pedagogy. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937624>
- Żebryk, P., Przytuszała, P., Nowak, J., Cerbin-Koczorowska, M., Marciniak, R. & Cameron, H. (2021). The Impact of ERASMUS Exchanges on the Professional and Personal Development of Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (24), 13312. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413312>
- Zhang, D., He, J. & Fu, D. (2021). How Can We Improve Teacher's Work Engagement? Based on Chinese Experiences. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721450>
- Zhu, K., Wang, X. & Jiang, M. (2022). The impact of organizational commitment on turnover intention of substitute teachers in public primary schools: Taking psychological capital as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008142>

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E., Chacón-Cuberos, R., López, J. & Martínez-Martínez, A. (2019). 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>.