

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ  
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AND  
COMMUNICATION COMPETENCE: AN EMPIRICAL  
INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION  
SCHOOL PRINCIPALS**

Ευτέρπη Χριστοφορίδου  
Εκπαιδευτικός  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.404  
effiechristo@gmail.com

Μαρία Πλατσίδου  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
platsidou@uom.edu.gr

### **Περίληψη**

Στην έρευνα αυτή ελέγχθηκε η υπόθεση πως, στην περίπτωση των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συνεπάγεται και καλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα. Στην πρώτη φάση της έρευνας εξετάστηκε η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη 11 διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Από αυτούς επιλέχθηκαν δύο διευθυντές με τις υψηλότερες και τρεις με τις χαμηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να ελεγχθούν ως προς την επικοινωνιακή τους ικανότητα, με ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι διευθυντές/ντριες που έχουν υψηλότερη αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες από εκείνους με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι πρώτοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, καταφέρνουν να περάσουν με σαφήνεια το μήνυμά τους και να μεταφέρουν ανεμπόδιστα το όραμά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

### **Λέξεις κλειδιά**

Συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνιακή ικανότητα, διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας, MSCEIT.

## Abstract

The aim of this study was to test the hypothesis that secondary education school Principals with higher emotional intelligence have better communication skills. In the first phase of the survey, 11 Principals were tested with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Of these, 2 Principals with the highest and 3 Principals with the lowest performance were selected to be tested for their communication skills with a semi-structured interview. The results showed that Principals with higher actual emotional intelligence have better communication skills than those with lower emotional intelligence. The former Principals, according to their answers, can communicate their message clearly and transfer their vision in their school community.

### *Key words*

*Emotional intelligence, communication competence, Principals, MSCEIT.*

## 0. Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, πολλές χώρες αναμορφώνουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της νέας τάξης πραγμάτων. Τα σχολεία, που αποτελούν τις μικρότερες λειτουργικές μονάδες που καλούνται να εφαρμόσουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, βρίσκονται στην πρώτη γραμμή υλοποίησης των αλλαγών. Η επιτυχής εφαρμογή εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τους διευθυντές οι οποίοι, ευρισκόμενοι σε μια θέση πιο απαιτητική από ποτέ, καλούνται να μετασχηματίσουν τις θεωρίες σε πράξη και να μετατρέψουν τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης που θα αγκαλιάσουν τις αλλαγές και θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να ευνοεί τις υψηλές επιδόσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στην προσπάθειά τους αυτή είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς επίσης και να επιδεικνύουν υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες, αφού, αφενός, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης δημιούργησαν την ανάγκη της ανάπτυξης τέτοιων ικανοτήτων (Martinez, 2012) και, αφετέρου, η ικανή επικοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή εκτέλεση όλων των λειτουργιών της διοίκησης (Σαρμανιώτης, 2012). Ταυτόχρονα, πληθώρα μελετών τονίζει τη σχέση μεταξύ αποτελεσματικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Barbuto & Bugenhagen, 2009· Moore, 2009· Nordstrom, 2010). Για την George (2000), τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας, αφού η ηγεσία είναι μια διαδικασία φορτωμένη με συναισθήματα. Ο διευθυντής είναι αυτός που καλείται να δημιουργήσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ικανοποιημένοι και παραγωγικοί. Επομένως, πρέπει οι διευθυντές να έχουν αναπτυγμένες ικανότητες συ-

ναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνιακές ικανότητες. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο η ύπαρξη αναπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγεται και την παρουσία υψηλής ικανότητας για επικοινωνία στους σύγχρονους διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων.

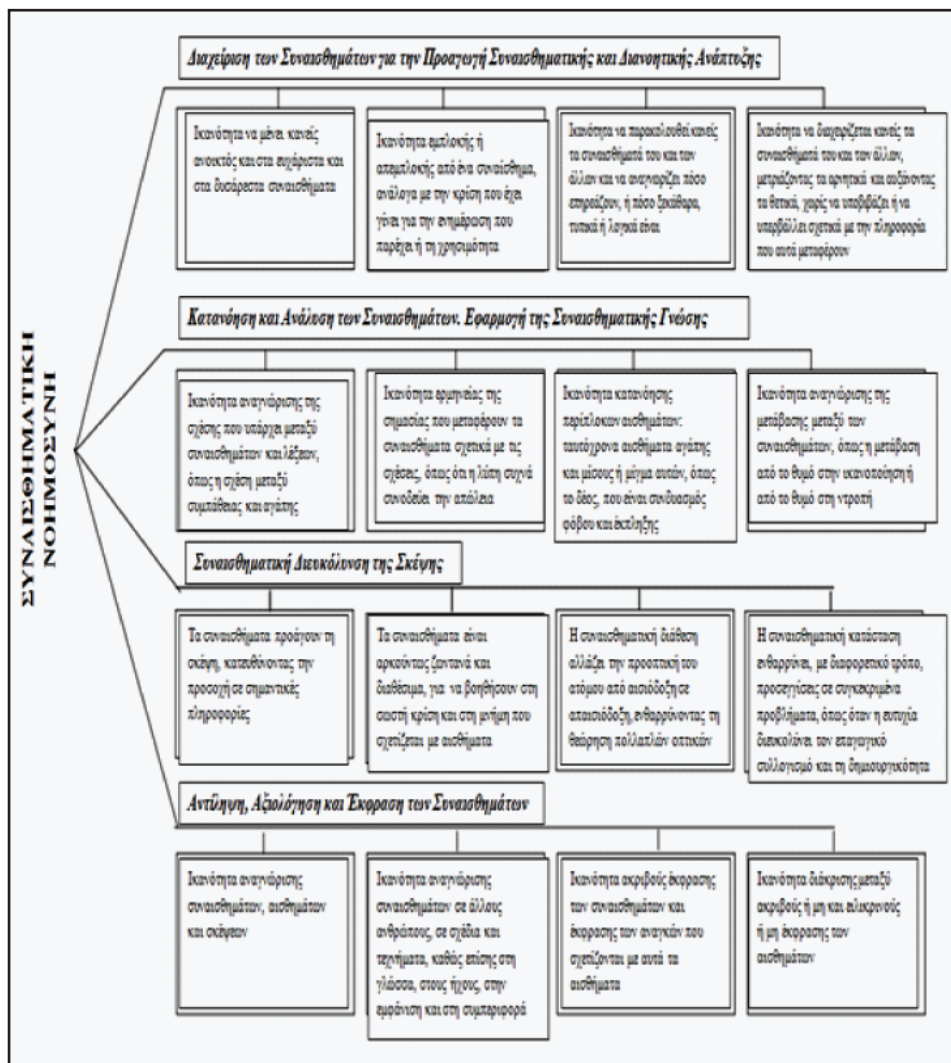
## 1. Θεωρητικό υπόβαθρο

### 1.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010, σ. 19), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη». Ανάλογα με το πού εστιάζει η συναισθηματική νοημοσύνη, για άλλους είναι μια ικανότητα του νου (Mayer, Salovey & Caruso, 2008), για άλλους είναι ένας συνδυασμός στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου (Bar-On, 2006), ενώ για άλλους επιτρέπει την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης στην εργασία (Goleman, 1998). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητικό υπόβαθρο το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, το οποίο περιγράφεται στη συνέχεια.

