



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**«ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΜΕ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ-ΓΟΝΕΙΣ»**

του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΘΡΑΣΥΒΟΥΛΙΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Χρήστος Γεωργίου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2019



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

«Μέσα από αυτές τις λίγες σειρές αλλά με μεγάλη ευγνωμοσύνη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, καθηγητή Χρήστο Γεωργίου, η συμβολή του οποίου υπήρξε καθοριστική στην εκπόνησή της. Εποικοδομητική συνεργασία, κατανόηση, ενσυναίσθηση είναι λίγα από τα χαρακτηριστικά της παραγωγικής επικοινωνίας μας.

Τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, που καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, βοήθησαν στην ολόπλευρη και σε βάθος ανάπτυξή μου στο τομέα της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αγόγγυστοι, με πλήρη γνώση του επιστημονικού τους πεδίου αλλά και επίγνωση της εκπαιδευτικής τους ευθύνης.

Τις συναδέλφισσες, τους συνάδελφους και όλες τις διευθύντριες και διευθυντές που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και απάντησαν με θετική και ειλικρινή διάθεση το ερωτηματολόγιο. Χωρίς τη συμμετοχή τους, η έρευνα δεν θα μπορούσε να προχωρήσει και η εργασία να ολοκληρωθεί.

Ανθρώπους που ήταν δίπλα μου και συνεχίζουν να είναι, ανεξαρτήτως "καιρικών συνθηκών" προσφέροντάς την πολύτιμη στήριξή τους και την απλόχερη αγάπη τους. Μου δίνουν δύναμη να συνεχίζω, να ανακαλύπτω μέχρι πού μπορώ να φτάσω.

Όλους αυτούς χρωστάω, όλοι αυτοί συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτού του κύκλου των σπουδών μου».

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 03 Φεβρουαρίου 2019

Ο Δηλών: Κωστάκης Θρασυβουλίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που αναπτύσσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών/τριών. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται θεωρητικά και εμπειρικά. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διαφανεί η σημασία αυτών των δεξιοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα και η συχνότητα που τις χρησιμοποιούν.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 126 διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, αριθμός εξίσου μοιρασμένος σε άντρες και γυναίκες. Η πλειονότητα του δείγματος έχει πολλά χρόνια εργασιακή εμπειρία.

Διερευνήθηκε κατά πόσο οι διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, όταν συνδιαλέγονται με τους γονείς των μαθητών/τριών, με ποια συχνότητα επικοινωνούν μαζί τους, οι τεχνικές που επιλέγουν για να επιλύσουν μία σύγκρουση που προκύπτει καθώς και πώς επηρεάζει το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών αυτές τις επιλογές τους.

Διαπιστώθηκε ότι πολλές διαπροσωπικές δεξιότητες τις χρησιμοποιούν τόσο οι διευθυντές όσο και οι διευθύντριες προκειμένου να επιτύχουν μία αποτελεσματική επικοινωνία. Αν και οι απόψεις που παρατέθηκαν διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή τους εμπειρία, ωστόσο οι περισσότεροι θεωρούν ότι η συνεργασία των δύο μερών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και το επιδιώκουν συνεχώς.

Είναι ξεκάθαρη η αναγκαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αφού αυτές συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης.

ABSTRACT

The subject addressed in this study is the interpersonal and communication al skills developed by the school principal with the pupils' parents. The subject is approached both theoretically and empirically. The main purpose of the research is to show the importance of these skills within the school unit and the frequency with which they are applied.

The survey involved a total of 126 directors of elementary schools, equally divided between men and women. The majority of the sample has many years of work experience.

Research was carried out as to whether primary school teachers use their interpersonal skills and communication skills when interacting with the pupils' parents, how often they communicate with them, the techniques they choose to resolve a resulting conflict. It has also been researched how their gender, years of service and the level of study, affects these choices.

It has been found that many interpersonal skills are used by both men and women managers in order to achieve effective communication. Although the opinions quoted differ according to gender, level of study and work experience, however, most of them consider that the cooperation of both parties is an integral part of school life and they are constantly pursuing it.

The necessity of interpersonal relationships is obvious, as they enhance the quality upgrading of the work of the school unit and promote education in general.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εξώφυλλο	σελ 1
Ευχαριστίες	σελ 2
Πνευματικά δικαιώματα (Creative Commons)	σελ 3
Υπεύθυνη Δήλωση	σελ 4
Περίληψη	σελ 5
Abstract	σελ 6
Περιεχόμενα	σελ 7
Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων	σελ 9
Εισαγωγή	σελ 13

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.1.Ικανότητα ή Δεξιότητα	σελ 15
1.2.Κατηγορίες δεξιοτήτων	σελ 16
1.3.Οι δεξιότητες υπό το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης	σελ 17
1.4.Διαπροσωπικές δεξιότητες	σελ 18
1.5.Επικοινωνιακές δεξιότητες	σελ 23
1.6.Σχολική μονάδα	σελ 24
1.7.Παράγοντες σχολικής κοινότητας	σελ 25
1.8.Διευθυντής σχολικής μονάδας	σελ 25

Κεφάλαιο 2. Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και αποτελεσματικό σχολείο

2.1.Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως συντελεστής αποτελεσματικότητας ...	σελ 26
2.2.Διαπροσωπικές σχέσεις και παράγοντες σχολικής μονάδας	σελ 27

Κεφάλαιο 3. Διευθυντής σχολικής μονάδας και διαπροσωπικές- επικοινωνιακές δεξιότητες

3.1. Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	σελ 28
3.2.Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση	σελ 30
3.3.Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση	σελ 32
3.4.Επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή	σελ 37
3.5.Παράμετροι που αφορούν την επικοινωνία διευθυντή-γονέων	σελ 37

ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σκοπός	σελ 39
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	σελ 39
4.3. Το δείγμα της μελέτης	σελ 40
4.4. Εργαλείο συλλογής	σελ 44
4.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	σελ 45
4.6. Δεοντολογικά θέματα	σελ 46
4.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	σελ 46
4.8. Στατιστική Ανάλυση	σελ 47

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφή αποτελεσμάτων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου..	σελ 47
5.2. Εξέταση συσχετίσεων	σελ 77

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα	σελ 85
6.2. Περιορισμοί της μελέτης	σελ 90
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	σελ 91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ 92

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	σελ 97
--------------------------	--------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	σελ 103
--------------------------	---------

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Γράφημα 1. Ποσοστιαία απεικόνιση συχνοτήτων του φύλου
- Γράφημα 2. Απεικόνιση της κατανομής της ηλικίας του δείγματος
- Γράφημα 3. Ποσοστιαία απεικόνιση της οικογενειακής κατάστασης του δείγματος
- Γράφημα 4. Ποσοστιαία απεικόνιση της προϋπηρεσίας του δείγματος
- Γράφημα 5. Ποσοστιαία απεικόνιση του μεγέθους της σχολικής μονάδας (πλήθος εκπαιδευτικών)
- Γράφημα 6. Ποσοστιαία απεικόνιση του μεγέθους της σχολικής μονάδας του δείγματος (πλήθος παιδιών)
- Γράφημα 7. Ποσοστιαία απεικόνιση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο
- Γράφημα 8. Απεικόνιση του επιπέδου σπουδών των ερωτηθέντων
- Γράφημα 9. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 1 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 10. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 2 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 11. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 3 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 12. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 4 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 13. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 5 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 14. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 6 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 15. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 7 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 16. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 8 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 17. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 9 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 18. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 10 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 19. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 11 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 20. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 12 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 21. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Β' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων
- Γράφημα 22. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 13 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

- Γράφημα 23. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 14 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 24. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 15 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 25. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 16 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 26. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 17 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 27. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 18 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 28. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 19 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 29. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 20 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 30. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 21 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 31. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 22 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 32. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 23 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 33. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Γ' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων (σχέση με τους γονείς)
- Γράφημα 34. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 24 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 35. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 25 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 36. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 26 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 37. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 27 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων
- Γράφημα 38. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 28 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Γράφημα 39. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Γ' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων (αντιμετώπιση συγκρούσεων)

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 1

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 2

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 3

Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 4

Πίνακας 5. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 5

Πίνακας 6. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 6

Πίνακας 7. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 7

Πίνακας 8. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 8

Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 9

Πίνακας 10. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 10

Πίνακας 11. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 11

Πίνακας 12. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 12

Πίνακας 13. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 13

Πίνακας 14. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 15

Πίνακας 15. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 16

Πίνακας 16. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 17

Πίνακας 17. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 18

Πίνακας 18. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 19

Πίνακας 19. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 20

Πίνακας 20. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 21

Πίνακας 21. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 22

Πίνακας 22. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 23

Πίνακας 23. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 24

Πίνακας 24. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 25

Πίνακας 25. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 26

Πίνακας 26. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 27

Πίνακας 27. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 28

Πίνακας 28. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου

Πίνακας 29. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Δείχνω ενδιαφέρον για τα όσα μου λέει ο συνομιλητής μου

Πίνακας 30. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Κατανοώ τα όσα ακούω από τον συνομιλητή μου

Πίνακας 31. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Έχω τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσω το μήνυμα που λαμβάνω.

Πίνακας 32. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου.

Πίνακας 33. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σώματος.

Πίνακας 34. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Διακόπτω τον συνομιλητή μου για να του κάνω ερωτήσεις.

Πίνακας 35. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Χρησιμοποιώ τη σιωπή μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

Πίνακας 36. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Μπαίνω στη θέση του συνομιλητή μου για να βιώσω πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Πίνακας 37. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική του συμβιβασμού

Πίνακας 38. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της επιβολής μιας άποψης, ακόμα και με τη χρήση εξουσίας.

Πίνακας 39. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της αποφυγής.

Πίνακας 40. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της συνεργασίας.

Πίνακας 41. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Τεχνική της υποχώρησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε έναν σύγχρονο κόσμο, που διαρκώς αλλάζει και μεταβάλλεται, κάθε σχολικός οργανισμός οφείλει να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες που προκύπτουν, εφαρμόζοντας τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Η επιτυχής εφαρμογή αυτών των αλλαγών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή της κάθε μονάδας, ο οποίος αποτελεί πρόσωπο «κλειδί» στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι ηγετικές πρακτικές και στρατηγικές που ακολουθεί ο διευθυντής και το επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιδρούν καταλυτικά στον βαθμό αποτελεσματικότητας της μονάδας.

Οι διαπροσωπικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν καίριες δεξιότητες, αφού μέσω της εφαρμογής τους αναπτύσσονται ποιοτικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Πολλές μάλιστα είναι και οι έρευνες που έχουν δείξει ότι αυτές οι δεξιότητες τοποθετούνται στη λίστα των σημαντικότερων ικανοτήτων που οφείλει να έχει ένας ηγέτης. Έτσι και ο διευθυντής είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι επιδέξιος στην επικοινωνία, ικανός να ακούει όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να μοιράζεται τις σκέψεις του και το όραμά του. Παράλληλα, να κατανοεί και να ελέγχει τα συναισθήματά του, να έχει ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες στη σχολική του μονάδα.

Κίνητρο για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και την εκπόνηση της έρευνας αποτέλεσε η σπουδαιότητα που δίνω στη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας, την οποία βιώνω καθημερινά κατά την επαφή μου με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, ανθρώπους γύρω μου είτε στον επαγγελματικό είτε στον προσωπικό μου χώρο. Το θέμα που πραγματεύεται η εργασία αυτή είναι οι δεξιότητες (διαπροσωπικές και επικοινωνιακές) που αναπτύσσουν οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων με τους γονείς των μαθητών/τριών.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια, πραγματεύεται τις έννοιες των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατηγοριοποιεί αυτές τις δεξιότητες και στη συνέχεια εξετάζει κατά πόσο αυτές βοηθούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Ακόμα, σε αυτά τα κεφάλαια γίνεται αναφορά στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, στο στυλ ηγεσίας που μπορεί να επιλέξει για

να διευθύνει το σχολείο καθώς και στον επικοινωνιακό του ρόλο. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, το πρώτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποίησε ο ερευνητής, το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έπειτα από την ανάλυση και τις συσχετίσεις που εντοπίστηκαν και το τρίτο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα της έρευνας και προτείνει ενδιαφέρουσες προοπτικές για μελλοντικές μελέτες.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να θέσουμε τις βάσεις, ώστε πάνω σε αυτές να στηριχτεί ο περαιτέρω συλλογισμός και ερευνητικός προβληματισμός της εργασίας. Θα οριοθετήσουμε αρχικά τις έννοιες που διαπραγματευόμαστε, την έννοια των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τα είδη που συναντά κανείς, όταν εμπλέκεται σε μία περίπτωση επικοινωνίας. Έπειτα, θα ορίσουμε την έννοια της σχολικής μονάδας, όπως αυτή συναντάται στη βιβλιογραφία καθώς και τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας που περιβάλλουν ή ενδέχεται να περιβάλλουν μία σχολική μονάδα. Επίσης, θα δώσουμε και τον ορισμό του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ποιες είναι οι αρμοδιότητές του, τα καθήκοντά του και οι υποχρεώσεις του. Στο τέλος του κεφαλαίου ευελπιστούμε ότι θα έχουμε καταφέρει να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τους όρους που θα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια και θα στηρίξουμε πάνω σε αυτούς την έρευνά μας.

1.1. Ικανότητα ή Δεξιότητα

Αναζητώντας τον ορισμό της λέξης «δεξιότητα» θα διαπιστώσει κανείς ότι ο όρος «δεξιότητα» (competence/skill) πολλές φορές συγχέεται με τον όρο «ικανότητα/δυνατότητα» (competency/ability/capability). Και οι δύο όροι χρησιμοποιούνται για παρόμοιες έννοιες, ωστόσο κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε τον διαχωρισμό τους. Μελετώντας επίσημα έγγραφα μεγάλων οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) εντοπίζουμε δυσκολία στο σαφή διαχωρισμό των δύο αυτών εννοιών. Η πρώτη έννοια, της ικανότητας, αναφέρεται στη δύναμη του ατόμου να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο μία δεδομένη χρονική στιγμή χωρίς να απαιτείται περαιτέρω κατάρτιση (Reber, 1995). Η δεύτερη έννοια, της δεξιότητας, δείχνει ότι δεξιότητα είναι μία συμπεριφορά που εκτελείται όταν οι γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εφαρμόζονται στην πράξη και περιλαμβάνει την παρατηρήσιμη εκτέλεση συγκεκριμένων τύπων δραστηριοτήτων και εργασιών (Bloom, 1956). Οι ικανότητες αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου, δεδομένα, ενώ οι δεξιότητες αποτυπώνουν την επίδειξη της

κατάλληλης συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες συνθήκες ή καταστάσεις. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και η κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει επηρεάζουν την ανάπτυξη και την έκφραση των δεξιοτήτων του. Στην παρούσα εργασία επιλέγουμε την έννοια της δεξιότητας, θέλοντας έτσι να εστιάσουμε στις αντιδράσεις και στον τρόπο που χειρίζονται τις καταστάσεις οι διευθυντές σχολικών μονάδων, ουσιαστικά θεωρώντας ότι έχουν τις ικανότητες και τις γνώσεις και μελετώντας το πώς τις χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. Κατηγορίες δεξιοτήτων

Μελετώντας τη Λευκή Βίβλο (1996) στο υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εντοπίζουμε τις δεξιότητες που κάθε Ευρωπαίος πολίτης οφείλει να έχει, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας αλλά και την αγορά εργασίας. Με βάση τον διαχωρισμό που γίνεται στη Λευκή Βίβλο (1996) οι δεξιότητες που προτείνει είναι οι ακόλουθες:

- Οι βασικές γνώσεις: η γνώση και η εκμάθηση ξένων γλωσσών, ο τρόπος που μαθαίνει κανείς μόνος του.
- Οι τεχνικές γνώσεις: τα προσόντα που προέκυψαν μέσα από τη διεξαγωγή της εργασίας του ατόμου και της εκπαιδευτικής του εξέλιξης.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες: η αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων, η εργασιακή συμπεριφορά.

Καθώς όμως η δομή των οικονομιών αλλάζει και οι ανάγκες των ανθρώπων, των υπηρεσιών, των εταιρειών, του σύγχρονου κόσμου διαμορφώνονται διαφορετικά, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μία άλλου είδους διάκριση, ανάμεσα στις σκληρές (hard skills) και τις μαλακές δεξιότητες (soft skills). Οι σκληρές δεξιότητες αφορούν δεξιότητες εύκολα παρατηρήσιμες, μετρήσιμες και εκπαιδευσιμες, οι οποίες συνδέονται στενά με τη γνώση (π.χ. γνώση ξένων γλωσσών, γνώση ΤΠΕ, εφαρμογή νομοθεσίας), ενώ οι μαλακές δεξιότητες είναι δύσκολα παρατηρήσιμες και μετρήσιμες, αφού συνδέονται στενά με συμπεριφορές και στάσεις (π.χ. επικοινωνία, ομαδική εργασία, διαχείριση συγκρούσεων, διαπραγμάτευση, διαχείριση χρόνου) (RPIC-VIP et al., 2011).

Οι διαπροσωπικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που πραγματεύεται η παρούσα εργασία ανήκουν στην ομπρέλα των μαλακών δεξιοτήτων, των κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων (soft skills), οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, αφού αναφέρονται σε στοιχεία της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (Goleman, 1998) οι μαλακές δεξιότητες (soft skills) χωρίζονται σε πέντε περιοχές:

- A) Αυτοεπίγνωση: αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων του ατόμου, ρεαλιστική άποψη δυνατών σημείων και αδυναμιών του ατόμου, διάθεση βελτίωσης και αυτοπεποίθηση για τις αξίες και τους στόχους του.
- B) Αυτοέλεγχος: διαχείριση ή ανακατεύθυνση συναισθημάτων που αποδιοργανώνουν το άτομο, αυτοσυγκράτηση.
- Γ) Κοινωνικές δεξιότητες: χειρισμός συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Δ) Ενσυναίσθηση: αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων.
- Ε) Παρακίνηση: συναισθηματική τάση που οδηγεί στην επίτευξη στόχων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

1.3. Οι δεξιότητες υπό το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ή αλλιώς EQ (Emotional Quadrant) έγινε γνωστή από τον Daniel Goleman, ο οποίος όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, κινητοποίησης και ορθού χειρισμού των συναισθημάτων του ατόμου και των σχέσεών του με τους άλλους (Goleman, 1998). Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου έχουν άμεση σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αφού κάποιος κατέχοντας αυτές τις δεξιότητες μπορεί να διαχειριστεί επιτυχώς τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοήσει το είδος των καταστάσεων που προκύπτουν, να αναλύσει συμπεριφορές, να επιλύσει συγκρούσεις, να επηρεάσει. Με βάση αυτό το σκεπτικό και αυτή τη συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικών δεξιοτήτων, ο Goleman (Goleman, 2011) κατηγοριοποίησε τις κοινωνικές δεξιότητες όπως φαίνεται παρακάτω:

- **Επιρροή:** αποτελεί τον επιδέξιο χειρισμό της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου προσώπου μέσω μεθόδων και τεχνικών.
- **Χειρισμός συγκρούσεων:** πρόκειται για τη δεξιότητα που έχει το άτομο να διαπραγματευτεί επιτυχώς και να βρει εναλλακτικές λύσεις όταν υπάρχουν διαφωνίες. Βασικά στοιχεία για κάποιον ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα διαλόγου προκειμένου να επιλυθεί η διαφωνία είναι η διακριτικότητα και η διπλωματία.
- **Ηγεσία:** η κινητοποίηση και η καθοδήγηση των ατόμων με έναν κοινό στόχο.
- **Αποδοχή και χειρισμός συνεχών αλλαγών:** προώθηση και διαχείριση της αλλαγής με ορθό τρόπο.
- **Δημιουργία δεσμών:** αναζήτηση και δημιουργία αμφίδρομων σχέσεων τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.
- **Συνεργασία:** αποτελεί τρόπο εργασίας μέσα από τον οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας, αλλά παράλληλα θα καλλιεργηθεί κλίμα φιλικής διάθεσης και συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών.
- **Ομαδικές ικανότητες:** καλλιέργεια ομαδικού κλίματος ώστε τα άτομα να ενεργήσουν με όρεξη, ενθουσιασμό, δέσμευση, ομαδικότητα προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.
- **Επικοινωνία:** επιτυχημένη αλληλεπίδραση ενός ατόμου με κάποιον άλλο, αντίληψη των συναισθημάτων του, ειλικρινή στάση, διατήρηση της ψυχραιμίας, ανταλλαγή μηνυμάτων, ορθή χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ειδικότερα σε θέματα ηγεσίας στο εργασιακό περιβάλλον, έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος ικανό να δραστηριοποιήσει τους συναδέλφους του και να τους ενθαρρύνει να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

1.4. Διαπροσωπικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον ορισμό που συναντά κανείς στο Λεξικό Ψυχολογίας (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008) οι διαπροσωπικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα του ατόμου να συνάψει και να διατηρήσει σχέσεις με άλλους

ανθρώπους μέσω αρμονικής συνεργασίας, επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, ανάληψης σχετικών κοινωνικών ευθυνών και επίδειξης επαρκούς ευελιξίας.

Παρακάτω θα κάνουμε μία προσπάθεια να περιγράψουμε μερικές από τις σπουδαιότερες διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως αυτές συναντώνται στη βιβλιογραφία και να παραθέσουμε μερικά από τα χαρακτηριστικά τους. Αυτές είναι η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης, της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναισθητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης.

- Προσεκτική ακρόαση

Πρόκειται για μία βασική δεξιότητα κατά τη διαδικασία επικοινωνίας με κάποιο άτομο, αφού είναι η ικανότητά μας να μπορούμε να ακούμε με προσοχή τον άλλο (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996). Ουσιαστικά δείχνουμε στον ομιλητή που βρίσκεται απέναντί μας ότι ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε αυτό που έχει να μας πει, ότι θα είμαστε προσηλωμένοι σε αυτόν. Η προσεκτική ακρόαση αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996): της οπτικής επαφής, της γλώσσας του σώματος, του φωνητικού ύφους και της λεκτικής ακολουθίας.

- Ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση (active listening) αποτελεί το επόμενο στάδιο της προσεκτικής ακρόασης, αφού δεν μένουμε μόνο στο να ακούσουμε προσεκτικά τον συνομιλητή μας, αλλά προχωράμε ένα βήμα παραπέρα. Αφορά την ικανότητά μας να αποκωδικοποιήσουμε το μήνυμα που λαμβάνουμε προσδίδοντας σωστά το νόημα σε αυτό, ουσιαστικά να το κατανοήσουμε (Verderber, 1998). Σε μία επικοινωνιακή σχέση, η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει τη συμμετοχική δράση και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με συγκεκριμένες διαδικασίες όπως η προσοχή, η παρατηρητικότητα, η αποδοχή, η γνησιότητα, η ενσυναίσθηση. Μερικές από τις ενδείξεις ενεργητικής ακρόασης είναι α) η διατήρηση οπτικής επαφής με το άτομο που συνομιλούμε, β) η ενθάρρυνση με το βλέμμα ώστε να το προτρέψουμε να συνεχίσει, γ) η υποστήριξη με τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής, τον ρυθμό, την ένταση, δ) η λεκτική

ακολουθία, να παραμένουμε στο θέμα συζήτησης χωρίς να διακόπτουμε με άσχετες ερωτήσεις, ε) ο σεβασμός στον χρόνο που δίνουμε στον ομιλητή για να αναπτύξει τις σκέψεις του, στ) ακόμα και η σιωπή μας πολλές φορές ως ένδειξη αποδοχής των όσων λέει (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996). Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές, οι οποίες μας βοηθούν να επιβεβαιώσουμε κατά πόσο έχουμε κατανοήσει αυτά που έχουμε ακούσει. Η πρώτη τεχνική είναι η παράφραση- τεχνική κατά την οποία ο ακροατής επαναδιατυπώνει και ανατροφοδοτεί τον ομιλητή με την ουσία των πληροφοριών που έχει δώσει, ουσιαστικά εντοπίζουμε την ουσία των όσων ειπώθηκαν (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998). Η δεύτερη είναι η αντανάκλαση συναισθήματος- τεχνική που επανατροφοδοτούμε το άτομο με συναισθηματικά στοιχεία των όσων είπε, βοηθώντας το να συνειδητοποιήσει όλα όσα αισθάνεται (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998).

- Ενσυναισθητική ακρόαση

Η ενσυναισθητική ακρόαση (empathic listening) αποτελεί μία συνέχεια της ενεργητικής ακρόασης που περιγράφηκε παραπάνω. Σύμφωνα με τα λόγια του Carl Rogers (1980) «...σημαίνει είσοδο στον ιδιωτικό αντιληπτικό κόσμο των άλλων και εξοικείωση με αυτόν. Εμπεριέχει την επίδειξη ευαισθησίας κάθε στιγμή στα μεταβαλλόμενα μηνύματα που ρέουν από το άλλο άτομο, στον φόβο ή την οργή ή την τρυφερότητα ή τη σύγχυση ή σε οτιδήποτε βιώνει το άτομο. Σημαίνει ουσιαστικά να ζήσεις προσωρινά τη ζωή του άλλου, κινούμενος μέσα σε αυτή διακριτικά χωρίς κριτική».

- Ενσυναίσθηση

Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της ενσυναίσθησης (empathy) είναι ποικίλοι και παρατηρείται ποικιλομορφία μεταξύ των ερευνητών. Σύμφωνα με τον Adler (1931) ενσυναίσθηση είναι να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του (στο Clark, 2007). Η προέλευση του όρου όμως χρονολογείται από το 1880 όταν ο ψυχολόγος T. Lipps εισήγαγε τον όρο «*einfuhlung*» (ενσυναίσθημα ή συναίσθημα σε) για να περιγράψει τον προσδιορισμό των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου (στο Μαλικιώση- Λοΐζου,

2001). Σύμφωνα με τον Rogers (1959) η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα «να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να χάνεται το «σαν» (στο Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Ουσιαστικά δηλαδή το άτομο που στέκεται απέναντί μας έχει την ικανότητα να ταυτοποιείται παροδικά με τον συνομιλητή του. Στην ψυχολογία η ενσυναίσθηση είναι η δύναμη της προβολής της προσωπικότητας κάποιου άλλου πάνω στο αντικείμενο μελέτης και η συμμετοχή στα συναισθήματα ή τις ιδέες κάποιου άλλου ατόμου (Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary, 1964). Οι Salovey & Mayer (1990) πλαισιώνουν την ενσυναίσθηση γύρω από τις έννοιες της αυτογνωσίας, του συναισθηματικού ελέγχου, της αυτό-ενεργοποίησης και του χειρισμού των σχέσεων. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η έννοια αυτού του όρου είναι ευρεία. Δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται οι άλλοι, αλλά παράλληλα να έχουν την κατάλληλη και αυθόρμητη συναισθηματική αντίδραση σε αυτά (Lawson, Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

- Διαχείριση συγκρούσεων

Η έννοια της σύγκρουσης περικλείει μία κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Μπουραντάς, 2001). Πρόκειται για τη διαμάχη μεταξύ ατόμων, ομάδων ατόμων ή ακόμα και μεταξύ του ατόμου και του εαυτού του (Stoner, 1989). Εμφανίζονται όταν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ των αντιλήψεων ή των συναισθημάτων σε όσους εργάζονται σε έναν χώρο (Corvette, 2007). Ουσιαστικά είναι μία δυναμική διαδικασία η οποία διέρχεται από στάδια. Είτε θα κορυφωθεί και θα προκληθεί συναισθηματική έκρηξη με εκδηλώσεις θυμού των δύο πλευρών, είτε θα επιλυθεί με ώριμο τρόπο προς κοινή ικανοποίηση και των δύο μερών (James & Callister, 1995).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία για τη διαχείριση συγκρούσεων, συναντά κανείς πέντε επικρατέστερους τρόπους με τους οποίους κάποιος μπορεί να αντιμετωπίσει μία σύγκρουση, επιλέγοντας είτε την αποφυγή είτε την εξομάλυνση/παραχώρηση είτε τον συμβιβασμό είτε τη χρήση εξουσίας είτε τη συνεργασία (Blake & Mouton, 1964, Χυτήρης, 2001, Βακόλα & Νικολάου, 2012).

- Αποφυγή
Κατά τη μέθοδο της αποφυγής τα δύο μέρη που έχουν τη σύγκρουση δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον των αντιπάλων τους, η διοίκηση αγνοεί τη σύγκρουση και δεν ενδιαφέρεται για τις αιτίες που την προκάλεσαν (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- Εξομάλυνση - προσαρμογή - παραχώρηση
Κατά τη μέθοδο της εξομάλυνσης στόχος είναι η διατήρηση μιας ειρηνικής συνύπαρξης και για αυτό τον λόγο η διοίκηση τονίζει τα κοινά χαρακτηριστικά των διαφωνούντων και όχι τις διαφορές τους, ρισκάροντας φυσικά να εκδηλωθεί η σύγκρουση σε μεταγενέστερο χρόνο (Βακόλα & Νικολάου, 2012), (Everard – Morris Κεφ.7 σελ 131-132).
- Συμβιβασμός
Κατά τη μέθοδο του συμβιβασμού δίνεται μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανένας δε θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος, ουσιαστικά εφαρμόζεται μία λύση που περιλαμβάνει τα κοινά σημεία των δύο ομάδων (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- Εξουσία-κυριαρχία
Πρόκειται για την απλούστερη μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων, η οποία χρησιμοποιείται ως ταχύτερη και ευκολότερη τεχνική διευθέτησης της σύγκρουσης, κατά την οποία ο ισχυρός είτε στην ιεραρχική κλίμακα είτε στην προσωπική εξουσία επιβάλλει την άποψή του (Σαΐτης, 2002).
- Συνεργασία-άμεση αντιμετώπιση
Στη μέθοδο της συνεργασίας αξιολογούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης με αντικειμενικό τρόπο και λαμβάνονται υπόψη οι ενδοιασμοί και οι επιφυλάξεις και των δύο μερών. Ουσιαστικά, εμβαθύνουμε στις

αιτίες της σύγκρουσης και στην κατανόηση και όχι στις προσωπικές διαφορές (Follett, 1973).

1.5. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον ορισμό του Κουτούζη (1999) επικοινωνία είναι μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους, ενώ ο ορισμός του Κόκκου (1999) επισημαίνει ότι επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις. Η επικοινωνία αποτελεί μία κοινωνική δραστηριότητα, ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα γράμματα, τα σήματα, οι χειρονομίες (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Η σημασία της επικοινωνίας στη ζωή μας γίνεται εύκολα αντιληπτή σε κάθε έκφανση της ζωής μας, αφού επιτρέπει στον άνθρωπο να κοινωνικοποιηθεί συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνική ζωή και να δημιουργήσει σχέσεις με τους ανθρώπους γύρω του σε φιλικό, επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό γενικότερα επίπεδο. Μέσω της επιτυχούς επικοινωνίας τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν άμεσα και έγκαιρα, οι εργαζόμενοι μπορούν να κινητοποιηθούν, να εκφραστούν ελεύθερα, να πάρουν πρωτοβουλίες που θα βοηθήσουν το σύνολο του εργασιακού τους χώρου, να λειτουργήσουν σαν ομάδα. Προκειμένου όμως να επιτευχθούν τα παραπάνω, οφείλουν τα άτομα να κατέχουν ορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες σύμφωνα με τους Goodall & Goodall (2006) εντοπίζονται στους άξονες της λεκτικής επικοινωνίας, της μη λεκτικής επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης.

- **Λεκτική επικοινωνία**

Η μεταφορά μηνυμάτων λόγου, είτε με προφορική είτε με γραπτή μορφή, αποτελεί τη λεκτική επικοινωνία. Η λεκτική επικοινωνία (verbal communication) είναι η έκφραση του ατόμου με θετικό ή αρνητικό τρόπο που επιτρέπει στον συνομιλητή να εκφραστεί κι αυτός με τη σειρά του, ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Η γραπτή

επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση του γραπτού λόγου με ξεκάθαρο και δομημένο τρόπο (Brunstein & συν. 2007). Η προφορική επικοινωνία αφορά τη χρήση της ομιλίας με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να έχουμε μία επιτυχημένη μετάδοση του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη (Brunstein & συν. 2007).

- **Μη λεκτική επικοινωνία**

Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με όλα τα μέσα πλην των λέξεων (Knapp & Hall, 2002). Τα μέσα αυτά είναι η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις των ματιών, οι κινήσεις των χεριών, η στάση του σώματος, το χαμόγελο, οι χειρονομίες, η βλεμματική επαφή, το άγγιγμα, ο τόνος και ο ρυθμός της φωνής, ο προσωπικός χώρος, η προσωπική εμφάνιση. Τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελούν τα «ορθά συνοδευτικά» της λεκτικής, ώστε να μεταφερθεί αποτελεσματικά το μήνυμα και να γίνει κατανοητό το νόημα της συζήτησης από τον συνομιλητή μας (Goodall & Goodall 2006).

Και οι δύο μορφές επικοινωνίας παίζουν σημαίνοντα ρόλο, ώστε να γίνει κατανοητό ένα μήνυμα σε μία συζήτηση. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο το 7% των νοημάτων που αντιλαμβανόμαστε προσλαμβάνονται από λεκτικά μηνύματα, το υπόλοιπο 93% αντιστοιχεί σε νοήματα της γλώσσας του σώματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι η γλώσσα του σώματος και τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουμε στους άλλους είναι ικανά να φέρουν πολύ καλά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις μας, ειδικά όταν τα ηγετικά στελέχη χρησιμοποιούν καλά αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας.

1.6. Σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα θεωρείται ουσιαστικά ένας οργανισμός σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία της, επιφορτισμένος όμως με το καθήκον της πραγμάτωσης προκαθορισμένων σκοπών μέσω συγκεκριμένων οργανωτικών διαδικασιών, οι οποίες συγκλίνουν στην παροχή εκπαίδευσης και παιδείας. Οι διαδικασίες αυτές προσδιορίζουν, συντονίζουν και αξιολογούν τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπινων συντελεστών ενώ παράλληλα εκχωρούν ευθύνη και εξουσία στα μέλη του (Σαΐτης, 1992). Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) ο λόγος ύπαρξης ενός σχολείου είναι να προάγει τη μάθηση των μαθητών με αποδοτικό τρόπο στο πλαίσιο ενός αναλυτικού προγράμματος,

αποδεκτό από τους συμμετέχοντες και σύμφωνα με τους νόμους. Βέβαια δεν αρκούν οι νόμοι, οι εγκύκλιοι και τα αναλυτικά προγράμματα που θα εκδώσει η εκπαιδευτική ηγεσία, ώστε να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά μία σχολική μονάδα. Εκείνοι που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, ο διευθυντής, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές, το βοηθητικό προσωπικό οφείλουν να έχουν κύριο μέλημά τους μέσα από τα έργα τους να προσφέρουν εξέλιξη της κοινωνίας, τόσο στην επιτυχία του σχολείου αλλά και στη βελτίωση της ποιότητάς του (Στραβάκου, 2003).

1.7. Παράγοντες σχολικής κοινότητας

Η σχολική μονάδα με βάση τη θεωρία των ανοικτών συστημάτων, θεωρείται ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες εισροές όπως οι υλικοί και οι ανθρώπινοι πόροι και αποδίδοντας τις εκροές όπως τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η ικανοποίηση των εργαζομένων (Κατσαρός, 2008). Κάποιες από τις συνιστώσες του ευρύτερου περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας αποτελούν οι γονείς των μαθητών/τριών, η τοπική αυτοδιοίκηση, η εκκλησία, πολιτιστικοί φορείς, κοινωνικοί φορείς, ενώσεις εκπαιδευτικών, πανεπιστήμια, επιχειρήσεις κ.ά.. Όλοι αυτοί οι παράγοντες ο καθένας με τη δική του βαρύτητα και από τη δική του πλευρά αναπτύσσει αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και άμεσα ή έμμεσα τον επηρεάζει (Κατσαρός, 2008) και για αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητο να αναπτύσσονται και να διατηρούνται καλές σχέσεις μεταξύ των δύο πλευρών. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ γονέων και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας και διευθυντή και κατά πόσο ο διευθυντής χρησιμοποιεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες στη μεταξύ τους σχέση.

1.8. Διευθυντής σχολικής μονάδας

Με βάση τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 11) ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ασκεί διδακτικό έργο, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς

του σχολείου και τους σχολικούς συμβούλους, μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ασχολείται με θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαϊτής, 2002). Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος, αφού είναι εκείνος που φροντίζει ώστε να υπάρχει μία σωστή και άρτια επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων. Είναι ξεκάθαρο ότι ο διευθυντής είναι η κινητήρια δύναμη, ο μοχλός, της σχολικής μονάδας και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της αλλά και την ανάδειξή της (Στραβάκου, 2003). Ο Σαϊτής (2005) τονίζει ότι ο διευθυντής είναι απαραίτητο να διαθέτει «επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα καθώς και την ικανότητα του συνεργάζεσθαι». Στο πρώτο σκέλος, της επαγγελματικής ικανότητας αναφέρεται στην διοικητική πείρα, στην άρτια επιστημονική κατάρτιση στα θέματα της αρμοδιότητάς του, ενώ στην αντιληπτική ικανότητα αναφέρεται στην εύστοχη παρατήρηση του εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε αν εντοπίσει αδυναμίες να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες μεθόδους για να επιλυθούν. Στο δεύτερο σκέλος, στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι, δίνει βαρύτητα στη συνεργασία του διευθυντή με όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της ομάδας. Η συνεργασία εξάλλου αποτελεί θεμέλιο λίθο για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

2. Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και αποτελεσματικό σχολείο

2.1. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως συντελεστής αποτελεσματικότητας

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες μερικοί από τους οποίους είναι ο ικανός διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι ακριβείς κανονισμοί που ισχύουν σε όλες τις τάξεις, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές/τριες, η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα που επικρατεί, η σύνεση των εκπαιδευτικών του σχολείου ως προς τις αξίες και τους στόχους του σχολείου, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία, η παροχή κινήτρων και ερεθισμάτων

(Αναγνωστοπούλου, 2005). Σημαντικό κομμάτι όμως της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας αποτελούν και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μελών του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, βοηθητικό προσωπικό) όσο και μεταξύ των μελών του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντός του (γονείς, κοινότητα, φορείς) (Μπαραλός & Φωτοπούλου, n.d.). Κύριος υπεύθυνος για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο διευθυντής του σχολείου, αφού η προσωπικότητά του, ο τρόπος άσκησης εξουσίας, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και η γενικότερη συμπεριφορά του επηρεάζει τον βαθμό που αυτές οι σχέσεις θα αναπτυχθούν και θα εξελιχθούν (Κούλα, 2011).

2.2. Διαπροσωπικές σχέσεις και παράγοντες σχολικής μονάδας

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μία σχολική μονάδα μεταξύ των μελών της μονάδας αλλά και ατόμων έξω από αυτή επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων ατόμων και τα στοιχεία του χαρακτήρα τους σε συνδυασμό με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.

Σε μία σχολική μονάδα οι σχέσεις που αναπτύσσονται αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τους μαθητές, τους γονείς, το λοιπό προσωπικό, που μπορεί να εργάζεται στον χώρο της σχολικής μονάδας. Βασική και απαραίτητη προϋπόθεση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων είναι η επιθυμία και των δύο μερών να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, είναι απαραίτητο να υπάρχει μία αμοιβαία επιθυμία (Rogers, 1959).

Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων αναμφισβήτητα δημιουργεί ένα θετικό, φιλικό και υγιές εργασιακό κλίμα ενώ αντίθετα η έλλειψή τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, τα οποία έχουν συνέπειες μέσα στη σχολική μονάδα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι μερικοί από τους βασικότερους παράγοντες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων είναι η συμπεριφορά και η συνέπεια των δύο πλευρών, η προσωπικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που διαθέτει (Κούλα, 2011).

3. Διευθυντής σχολικής μονάδας και διαπροσωπικές-επικοινωνιακές δεξιότητες

Ο ρόλος του διευθυντή πλέον δεν περιορίζεται στα διοικητικά και οργανωσιακά του καθήκοντα, με στόχο την ομαλή λειτουργία του σχολείου, αλλά διευρύνεται και αποκτά ρόλο συντονιστή-ρυθμιστή ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα που θα ευοδώσει μία ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των προσώπων του σχολείου (εκπαιδευτικοί-μαθητές) αλλά και του σχολείου-κοινότητας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Για να το πετύχει αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να επιλέξει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει επαρκώς και σωστά τους ανθρώπους και τους υλικούς πόρους που διαθέτει προκειμένου να φτάσει στο αποτέλεσμα που επιθυμεί (Σαΐτης, 2008). Ποιο όμως είναι αυτό το στυλ ή μοντέλο ηγεσίας το οποίο θα τον βοηθήσει, ώστε να πετύχει τους στόχους που θέλει; Και με ποιον τρόπο οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες θα βοηθήσουν σε αυτό; Παρακάτω γίνεται μία προσπάθεια καταγραφής των βασικότερων στυλ ηγεσίας που συναντά κανείς μελετώντας τη βιβλιογραφία.

3.1. Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει εξέχουσα θέση στη σύγχρονη λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ηγεσία σαν τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων και τον ηγέτη ως το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα (Κουτούζης, 1999). Ήδη από τη δεκαετία του 1930 έγιναν οι πρώτες έρευνες στην προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο ανάμεσα σε βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Έχουν οριστεί τρία βασικά στυλ ηγεσίας με κριτήρια τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό.

- **Αυταρχικό στυλ ηγεσίας**

Στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης αντλεί τη δύναμη και την εξουσία του από τη θέση που κατέχει και λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, χωρίς να υπολογίσει τη γνώμη των μελών της ομάδας. Δεν είναι δημοφιλής μεταξύ των μελών της ομάδας, ούτε εμπνέει τον

σεβασμό και την εκτίμηση. Οι διαταγές και οι εντολές μεταβιβάζονται προς τα μέλη της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες και απλά εκτελούν τις εντολές υπό τον φόβο των κυρώσεων από τον ηγέτη (Μπουραντάς, 2002, Κατσαρός, 2006). Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, μπορεί να είναι είτε αυτοκρατορικό/εξουσιαστικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης λειτουργεί απολύτως αυταρχικά δίνοντας εντολές στους υφισταμένους του, είτε γραφειοκρατικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης διοικεί με βάση το βιβλίο και συγκεκριμένους κανόνες, πολιτικές και διαδικασίες εκτέλεσης. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να έχουμε αυξημένη παραγωγικότητα στο έργο της ομάδας, κυρίως όταν ο ηγέτης είναι παρών, αλλά παράλληλα να δημιουργούνται και αισθήματα επιθετικότητας απέναντι στον ηγέτη.

- Εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας

Στο εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης δεν έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων, αφού δίνει ελευθερία στα μέλη της ομάδας για τη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων. Ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες, δεν συμβουλεύει την ομάδα του ούτε την καθοδηγεί, παρέχει απλά ελευθερία στον τρόπο διαχείρισης του έργου των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 2002, Κατσαρός, 2006). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να υπάρχει μικρή παραγωγικότητα και τα μέλη της ομάδας να μη δείχνουν ζήλο και ενδιαφέρον για τη δουλειά (Ματσαγγούρας, 2006).

- Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

Στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις με τη συμμετοχή της ομάδας, αλλά ακόμα και αν χρειαστεί να πάρει απόφαση μόνος του, εξηγεί τους λόγους για την κάθε απόφαση στην ομάδα. Προωθείται το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, υπάρχει ενεργή συμμετοχή, επικοινωνία και εμπλοκή για την ολοκλήρωση του έργου και ο ηγέτης συμβουλεύει και συμβουλεύεται από τους συνεργάτες του (Μπουραντάς, 2002). Αποτέλεσμα των

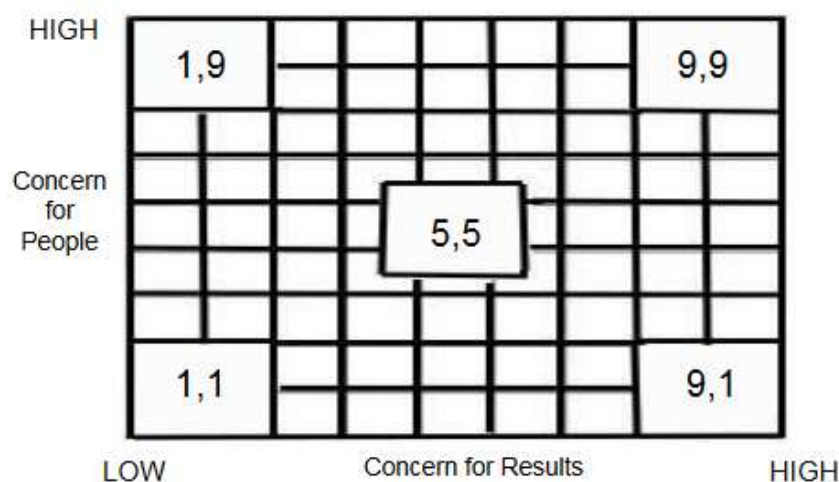
παραπάνω είναι τα μέλη της ομάδας να νιώθουν υπεύθυνα για το έργο και η παραγωγικότητα να είναι υψηλή (Κατσαρός, 2006).