Στο μοντέλο που πρότειναν η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους ικανοτήτων, όπως αποτυπώνεται στην Εικόνα 1, οι οποίοι ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης: (α) την εμπειρική που περιλαμβάνει τους κλάδους της αντίληψης και της χρήσης συναισθημάτων και β) τη στρατηγική που περιλαμβάνει τους κλάδους της κατανόησης και της διαχείρισης συναισθημάτων. Οι τέσσερις κλάδοι διατρέχουν έναν άξονα ο οποίος εκτείνεται από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες μέχρι τις πιο πολύπλοκες. Για παράδειγμα, ο κλάδος που βρίσκεται στη βάση αφορά στη (σχετικά) απλή διαδικασία της αντίληψης και έκφρασης των συναισθημάτων, ενώ ο κλάδος που βρίσκεται στην κορυφή αναφέρεται στην πιο σύνθετη διαδικασία της διαχείρισης συναισθημάτων. Επίσης, κάθε κλάδος χωρίζεται σε τέσσερις ικανότητες που περιγράφονται στα αντίστοιχα πλαίσια της Εικόνας 1. Ικανότητες οι οποίες εμφανίζονται σχετικά νωρίς στην ανάπτυξη του ανθρώπου βρίσκονται στα αριστερά πλαίσια, σε κάθε κλάδο, ενώ ικανότητες που κάνουν την εμφάνισή τους αργότερα βρίσκονται στα δεξιά.

**Εικόνα 1:** Οι τέσσερις κλάδοι της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer & Salovey, 1997, σελ.11)



### 1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολικής μονάδας

Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει κυρίαρχο ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις, είτε αυτές διαδραματίζονται στο σπίτι, στο σχολείο ή στο χώρο εργασίας. Το σπίτι είναι ο χώρος όπου οι συναισθηματικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται, αλλά το σχολείο είναι ο τόπος για την προαγωγή και περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Chan, 2002). Για να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, θα πρέπει να είναι στελεχωμένα με άτομα που μπορούν να εμπνεύσουν και να καθοδηγήσουν.

Στο παρελθόν, η χρήση των συναισθημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης εθεωρείτο περισσότερο ανασταλτικός, παρά διευκολυντικός παράγοντας. Οι διευθυντές θεωρούσαν πως η εμπλοκή των συναισθημάτων στη διδασκαλία αποσπά τους εκπαιδευτικούς από άλλες, πιο ορθολογικές ενασχολήσεις, όπως η επίτευξη των στόχων και το χρονοδιάγραμμα της ύλης, και ότι η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του καταστρέφοντάς τα επηρεάζει θετικά την ικανότητα μάθησης (Lynch, 2012). Τα παράπονα των εκπαιδευτικών, όπως και τα συναισθήματα που τα συνόδευαν για τις συνθήκες εργασίας τους, εκλαμβάνονταν από τους διευθυντές ως αντίσταση στην αλλαγή (Leithwood & Beatty, 2008).

Σήμερα, υπό το φως της πρόσφατης έρευνας, αυτή η εικόνα άρχισε να αλλάζει. Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Helvacı και Takmak (2016) σε επαρχία της Τουρκίας σε 261 εκπαιδευτικούς και 109 διευθυντές σχολείων, βρέθηκε ότι η ικανότητα των διευθυντών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται ανάμεσα στις νέες ικανότητες που οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να διαθέτουν. Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων επιτρέπει στους διευθυντές να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και να τους προσανατολίζουν προς τον κοινό σκοπό που υπηρετούν, επηρεάζοντας τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Leithwood και Beatty (2008) υποστηρίζουν πως οι διευθυντές πρέπει να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όχι ως δικαιολογίες και περισπασμούς, αλλά ως ισχυρές και ανεκμετάλλευτες δυνάμεις, αν θέλουν να τους έχουν συμμάχους στο όραμά τους και στην προσπάθεια για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είτε άμεσα, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούν, είτε έμμεσα, παρεμβαίνοντας στις συνθήκες εργασίας (Lynch, 2012). Από την άλλη, οι διευθυντές καλούνται να κάνουν κρίσεις και να παίρνουν συνεχώς αποφάσεις, η ορθότητα και αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται από το πώς σκέφτονται και αισθάνονται, δηλαδή την εσωτερική τους κατάσταση (Leithwood & Beatty, 2008). Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι τα συναισθήματα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε μια από τις ικανότητες που περιγράφει το μοντέλο των Mayer et al. (2016): η πραγματική ή αντικειμενική (actual) ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των διευθυντών/ντριών. Επιλέχθηκε η ικανότητα αυτή διότι, αφενός, προϋποθέτει την αναγνώριση, χρήση και κατανόηση των συναισθημάτων και, αφετέρου, φαίνεται να αποτελεί τον κοινό παρανομαστή σε πολλές συναισθηματικές ικανότητες που διαθέτουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες (George, 2000). Επιπλέον, η λειτουργική οργάνωση του συναισθήματος, που συνεπάγεται η καλή διαχείριση των συναισθημάτων, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων και σχετίζεται με υψηλές ηγετικές ικανότητες (Καφέτσιος, 2003).

### ***1.3. Επικοινωνιακή ικανότητα***

Οι Cooley και Roach (1984) ορίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα ως τη γνώση κατ'άλληλων και αποτελεσματικών επικοινωνιακών προτύπων και την ικανότητα χρησιμοποίησης και προσαρμογής αυτής της γνώσης σε διάφορα περιβάλλοντα. Ο παραπάνω ορισμός εμπεριέχει δύο στοιχεία: (α) τη γνώση του πώς γίνεται κάτι, που πρέπει να συνοδεύεται από την κατανόηση του γιατί τα πράγματα δρομολογούνται με συγκεκριμένο τρόπο (Hargie, 2011), και (β) τη δυνατότητα χρήσης αυτής της γνώσης, η οποία δεν είναι ίδια σε όλους και επηρεάζεται από παράγοντες όπως η διάθεση, η προσωπικότητα, το άγχος. Στην κατανόηση της έννοιας της επικοινωνιακής ικανότητας αποφασιστικής σημασίας συμβολή είχαν τα ευρήματα των Spintzberg και Cupach (1989). Σύμφωνα με αυτούς, η έννοια «ικανότητα» φαίνεται να επιδέχεται πολλές ερμηνείες, αλλά υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε κάθε εννοιολόγησή της: η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα της συμπεριφοράς. Η αποτελεσματικότητα προκύπτει μέσα από έλεγχο και ορίζεται ως η επιτυχής επίτευξη του στόχου. Η καταλληλότητα της συμπεριφοράς αντανάκλα το τακτ ή την ευγένεια και αναφέρεται στην αποφυγή βίαιων κοινωνικών ή διαπροσωπικών συμπεριφορών. Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα συχνά εμπεριέχει την προσήλωση στην κατάλληλη συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται σε κοινωνικά και διαπροσωπικά πλαίσια. Καταλήγοντας, η επικοινωνιακή ικανότητα χαρακτηρίζεται από τη γνώση και κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας και την ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος την επικοινωνία αποτελεσματικά.

### ***1.4. Η επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας***

Η αποτελεσματική επικοινωνία θεωρείται ένα από τα βασικότερα συστατικά της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας, αφού όλες οι καλές πρακτικές, προκειμένου να υλοποιηθούν, θέτουν ως προαπαιτούμενο την καλή επικοινωνία (Akinubi, Gbadayan, Fashiku & Kayode, 2012• Hunt, Tourish & Hargie, 2000• Parsons & Beauchamp, 2012). Στις σχολικές μονάδες η επικοινωνία καλύπτει τις διμερείς σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (διευθυντή – εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διευθυντή – μαθητών). Διευθυντές με επικοινωνιακές ικανότητες μπορούν πιο εύκολα να πετύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας και διακρίνονται από ποιοτικά χαρακτηριστικά που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία, όπως: (α) σωστός προγραμματισμός της επικοινωνίας, (β) επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις, (γ) επιλογή του κατάλληλου μηνύματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, (δ) ικανότητα χρήσης ποικίλων καναλιών επικοινωνίας και παροχής ακριβούς πληροφόρησης προς τους εργαζομένους, (ε) ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και καθιέρωση ανατροφοδότησης και (στ) ικανότητα ενσυναίσθησης (Habaci, elik, Habaci, Adigüzelli & Kurt, 2013).