3.2. Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν μερικές από τις σημαντικότερες θεωρίες που διατυπώθηκαν και αφορούν την ηγετική συμπεριφορά και τη συλλογικότητα. Σκοπός είναι να παρουσιάσουμε τα βασικά σημεία κάθε θεωρίας, ώστε να αναδείξουμε εκείνα τα στοιχεία που ο κάθε διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου μπορεί να επιλέξει να υιοθετήσει προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της σχολικής του μονάδας.

- Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton

Οι ερευνητές R. Blake και J. Mouton (1964) πρότειναν τη διοικητική σχάρα (Managerial Grid) η οποία βασίζεται σε δύο διαστάσεις, τον προσανατολισμό-ενδιαφέρον του ηγέτη στην παραγωγή (concern for production) και τον προσανατολισμό- ενδιαφέρον του ηγέτη στον ανθρώπινο παράγοντα (concern for people).



Σχήμα 1. Διοικητικό Πλέγμα Blake & Mouton

Παρατηρώντας το πλέγμα υπάρχουν 5 τύποι ηγεσίας που προτείνουν οι Blake και Mouton (Γουναρόπουλος, 2007, Κατσαρός, 2006):

Σημείο 1,1: Αδιάφορος-Ανεύθυνος ηγέτης, δεν δίνει σημασία ούτε για τον ανθρώπινο παράγοντα ούτε για την παραγωγή.

Σημείο 1,9: Συναδελφικός ηγέτης, ενδιαφέρεται κυρίως για τον ανθρώπινο παράγοντα και την ικανοποίηση των μελών της ομάδας

προσπαθώντας να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Σημείο 9,1: Απολυταρχικός-Αυταρχικός ηγέτης, ενδιαφέρεται κυρίως για τις υψηλές αποδόσεις παραγωγής, τα μέσα, τις διαδικασίες και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται.

Σημείο 9,9: Ομαδικός-Δημοκρατικός ηγέτης, ενδιαφέρεται και για τις δύο διαστάσεις, τόσο για τον ανθρώπινο παράγοντα όσο και για την παραγωγή.

Σημείο 5,5: Ηγέτης της Μέσης Οδού, άλλοτε δίνει έμφαση στον άνθρωπο και άλλοτε στο έργο.

- Θεωρία του Likert

Σύμφωνα με τη θεωρία του Likert υπάρχουν τέσσερα στυλ ηγεσίας (Κατσαρός, 2006): α) το αυταρχικό-εκμεταλλευτικό στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη και εκτελούνται από τους εργαζόμενους, β) το αυταρχικό-καλοπροαίρετο στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη αλλά προσπαθεί μέσω της πειθούς να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας για να λειτουργήσουν με τον τρόπο που θεωρεί ο ίδιος σωστό, γ) το συμβουλευτικό στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας και μερίδιο ευθύνης έχουν όλοι και δ) το συμμετοχικό στο οποίο η λήψη αποφάσεων γίνεται ομαδικά και λόγο έχουν όλα τα μέλη της ομάδας.

- Μοντέλο των Vroom-Yetton (1973)

Το μοντέλο των Vroom-Yetton περιλαμβάνει πέντε στυλ ηγεσίας (Μπουραντάς, 2002):

1. Πρώτο αυταρχικό: ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και μεταβιβάζει την απόφαση στα μέλη της ομάδας για εκτέλεση.
2. Δεύτερο αυταρχικό: ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του χρησιμοποιώντας όμως όλες τις πληροφορίες τις οποίες μπορεί να πάρει από τα μέλη της ομάδας του και έπειτα μεταβιβάζει την απόφαση στα μέλη της ομάδας για εκτέλεση.
3. Πρώτο συμβουλευτικό: ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, αφού όμως πρώτα συζητήσει προσωπικά με το κάθε μέλος της ομάδας.

4. Δεύτερο συμβουλευτικό: ο ηγέτης αφού συζητήσει σε ομάδες για τις απόψεις, τις σκέψεις τους και τις συμβουλές τους, αποφασίζει μόνος του.
 5. Δημοκρατικό ή Συμμετοχικό: οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά μετά από συζήτηση μέσα στην ομάδα.
- Θεωρία του X και Y

Η θεωρία του X και Y αναπτύχθηκε από τον Mc Gregor (1960) και παρουσιάζει δύο δίπολα τα οποία σχετίζονται με το τι προσδοκίες έχει ο κάθε ηγέτης από την ομάδα του και με ποιον τρόπο θέλει να συμπεριφερθεί απέναντί της. Οι αυταρχικοί ηγέτες οι οποίοι έχουν ως βασικό στόχο την επίτευξη των στόχων χωρίς να ενδιαφέρονται για τα μέλη της ομάδας και την εργασία που θα γίνει υιοθετούν τη θεωρία του X η οποία δέχεται ότι ο εργαζόμενος είναι τεμπέλης, δυσανασχετεί με τις εργασίες και τις ευθύνες που του ανατίθενται και για να αποδώσει σωστά πρέπει να εξαναγκαστεί (Κατσαρός, 2006).

- Μοντέλο του Burns (1978)

Ο Burns είναι ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στην πρώτη μορφή ηγεσίας, τη συναλλακτική, ο ηγέτης έχει τις ικανότητες εκείνες ώστε να αναθέτει στα κατάλληλα πρόσωπα το έργο εκείνο το οποίο μπορούν να φέρουν εις πέρας με το μικρότερο δυνατό κόστος, ενώ στη δεύτερη μορφή ηγεσίας, τη μετασχηματιστική, ο ηγέτης δεν επικεντρώνεται μόνο στην εκτέλεση του έργου, αλλά παράλληλα φροντίζει ώστε να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της ομάδας, ώστε να τα παρακινήσει να εργαστούν για την επίτευξη του στόχου (Κατσαρός, 2006, Πασιαρδής, 2012).

3.3. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Οι θεωρίες, τα μοντέλα και οι μορφές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας, της ηγεσίας που συναντά κανείς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι ποικίλες και πολυάριθμες. Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε όλα τα μοντέλα ηγεσίας που εντοπίσαμε μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά θα εστιάσουμε περισσότερο στα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, καθώς θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης

στο ερευνητικό μέρος, αφού σχετίζονται άμεσα με τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενός διευθυντή.

- Παιδαγωγική ηγεσία

Βασικός σκοπός του διευθυντή είναι να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας αναφορικά με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, την παροχή προτύπων-ιδεών, την ανταλλαγή απόψεων-λύσεων. Νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών/τριών του σχολείου αλλά και για την εξέλιξη και επιμόρφωση των συναδέλφων του (Σπυροπούλου, 2010).

- Χαρισματική ηγεσία

Ένας χαρισματικός διευθυντής-ηγέτης προσπαθεί να επιτύχει ένα κοινό όραμα το οποίο ανταποκρίνεται στη σχολική του μονάδα, χρησιμοποιεί την τέχνη της ρητορικής, ώστε να πείσει τους συναδέλφους του για την εφαρμογή και την αναγκαιότητα αυτού του οράματος, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και δίνει τη βοήθειά του και τη συμβουλή του όπου χρειαστεί (Κατσαρός, 2006).

- Οραματική ηγεσία

Ο οραματιστής διευθυντής-ηγέτης είναι ο συνδυασμός ενός παιδαγωγικού και ενός χαρισματικού ηγέτη, αφού δεν στοχεύει μόνο στην οργάνωση και υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων, αλλά παράλληλα στην επιμόρφωση των συναδέλφων του και στη δημιουργία ευκαιριών για μετασχηματισμό των ιδεών τους (Κατσαρός, 2006).

- Εκπαιδευτική ηγεσία

Στόχος ενός διευθυντή που ακολουθεί την εκπαιδευτική ηγεσία είναι να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει το έργο της σχολικής του μονάδας, ουσιαστικά να εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τους Halliger και Murphy (1985) η εκπαιδευτική ηγεσία ακολουθεί τρεις κατηγορίες πρακτικών, τον ορισμό της αποστολής της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Κατσαρός, 2008).

- **Ηθική ηγεσία**
 Πρόκειται για μία μορφή ηγεσίας που εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, στο τι θεωρεί σωστό ή λάθος, δίκαιο ή άδικο (Leithwood & Duke, 1999). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όσοι επιλέγουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας ουσιαστικά στηρίζονται στις αρχές της δημοκρατίας, της συνεργασίας, των ίσων ευκαιριών, της συμμετοχής, των ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, της ισοτιμίας μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών, αλληλεγγύης και αντιμετώπισης προβλημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).
- **Ενδεχομενική ηγεσία**
 Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις, οπότε ο διευθυντής-ηγέτης που επιλέγει αυτή τη ροή πλεύσης ουσιαστικά αλλάζει και προσαρμόζει και εναλλάσσει το μοντέλο ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες που έρχεται αντιμέτωπος, τα προβλήματα που προκύπτουν, τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζεται (Κατσαρός, 2008).
- **Συναδελφική ηγεσία**
 Ο διευθυντής που ακολουθεί αυτό το μοντέλο ηγεσίας προωθεί την ομαδική-συνεργατική λήψη αποφάσεων και σκοπός του είναι να υπάρχει μία αέναη αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του, ώστε να αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008).
- **Διοικητική ηγεσία**
 Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, η έννοια της ηγεσίας και της διοίκησης (management) ταυτίζονται, αφού ο διευθυντής ακολουθεί τις λειτουργίες που καταγράφονται και στις επιχειρήσεις, του εντοπισμού των αναγκών, του καθορισμού στόχων, του προγραμματισμού-σχεδιασμού, της οργάνωσης, της υλοποίησης-εφαρμογής και της αξιολόγησης (Κατσαρός, 2008). Αν αυτές οι πρακτικές εφαρμοστούν με επιτυχία, τότε τόσο οι εργαζόμενοι όσο και ο σχολικός οργανισμός θα επωφεληθούν.
- **Μετασχηματιστική ηγεσία**

Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης που την επιλέγει είναι άνθρωπος που προπορεύεται και πιστεύει στην αλλαγή τόσο του εαυτού του όσο και του οργανισμού που ηγείται, θέτει στόχους και αναθέτει στα κατάλληλα άτομα τις εργασίες που απαιτούνται προκειμένου να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, συμβουλεύει τους συνεργάτες του, αλλά και δέχεται τις συμβουλές τους, δίνει κίνητρα και ερεθίσματα στους ανθρώπους γύρω του, έχει γενικότερα όραμα για τη σχολική μονάδα, το οποίο θα το πετύχει μέσω της επικοινωνίας, της ανάπτυξης και της αλλαγής (Κατσαρός, 2008). Ουσιαστικά «μετασχηματίζουν» τους συναδέλφους τους, παρακινώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων, ιδανικών και κινήτρων και μεταλαμπαδεύοντας σε αυτούς το δικό τους σύστημα αξιών και το δικό τους όραμα (Day & Antonakis, 2012). Ο Leithwood (1994) παρουσιάζει οχτώ διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής:

- ✓ Παρουσία οράματος σχολικού οργανισμού
- ✓ Προσδιορισμός βασικών στόχων
- ✓ Διανοητική παρακίνηση
- ✓ Εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια
- ✓ Πρότυπα για τις πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- ✓ Προσδοκίες υψηλής απόδοσης
- ✓ Γόνιμη σχολική κουλτούρα
- ✓ Δομές που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Ο Sergiovanni (1995) υποστηρίζει ότι «η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην οικοδόμηση σχέσεων με τους οπαδούς, δίνει έμφαση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες τόσο για τον ηγέτη όσο και για τους οπαδούς, με τρόπο που τους παρακινεί σε αυξημένα επίπεδα δέσμευσης και απόδοσης» και πολλές είναι οι μελέτες εκείνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η πρακτική έχει θετικές επιδράσεις στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο, στις επιδόσεις των μαθητών/ τριών και στις οργανωτικές αλλαγές (Hallinger, 2003).

Στην ελληνική πραγματικότητα είναι λίγα εκείνα τα παραδείγματα διευθυντών που ακολουθούν τη μετασχηματιστική ηγεσία προωθώντας τις αλλαγές στο

σχολείο τους, οι περισσότεροι επιλέγουν να μείνουν στάσιμοι και μονότονοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σπυροπούλου, 2010), αφού είναι λίγοι εκείνοι που έχουν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα που ηγούνται (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ίσως αιτία για αυτή την πραγματικότητα να είναι η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων που καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι οι διευθυντές σχολικών μονάδων (Ιορδανίδης, 2002).

- **Συναλλακτική ηγεσία**

Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας ταυτίζεται με τη διοίκηση, αφού μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αναπτύσσονται σχέσεις καθαρά επαγγελματικές και τυπικές με σκοπό ο καθένας να προσφέρει αυτά που μπορεί από τη θέση που έχει αναλάβει προκειμένου να αναπτυχθεί ο οργανισμός. Ο διευθυντής ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους ευχαριστήσει για την υλοποίηση των στόχων ή τους τιμωρεί εάν δεν συμμορφωθούν με τη «γραμμή» που έχει ορίσει, είναι ο βασικός υπεύθυνος για να οργανώσει σωστά τις δραστηριότητες, να συλλέξει τους πόρους που απαιτούνται, να αναθέσει το έργο στα κατάλληλα άτομα και στον σωστό χρόνο, ώστε να επιτευχθεί το έργο και οι στόχοι που έχουν τεθεί (Ματσαγγούρας, 2008). Ένας διευθυντής που επιλέγει αυτό το μοντέλο ηγεσίας, είναι αποτελεσματικός, εκπληρώνει τους στόχους που έχει θέσει, χωρίς όμως να αφήνει τα περιθώρια για συλλογικές αποφάσεις και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Η σημαντικότερη διαφορά που μπορούμε να εντοπίσουμε ανάμεσα στη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία είναι το γεγονός ότι ένας συναλλακτικός ηγέτης εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και την πρακτική και όχι σε ιδέες και οράματα, προτιμά τη διατήρηση μίας σταθερής κατάστασης στον εκπαιδευτικό οργανισμό και όχι την αλλαγή και την καινοτομία. Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι αυτές οι δύο έννοιες είναι τελείως διαφορετικές μεταξύ τους, ενώ ο Bass (1985) θεωρεί ότι είναι το αντίθετα άκρα ενός διπολικού συνεχούς, εννοώντας ότι ένας ηγέτης μπορεί να έχει και τα δύο αυτά στοιχεία.

3.4. Επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή

Ο διευθυντής-ηγέτης ενός σύγχρονου σχολείου ο οποίος στοχεύει στην άρτια διοίκηση ενός αποτελεσματικού σχολείου, οφείλει να αποβάλει από τον τρόπο διοίκησής του όλα εκείνα τα «παραδοσιακά» και αυταρχικά στοιχεία ηγεσίας και αντί αυτών να προάγει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Μερκούρη, 2015). Ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει διόδους επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας και να αλληλεπιδράσει με όλους. Επικοινωνεί με τους υφισταμένους του, το διδακτικό προσωπικό δηλαδή του σχολείου, με τους μαθητές/τριες, με τους γονείς των μαθητών/τριών, με φορείς της τοπικής κοινωνίας καθώς και με τα στελέχη των προϊστάμενων υπηρεσιών και δομών, όπως οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου ή ο διευθυντής εκπαίδευσης.

Για να πετύχει όμως αυτή η επικοινωνία, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που θα του επιτρέπουν να κατανοεί σωστά το μήνυμα, το οποίο δέχεται από τον συνομιλητή του, να καταλαβαίνει τα συναισθήματα που έχει εκείνη τη στιγμή ο συνομιλητής, να αλλάζει και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα πλαίσια της κάθε περίπτωσης επικοινωνίας. Ο Joshith (2012) μάλιστα τονίζει ότι είναι απαραίτητο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να διαθέτουν δύο πρόδηλες ικανότητες και μία υπόρρητη, οι πρόδηλες αφορούν την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου και των μεθόδων διδασκαλίας και η υπόρρητη τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε αυτό συμφωνεί και ο Raynor (2004), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει εκτός από γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες.

3.5. Παράμετροι που αφορούν την επικοινωνία διευθυντή-γονέων

Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να θέσουμε κάποιες βασικές παραμέτρους οι οποίες θα διευκολύνουν τον διευθυντή να ασκήσει μία πολιτική «ανοιχτής πόρτας», ώστε να υπάρχουν τα εφόδια για μία ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών.

Αρχικά, ο διευθυντής της σχολικής ομάδας είναι σημαντικό να είναι προσεγγίσιμος και προσιτός, ώστε να μπορέσουν οι γονείς να του μιλήσουν και να παραθέσουν μπροστά του ποικίλα θέματα. Μία από τις πιο σπουδαίες επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής είναι η ενεργητική ακρόαση, η ικανότητα να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του και να κατανοεί τα μηνύματα που λαμβάνει, να μην είναι παθητικός δέκτης, αλλά να μπορεί να αποκωδικοποιεί τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα που λαμβάνει (Πάνου, 2009). Εξάλλου, η μη λεκτική επικοινωνία αναδεικνύει και αποκαλύπτει πολλά για την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου, όπως η αυτοπεποίθησή του, η φιλικότητα, η συμπάθεια, η προθυμία, η δυσαρέσκεια, η αδιαφορία, η ντροπαλότητα, η ένταση, η νευρικότητα, ο φόβος, ο πόνος, ο θυμός (Κοντακός, 2002).

Τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό είναι η συνεχής οπτική επαφή κατά την διάρκεια της συνομιλίας, η παρότρυνση για να μιλήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα, η χρήση της σιωπής, ο σωστός χειρισμός των ερωτήσεων, ώστε να μη διακόπτουν συνέχεια με ερωτήσεις τον συνομιλητή τους. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης, η ικανότητα για συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση του συνομιλητή και κατανόηση της συμπεριφοράς, των αναγκών και των κινήτρων, είναι ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό το οποίο θα βοηθήσει τον διευθυντή.

Σύμφωνα με τον Goleman (2004) ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος βοηθάει πολύ ώστε τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουμε να τα μετατρέπουμε σε θετικά και δημιουργικά. Ένας διευθυντής λοιπόν όταν θα κληθεί να αντιμετωπίσει ένα συγκρουσιακό κλίμα με τους γονείς των μαθητών/τριών, είναι κρίσιμο να μη γίνει έρμαιο των αρνητικών συναισθημάτων, που τυχόν τον κατακλύσουν, αλλά να αντιμετωπίσει την κατάσταση με δίκαιο και αμερόληπτο τρόπο.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων χρησιμοποιούν τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ώστε να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών/τριών, σε ποιο βαθμό είναι σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν μία σύγκρουση μαζί τους και πόσο καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους έχουν. Εξετάζοντας τις καταθέσεις και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, μπορούμε να δούμε σε ποιο βαθμό υπάρχει ενσυναίσθηση και ενσυναισθητική ακρόαση σε απλές καθημερινές περιστάσεις της σχολικής ζωής. Οι απόψεις αυτές μπορεί να μεταβάλλονται σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και για αυτό τον λόγο θα μελετηθούν σε σχέση με αυτά.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) τα ερευνητικά ερωτήματα περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού ενώ παράλληλα υποβοηθούν το έργο των ερευνητών συμβάλλοντας στην αναζήτηση απαντήσεων πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναμένεται να απαντηθούν μετά από αυτή τη μελέτη είναι τα εξής:

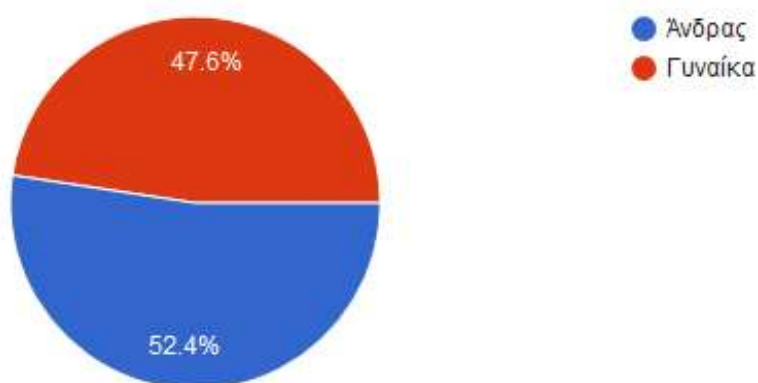
1. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων μπορούν να εντοπίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους;
2. Σε ποια συχνότητα οι διευθυντές/τριες επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών/τριών;
3. Σε ποιο βαθμό η επικοινωνία των διευθυντών/τριών με τους γονείς των μαθητών εμπεριέχει δεξιότητες επικοινωνίας;
4. Με ποιον τρόπο επιλέγουν να διαχειριστούν μία σύγκρουση που θα προκύψει με τους γονείς των μαθητών;
5. Κατά πόσο το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τη χρήση ή μη διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων;

4.3. Το δείγμα της μελέτης

Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας, οι συμμετέχοντες ήταν τόσο διευθυντές και διευθύντριες που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, οι οποίοι/οποίες προέρχονται από όλους σχεδόν τους νομούς της Ελλάδας, γεγονός που κάνει αρκετά αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Βασική προϋπόθεση συμμετοχής στην έρευνα ήταν το άτομο να κατέχει μία θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα, είτε διευθυντής/διευθύντρια πολυθέσιου σχολείου είτε προϊστάμενος/προϊσταμένη ολιγοθέσιου σχολείου.

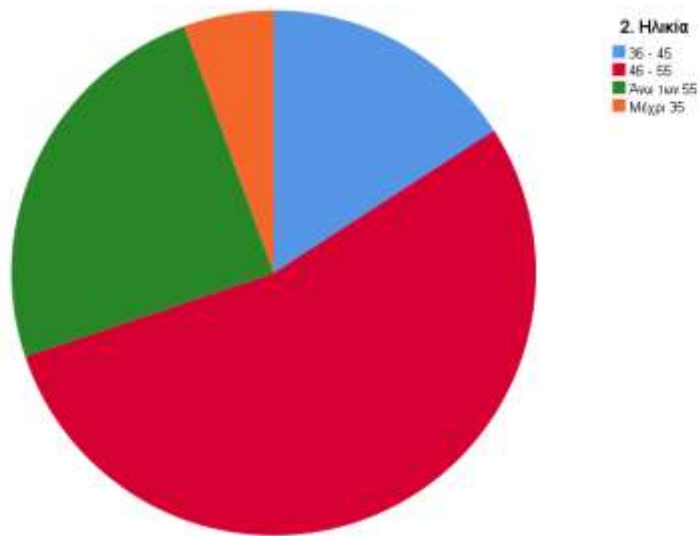
Ο συνολικός αριθμός του δείγματος αποτελείται από 126 υποκείμενα της έρευνας, από τα οποία οι 66 ήταν άνδρες ($N\% = 52,4\%$) και οι 60 γυναίκες ($N\% = 47,6\%$) (Γράφημα 1).

126 responses

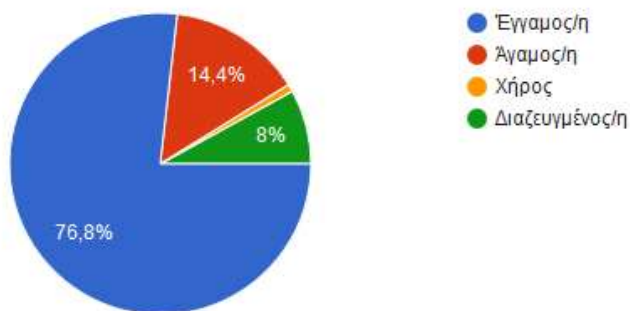


Γράφημα 1. Ποσοστιαία απεικόνιση συχνοτήτων του φύλου

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από την ηλικιακή κατηγορία 46-55 ετών ($N = 68$, $N\% = 54\%$), ενώ επίσης μεγάλο μέρος καλύπτει και η ηλικιακή ομάδα άνω των 55 ετών ($N = 31$, $N\% = 24,6\%$). Παρατηρούμε ότι μέχρι 45 ετών είναι μόλις 27 συμμετέχοντες δηλαδή 21,4% του δείγματος (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Απεικόνιση της κατανομής της ηλικίας του δείγματος

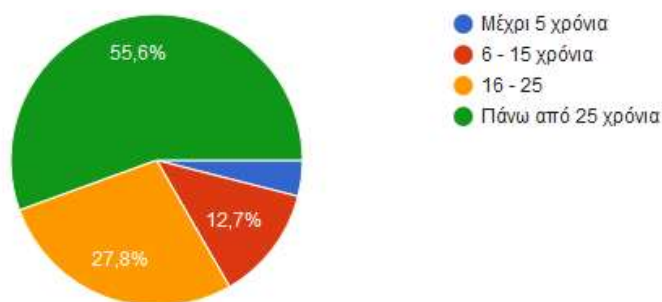


Γράφημα 3. Ποσοστιαία απεικόνιση της οικογενειακής κατάστασης του δείγματος

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 76,8% (N = 96) είναι έγγαμοι, ενώ άγαμοι είναι το 23,2% (N = 30). (Γράφημα 3)

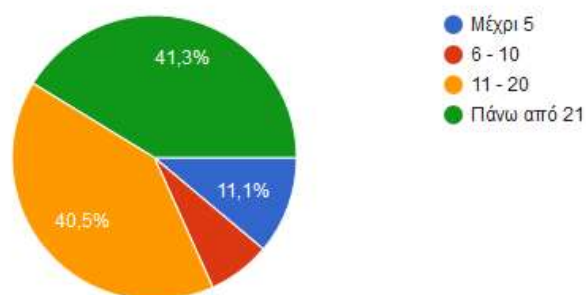
Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία, την προϋπηρεσία δηλαδή των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 55,6% (N = 70), έχει

εμπειρία πάνω από 25 χρόνια, ενώ 16-25 έτη προϋπηρεσίας έχει το 27,8% (N = 35) του δείγματος. (Γράφημα 4)



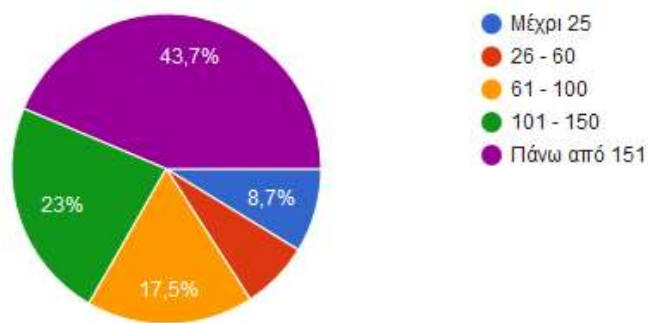
Γράφημα 4. Ποσοστιαία απεικόνιση της προϋπηρεσίας του δείγματος

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας σχετικά με το πλήθος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πλειοψηφία του δείγματος βρέθηκε ότι ανήκει σε πολυθέσιο σχολείο με ποσοστό 88,9% (N = 112), ενώ μόλις το 11,1 % του δείγματος (N = 14) εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία. (Γράφημα 5)



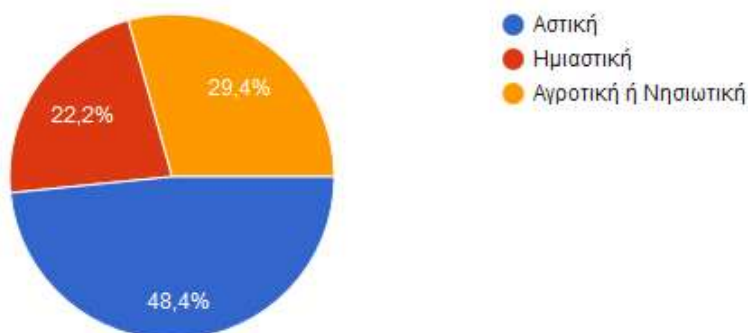
Γράφημα 5. Ποσοστιαία απεικόνιση του μεγέθους της σχολικής μονάδας (πλήθος εκπαιδευτικών)

Το πλήθος των μαθητών των περισσότερων σχολικών μονάδων του δείγματος αποτελείται από 151 μαθητές και πάνω (N = 55, N% = 43,7%), ενώ σχεδόν ισόποσα είναι μοιρασμένα τα σχολεία που έχουν 61-100 μαθητές (N = 22, N% = 17,5%) και 101-150 μαθητές (N = 29, N% = 23%). (Γράφημα 6)



Γράφημα 6. Ποσοστιαία απεικόνιση του μεγέθους της σχολικής μονάδας του δείγματος (πλήθος παιδιών)

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 48,4% (N = 61) τοποθετεί το σχολείο στο οποίο εργάζεται σε αστική περιοχή, το 29,4% (N = 37) σε αγροτική ή νησιωτική περιοχή και το 22,2% (N = 28) σε ημιαστική περιοχή. (Γράφημα 7)



Γράφημα 7. Ποσοστιαία απεικόνιση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο.



Γράφημα 8. Απεικόνιση του επιπέδου σπουδών με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Στο Γράφημα 8 αποτυπώνεται το επίπεδο σπουδών του δείγματος. Παρατηρούμε ότι διδακτορικές σπουδές έχει κάνει μόλις το 4,8% (N = 6), ενώ μεταπτυχιακό έχει το 44,4% (N = 56) και κάποιο δεύτερο πτυχίο το 27,8% (N = 35).

4.4. Εργαλείο συλλογής

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο βοηθά στη γρήγορη συλλογή δεδομένων και επιτρέπει την ταχεία οργάνωση και ανάλυσή τους από τον ερευνητή (Cohen & Manion, 1997), αφού μετατρέπει εύκολα τις πληροφορίες που δίνουν τα άτομα σε δεδομένα, η ανάλυση των οποίων οδηγεί σε εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ένα σωστά δομημένο ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι σύντομο, να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και να επιδέχεται κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία.

Για τη δημιουργία του παρόντος ερωτηματολογίου, οφείλαμε να λάβουμε υπόψη μας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η πληρότητα, η σαφήνεια, η συνοχή και η σωστή δομή (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Επιλέξαμε οι ερωτήσεις να είναι συνοπτικές και περιεκτικές με στόχο τα άτομα να μπορούν με ευκολία να τις συμπληρώσουν. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια ώστε να αποφευχθούν άσκοπες ερωτήσεις, ώστε να απαιτεί όσο το δυνατό λιγότερο χρόνο η συμπλήρωσή του (Χλουβεράκης, 2002).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτοσχέδιο και στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια παλαιότερων ερευνών με το ίδιο θέμα μελέτης, τα οποία όμως δεν εστίαζαν στη σχέση των διευθυντών με τους γονείς των μαθητών, αλλά γενικότερα στον εντοπισμό ή μη επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Χωρίζεται σε 3 μέρη και συνολικά αποτελείται από 34 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Το δεύτερο μέρος (Διαχείριση Συναισθημάτων) αποτελείται από 12 προτάσεις που σχετίζονται με το πόσο μπορούν να ελέγξουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους οι ερωτηθέντες και καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 μέχρι το 5 (όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Το τρίτο μέρος αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ερωτηθέντες και στους γονείς των μαθητών και διερευνά τη συχνότητα αυτής της

επικοινωνίας, τον τρόπο, καθώς και το κατά πόσο χρησιμοποιούν συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Στο τέλος της τρίτης ενότητας διερευνάται και ο τρόπος που επιλύουν μία σύγκρουση με τους γονείς των μαθητών.

Για να εξασφαλίσουμε ότι η δομή του ερωτηματολογίου είναι σωστή και οι ερωτήσεις μας διατυπωμένες με κατανοητό τρόπο, επιλέξαμε να κάνουμε μία πιλοτική έρευνα σε επίπεδο 6 σχολικών μονάδων και να δούμε αν υπάρχουν παρερμηνείες στις ερωτήσεις ή τυχόν ασάφειες. Η πιλοτική έρευνα έγινε με την παρουσία του ερευνητή σε γειτονικά σχολεία και στη συνέχεια αφού ελέγξαμε την ποιότητα των ερωτήσεων προχωρήσαμε στον επανασχεδιασμό και σε μερικές τροποποιήσεις στο ερωτηματολόγιο.

4.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι απαραίτητες για την έκδοση ασφαλών αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα εξασφάλισαμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία σε όλα τα στάδιά της. Αρχικά αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την παρουσία ενός εισαγωγικού ενημερωτικού σημειώματος στην αρχή του ερωτηματολογίου, το οποίο ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας και τους διαβεβαίωνε για την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών τους στοιχείων, ενέργειες που συμβάλλουν ουσιαστικά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994). Την εγκυρότητα της εν λόγω έρευνας εξασφάλισε η μεγάλη προσοχή που δόθηκε στη διατύπωση τόσο των οδηγιών όσο και του ερωτηματολογίου στο σύνολό του. Αποφεύχθηκε ο πρόχειρος σχεδιασμός των ερωτημάτων και των μετρήσεων των μεταβλητών με σκοπό να αποτραπεί η σύγχυση και η παρερμηνεία των ερωτήσεων από πλευράς συμμετεχόντων. Παράλληλα, επικουρικά λειτούργησε και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου, η οποία ήταν ενδιαφέρουσα και προήγαγε τη γρήγορη συμπλήρωσή του. Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, η γραμματοσειρά ευανάγνωστη και οι τίτλοι με μεγάλα γράμματα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα δημιουργίας ερωτηματολογίων της Google, το Google forms, και αποστέλλοντας το ερωτηματολόγιο στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των συμμετεχόντων. Στο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας επιχειρήθηκε σωστή διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους.

4.6. Δεοντολογικά θέματα

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της και για τη διαδικασία καθώς και για τον χρόνο που θα έπρεπε να αφιερώσουν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Ακόμα, διαφυλάχθηκαν τόσο η ανωνυμία των συμμετεχόντων όσο και η ελευθερία στην άνεση που είχαν για να δώσουν όσο το δυνατό πιο ακριβείς απαντήσεις.

4.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η εν λόγω έρευνα ήταν ποσοτική με ποσοτικά χαρακτηριστικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν με μεθοδολογικό και ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο καθώς θεωρήθηκε ότι αποτελεί το προσφορότερο για την παρούσα έρευνα εργαλείο από τη στιγμή που αφορά στην καταγραφή και ανάλυση μεγάλου σε όγκο αριθμού δεδομένων.

Η ποσοτική έρευνα άλλωστε, πέρα από το ότι είναι από τις παλαιότερες και πιο προσφιλείς μορφές έρευνας στον χώρο της επιστήμης, διακρίνεται από τη δυνατότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας σε πίνακες συχνοτήτων, ώστε να προκύπτει σύγκριση με άλλα αποτελέσματα μέσω στατιστικών αναλύσεων (Gable και Rogers, 1987· Παρασκευόπουλος, 1993).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ Οκτωβρίου του 2018 και Δεκεμβρίου του 2018. Το δείγμα επιλέχτηκε τυχαία από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Η έρευνα στηρίχτηκε σε αυτοσυμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω των φορμών του Google Forms. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν τα 8 λεπτά. Δυνατότητα να δοθούν άμεσες διευκρινίσεις για τις ερωτήσεις δεν υπήρχε, αλλά είχε τη δυνατότητα ο συμμετέχων να αποστείλει ηλεκτρονικό μήνυμα στον ερευνητή για τυχόν απορίες. Το γεγονός ότι ο κάθε συμμετέχων ήταν μόνος του την ώρα της συμπλήρωσης βοήθησε ώστε οι απαντήσεις να είναι ανεπηρέαστες από κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Δεν υπήρχε κάποιος περιορισμός στην ηλικία του δείγματος, παρά μόνο ότι απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να είναι κανείς διευθυντής/τρια, προϊστάμενος/μένη ώστε να λάβει μέρος στην

έρευνα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε γενικές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών καθώς και εξειδικευμένες ερωτήσεις κλίμακας στις οποίες οι ερωτηθέντες βαθμολογούσαν από το 1 έως το 5 το βαθμό συμφωνίας τους ή τη συχνότητα που χρησιμοποιούν ορισμένες δεξιότητες.

4.8. Στατιστική Ανάλυση

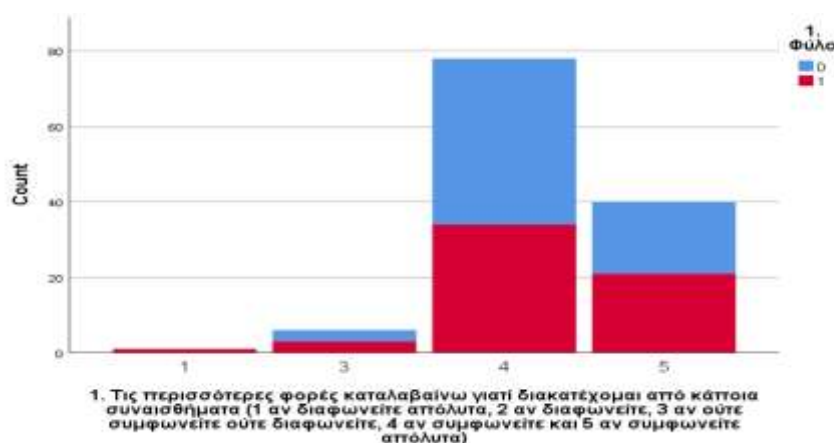
Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η εισαγωγή και επεξεργασία τους στον Η/Υ με την καταλυτική βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS (Statistical Package for Social Sciences) καθώς και το Excel 2006, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παρουσίασης των δεδομένων, ενώ όλα τα τεστ ελέγχου πραγματοποιήθηκαν σε στάθμη σημαντικότητας $p\text{-level} = 0.05$.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφή αποτελεσμάτων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου

Στην παρούσα στατιστική ανάλυση αρχικά ακολουθήθηκε η πάγια τακτική της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistic), η οποία περιλαμβάνει τεχνικές οργάνωσης και σύνοψης των δεδομένων. Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, έγινε η εισαγωγή των δεδομένων στο λογισμικό SPSS.

Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση του Β' και του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου για το σύνολο των ερωτηθέντων.

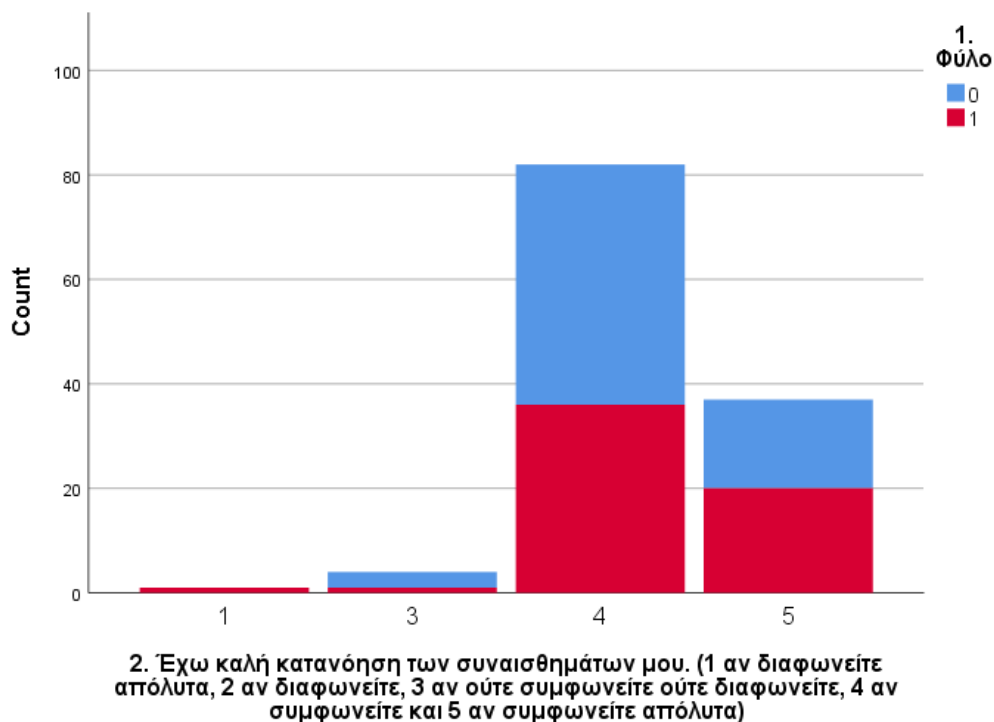


Γράφημα 9. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 1 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί διακατέχομαι από κάποια συναισθήματα	125	1	5	4,25	,618
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 1

Ξεκινώντας από την πρώτη ερώτηση η οποία διερευνά αν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται για ποιο λόγο διακατέχονται από ορισμένα συναισθήματα και παρατηρώντας το γράφημα 9 και τον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι η μέση τιμή του συνόλου του δείγματος κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (Mean = 4,25), καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (118 στους 125) απάντησε ότι "συμφωνεί" ή "συμφωνεί απόλυτα" στο γεγονός ότι καταλαβαίνει γιατί διακατέχεται από κάποια συναισθήματα χωρίς να εντοπίζεται κάποια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.



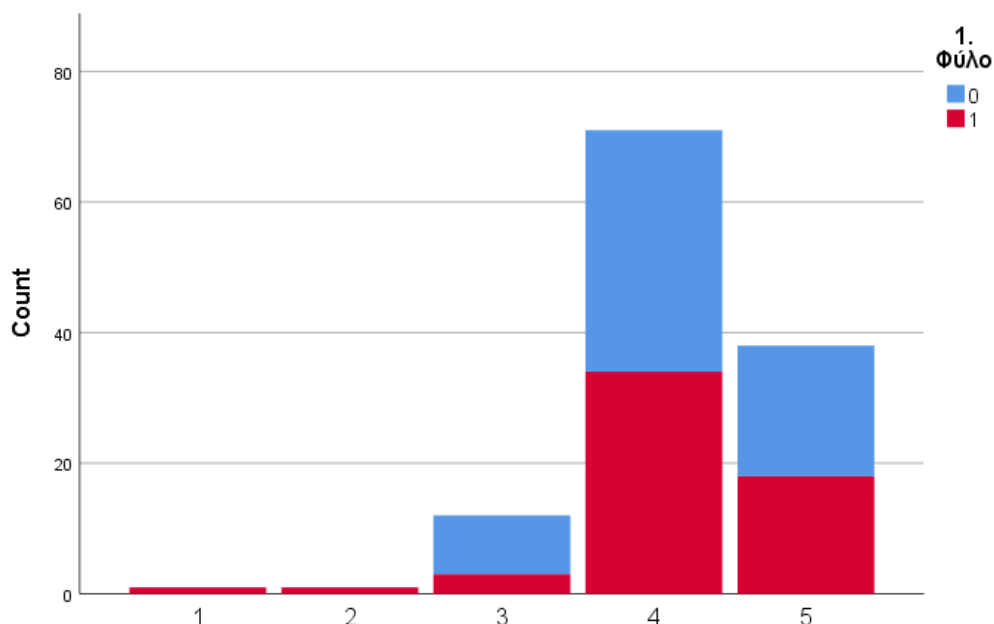
Γράφημα 10. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 2 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2. Έχω καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	124	1	5	4,24	,589
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 2

Προχωρώντας στη δεύτερη ερώτηση η οποία εξετάζει κατά πόσο μπορούν οι ερωτηθέντες να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, βλέπουμε ότι και σε αυτή την ερώτηση η μέση τιμή του δείγματος είναι στο 4,24, αφού κι εδώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κρίνει ότι μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους χωρίς κάποια διαφοροποίηση αναφορικά με το φύλο.



3. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων. (1 αν διαφωνείτε απόλυτα, 2 αν διαφωνείτε, 3 αν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε, 4 αν συμφωνείτε και 5 αν συμφωνείτε απόλυτα)

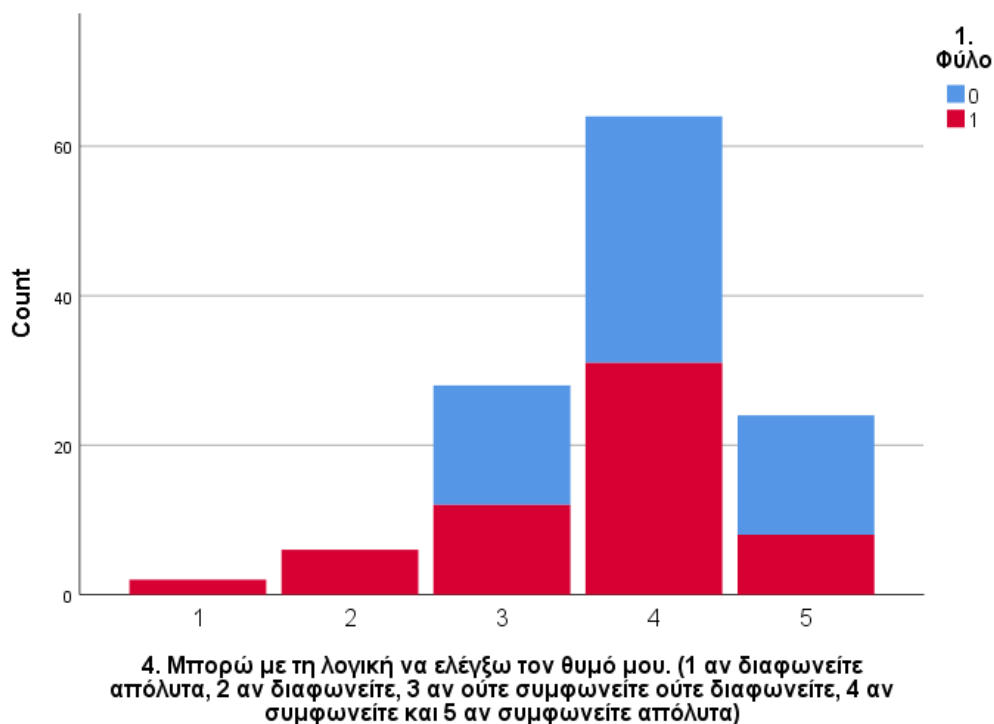
Γράφημα 11. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 3 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	123	1	5	4,17	,698
Valid N (listwise)	123				

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 3

Παρόμοια δείχνει να συμπεριφέρεται η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και στην επόμενη ερώτηση, όπου διερευνάται κατά πόσο μπορούν να παρατηρήσουν τα συναισθήματα των ατόμων που έχουν απέναντι και συνδιαλέγονται μαζί τους. Κι εδώ η μέση τιμή του συνόλου του δείγματος είναι 4,17, στοιχείο που δείχνει ότι το δείγμα ως επί το πλείστον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι έχει αυτή την ικανότητα.