## 2. Στόχος και υπόθεση της έρευνας, ερευνητικός σχεδιασμός

Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η ανάγκη ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο να έχει αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και καλή επικοινωνιακή ικανότητα. Αν διαθέτει την πρώτη συνεπάγεται ότι θα έχει και τη δεύτερη σε υψηλά επίπεδα; Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επικοινωνιακή ικανότητα σε διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διατυπώθηκε και ελέγχθηκε η υπόθεση ότι οι διευθυντές/ντριες που έχουν υψηλότερη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους άλλους εταίρους της σχολικής κοινότητας, από ό,τι εκείνοι με χαμηλότερη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων. Η έρευνα περιλάμβανε δύο φάσεις. Στην πρώτη, εξετάστηκε η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι διευθυντές/ντριες με την υψηλότερη και εκείνοι/ες με τη χαμηλότερη βαθμολογία, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στη Β' φάση της έρευνας.

## 3. Μέθοδος

### 3.1. Δείγμα

Στην πρώτη ερευνητική φάση πήραν μέρος 11 διευθυντές/ντριες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, τρεις γυναίκες και οκτώ άντρες, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν από το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον της πρώτης ερευνητριάς ("δείγμα ευκολίας"). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Για τη δεύτερη φάση, επιλέχθηκαν πέντε διευθυντές/ντριες με βάση τη βαθμολογία που σημείωσαν στη μέτρηση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, με βάση αυτή τη βαθμολογία, επιλέχθηκαν οι δύο διευθυντές που είχαν μια τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο (οι διευθυντές Y1 και Y2) και τρεις που είχαν μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο (οι διευθυντές/ντριες X1, X2 και X3).

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και επίδοση στο MSCEIT

Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Έτη άσκησης διεύθυνσης	Επίπεδο σπουδών <sup>1</sup>	Βαθμολογία στο MSCEIT
Διευθύντρια 1	Δ.Α.	35	4	PhD, 2 Msc	69
Διευθυντής 2	58	25	3	PhD, Msc	67
Διευθυντής 3 (Υ2)	50	18	4	PhD, Msc	71
Διευθύντρια 4	59	26	7	Msc	68
Διευθυντής 5	57	33	22	PhD, 3 Msc	69
Διευθύντρια 6 (Χ3)	59	35	7	Msc	64
Διευθυντής 7 (Χ2)	56	29	7	Msc	63
Διευθυντής 8	62	35	11	Msc	69
Διευθυντής 9 (Χ1)	61	32	4,5	---	61
Διευθυντής 10 (Υ1)	59	30	5	PhD, 4 Msc	76
Διευθυντής 11	58	26	7	PhD	68
<b>Μ.Ο.</b>	<b>57,9</b>	<b>29,5</b>	<b>7,4</b>	<b>--</b>	<b>68</b>

1. Στο επίπεδο σπουδών αναφέρονται μόνο τα πτυχία πέραν του βασικού, καθότι το τελευταίο αποτελεί προϋπόθεση διορισμού.

## 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

### 3.2.1. Μέτρηση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων

Για τη μέτρηση της (πραγματικής ή αντικειμενικής) ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη ενότητα από το εργαλείο Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Kafetsios, Maridaki-Kassotaki, Zampunier, Zampetakis και Vouzas (2009). Η ενότητα αυτή αξιολογεί δύο κατηγορίες διαχείρισης συναισθημάτων: (α) στη συναισθηματική διαχείριση αξιολογείται η ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και (β) στην κοινωνική διαχείριση αξιολογείται η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων. Η μέτρηση της συναισθηματικής διαχείρισης γίνεται με πέντε θέματα, που το καθένα περιλαμβάνει τέσσερις πιθανές ενέργειες από τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν ποια προτιμούν. Η κοινωνική διαχείριση εξετάζεται με τρία θέματα, που το καθένα περιλαμβάνει τρεις πιθανές ενέργειες. Για κάθε επιλεγόμενη ενέργεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβαθμίσουν την απάντησή τους σε μια κλίμακα από το 1: «πολύ αναποτελεσματική» μέχρι το 5: «πολύ αποτελεσματική».



Η βαθμολόγηση του MSCEIT έγινε με τη μέθοδο της συναινετικής βαθμολόγησης (general consensus). Σύμφωνα με αυτή ο καθορισμός των βαθμών κάθε απάντησης έγινε με τη χρήση ενός μεγάλου δείγματος ανθρώπων (> 5.000) που απάντησαν στο τεστ. Η ορθότητα των απαντήσεων καθορίστηκε από αυτό που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούν σωστό. Για παράδειγμα, αν το 70% των ατόμων εκείνου του δείγματος επέλεξαν την απάντηση «Α» σε μια δεδομένη ερώτηση, τότε η απάντηση «Α» βαθμολογείται με 0,70 (Brackett & Salovey, 2006· Rivers, Brackett, Salovey & Mayer, 2007).

### 3.2.2. Μέτρηση της επικοινωνιακής ικανότητας

Για τη μέτρηση της επικοινωνιακής ικανότητας οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν με ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα II), οι ερωτήσεις της οποίας διατυπώθηκαν με βάση το μοντέλο των Spitzberg και Cupach (1989). Η συνέντευξη περιλάμβανε δύο άξονες: (α) καταλληλότητα της επικοινωνίας (οι ερωτήσεις 1 και 2) και (β) αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (οι ερωτήσεις 3, 4 και 5). Με την ερώτηση 6 ζητήθηκε από τους διευθυντές/ντρίες να αναφέρουν 1-2 επικοινωνιακές δεξιότητες που θεωρούν ότι διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (οι 7 και 8) ζητούσαν από τους ερωτώμενους να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σε μια κλίμακα από το 1 (“καθόλου ικανοποιημένος/η”) μέχρι το 5 (“πολύ ικανοποιημένος/η”). Αναλυτικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Για την παραγωγή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Mason, 2011). Κατά τη μέθοδο αυτή εφαρμόζεται μια διαδικασία έξι βημάτων (χωρίς απαραίτητως να ακολουθείται γραμμική πορεία), που περιλαμβάνει: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση των θεμάτων, επανεξέταση των θεμάτων, ορισμός και ονομασία των θεμάτων και τέλος συγγραφή των ευρημάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στο τελευταίο στάδιο περιλαμβάνεται η απομαγνητοφώνηση, προκειμένου τα κείμενα των συνεντεύξεων να μετασχηματιστούν σε προσβάσιμο κείμενο. Έγινε προσπάθεια να αποδοθεί, όσο πιο πιστά γίνεται, το νόημα των απαντήσεων. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων αποτελούν κατά λέξη μεταφορά της διαδραστικής επικοινωνίας και, ενώ δεν περιλαμβάνουν αναφορές σε μη λεκτικά είδη συμπεριφοράς, έγινε απόπειρα να αποτυπωθούν κι αυτά στο κείμενο, χρησιμοποιώντας τα σύμβολα που αναφέρει η Mason (2011). Έτσι, οι μικρές παύσεις υποδηλώνονται με το σύμβολο (...). Διακοπές του λόγου, λόγω παρέμβασης της ερευνήτριας που έκανε τη συνέντευξη στα λεγόμενα του ερωτώμενου, υποδηλώνονται με το σύμβολο //. Λέξεις ή φράσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι έδωσαν έμφαση σημειώνονται με υπογράμμιση. Τα σημεία στίξης προστέθηκαν προκειμένου να κάνουν το κείμενο πιο ευανάγνωστο, χωρίς ωστόσο να αλλοιώνουν την εκφορά του διαλόγου.

## 4. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών ομαδοποιήθηκαν σε δύο ενότητες/άξονες και περιγράφονται παρακάτω.