Γράφημα 12. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 4 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

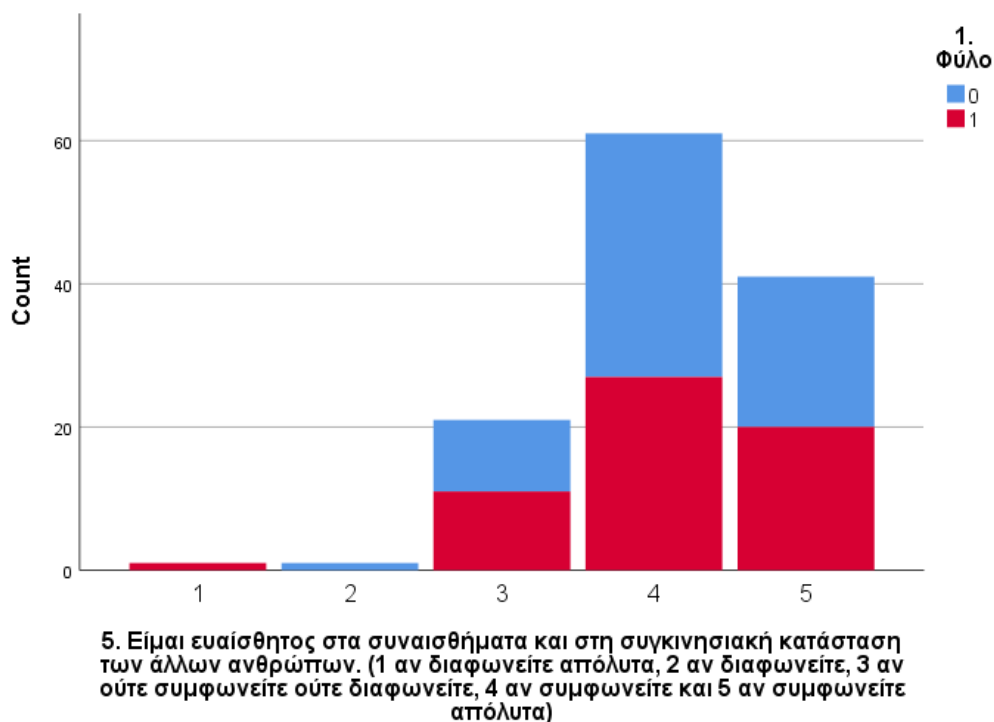
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου.	124	1	5	3,82	,856
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 4

Η τέταρτη ερώτηση αφορά τη διαχείριση ενός αρνητικού συναισθήματος, αυτό του θυμού και κατά πόσο μπορούν ή πιστεύουν ότι μπορούν να το ελέγξουν. Εδώ παρατηρούμε ότι η μέση τιμή είναι χαμηλότερη σε σχέση με τις προηγούμενες ερωτήσεις (Mean = 3,82) και παρόλο που 64 από τους 126 συμμετέχοντες δήλωσαν

ότι μπορούν να ελέγξουν τον θυμό τους, υπάρχουν μερικοί (N = 28) που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και 8 που εντοπίζουν δυσκολία στη διαχείριση του θυμού τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι 8 αυτοί ερωτηθέντες είναι γυναίκες.



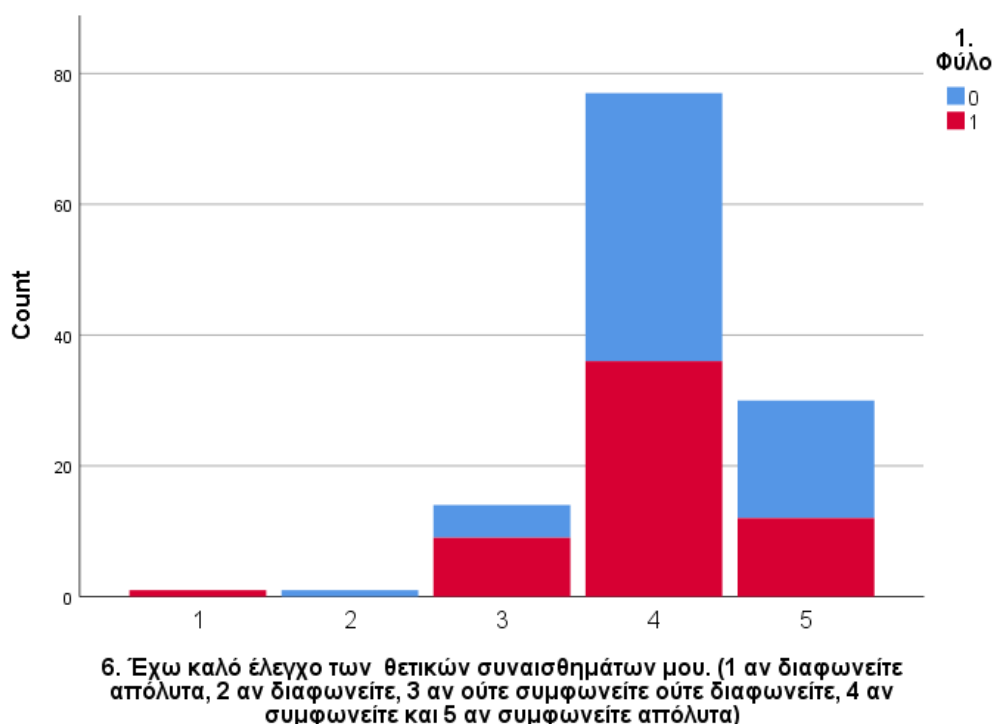
Γράφημα 13. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 5 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
5. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και στη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	125	1	5	4,12	,768
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 5. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 5

Η πέμπτη ερώτηση αφορά τις δεξιότητες ενσυναίσθησης που έχει καθένας από τους συμμετέχοντες. Η μέση τιμή του συνόλου του δείγματος είναι 4,12, πράγμα που σημαίνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει δηλώσει ότι είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση άλλων ανθρώπων. Δεν παρατηρούμε

κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο, αφού είναι εξίσου μοιρασμένες οι απαντήσεις.

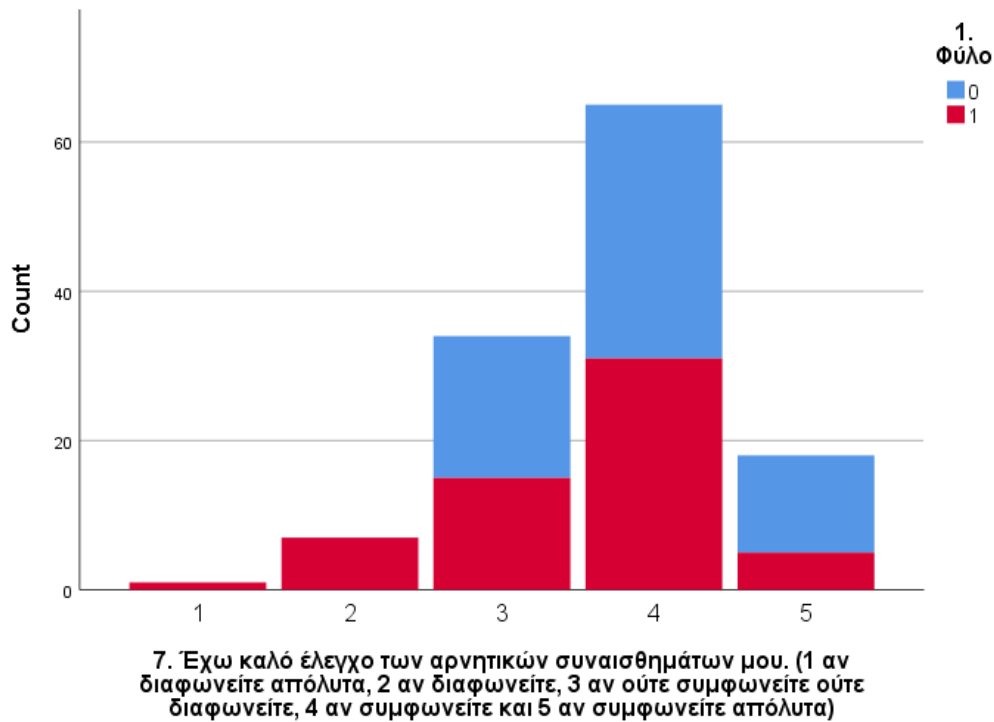


Γράφημα 14. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 6 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
6. Έχω καλό έλεγχο των θετικών συναισθημάτων μου.	123	1	5	4,09	,678
Valid N (listwise)	123				

Πίνακας 6. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 6

Η έκτη ερώτηση αναφέρεται στον έλεγχο των θετικών συναισθημάτων από τους ερωτηθέντες. Συνολικά 107 από τους 126 απάντησαν ότι μπορούν να διαχειριστούν τα θετικά τους συναισθήματα (Mean = 4.09), ενώ μόλις 2 είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν μπορούν.



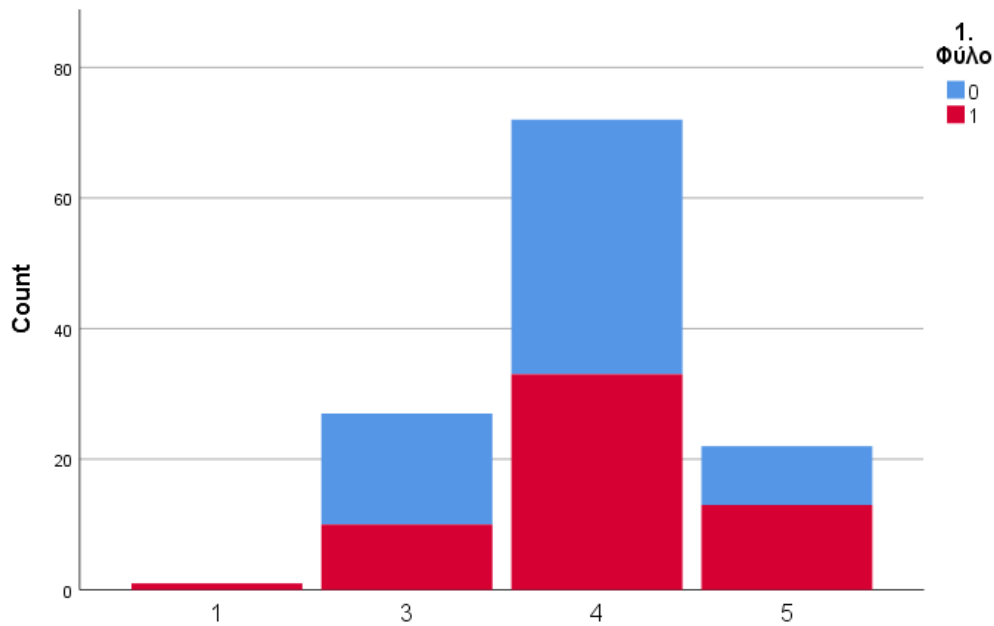
Γράφημα 15. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 7 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
7. Έχω καλό έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων μου.	125	1	5	3,74	,805
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 7. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 7

Στην ερώτηση 7 ερευνήθηκε ο έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων των ερωτηθέντων και βρέθηκε ότι η μέση τιμή είναι χαμηλότερη σε σχέση με την έκτη ερώτηση αυτής των θετικών συναισθημάτων (Mean = 3,74) αλλά επίσης βλέπουμε στο γράφημα 15 ότι υπάρχουν 34 υποκείμενα που δήλωσαν μία ουδέτερη στάση και 8 υποκείμενα που δήλωσαν ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Κάτι παρόμοιο είχαμε εντοπίσει και παραπάνω κατά τη διαχείριση του θυμού, όπου όπως και σε εκείνη την ερώτηση έτσι και σε αυτή τα 8 αυτά υποκείμενα είναι γυναίκες.



8. Γνωρίζω ποιο είδος συμπεριφοράς αρμόζει σε κάθε περίπτωση. (1 αν διαφωνείτε απόλυτα, 2 αν διαφωνείτε, 3 αν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε, 4 αν συμφωνείτε και 5 αν συμφωνείτε απόλυτα)

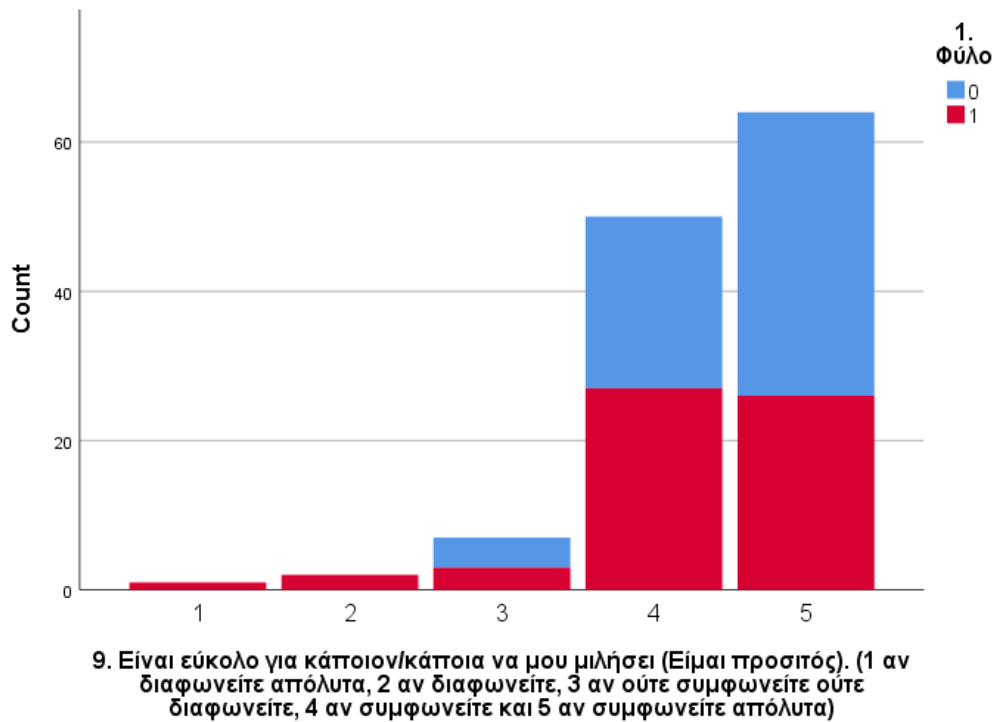
Γράφημα 16. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 8 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
8. Γνωρίζω ποιο είδος συμπεριφοράς αρμόζει σε κάθε περίπτωση.	122	1	5	3,93	,689
Valid N (listwise)	122				

Πίνακας 8. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 8

Στην όγδοη ερώτηση μελετήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνωρίζουν ποιο είδος συμπεριφοράς αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Η μέση τιμή είναι αρκετά υψηλή (Mean = 3,93) αφού 94 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν τη δεξιότητα αυτή, ενώ μόλις 27 είχαν μία πιο ουδέτερη στάση.

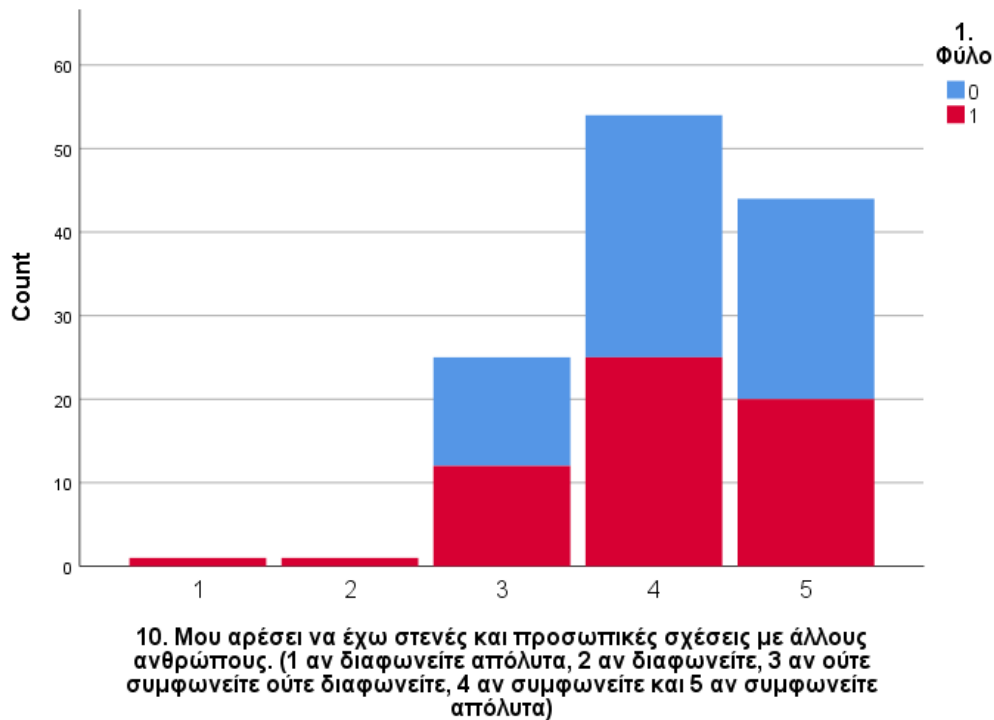


Γράφημα 17. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 9 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
9. Είναι εύκολο για κάποιον/κάποια να μου μιλήσει (Είμαι προσιτός).	124	1	5	4,40	,743
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 9

Συνεχίζοντας την περιγραφή των δεδομένων μας στην ερώτηση 9 εξετάσαμε κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι προσιτοί και μπορεί κάποιος/κάποια να τους πλησιάσει και να τους μιλήσει. Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή είναι και εδώ υψηλή (Mean = 4,40), δηλαδή η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι θεωρεί τους εαυτούς τους προσιτούς, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν είναι.

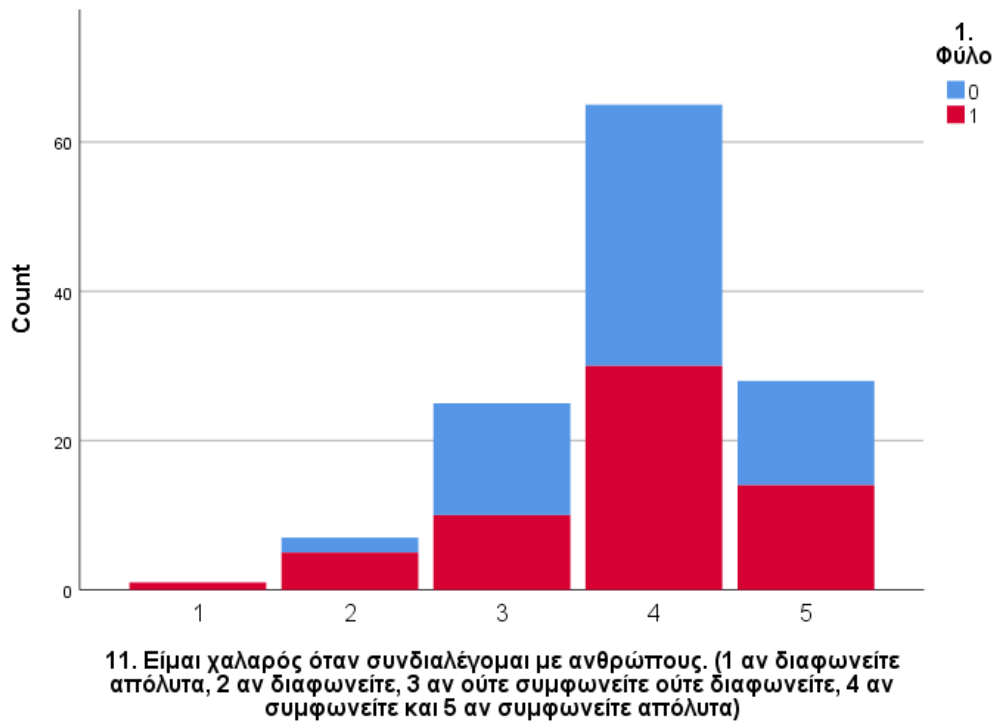


Γράφημα 18. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 10 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
10. Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους.	125	1	5	4,11	,805
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 10. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 10

Προχωρώντας στη δέκατη ερώτηση, θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο τους αρέσει να έχουν στενές και προσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Και εδώ η μέση τιμή είναι υψηλή (Mean = 4,11) αφού οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο τους ευχαριστεί. Είκοσι πέντε ερωτηθέντες είχαν μία ουδέτερη στάση ως προς αυτό, χωρίς όμως να παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

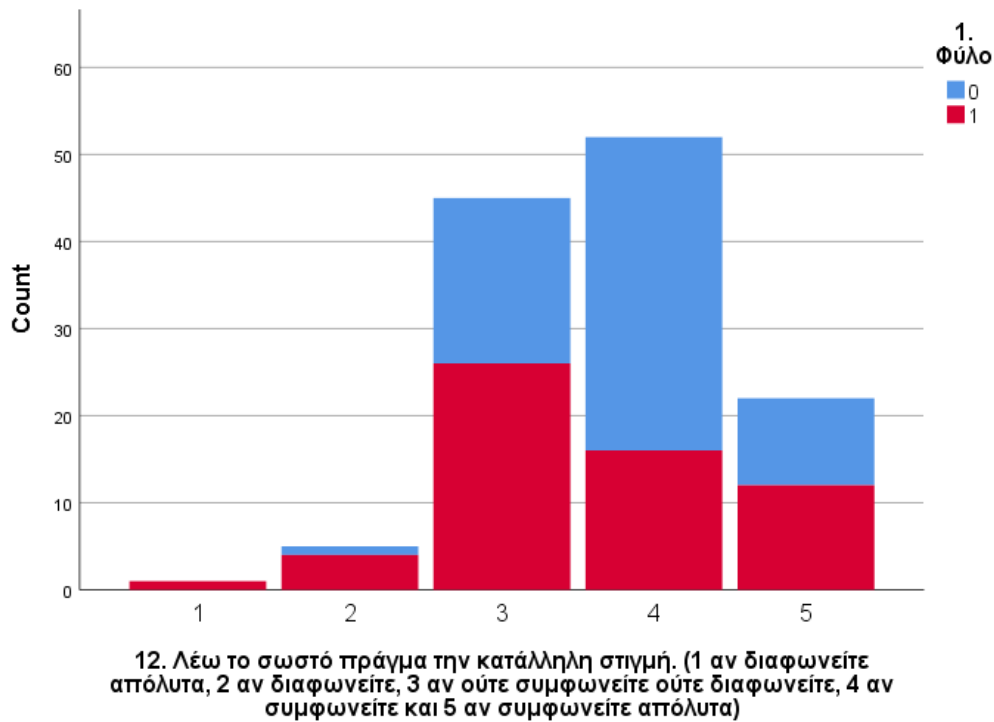


Γράφημα 19. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 11 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
11. Είμαι χαλαρός όταν συνδιαλέγομαι με ανθρώπους.	126	1	5	3,89	,841
Valid N (listwise)	126				

Πίνακας 11. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 11

Αναφορικά με τη στάση του κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας και συγκεκριμένα τη χαλαρή τους διάθεση είχε να κάνει η ερώτηση 11, στην οποία η μέση τιμή ήταν 3,89. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, οι 93, δήλωσαν ότι είναι χαλαροί όταν επικοινωνούν με ανθρώπους, 23 κράτησαν μία ουδέτερη στάση, ενώ 8 είπαν ότι δεν νιώθουν χαλαροί. Αξίζει να σημειώσουμε ότι από τους 8 ερωτηθέντες που νιώθουν αμήχανα και άβολα κατά την επικοινωνία τους με τους συνομιλητές τους, οι περισσότεροι ανήκουν στο γυναικείο φύλο.

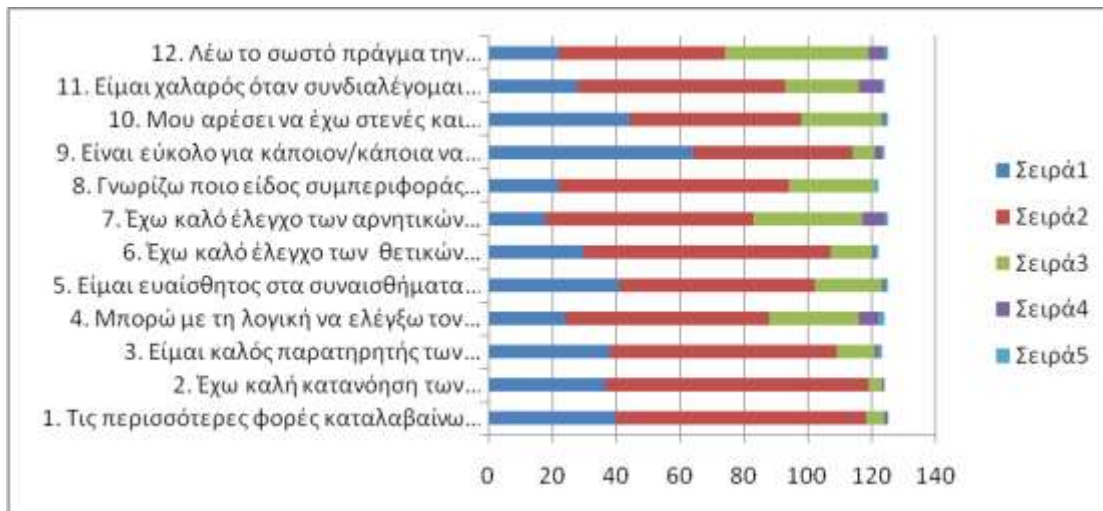


Γράφημα 20. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 12 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
12. Λέω το σωστό πράγμα την κατάλληλη στιγμή.	125	1	5	3,71	,831
Valid N (listwise)	125				

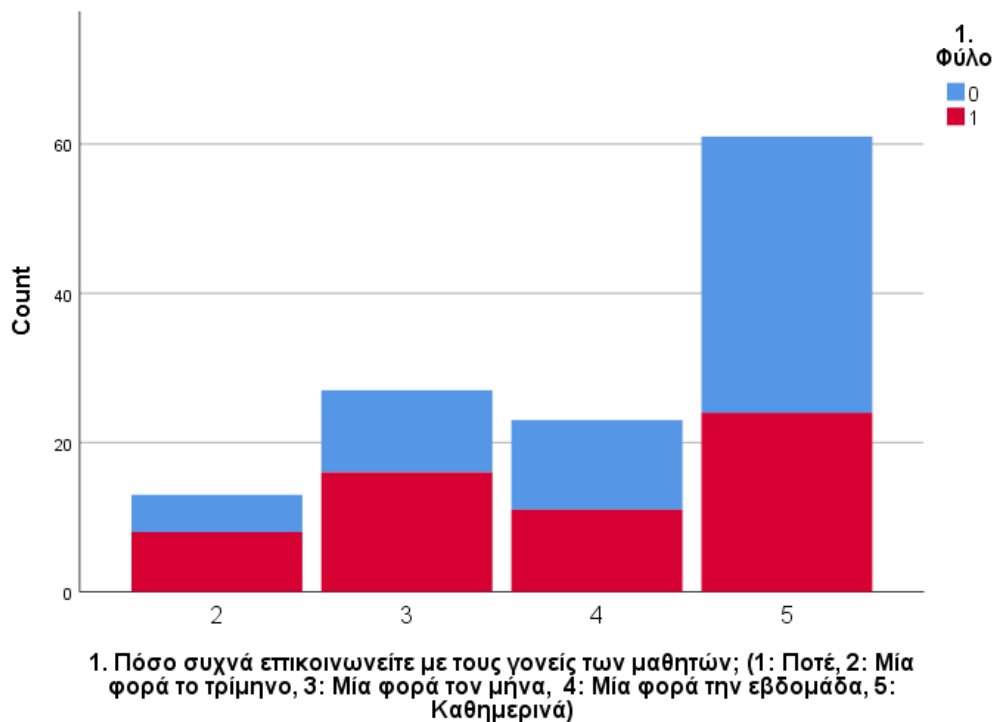
Πίνακας 12. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 12

Η τελευταία ερώτηση αυτού του μέρους είχε να κάνει με την άμεση και εύστοχη απόκριση των ερωτηθέντων στα λόγια των συνομιλητών τους. Η μέση τιμή είναι αρκετά χαμηλή (Mean = 3,71) κάτι το οποίο παρατηρούμε και στο γράφημα 12, όπου οι 74 από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι έχουν αυτή τη δεξιότητα, ενώ ένα επίσης μεγάλο μέρος του δείγματος, 45 ερωτηθέντες, δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι αν μπορούν να πουν το σωστό την κατάλληλη στιγμή. Διαπιστώνουμε ότι οι άντρες είναι περισσότερο σίγουροι για αυτή τους την ικανότητα σε σχέση με τις γυναίκες.



Γράφημα 21. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Β' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων

Θέλοντας να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα που είχαμε στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου και λαμβάνοντας υπόψη μας και το γράφημα 21, μπορούμε να πούμε ότι τις μεγαλύτερες μέσες τιμές τις παρατηρήσαμε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού τους αλλά και των άλλων καθώς και με το πόσο προσιτοί είναι. Τις μικρότερες μέσες τιμές τις εντοπίσαμε στις ερωτήσεις που αφορούν τον έλεγχο του θυμού και των αρνητικών τους συναισθημάτων, ενώ παράλληλα χαμηλές ήταν και οι μέσες τιμές στις δηλώσεις τους ότι έχουν σωστή και άμεση απόκριση προς τους συνομιλητές τους, χαλαρή διάθεση και ότι επιλέγουν τη σωστή κάθε φορά συμπεριφορά ανάλογα με την περίπτωση. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι υπάρχει μία σχετική δυσκολία στον χειρισμό και τον έλεγχο των αρνητικών τους συναισθημάτων, ότι δεν είναι ξεκάθαροι ότι μπορούν να φερθούν και να εκφράσουν αυτό που πρέπει την κατάλληλη στιγμή και ότι δεν μπορούν εύκολα να διατηρήσουν τη χαλαρότητά τους κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας. Οι μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις παρουσιάστηκαν επίσης στις παραπάνω κατηγορίες, στοιχείο που μας δείχνει ότι εκεί είναι ένα σημείο που μέρος του δείγματος διαφωνεί προς την αντίθετη κατεύθυνση.



Γράφημα 22. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 13 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

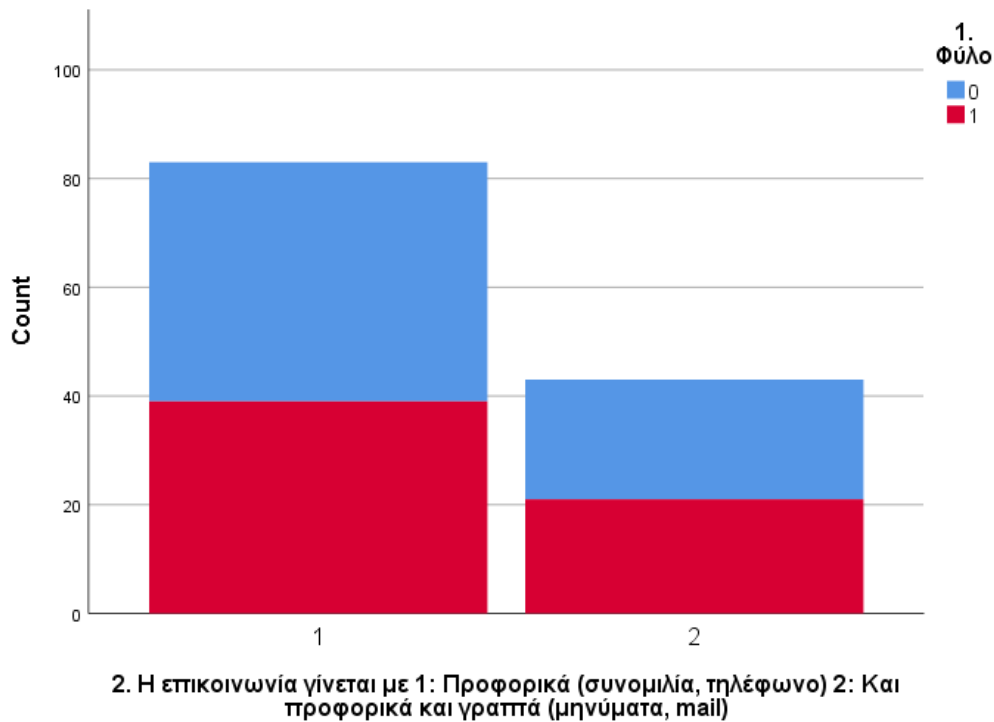
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών;	124	2	5	4,06	1,065
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 13. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 13

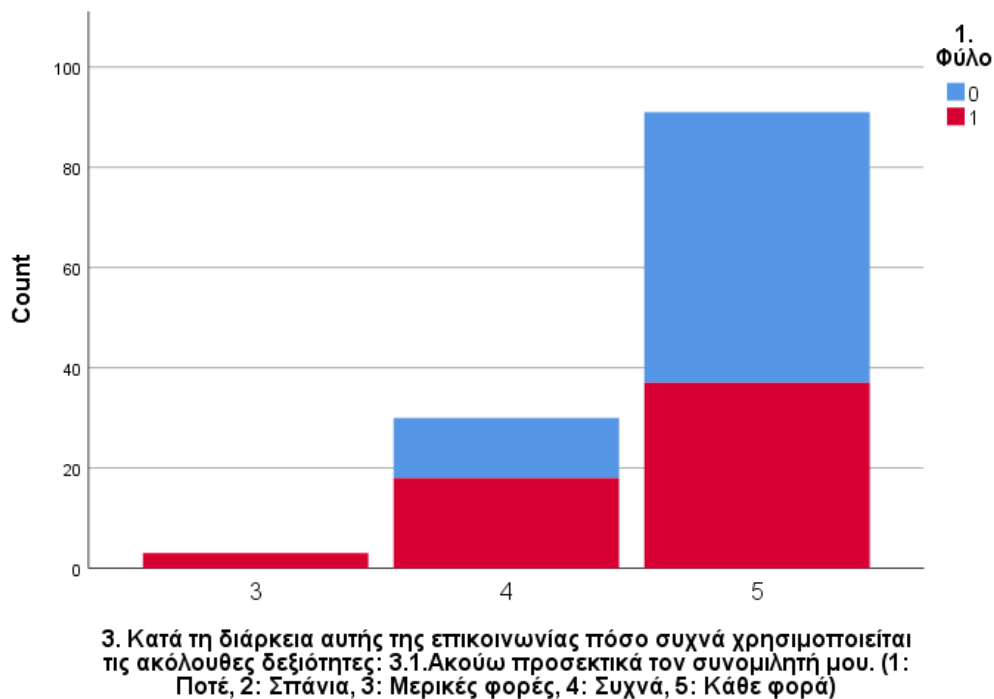
Στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου ασχοληθήκαμε με τη σχέση των διευθυντών/τριών με τους γονείς των μαθητών/τριών καθώς και ποια τακτική ακολουθούν σε περίπτωση διαφωνιών ή συγκρούσεων.

Στην ερώτηση 13 μελετήθηκε η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς. Διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ($N = 61$, $N\% = 48,8\%$) επικοινωνεί καθημερινά με τους γονείς των μαθητών, ενώ μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που επιλέγουν την επικοινωνία πιο σπάνια, μία φορά το τρίμηνο δηλαδή ($N = 13$, $N\% = 10,4\%$). Ο μέσος όρος υψηλός ($Mean = 4,06$), που υποδηλώνει τη συνεχή τάση- ανάγκη επικοινωνίας των δύο μερών. Δεν παρατηρούμε κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο.



Γράφημα 23. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 14 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Έπειτα, μελετήσαμε τον τρόπο που επιλέγουν να έχουν αυτή την επικοινωνία, αν επιλέγουν δηλαδή να επικοινωνήσουν προφορικά μέσω μιας συνομιλίας ή ενός τηλεφωνήματος ή γραπτά μέσω ανταλλαγής γραπτών σημειωμάτων, mail, ανακοινώσεων στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η πλειοψηφία του δείγματος επιλέγει την άμεση επικοινωνία, την προφορική επικοινωνία, ενώ δεν παρατηρούμε κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

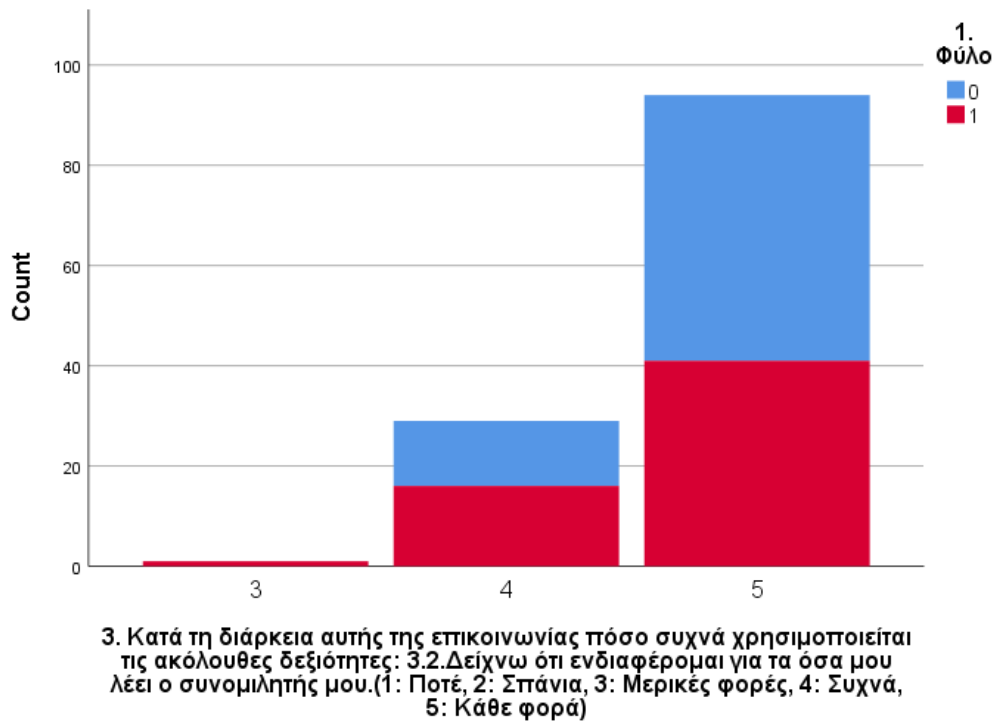


Γράφημα 24. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 15 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.1.Ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου.	124	3	5	4,71	,506
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 14. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 15

Οι επόμενες ερωτήσεις ασχολούνται αποκλειστικά με κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που αναπτύσσουν ή όχι οι συμμετέχοντες κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών/τριών. Αρχικά, στο γράφημα 24 η ερώτηση αφορά τη συχνότητα που είναι ικανοί να ακούνε προσεκτικά τον συνομιλητή τους, γίνεται λόγος δηλαδή για τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. Η πλειοψηφία του δείγματος (N = 91) δήλωσε ότι κάθε φορά χρησιμοποιεί αυτή τη δεξιότητα, ενώ πολύ συχνά τη χρησιμοποιούν 30 από τους συμμετέχοντες. Ο μέσος όρος είναι ιδιαίτερα υψηλός (Mean = 4,71).

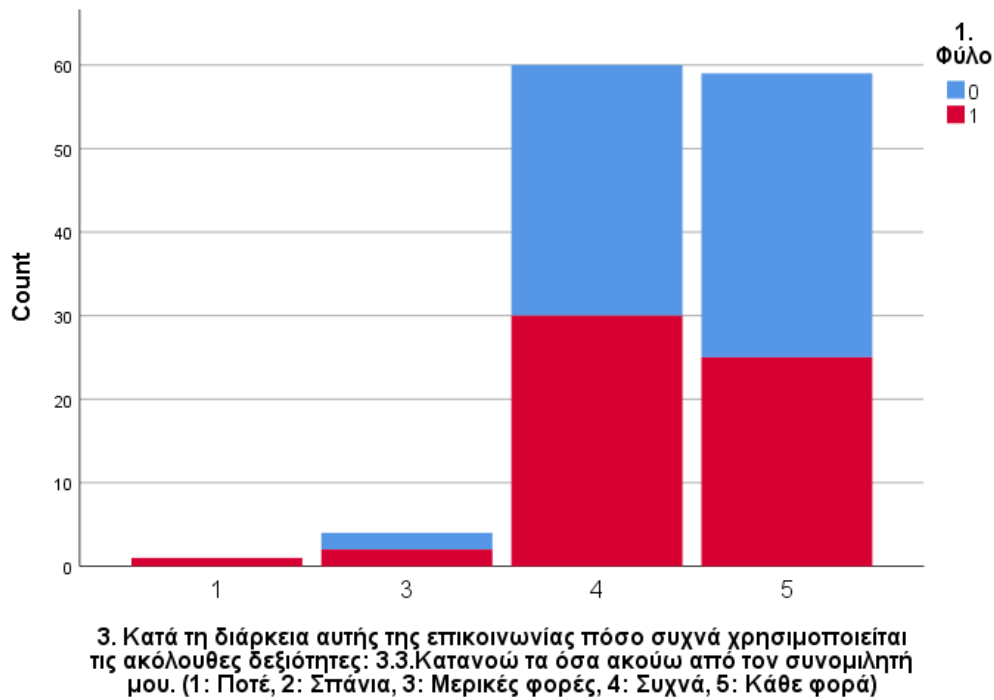


Γράφημα 25. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 16 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.2. Δείχνω ότι ενδιαφέρομαι για τα όσα μου λέει ο συνομιλητής μου.	124	3	5	4,75	,453
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 15. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 16

Συνεχίζοντας, διερευνήσαμε κατά πόσο ενδιαφέρονται για όσα ακούνε από τον συνομιλητή τους. Και πάλι η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε το ενδιαφέρον της προς τα λόγια του γονέα κάθε φορά, ενώ επίσης αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι το κάνουν συχνά. Διαφοροποίηση ως προς το φύλο δεν εντοπίστηκε σημαντική.

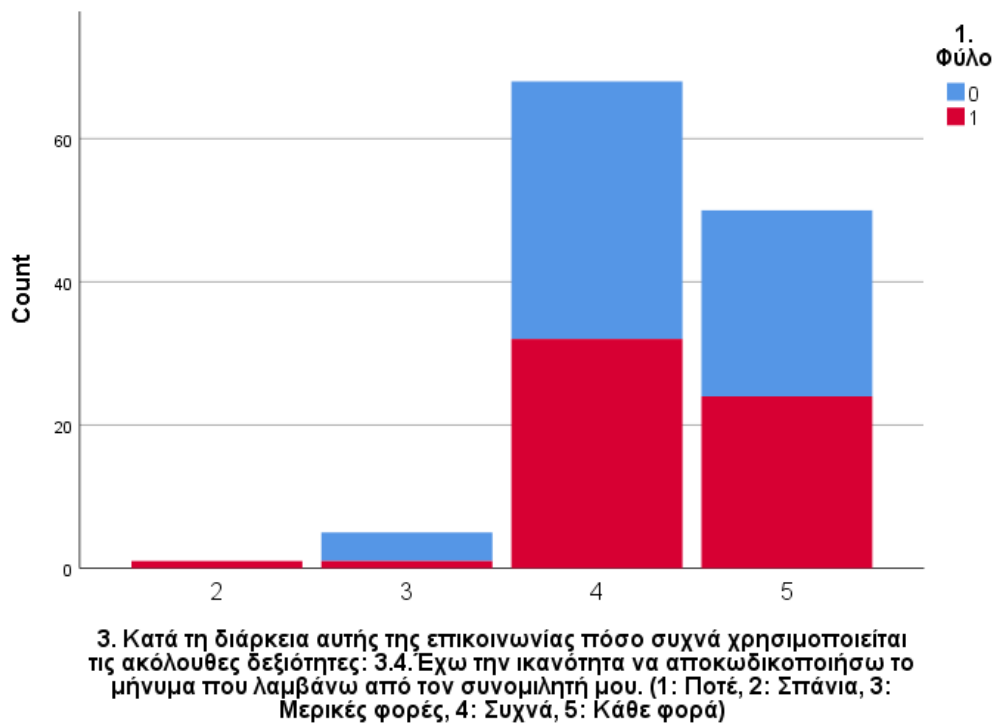


Γράφημα 26. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 17 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.3.Κατανοώ τα όσα ακούω από τον συνομιλητή μου.	124	1	5	4,42	,639
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 16. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 17

Η επόμενη ερώτηση αφορά την κατανόηση του δεχόμενου μηνύματος από τον γονιό προς εμάς. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ξεκάθαρα ότι μοιράστηκαν εξίσου σχεδόν σε εκείνους που πάντα μπορούν να κατανοήσουν το μήνυμα (N=59) και σε εκείνους που συχνά μπορούν να το πετύχουν (N =60). Αυτό μας δείχνει ότι δεν έχουν τη σιγουριά της κατανόησης κάθε φορά, ότι ίσως κάποια μηνύματα που λαμβάνουν να μην είναι ξεκάθαρα ή ευκολονόητα και για αυτόν τον λόγο υπάρχει αυτή η κατάσταση.