### 4.1. Καταλληλότητα της επικοινωνίας

#### 4.1.1. Η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς

Και οι πέντε διευθυντές/ντριες, όπως ανέφεραν, υιοθετούν, σε γενικές γραμμές, τους ίδιους τρόπους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σε καθημερινή βάση μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και σε έκτακτες συνεδριάσεις, που συνήθως γίνονται στα διαλλείματα ή μετά το πέρας των μαθημάτων. Υπάρχει βέβαια και η προφορική και κατ' ιδίαν επικοινωνία του διευθυντή προκειμένου να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής 10 (Υ1), πέρα από τους προαναφερόμενους τρόπους ενημέρωσης ζητάει και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις που οργανώνονται ηλεκτρονικά από το υπουργείο για εκπαιδευτικά θέματα. Όπως λέει: *“Μερικές φορές γίνονται και αιτήματα από τη διοίκηση, από το υπουργείο για να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις ηλεκτρονικά, όπως σε.. ε..//διαβούλευση//διαβούλευση, οπότε με αυτόν τον τρόπο, αφού γίνει μία συζήτηση πάνω στις προτάσεις..”*. Η επικοινωνία του διευθυντή 10 (Υ1) με τους εκπαιδευτικούς βρίσκεται στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης και της βοήθειας. Η διαφορετική του αντιμετώπιση πηγάζει από την αντίληψη που έχει για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Όλη του η φιλοσοφία διατρέχεται από μια ανθρωπιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία: *“το 99% των εκπαιδευτικών, των Ελλήνων, είναι δημιουργικοί, είναι παραγωγικοί και έχουν έναν... συναισθηματικό επαγγελματισμό, να το πω έτσι. Δηλαδή, είναι λειτουργοί. Λοιπόν μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έχουν και τη συναισθηματική τους προσέγγιση, την επικοινωνία που πρέπει να βοηθάει προς αυτήν την κατεύθυνση, να βοηθάει δηλαδή στο να προσπαθήσεις να κατανοήσεις τους μαθητές και ε... να πω κι αυτό εδώ, ότι όταν έχεις τη διάθεση να κατανοήσεις, που αυτό το έχουν οι συνάδελφοι, μπορούνε να κατανοήσουνε και πολλές φορές όταν απ' την ένταση ηρεμήσουμε, γιατί υπάρχει κι ένα στρες, ...συγχωρούμε..... Εγώ πάω σε ένα μοντέλο διοίκησης που είναι ο διευθυντής που στην ουσία υπηρετεί τους συναδέλφους. Ήρθες δηλαδή για να υπηρετήσεις και κοίταξε να διευκολύνεις τη διαδικασία. Άρα, ποιον θα διευκολύνεις; Θα διευκολύνεις το συνάδελφο, για να... μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές. Είναι να υπηρετήσω,... να σε βοηθήσω,... να σε προχωρήσω”*.

Ο διευθυντής 3 (Υ2) θεωρεί ότι υπάρχει μια πάρα πολύ καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η οποία φαίνεται και από το γεγονός ότι: *“το 90% έρχονται να πούνε καλημέρα, που δεν γίνεται υποχρεωτικά, αλλά έρχονται όλοι να πούνε καλημέρα στο*

διευθυντή, όπως κι εγώ θα χρειαστεί να πάω το κάνουν σαν κουλτούρα, ότι εγώ πρέπει να πάω να πω γεια... ωπ... ήρθα. Η χωροταξία του σχολείου είναι τέτοια... που η καλημέρα είναι δεδομένη//βοηθάει//να βοηθάει, χωρίς να είναι υποχρεωτικό”.

Πιο τυπικές και παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας ακολουθούν οι διευθυντές 7 (X2) και 9 (X1), με τον τελευταίο να επιλέγει να οργανώνει άτυπες, σύντομες συνεδριάσεις, συνήθως στα διαλλείματα, ή να υιοθετεί τη χρήση ντοσιέ, στο οποίο φυλάσσονται όλα τα έγγραφα που τους αφορούν. Για πιο σοβαρά θέματα, δηλώνει: “Προτιμώ να φέρω το σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης και οι δυο μαζί να ενημερώσουμε, ή μπορεί να κάνω μια μικρή ενημέρωση πρώτα εγώ, στους καθηγητές ... σε μια μικρή συνεδρίαση και μετά αφού μάθουμε περισσότερες πληροφορίες, με το σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης να ενημερώσουμε καλύτερα τους καθηγητές”.

#### 4.1.2. Η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς

Σχετικά με την ενημέρωση των γονέων, όλοι οι διευθυντές/ριες επιλέγουν τις απογευματινές συναντήσεις. Η διευθύντρια 6 (X3), αναλαμβάνει η ίδια ενημερωτική δράση, λόγω της πολύχρονης εμπειρίας της με τις πανελλαδικές, ενώ για την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών ζητάει την αρωγή των ψυχολόγων από το συμβουλευτικό σταθμό νέων ή το κέντρο ψυχικής υγείας των νοσοκομείων.

Ο διευθυντής 10 (Y1), στην επικοινωνία με τους γονείς, θέλει να περάσει μια κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής και προσπαθεί να δημιουργήσει μια ομάδα διαμεσολάβησης, προκειμένου: “μέσα από τη συζήτηση και με τη συνεργασία των γονέων, διαμεσολάβηση δηλαδή, να διαχειριστούμε... τις ανησυχίες των παιδιών. Γιατί αυτά δεν τα βλέπουμε σαν αταξίες, τα βλέπουμε.... στη νευτώνεια λογική είμαστε... δράση και αντίδραση. Λοιπόν, πώς μπορούμε εμείς να δούμε, τι υπάρχει με αυτά τα παιδιά ανάλογα με αυτά που τους προσφέρουμε, ιδιαίτερα στο λύκειο, είναι στην εφηβεία, έχουν τις δυσκολίες τους, τις αντιδράσεις τους, το άγχος τους, το άγχος για το μετά, το άγχος τους για τις σχέσεις τους, έτσι; Εμείς, με αυτά που ξέρουμε, με αυτά που μπορούμε, όσο μπορούμε για να τους καταλάβουμε προσπαθούμε, να συμπορευτούμε μαζί, να τους ενθαρρύνουμε, να τους εμπλέξουμε σε κριτική σκέψη”.

#### 4.1.3. Διαχείριση παραπόνων από τον διευθυντή

Σε ό,τι αφορά την ενημέρωση εκπαιδευτικού από τον διευθυντή για παράπονα που ακούγονται από μαθητές και γονείς συμφωνούν όλοι/ες ότι είναι δύσκολη η αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης. Η προσέγγισή τους όμως είναι διαφορετική. Για τον διευθυντή 3 (Y2) πολλές φορές είναι ζήτημα παρεξήγησης και σε πνεύμα καλής συνεννόησης ζητάει από τους γονείς χρόνο για να «περπατήσει», όπως λέει, ο καθηγητής. Η άποψή του είναι πως πρέπει πρώτα να προσπαθήσουν να τα βρουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό και μετά, αν χρειαστεί, να βοηθήσει ο ίδιος πάνω σε αυτή τη γραμμή. Συμβουλεύει καλόπιστα τον εκπαιδευτικό και του δίνει να

καταλάβει ότι τον στηρίζει. Πιστεύει βέβαια πως: “σε κάποιες περιπτώσεις πρέπει και ο συνάδελφος να καταλάβει ... «μήπως τελικά φταίω κι εγώ». Δηλαδή γίνεται η συζήτηση... γιατί δεν μπορεί πάντα να φταίνε οι γονείς, τα παιδιά κι ο διευθυντής. Ο διευθυντής δεν είναι διευθυντής μόνο των συναδέλφων, εδώ να τονιστεί... a priori στηρίζω το συνάδελφο, είναι δεδομένο, είναι όμως και διευθυντής του κτηρίου, της καθαρίστριας, των γονέων, των παιδιών”.