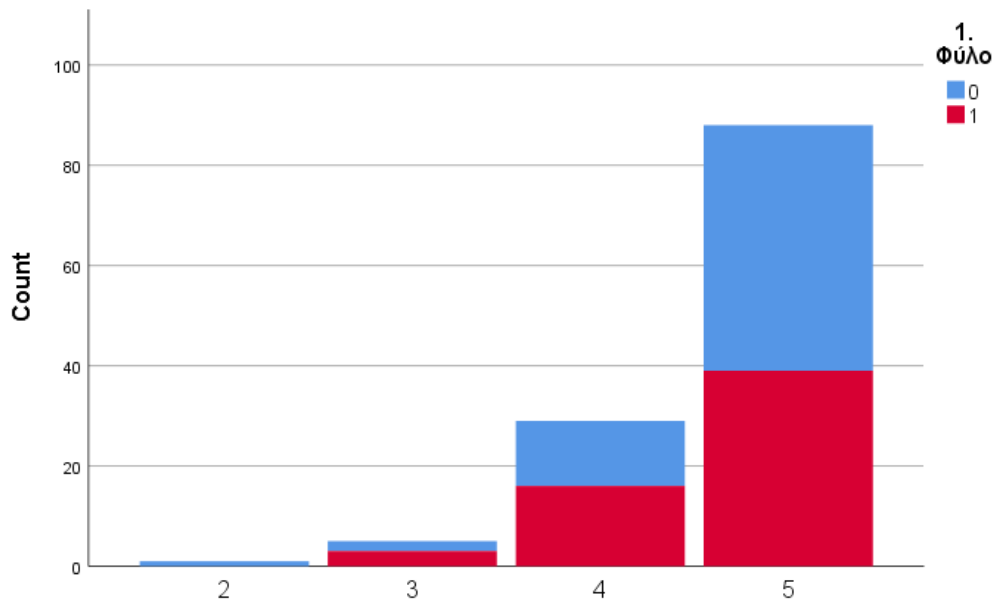


Γράφημα 27. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 18 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.3.Κατανόω τα όσα ακούω από τον συνομιλητή μου.	124	1	5	4,42	,639
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 17. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 18

Στην επόμενη ερώτηση μελετήσαμε κατά πόσο οι ερωτηθέντες μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα που λαμβάνουν κατά την επικοινωνία τους. Εδώ βλέπουμε ότι υπάρχει μεγαλύτερη «ανασφάλεια» αφού 68 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συχνά μπορούν να το κάνουν και 50 ότι κάθε φορά μπορούν να κάνουν αυτήν την αποκωδικοποίηση.



3. Κατά τη διάρκεια αυτής της επικοινωνίας πόσο συχνά χρησιμοποιείται τις ακόλουθες δεξιότητες: 3.5. Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου. (1: Ποτέ, 2: Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Συχνά, 5: Κάθε φορά)

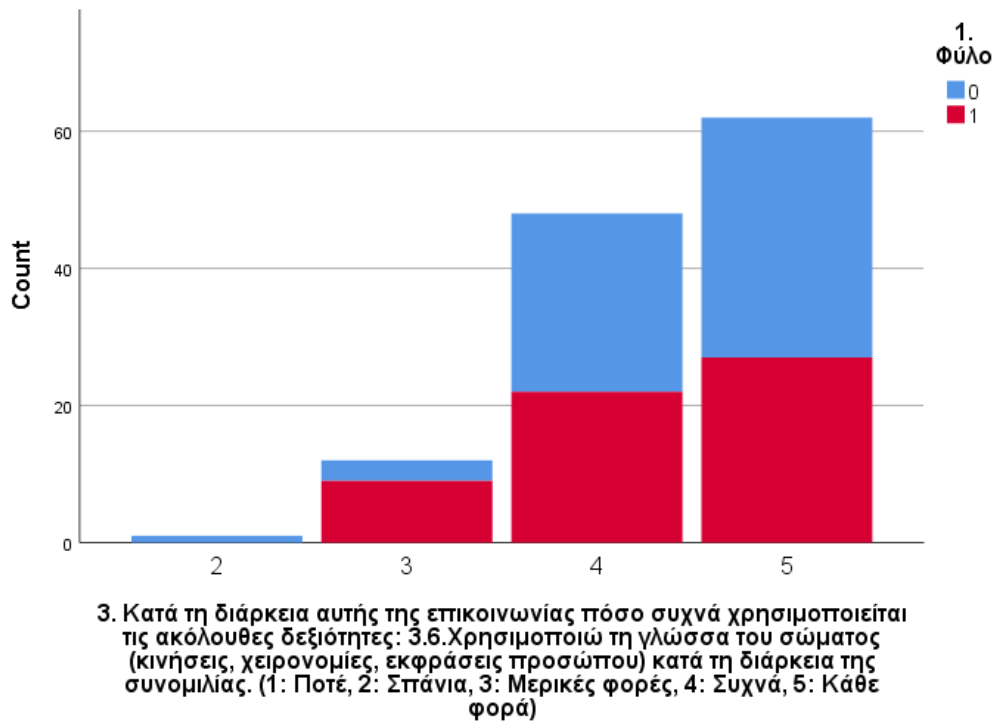
Γράφημα 28. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 19 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.5. Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου.	123	2	5	4,66	,598
Valid N (listwise)	123				

Πίνακας 18. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 19

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν κυρίως τη μη λεκτική επικοινωνία των διευθυντών με τους γονείς των μαθητών/τριών και εστίασαμε συγκεκριμένα στην οπτική επαφή, στη γλώσσα του σώματος, στις παύσεις και στις διακοπές καθώς και στην ενσυναίσθηση. Ξεκινώντας από τη βλεμματική επαφή, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος ($N = 88$) διατηρεί κάθε φορά οπτική επαφή με τον συνομιλητή του, ενώ μόλις 29 είναι εκείνοι που το κάνουν συχνά. Ο μέσος όρος είναι και εδώ υψηλός ($Mean = 4,66$) στοιχείο που δηλώνει ότι διατηρούν οπτική επαφή με τον συνομιλητή τους, ενώ δεν παρατηρούμε ότι υπάρχει κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο.

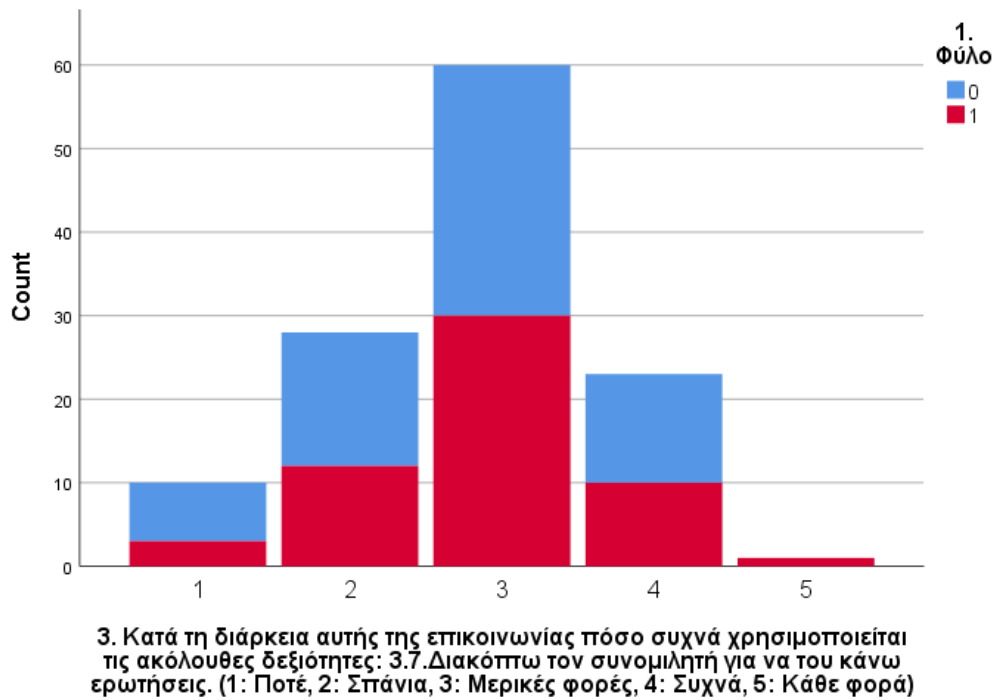


Γράφημα 29. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 20 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.6.Χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.	123	2	5	4,39	,697
Valid N (listwise)	123				

Πίνακας 19. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 20

Λιγότεροι είναι όμως εκείνοι που χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους κατά τη διάρκεια αυτής της επικοινωνίας κάθε φορά (N = 62), ενώ αυτοί που το κάνουν συχνά είναι 48. Παρατηρούμε ότι ίσως υπάρχει μία συστολή να δείξουν κάθε φορά στους γονείς των μαθητών/τριών με όλο τους το σώμα αυτό που λένε και με τα λόγια τους.

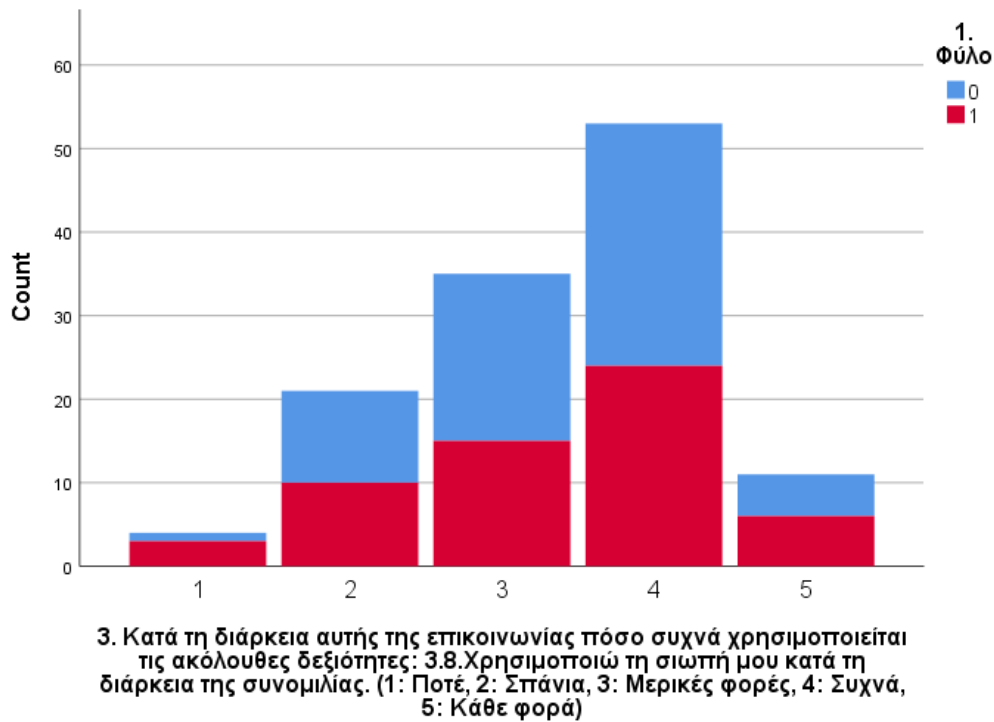


Γράφημα 30. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 21 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.7. Διακόπτω τον συνομιλητή για να του κάνω ερωτήσεις.	122	1	5	2,81	,866
Valid N (listwise)	122				

Πίνακας 20. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 21

Στην επόμενη ερώτηση σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε πόσο συχνά διακόπτουν τον συνομιλητή τους. Κοιτώντας το γράφημα 30 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχουν απαντήσει ότι διακόπτουν μερικές φορές ($N = 60$) και συχνά ($N = 23$) τον συνομιλητή τους, ενώ μόνο 10 συμμετέχοντες δεν διακόπτουν τον συνομιλητή τους και τον ακούν μέχρι να ολοκληρώσει τα όσα έχει να πει. Ο μέσος όρος είναι ιδιαίτερα χαμηλός ($Mean = 2,81$) στοιχείο που δηλώνει ότι οι περισσότεροι κινούνται γύρω από την κατηγορία «μερικές φορές διακόπτω τον συνομιλητή μου».

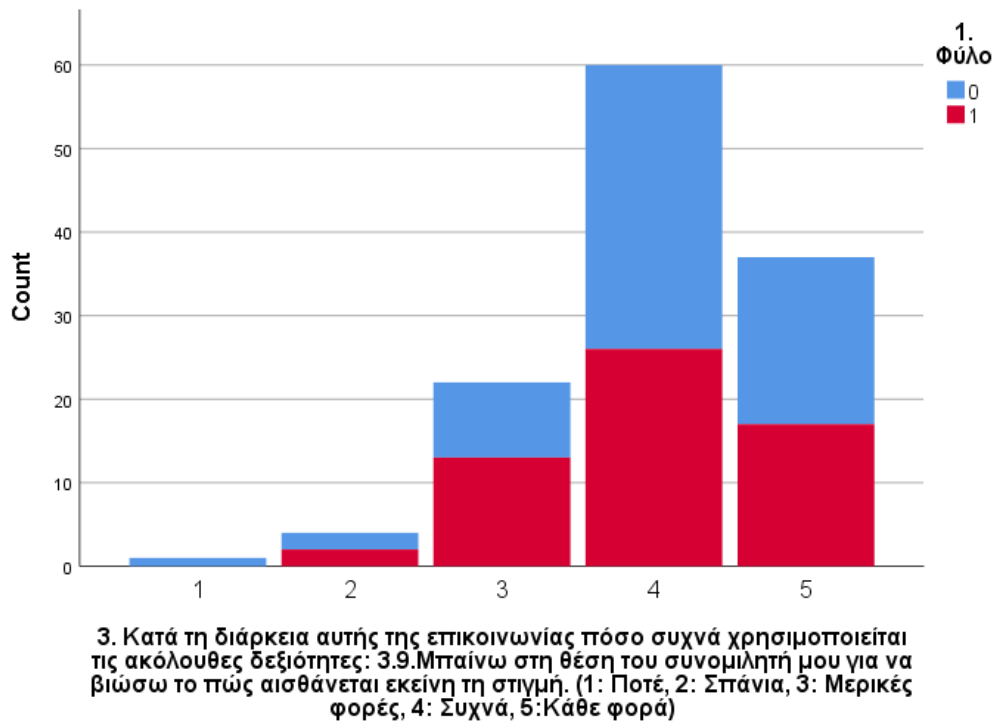


Γράφημα 31. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 22 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.8.Χρησιμοποιώ τη σιωπή μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.	124	1	5	3,37	,975
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 21. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 22

Ακολούθως, εξετάσαμε κατά πόσο η σιωπή είναι κάτι που επιλέγουν να κάνουν κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης με τους γονείς των μαθητών/τριών. Οι 53 από τους 126 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιλέγουν να σιωπάσουν συχνά, ενώ 11 ότι αυτό το κάνουν κάθε φορά. Μικρότερα ποσοστά, αλλά εξίσου σημαντικά είναι εκείνων που επιλέγουν να κάνουν χρήση της σιωπής τους μερικές φορές (N = 35) ή σπάνια (N = 21), ενώ 4 συμμετέχοντες δεν την επιλέγουν ποτέ. Είναι εξίσου μοιρασμένα και στα δύο φύλα οι απαντήσεις.



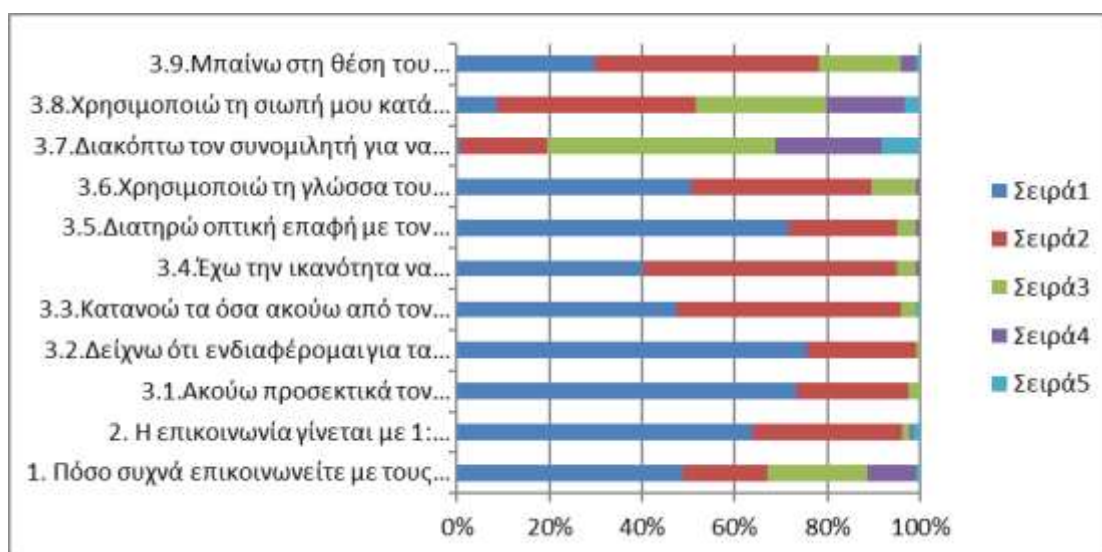
Γράφημα 32. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 23 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3.9.Μπαίνω στη θέση του συνομιλητή μου για να βιώσω το πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.	124	1	5	4,03	,826
Valid N (listwise)	124				

Πίνακας 22. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 23

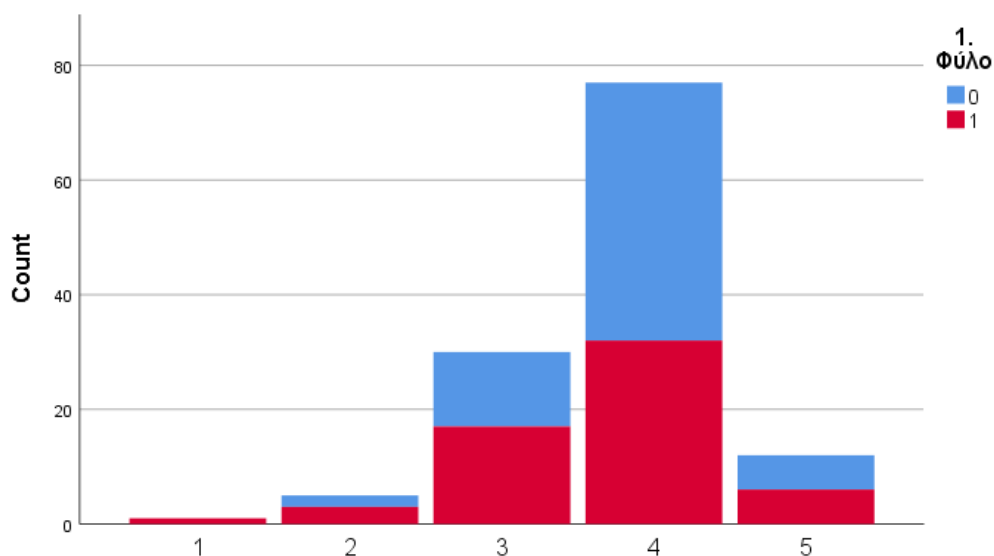
Η ερώτηση αυτή αφορά την ενσυναίσθηση και την ικανότητα/δεξιότητα που έχουν να μπουν στη θέση του άλλου και να μπορέσουν να βιώσουν το πώς νιώθει εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή της συνομιλίας. Οι 37 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κάθε φορά μπαίνουν στη θέση του συνομιλητή τους, ενώ οι 60 ότι το κάνουν συχνά και 22 ότι προσπαθούν μερικές φορές. Γενικότερα διακρίνουμε μία τάση προς μία θετική στάση και αντιμετώπιση του συνομιλητή (Mean = 4,03), αφού οι περισσότεροι θέλουν και επιδιώκουν να μπουν στη θέση του συνομιλητή, να καταλάβουν πώς

νώθει, να αφουγκραστούν τις ανησυχίες του, να έρθουν στη μεριά του και να δουν πώς εκείνος αντιλαμβάνεται την κατάσταση.



Γράφημα 33. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Γ' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων (σχέση με τους γονείς)

Θέλοντας να συνοψίσουμε την κατηγορία ερωτήσεων της σχέσης και της επικοινωνίας που έχουν οι διευθυντές/τριες με τους γονείς των μαθητών/τριών, μπορούμε να πούμε ότι οι υψηλότεροι μέσοι όροι σημειώνονται στις κατηγορίες: της προσεκτικής ενεργητικής ακρόασης, του ενδιαφέροντος προς τα λόγια του συνομιλητή και της διατήρησης της βλεμματικής επαφής ενώ οι χαμηλότεροι μέσοι όροι στις κατηγορίες: της διακοπής για ερωτήσεις προς τον συνομιλητή και της χρήσης της σιωπής, στοιχεία που δηλώνουν κατά πόσο οι συμμετέχοντες επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν ορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας ή να μη χρησιμοποιήσουν άλλες. Στην ενότητα των συσχετίσεων θα αναλύσουμε περισσότερο από ποιους παράγοντες δείχνει να επηρεάζονται αυτές οι θέσεις και οι επιλογές.



4. Κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης με τους γονείς, ποια η συχνότητα που επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων; Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά. [4.1.Η τεχνική του συμβιβασμού και των δύο πλευρών.]