Για τον διευθυντή 10 (Y1) το θέμα της διαχείρισης παραπόνων έχει δύο όψεις. Δηλώνει πως ο διευθυντής πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση στο παράπονο των γονέων, αλλά θεωρεί εξίσου σημαντικό ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να λειτουργεί σε καθεστώς φόβου. Όπως λέει: “Ο φόβος συνηθίζεται στο ελληνικό σχολείο δηλαδή απορρέει πάρα πολύ από... κατάλοιπα του στρατού, δηλ. με την εκπαίδευση που είχαν άντρες και επηρεάζονται και γυναίκες, ...φαντάζονται δηλ. πως πολλές φορές βρίσκονται σε στρατό. Το σχολείο θέλει να ανοίγει τους ορίζοντες, τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται όμορφα για να μπορούν να μάθουν... είναι η συναισθηματική προσέγγιση των πραγμάτων, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ανάπτυξη των δεσμών και η ομάδα και η κατανόηση για να μπορούμε να μάθουμε.... Σε πρώτη φάση θα μιλήσω με τους γονείς και θα εξηγήσω ότι ο καθένας έχει την παιδαγωγική του. Οι γονείς πρέπει να ξέρουν ότι υπάρχουν κι άλλες παιδαγωγικές.... Πρέπει εγώ να το εξηγήσω αυτό στους γονείς, αλλά το πιο ωραίο είναι να μαζευτούμε όλοι μαζί... να μάθουμε να ανεχόμαστε ο ένας τον άλλο.... είναι η ανθρωποκεντρική προσέγγιση”.

Η διευθύντρια 6 (X3) και οι διευθυντές 7 (X2) και 9 (X1) συζητάνε με τον εκπαιδευτικό, ο τρόπος με τον οποίο όμως τον ενημερώνουν διαφέρει. Η διευθύντρια 6 (X3) του δίνει να καταλάβει ότι μόνη της αντιλήφθηκε το πρόβλημα, δεν αναφέρει ότι υπάρχουν παράπονα από μαθητές και γονείς, σε μια προσπάθεια να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό όσο μπορεί. Ο διευθυντής 9 (X1) αφήνει να περάσουν κάποιες μέρες και τότε, εντελώς «τυχαία» όπως λέει, θα συναντήσει τον εκπαιδευτικό στο διάδρομο και θα του ζητήσει να συζητήσουν στο γραφείο του. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του: “Είναι από τα πιο δύσκολα. Γιατί πρέπει πρώτα-πρώτα να καταλάβεις μέχρι πού μπορείς να του μιλήσεις και να καταλάβει, γιατί είναι μερικοί που δεν καταλαβαίνουν... πώς θα τους το πεις, μπορεί να το πάρουν δηλ. ότι είναι... ανεπαρκείς ή οτιδήποτε άλλο, πρέπει δηλ. να τους πείσεις ότι αυτό είναι... είναι μέσα στη διδασκαλία μας κι έχουμε κάποιους που μας δέχονται και κάποιους που δεν μας δέχονται”. Η παρέμβασή του και η συζήτηση δεν φέρνει πάντα αποτέλεσμα. Όπως λέει: “Εξαρτάται από τον άνθρωπο, άλλο παράδειγμα μια καθηγήτρια που δεν μπορεί να σταθεί στην τάξη και μου φέρνει συνέχεια τρεις μαθητές και μόνο αυτή για να τους αποβάλω//μιλήσατε μαζί της; //μίλησα, μίλησα αλλά τελικά χάλασε η σχέση μου μαζί της”.

Σε ό,τι αφορά στο ύφος της συζήτησης στο γραφείο, σχετικά με το συμβάν, όλοι/ες συμφωνούν ότι δεν χρησιμοποιούν έντονες λέξεις π.χ. καταγγελίες ή παράπονα, προκειμένου να τονίσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης. Ο διευθυντής 10 (Y1) δεν

μπορεί καν να φανταστεί μια μορφή επικοινωνίας που θα βασίζεται σε τέτοιες λέξεις. Η χρήση τους είναι παρωχημένη, τελειωμένη και σε καμιά περίπτωση δεν ταιριάζει με τα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Στηρίζει άκριτα και αμέριστα τον εκπαιδευτικό.

## 4.2. Αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας

### 4.2.1 Η ικανότητα του διευθυντή να μεταδίδει το όραμά του

Όλοι οι διευθυντές/ντριες έχουν απόψεις, ιδέες ή σχέδια δράσης που θέλουν να τύχουν αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς. Ως ποιο βαθμό καταφέρνουν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς φαίνεται από τις απαντήσεις που ακολουθούν.

Για τη διευθύντρια 6 (X3) σύμμαχος της σε αυτήν την προσπάθεια είναι η φήμη που την ακολουθεί, με αποτέλεσμα να μην δυσκολεύεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν το όραμά της. Όπως λέει: *“Αν δεν το κάνουνε δικό τους το όραμα, δεν μπορώ να το προχωρήσω. Θέλω και τη συμπαράστασή τους. Όλα από τον σύλλογο γίνονται. Είναι συλλογικό όργανο η διοίκηση, ... εντάξει μπορεί να υπάρχει διευθύντρια, αλλά καμιά απόφαση δική μου δεν έχει ισχύ αν δεν υπογραφεί από τον σύλλογο”.*

Ο διευθυντής 9 (X1) από την άλλη φαίνεται να δυσκολεύεται να μεταδώσει τις ιδέες του. Όπως λέει, δεν κατάφερε να τους κάνει να ξεπεράσουν τους ενδοιασμούς (και τους φόβους) που είχαν για την γραφειοκρατία που χρειάζεται ή για τη χρήση ξένης γλώσσας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ευρωπαϊκού προγράμματος. Στον αντίποδα, ο διευθυντής 10 (Y1) έπεισε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και υλοποίησαν ήδη για φέτος ένα πρόγραμμα, επιτυγχάνοντας να εμπλέξει καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων. Η απάντησή του, όταν ρωτήθηκε πώς τα κατάφερε, ήταν: *“Πρέπει να περιγράψεις καλά το σχέδιο δράσης//για να τους πείσετε//για να τους εμπνεύσεις, εμπνέεις, δεν πείθεις, τους δίνεις τον αέρα... ότι θα πάμε... ωραία... πάμε να το πούμε στα παιδιά... ενθουσιασμός για να προωθήσεις. Και όσο μεγαλώνεις και φεύγουν διάφορα βαρίδια από γύρω σου βελτιώνεται ο επαγγελματισμός σου, μιλάς περισσότερο με τον εαυτό σου και τότε λες..... ευτυχία είναι να δώσω χαρά στους άλλους, για να δώσω τη γνώση και να δώσω τη δράση”.*

### 4.2.2. Η ικανότητα διευθέτησης προβλημάτων από τον διευθυντή

Η συστηματικά καθυστερημένη προσέλευση είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πολύ συχνά οι διευθυντές/ντριες στο σχολείο. Όλοι/ες ξεκινάνε καλώντας τον εκπαιδευτικό στο γραφείο τους και αρχίζοντας μία συζήτηση, με την οποία θα του επιστήσουν την προσοχή, θα ζητήσουν συνέπεια στο χρόνο και θα τονίσουν την ευθύνη απέναντι στα παιδιά. Στη συνέχεια και εφόσον δεν λυθεί το πρόβλημα, οι τακτικές διαφοροποιούνται. Η διευθύντρια 6 (X3) θα κλιμακώσει την αντίδραση της με συζήτηση στο σύλλογο, όπου θα μιλήσει γενικά για τους κανόνες λειτουργίας του

σχολείου και πόσο σημαντική θεωρεί την έγκαιρη προσέλευση. Φυσικά, θα αφήσει να εννοηθεί ότι παρακολουθεί το θέμα. Τελική της καταφυγή θα είναι η έγγραφη αναφορά της στον ανώτερο, ως μια έσχατη προσπάθεια να συνεντιστεί ο εκπαιδευτικός. Έχει εμπειρία του γεγονότος χωρίς ιδιαίτερα θεαματικά αποτελέσματα. Η αργοπορημένη προσέλευση συνεχίστηκε, αλλά τουλάχιστον ήταν πιο σπάνια.

Για τον διευθυντή 9 (X1) ένα ανάλογο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο του ήταν λαμπρό παράδειγμα έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου και του εκπαιδευτικού. Περιγράφει την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που αργούσε συστηματικά λόγω οικογενειακών συνθηκών, όμως ο ίδιος δεν το ήξερε και οι προσπάθειές του να εκμαιεύσει κάποια εξήγηση έπεφταν στο κενό. Όπως περιγράφει ο ίδιος: *“Εκ των πραγμάτων είχε κάποιες δυσκολίες. Εγώ όμως δεν το ήξερα στην αρχή και κάποιες φορές τον «μάλωσα» και του είπα «δεν είναι σωστό ειδοποιήστε με όταν θα αργείτε», δηλαδή τον περίμενα στην είσοδο και του λέω «είναι απαράδεκτο η τάξη να είναι μέσα κι εσείς να μην μας έχετε ειδοποιήσεις ότι θ’ αργήσετε. Δηλαδή, πάρτε ένα τηλέφωνο και πείτε έχει μπλοκάρισμα, έχει κίνηση, θα αργήσω». Αυτό το έκανε πέντε-έξι φορές// δεν σας είπα τίποτα// όχι, όχι τίποτα. Εν τω μεταξύ δεν μιλάγε, έβαζε το κεφάλι κάτω κι έφευγε. Και κάποια φορά του ζήτησα να έρθει στο γραφείο μου. Τον ρώτησα αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, γιατί τον έπαιρνα τηλέφωνο και δεν το σήκωνε. Ντρεπότανε να απαντήσει στο τηλέφωνο ότι έρχεται ή το σήκωνε κι έλεγε είμαι απ’ έξω. Εγώ όμως ήμουν έξω από το σχολείο και δεν τον έβλεπα. Αφού δόθηκαν εξηγήσεις και λύθηκε η παρεξήγηση εξακολουθούσε να αργεί, αλλά τουλάχιστον σήκωνε το τηλέφωνο”.*

Για τον διευθυντή 3 (Y2) ο τρόπος που αντιμετωπίζει το θέμα διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της σχέσης που έχει με τον εκπαιδευτικό. Αν είναι κάποιος με τον οποίο έχει άμεση σχέση θα του πει: *«Πρόσεχε βρε παιδί μου, μην αργείς».* Και του δίνω να καταλάβει ότι το παρακολουθώ, γιατί είμαι πάντα στη γραμμή και οι μαθητές είναι εκεί και βλέπεις να έρχεται μετά... και στεναχωριέσαι. *“Η αναγκάζεσαι να πας εσύ στην τάξη του. Κι αν γίνεται συστηματικά τότε λες «Γιατί ζητάς να έχεις πρωινό ωράριο όταν 4 φορές στα 5 έχεις 4-1 που λέμε και δεν μπορείς να ξυπνήσεις!!»* Οπότε τον άλλο τον έχεις καθαρίσει πολύ πιο εύκολα. *“Όχι, έχω τρόπο”.*

Τέλος, ο διευθυντής 10 (Y1) ξεκινάει τη συζήτηση σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο για να του περάσει το μήνυμα ότι το πρόβλημα δεν είναι μόνο δικό του. Όπως τονίζει: *“Το συζητάς. Και λες.. «δεν πάμε καλά. Τι θα γίνει; Πώς θα το κάνουμε; Πού μπορούμε να σε βοηθήσουμε;»* Το πολεμάς για να μπορέσουμε να το λύσουμε με τον καλύτερο τρόπο. Και το θέμα, ...αν πάει στα άκρα θα το φέρεις στο σύλλογο. Θα πεις... *“παιδιά ... εδώ αδικούμαστε όλοι. Τι θα κάνουμε; Πώς μπορούμε να σε βοηθήσουμε; Ξέρεις, το ξέρουμε όλοι. Αν έχεις κάποιο πρόβλημα θα βοηθήσουμε, είναι σίγουρο».* Και πρώτα ο διευθυντής θα βοηθήσει. Θα τον βοηθήσουμε, θα τον διευκολύνουμε. Το μοντέλο είναι ελληνικό. Είναι ο διευθυντής εδώ πέρα ο οποίος είναι

παντού, να βγαίνει στις τάξεις, να φροντίζει οι τάξεις να είναι φωτισμένες, ανοιχτές κλπ, να βλέπει... βλέπει μια δυσκολία... δεν θα καταγγείλει, θα βοηθήσει”.

#### 4.2.3. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, πρέπει να επικρατήσει η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα. Η παραμονή στο σχολείο και η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί το όνειρο κάθε διευθυντή, για διαφορετικούς λόγους. Πώς όμως επιτυγχάνεται αυτό;

Ο διευθυντής 7 (Χ2) θεωρεί σημαντική την παραμονή, προκειμένου να υπάρχουν διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί για να απασχολήσουν τους μαθητές, όταν απουσιάζει κάποιος καθηγητής. Υπάρχει διάθεση συνεργασίας στο σχολείο, αλλά δεν επιμένει για περαιτέρω τόνωση, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν μόνοι τους τον βαθμό της εμπλοκής τους.

Η προσπάθεια να πειστούν οι εκπαιδευτικοί και να συνεργάζονται σε πιο μόνιμη βάση, ως αποτέλεσμα της περισσότερης παραμονής τους στη σχολική μονάδα, είναι ρόλος του συμβούλου, πιστεύει ο διευθυντής 9 (Χ1). Και αναρωτιέται: “Άμα βρίσκονται οι καθηγητές στο σχολείο ο σύμβουλος πρέπει .... δηλ., σ’ όλες τις ειδικότητες, πως μπορώ εγώ να τους προτείνω, να τους προτρέψω... «μιας και είστε εδώ κάντε κι αυτό»; Ξέρω εγώ; Πιστεύω ότι αυτό πιο πολύ είναι ρόλος του συμβούλου. Δηλαδή ο σύμβουλος μπορεί στα σχολεία εκ περιτροπής να κανονίσει κάτι. Εγώ δεν ξέρω αν θα μπορούσα...”

Διαφορετική προσέγγιση έχουν οι διευθυντές 3 (Υ2) και 10 (Υ1). Και οι δύο συμφωνούν ότι οι συνεργασίες δεν θέλει χρόνο, θέλει τρόπο. Λέει ο διευθυντής 3 (Υ2): “Εγώ δεν θεωρώ ότι το θέμα είναι χρονικό. Είναι θέμα τροπικό. Το πώς ζει κάποιος. Δηλαδή μπορεί κάποιος τη μια φορά να φύγει έντεκα η ώρα και την άλλη φορά να κάτσει μέχρι τις τρεις και να συζητήσει, γιατί έχει κάποιο πρόβλημα. Εγώ θα ήθελα κάποια ελαστικότητα”.

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο διευθυντής 10 (Υ1), που συμπληρώνει: “Ναι είναι ενδιαφέρον να συνεργάζεσαι, αρκεί να μπορείς να καθίσεις στο σχολείο. Η συνεργασία θα έρθει ως φυσική συνέπεια της παραμονής στο σχολείο, όπως γίνεται στη Σουηδία, όπου υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να κάθονται στο γραφείο με το laptop τους και να δουλεύουν, μπορούν να κάθονται 2-3 μαζί και κει που δουλεύουν να πουν κάποια στιγμή: «τι γίνεται με κείνον τον μαθητή»; Η συνεργασία δεν εξαναγκάζεται και μπορεί να γίνει μόνο αν εξασφαλιστούν οι απαραίτητες συνθήκες”.

#### 4.2.4. Η καλύτερη επικοινωνιακή δεξιότητα του διευθυντή

Οι 4 στους 5 ανέφεραν το/τα χαρακτηριστικό/ά που θεωρούν ότι έχουν σε αναπτυγμένο βαθμό, ενώ ο διευθυντής 10 (Υ1) προτίμησε να μιλήσει γι’ αυτά που θα ήθελε να καλλιεργήσει περισσότερο. Έτσι, η διευθύντρια 6 (Χ3) ανέφερε ότι μιλάει

πάντα ευγενικά, χωρίς ποτέ να προσβάλλει, σε μια προσπάθεια να προστατεύσει το συνάδελφο, αλλά αυτό που θέλει να πει θα το πει. Πιστεύει ακράδαντα ότι «η ευγένεια ποτέ δεν σε προδίδει, μόνο καλό μπορείς να έχεις». Ο διευθυντής 7 (X2) είναι υπέρμαχος της ίσης αντιμετώπισης, το τονίζει και φροντίζει να το δείχνει με κάθε ευκαιρία. Το δυνατό σημείο του διευθυντή 9 (X1), σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ότι είναι καλός ακροατής. Πρώτα ακούει και, επειδή πιστεύει ότι τα πράγματα έχουν πάντα δύο όψεις, φροντίζει να ακούσει τη γνώμη όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ο διευθυντής 3 (Y2) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ ειλικρινής και εξωστρεφής. Χαρακτηρίζει τον εαυτό του «υπερβαλλόντως επικοινωνιακό», εννοεί πάντα αυτά που λέει, αποδεικνύοντάς το στην πράξη και δεν είναι μνησικάκος. Σε ό,τι αφορά στον διευθυντή 10 (Y1), η απάντησή του πάλι βρίσκεται στη βάση της εξυπηρέτησης του άλλου. Ξεκίνησε λέγοντας: “Εγώ θα σας πω το αδύνατο σημείο. Θα ήθελα να ακούω πιο πολύ. Να είμαι πιο πολύ ακροατής. Να ακούω. Εκείνο που δεν θέλω είναι να φοβίζω τον άλλο. Όσο το δυνατόν περισσότερο να δίνω στον άλλο την δυνατότητα να μιλάει περισσότερο, να χαμογελάει περισσότερο”. Και κατέληξε: “Θα ήθελα να φέρομαι περισσότερο σαν γονέας//απέναντι στα παιδιά;//απέναντι σε όλους, παρά σαν διευθυντής”.

#### 4.2.5. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή;

Όταν ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/τριες να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην επικοινωνία, όλοι/ες ανέφεραν ότι είναι “πολύ αποτελεσματικοί” (βλ. Πίνακα 2). Η άποψή τους βασίζεται στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και κρίνουν εκ του αποτελέσματος. Η διευθύντρια 6 (X3) αξιολόγησε τον εαυτό της με 4 γιατί, όπως λέει, αυτό φαίνεται από τον σεβασμό που της δείχνουν οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, δεν θέλει να τη σέβονται λόγω θέσης, αλλά γιατί έχουν εκτιμήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Ο διευθυντής 7 (X2) που αξιολόγησε τον εαυτό του με 4-4,5, θεωρεί πως είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία, αφού: “αυτό αποδεικνύεται από το ότι είναι η 7<sup>η</sup> χρονιά που είμαι στο σχολείο και η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται τον τρόπο διοίκησής μου, όπως ..... φάνηκε και στις τελευταίες κρίσεις των διευθυντών, όπου ήταν απαραίτητη και η ψήφος των εκπαιδευτικών”.

Στην ίδια λογική και ο διευθυντής 9 (X1), ο οποίος, “χωρίς να φανεί υπερόπτης”, όπως είπε, αξιολόγησε τον εαυτό του με 5. Προσπαθεί να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και για την πρακτική του αυτή έχει εισπράξει καλά λόγια και από τους υποδιευθυντές του και από τη σχολική επιτροπή του δήμου.



**Πίνακας 2:** Επίδοση στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και αυτοαξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των διευθυντών/τριών

Διευθυντές/ντριες	MSCEIT	Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία	Αυτοαξιολόγηση καταλληλότητας στην επικοινωνία
Διευθυντής 10 (Υ1)	76	4,5	3
Διευθυντής 3 (Υ2)	71	4,5	3,5-4
Διευθύντρια 6 (Χ3)	64	4	4
Διευθυντής 7 (Χ2)	63	4-4,5	4,5
Διευθυντής 9 (Χ1)	61	5	5

#### 4.2.6. Πόσο κατάλληλος είναι ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή;

Ως προς την αυτοαξιολόγηση της καταλληλότητας στην επικοινωνία των συμμετεχόντων, ο πήχης χαμηλώνει λίγο και ξεκινάει από το “μέτρια κατάλληλος” (βλ. Πίνακα 2). Εκεί τοποθετεί τον εαυτό του ο διευθυντής 10 (Υ1) και στο 3,5-4 ο διευθυντής 3 (Υ2). Για τον διευθυντή 10 (Υ1) ο λόγος είναι ότι πολλές φορές ενθουσιάζεται με μια ιδέα και παρασύρεται. Λαμβάνει πάντα υπόψη του τις περιστάσεις, επεξεργάζεται τον τρόπο με τον οποίο θα απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς και θέλει να έχει τη διορατικότητα και τη δύναμη, ώστε αυτό που θα πάρει σαν ανατροφοδότηση να το επεξεργαστεί και να το αποδεχθεί. Και σημειώνει λέγοντας: “*Ήθελα, ας πούμε, αύριο να πάμε εκκλησία και είχα ήδη πιάσει και τον παπά και του το είχα πει, αλλά μου είπαν οι καθηγητές ότι εμείς είμαστε μια ομάδα εδώ που θα κρατήσουμε τα παιδιά και θα κάνουμε μάθημα και κάποιοι άλλοι δεν ήθελαν να πάνε εκκλησία. Ο παπάς βέβαια θα έκανε τη λειτουργία μόνο για εμάς. Οπότε μίλησα με τους συναδέλφους και έκανα πίσω. Είπα στον παπά «πάτερ, όχι δεν θα το κάνουμε».*”

Ο διευθυντής 3 (Υ2) αναγνωρίζει ότι έχει βάλει “νερό στο κρασί του”, ωστόσο θεωρεί ότι δεν το έχει κατακτήσει πλήρως. Λέει χαρακτηριστικά: “*Παλιά δεν σήκωνα κουβέντα ή βαρούσα στο κεφάλι, τώρα όμως έχω καταπιεί πάρα πολλά πράγματα για τον δικό μου εγωισμό και τώρα κάποια πράγματα τα λέω με πιο κομψό τρόπο. Θεωρώ όμως ότι θέλω λίγο δρόμο ακόμα. Θέλω λίγη ακόμα εμπειρία για να γίνω καλύτερος*”.

Η διευθύντρια 6 (Χ3) και ο διευθυντής 7 (Χ2) αξιολογούν τον εαυτό τους με 4 και 4,5 αντίστοιχα. Η πρώτη αναφέρει ότι καλλιεργεί την επικοινωνία, ξέρει να χρησιμοποιεί τον κατάλληλο τρόπο την κατάλληλη στιγμή κι αυτό φαίνεται από το διαφορετικό ύφος που χρησιμοποιεί στον γραπτό λόγο όταν χρειάζεται να απευθυνθεί

κάπου. Όπως λέει, «η αλήθεια είναι ότι ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να απευθύνεται σε πολλούς». Με χαμόγελο συνεχίζει: «δεν θα το κάνω έτσι απλά (δυνατό γέλιο), αλλά έχω τον τρόπο μου, που δεν μπορούνε να μου πούνε όχι. Εκτός από την τυπική αίτηση που επιβάλλεται, θα στείλω κι ένα ευχετήριο.. (γέλια). Δεν μου έχουν αρνηθεί”.

## 5. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, ελέγξαμε την υπόθεση ότι οι διευθυντές/ντρίες που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους άλλους από εκείνους με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Αντιπαραβάλλοντας τις αναφορές των διευθυντών/τριών για την επικοινωνιακή τους ικανότητα, που έδωσαν κατά την συνέντευξη, με τις επιδόσεις τους στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (που αποτελεί μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τους Mayer et al. (2016), διαπιστώνουμε ότι η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Οι διευθυντές 10 και 3, (που έδωσαν την υψηλότερη τιμή ως προς την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, δηλαδή 76 και 71 αντίστοιχα, βλ. Πίνακα 1), δείχνουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο ικανοί στο να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, ανάλογα με την περίπτωση (καταλληλότητα επικοινωνίας). Επίσης, είναι πιο δημιουργικοί ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Athanasoula–Reppa, Makri–Botsari, Kounenou, και Psycharis (2010), στην οποία φάνηκε πως οι διευθυντές Δημοτικών σχολείων που ανακαλύπτουν ή/και δημιουργούν νέους τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιούν στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι διευκολυντικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους γονείς των μαθητών. Οι διευθυντές 7 και 9 φαίνεται να μην είναι τόσο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία, αφού δεν καταφέρνουν πάντα να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τις ιδέες τους ή να δουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική, και είναι περισσότερο «συμβατικοί» στους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν απέναντι σε διαφορετικές καταστάσεις και άτομα. Η διευθύντρια 6 βρίσκεται κάπου στη μέση. Είναι αποτελεσματική στην επικοινωνία, με έναν μάλλον συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας που στηρίζεται στη αρχή της ευγένειας και του σεβασμού του άλλου.

Οι διευθυντές 10 και 3 φαίνεται να έχουν καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της συνέντευξης, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες 6, 7 και 9. Εντούτοις, αξιολογούν τον εαυτό τους με χαμηλότερη βαθμολογία ως προς την καταλληλότητα, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στην ερώτηση 8. Οι διευθυντές 7 και 9 δίνουν στον εαυτό τους πολύ υψηλές τιμές (4,5 και

5 αντίστοιχα), όταν καλούνται να αυτοαξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα της επικοινωνίας τους, ενώ οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη δείχνουν μια μάλλον χαμηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Μία εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα εργαλεία αυτοαναφοράς, τα δεδομένα των οποίων «είναι ευάλωτα σε παράγοντες που μπορεί να τα επιμολύνουν... όπως η τάση (των συμμετεχόντων) να δώσουν όχι αυθεντικά προσωπικές αλλά κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις» (Πλατσίδου, 2010, σελ. 36). Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός πως άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τα άτομα χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002). Επομένως, οι διευθυντές 9 και 7 που είχαν τις δύο χαμηλότερες τιμές στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, δείχνουν να μην έχουν την αυτογνωσία που απαιτείται για να εκτιμήσουν αντικειμενικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

## 6. Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι διευθυντές/ντρίες που έχουν υψηλή ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων έχουν πιο αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες από όσους έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτής της ικανότητας. Επομένως, εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων των διευθυντών/τριών θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Με δεδομένη τη σημασία που έχει η ικανότητα επικοινωνίας των ηγετών στην επίτευξη των στόχων οποιουδήποτε οργανισμού, άρα και των σχολικών μονάδων, τέτοια προγράμματα μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά στην καλύτερη προετοιμασία των διευθυντών/ντριών για την ανάληψη θέσης ευθύνης και τη δημιουργία στελεχών που να είναι πραγματικοί ηγέτες της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Akinnubi, O. P., O. C. Gbadeyan, O. C. Fashiku & D. J. Kayode (2012) Effective Communication: A Tool for Improvement of Secondary School Management. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 105-110.
- Athanasoula-Reppa, A., E. Makri-Botsari, K. Kounenou & S. Psycharis (2010) School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207-2211.
- Barbuto Jr., J. & M. Bugenhagen (2009) The Emotional Intelligence of Leaders as Antecedent to Leader-Member Exchanges: A Field Study. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 135-145.

- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Brackett, M. & P. Salovey (2006) Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Chan, D. W. (2002) Emotional Intelligence: Implications for Educational Practice in Schools. *Educational Research Journal*, 17(2), 183-196.
- Cooley, R. E. & D. A. Roach (1984) A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach* (σελ. 11-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- George, J. (2000) Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (1998) What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. Προσπελάστηκε στις 11/07/2017, από [lonerganpartners.com/sites/lonerganpartners/files/ArticlePDFs/what-makes-a-leader-hbr-1998.pdf](http://lonerganpartners.com/sites/lonerganpartners/files/ArticlePDFs/what-makes-a-leader-hbr-1998.pdf).
- Habaci, I., E.E. elik, M. Habaci, F. Adigüzelli & S. Kurt. (2013) Effective Communication in Educational Administration. *US-China Education Review B*, 3(9), 690-702.
- Hargie, O. (2011) *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (5th ed.). East Sussex: Routledge.
- Helvacı, M. A. & H. Takmak (2016) An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 46-54.
- Hunt, O., D. Tourish & O. D. Hargie (2000) The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *The International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Ίσαρη, Φ. & Μ. Πουρκός (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καφέτσιος, Κ. (2003) Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 1-17.
- Kafetsios, K., A. Maridaki-Kassotaki, V. L. Zammuner, L. A. Zampetakis & F. Vouzas (2009) Emotional Intelligence Abilities and Traits in Different Career Paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 367-383.
- Leithwood, K. & B. Beatty (2008) *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lynch, M. (2012) *A guide to effective school leadership theories*. New York: Routledge.

- Martinez, D. (2012) *Developing Global Communication Skills for Technical Communicators in the 21st Century: Researching the Language of Collaboration and Cooperation in the Bologna Process. Thesis.* Utah State University.
- Mason, J. (2011) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* (Ν. Κυριαζή, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Mayer, J. & P. Salovey (1997) What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications.* New York: Basic Books.
- Mayer, J., P. Salovey & D. Caruso (2008) Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J., D. Caruso & P. Salovey (2000) Selecting a Measure of Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence* (σελ. 320-342). San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Mayer, J., D. Caruso & P. Salovey (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J., P. Salovey, D. Caruso & G. Sitarenios (2003) Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Moore, B. (2009) Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Nordstrom, A. (2010) *Effective Leadership Communications with Emotional Intelligence.* Προσπελάστηκε στις 27/07/2017, από [pure.au.dk/portal-asb-student/files/10221/THESISFINAL.pdf](http://pure.au.dk/portal-asb-student/files/10221/THESISFINAL.pdf).
- Parsons, J. & L. Beauchamp (2012) Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. *US-China Education Review B*, 8, 697-711.
- Πλατσίδου, Μ. (2010) *Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Θεσσαλονίκη: Guttenberg.
- Rivers, S., M. Brackett, P. Salovey & J. Mayer. (2007) Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities. In G. Matthews, M. Zeidner & R. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (σελ. 230-257). New York: Oxford University Press.
- Σαρμανιώτης, Χ. (2012) *Μάνατζμεντ: Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Schutte, N. S., J. M. Malouff, M. Simunek, J. McKenley & S. Hollander (2002) Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785
- Spitzberg, B. H. & W. R. Cupach (1989) *Handbook of Interpersonal Competence Research.* New York: Springer-Verlag.