Γράφημα 34. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 24 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

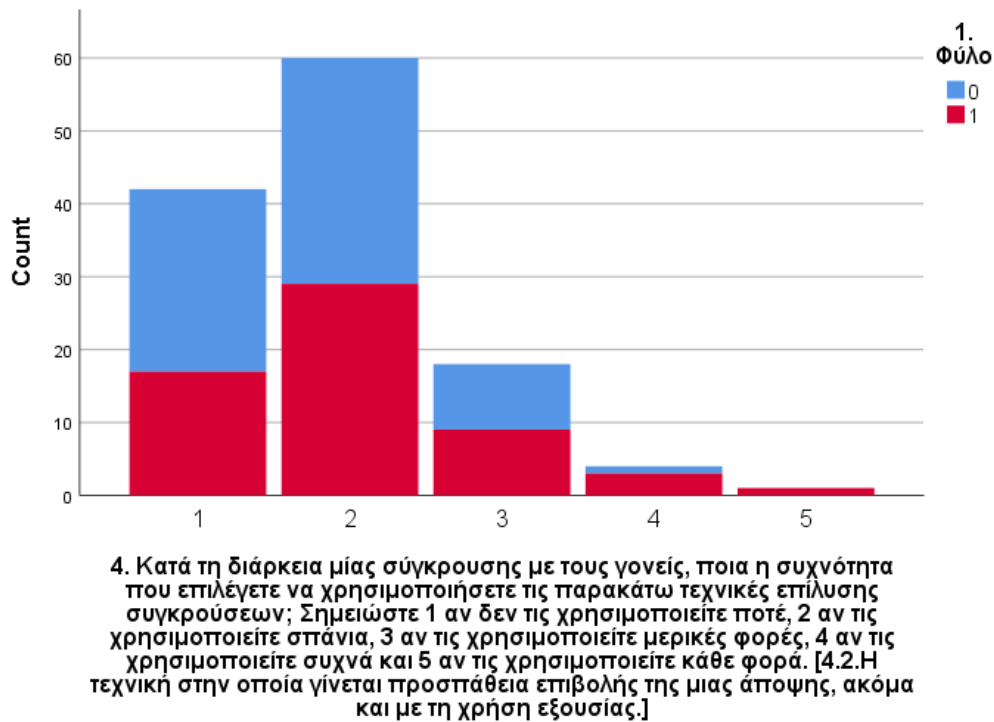
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η τεχνική του συμβιβασμού και των δύο πλευρών.	125	1	5	3,75	,715
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 23. Περιγραφική στατιστική της ερώτησης 24

Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων από τη μεριά του διευθυντή/τριας, προϊσταμένου/ης όταν προκύψει κάποιο ζήτημα σε σχέση με τους γονείς των μαθητών/τριών. Επιλέξαμε να παραθέσουμε τις 5 βασικές τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων όπως τις παρουσιάσαμε και στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση στο πρώτο μέρος της εργασίας και να εξετάσουμε σε ποια συχνότητα χρησιμοποιούν την κάθε τεχνική.

Την τεχνική του συμβιβασμού για την επίλυση συγκρούσεων-μία γνώριμη τακτική, χρησιμοποιούν συχνά σε μεγάλο ποσοστό ισοδύναμα κατανομημένο, άνδρες και γυναίκες διευθυντές. Συνολικά 77 ερωτηθέντες τη χρησιμοποιούν συχνά και 12 κάθε φορά, ενώ μόλις 5 σπάνια και ένας/μία ποτέ ενώ 30 μερικές φορές.

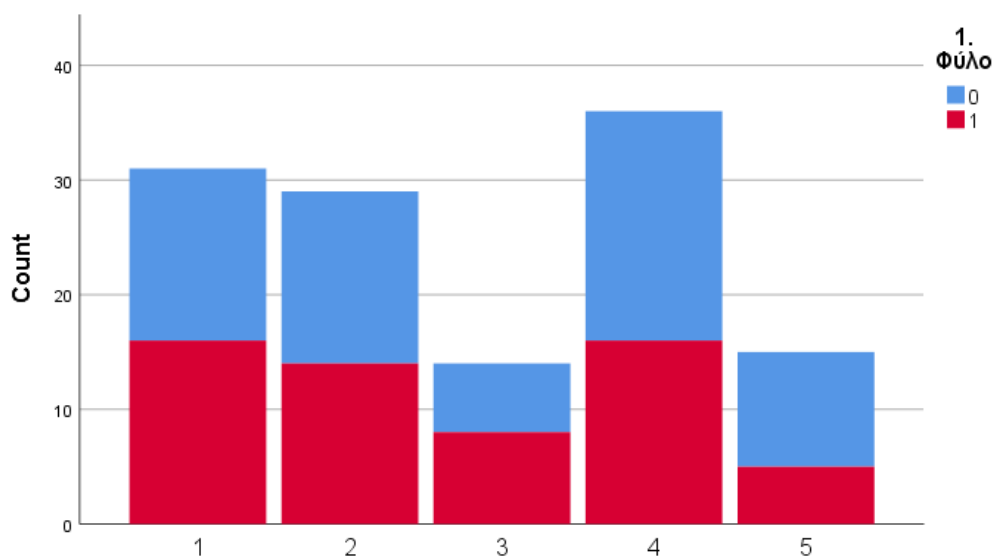


Γράφημα 35. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 25 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η τεχνική στην οποία γίνεται προσπάθεια επιβολής της μιας άποψης, ακόμα και με τη χρήση εξουσίας.	125	1	5	1,90	,821
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 24. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 25

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη μέθοδο της επιβολής της μιας άποψης ακόμα και με τη χρήση της εξουσίας. Παρατηρούμε ότι αποφεύγουν αυτή τη μέθοδο σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές, αφού 42 δήλωσαν ότι δεν τη χρησιμοποιούν ποτέ, 60 ότι τη χρησιμοποιούν σπάνια, 18 μερικές φορές, 4 συχνά και ένας/μία κάθε φορά.



4. Κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης με τους γονείς, ποια η συχνότητα που επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων; Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά. [4.3. Η τεχνική στην οποία αποφεύγεται η διαχείριση της σύγκρουσης.]

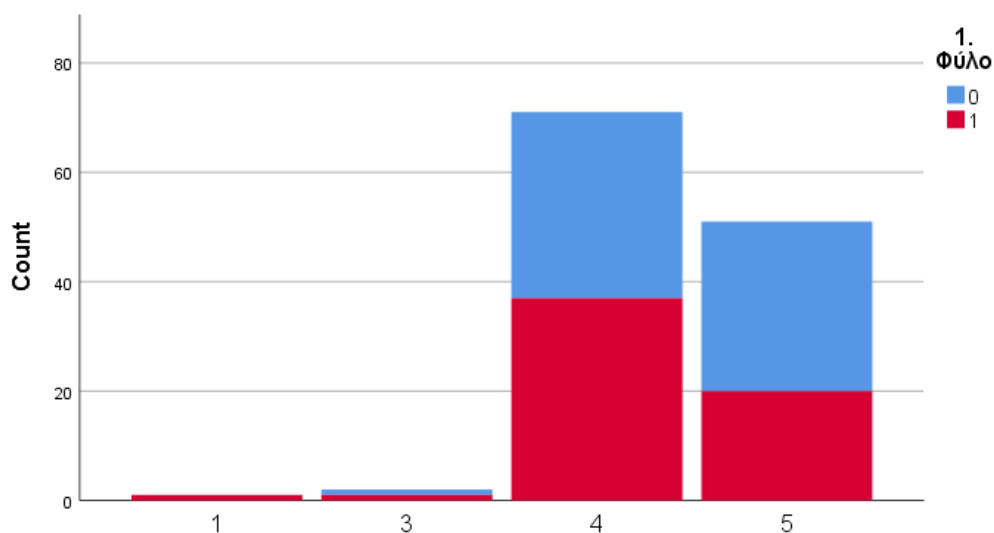
Γράφημα 36. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 26 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η τεχνική στην οποία αποφεύγεται η διαχείριση της σύγκρουσης.	125	1	5	2,80	1,403
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 25. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 26

Η επόμενη τεχνική επίλυσης συγκρούσεων, αυτή της αποφυγής της αντιμετώπισης του προβλήματος και της σύγκρουσης φαίνεται ότι έχει διχάσει τους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών εξαπλώνονται σε όλες τις επιλογές από το ποτέ μέχρι το κάθε φορά καθώς η τεχνική της αποφυγής της σύγκρουσης ποικίλει από τις ιδιαιτερότητες και την αναγκαιότητα επίλυσης κάθε περιστατικού σύγκρουσης. Η μέση τιμή είναι 2,80 και πλησιάζει την κατηγορία «μερικές φορές». Οι άνδρες διευθυντές φαίνεται να την υιοθετούν σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες.



4. Κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης με τους γονείς, ποια η συχνότητα που επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων; Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά. [4.4.Η τεχνική στην οποία επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης.]

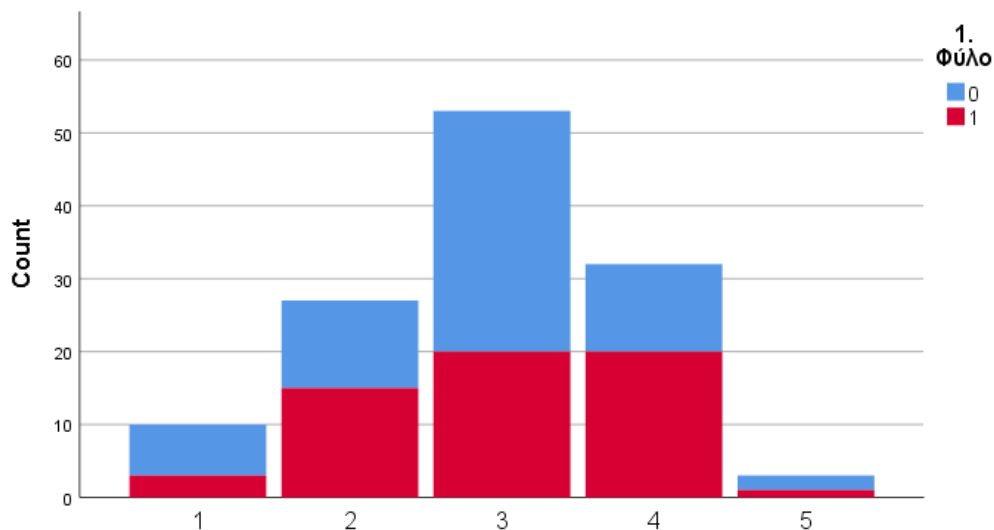
Γράφημα 37. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 27 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η τεχνική στην οποία επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης.	125	1	5	4,37	,603
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 26. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 27

Ξεκάθαρες οι επιλογές για την επίλυση των συγκρούσεων με συνεργασία και εναλλακτικών τρόπων δράσης στις ανώτερες κατηγορίες συχνά και κάθε φορά για το σύνολο των διευθυντών ανδρών και γυναικών. Συνολικά 122 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιλέγουν αυτή την τεχνική συχνά ή κάθε φορά προκειμένου να επιλύσουν μία σύγκρουση. Φαίνεται ότι είναι μία δημοφιλής τεχνική τόσο για τους άνδρες ερωτηθέντες όσο και για τις γυναίκες.



4. Κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης με τους γονείς, ποια η συχνότητα που επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων; Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά. [4.5. Η τεχνική στην οποία επιδιώκεται η εξομάλυνση, με την υποχώρηση της μίας πλευράς.]

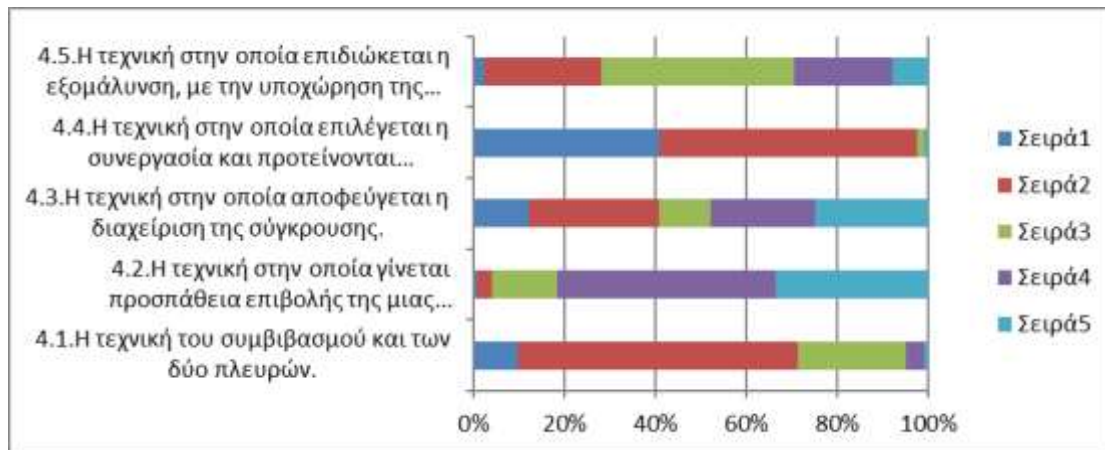
Γράφημα 38. Κατανομή απαντήσεων ερώτησης 28 με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η τεχνική στην οποία επιδιώκεται η εξομάλυνση, με την υποχώρηση της μίας πλευράς.	125	1	5	2,93	,943
Valid N (listwise)	125				

Πίνακας 27. Περιγραφική στατιστική ερώτησης 28

Τελευταία τεχνική ήταν αυτή της υποχώρησης της μίας εκ των δύο πλευρών προκειμένου να επιτευχθεί μία εξομάλυνση στη σύγκρουση που προέκυψε. Αρμονικός καταμερισμός των απαντήσεων ανά φύλο και στις 5 συχνότητες που χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική. Επικρατέστερη φανερά είναι η μεσαία προτίμηση (Mean = 2,93) αφού 53 από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές την επιλέγουν. Ακόμη, 32 δήλωσαν ότι την επιλέγουν συχνά, 27 σπάνια, 10 ποτέ και 3 κάθε φορά.



Γράφημα 39. Γραφική απεικόνιση του συνόλου των ερωτήσεων του Γ' μέρους ανά κατηγορία απαντήσεων (αντιμετώπιση συγκρούσεων)

Συμπερασματικά, σχετικά με τις συγκρούσεις παρατηρούμε ότι υπάρχει μία φανερή προτίμηση σε συνεργατικές τεχνικές όπου οι δύο πλευρές συζητούν και αναζητούν είτε εναλλακτικούς τρόπους δράσης είτε συμβιβάζονται προς μία κοινά αποδεκτή κατεύθυνση, ενώ επίσης υπάρχει και μία έκδηλη δήλωση των συμμετεχόντων ότι η αποφυγή της σύγκρουσης είναι κι αυτό μία επιλογή που επιλέγουν πολύ συχνά να κάνουν. Λιγότερο δημοφιλείς τεχνικές είναι η επιβολή της μίας άποψης με τη χρήση εξουσίας και η υποχώρηση μίας εκ των δύο πλευρών.

5.2. Εξέταση συσχετίσεων

Στην ενότητα αυτή έχουμε εξετάσει τη συσχέτιση που τυχόν έχουν ορισμένοι δημογραφικοί παράγοντες με τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες κατά τη συνομιλία τους με τους γονείς των μαθητών/τριών. Οι δημογραφικοί παράγοντες που εξετάσαμε, οι μεταβλητές δηλαδή που θέλαμε να δούμε κατά πόσο επηρεάζουν ή όχι τη συμπεριφορά τους είναι το φύλο των ερωτηθέντων, ο χρόνος προϋπηρεσίας τους και το επίπεδο σπουδών.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	4,590	,218		21,093	,000

1. Φύλο	-,204	,103	-,201	-1,985	,049
4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,056	,058	,095	,974	,332
8. Επίπεδο σπουδών	,013	,047	,026	,278	,781

Πίνακας 28. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 28 διαπιστώνουμε ότι οι άντρες διευθυντές φαίνεται να συγκεντρώνονται περισσότερο όταν ακούν τους γονείς σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες. Ακόμα, η εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον δείχνει ότι έχει μικρή θετική συσχέτιση με αυτή τη δεξιότητα, ενώ το επίπεδο σπουδών που έχουν δεν φαίνεται να την επηρεάζει σημαντικά. Η ενεργητική πάντως ακρόαση φαίνεται ότι αξιολογείται σημαντικά στη φαρέτρα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και για τα δύο φύλα.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	4,779	,198		24,090	,000
1. Φύλο	-,069	,094	-,076	-,736	,463
4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,029	,053	,055	,548	,585
8. Επίπεδο σπουδών	-,045	,043	-,102	-1,060	,291

Πίνακας 29. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Δείχνω ενδιαφέρον για τα όσα μου λέει ο συνομιλητής μου

Το ενδιαφέρον για τα λόγια του συνομιλητή σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δείχνει ότι οι άντρες φαίνεται να δείχνουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες. Ο χρόνος προϋπηρεσίας δεν δείχνει να επηρεάζει τη μεταβλητή, ενώ το επίπεδο σπουδών φανερώνει δείχνει να έχει μία ελαφρώς αρνητική συσχέτιση.

Coefficients

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	3,893	,273		14,246	,000
	1. Φύλο	-,138	,129	-,108	-1,072	,286
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,106	,073	,142	1,461	,147
	8. Επίπεδο σπουδών	,114	,059	,182	1,936	,055

Πίνακας 30. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Κατανοώ τα όσα ακούω από τον συνομιλητή μου

Και σε αυτή την ερώτηση φαίνεται ότι οι άντρες είναι εκείνοι που κατανοούν περισσότερο τα όσα ακούν από τους συνομιλητές τους σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ τόσο η εργασιακή εμπειρία όσο και το επίπεδο σπουδών δείχνουν να επηρεάζουν θετικά αυτή τη μεταβλητή.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	3,920	,262		14,945	,000
	1. Φύλο	,060	,124	,050	,486	,628
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,091	,070	,130	1,301	,196
	8. Επίπεδο σπουδών	,046	,057	,079	,815	,417

Πίνακας 31. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Έχω τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσω το μήνυμα που λαμβάνω.

Εδώ, οι γυναίκες φαίνεται ότι υπερτερούν σε αυτή τη δεξιότητα έναντι των ανδρών, ενώ το επίπεδο σπουδών διευκολύνει κι αυτό εν μέρει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος που λαμβάνουν από τους γονείς. Η συσχέτιση εδώ έρχεται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς εκείνα είναι που συντελούν περισσότερο στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Η πολύχρονη εμπειρία φαίνεται ότι αποτελεί

σύμμαχο στους διευθυντές/τριες σε αυτή τη δεξιότητα, αφού υπάρχει θετική συσχέτιση στις δύο μεταβλητές.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	4,419	,265		16,682	,000
	1. Φύλο	-,065	,124	-,055	-,525	,600
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,051	,070	,073	,729	,467
	8. Επίπεδο σπουδών	,048	,057	,081	,838	,404

Πίνακας 32. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου.

Η επόμενη συσχέτιση αφορά τη δεξιότητα της διατήρησης της οπτικής επαφής με τον συνομιλητή. Η βλεμματική επαφή φαίνεται ότι προτιμάται περισσότερο από τους άνδρες διευθυντές, ενώ επίσης υπάρχει θετική συσχέτιση και με τα χρόνια προϋπηρεσίας και με το επίπεδο σπουδών, όσο περισσότερη εργασιακή εμπειρία έχουν τόσο περισσότερο τη χρησιμοποιούν όπως και όσο υψηλότερο επίπεδο σπουδών έχουν αντίστοιχα.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	4,564	,309		14,780	,000
	1. Φύλο	-,130	,145	-,094	-,899	,371
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,006	,082	-,008	-,075	,940
	8. Επίπεδο σπουδών	-,044	,066	-,064	-,664	,508

Πίνακας 33. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σώματος.

Η χρήση της γλώσσας του σώματος κατά τη διάρκεια της συνομιλίας δείχνει ότι επηρεάζεται από το φύλο, όπου οι γυναίκες τη χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με τους άνδρες, αλλά και από το επίπεδο σπουδών, αφού φαίνεται ότι χρησιμοποιείται

περισσότερο από διευθυντές/τριες με λιγότερα τυπικά προσόντα. Η εργασιακή εμπειρία δείχνει να μη συσχετίζεται καθόλου με αυτή τη μεταβλητή.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	2,445	,385		6,345	,000
	1. Φύλο	,246	,180	,142	1,370	,173
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,108	,103	,105	1,051	,295
	8. Επίπεδο σπουδών	-,053	,082	-,063	-,642	,522

Πίνακας 34. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Διακόπτω τον συνομιλητή μου για να του κάνω ερωτήσεις.

Επόμενη μεταβλητή που μελετήσαμε είναι κατά πόσο συσχετίζεται το πόσο διακόπτουν τον συνομιλητή τους οι διευθυντές/τριες σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με το φύλο των ερωτηθέντων, αφού οι γυναίκες φαίνεται ότι διακόπτουν περισσότερο τον συνομιλητή τους σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, θετική συσχέτιση υπάρχει και με τα χρόνια προϋπηρεσίας, όση περισσότερη εργασιακή εμπειρία διαθέτουν τόσο περισσότερο τον διακόπτουν, ενώ υπάρχει αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών, αφού όσο μεγαλύτερο επίπεδο σπουδών έχουν τόσο λιγότερο διακόπτουν.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	2,667	,427		6,251	,000
	1. Φύλο	,026	,201	,013	,129	,897
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,171	,114	,150	1,505	,135
	8. Επίπεδο σπουδών	,058	,092	,061	,636	,526

Πίνακας 35. Συσχέτιση δημογραφικών με τη μεταβλητή: Χρησιμοποιώ τη σιωπή μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

Η δεξιότητα της σιωπής χρησιμοποιείται εξίσου από άνδρες και γυναίκες διευθυντές, δεν εντοπίζεται συσχέτιση με το φύλο. Τα χρόνια υπηρεσίας συντελούν σημαντικά

στη χρήση και την αξιοποίηση της σιωπής. Όσο περισσότερα είναι, τόσο άνδρες και γυναίκες διευθυντές την χρησιμοποιούν περισσότερο ως επικοινωνιακή και διαπροσωπική δεξιότητα με τους γονείς (θετική συσχέτιση). Μικρή, αλλά επίσης θετική συσχέτιση υπάρχει και με το επίπεδο σπουδών.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,619	,361		10,016	,000
	1. Φύλο	-,084	,170	-,051	-,496	,621
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	,065	,096	,067	,678	,499
	8. Επίπεδο σπουδών	,113	,078	,140	1,458	,147

Πίνακας 36. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Μπαίνω στη θέση του συνομιλητή μου για να βιώσω πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Εδώ υπάρχει συσχέτιση με το φύλο των ερωτηθέντων, οι άνδρες διευθυντές είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες. Τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν έναν ακόμη μοχλό κατάκτησης αυτής της δεξιότητας ενώ το επίπεδο σπουδών αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα καθώς όσο ψηλότερο είναι τόσο περισσότερο ο διευθυντής και η διευθύντρια μπαίνουν στη θέση του γονέα και βιώνουν πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,940	,312		12,616	,000
	1. Φύλο	-,209	,147	-,147	-1,422	,157
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,040	,083	-,048	-,479	,633
	8. Επίπεδο σπουδών	,021	,068	,030	,312	,755

Πίνακας 37. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική του συμβιβασμού

Οι επόμενες πέντε συσχετίσεις αφορούν τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών/τριών. Η τεχνική του συμβιβασμού δείχνει να επιλέγεται από τους άνδρες ερωτηθέντες πολύ περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες. Η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών δεν έχουν σημαντικές συσχετίσεις με αυτή τη μεταβλητή.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	2,330	,354		6,590	,000
	1. Φύλο	,219	,167	,134	1,313	,192
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,103	,094	-,107	-1,098	,274
	8. Επίπεδο σπουδών	-,092	,077	-,114	-1,199	,233

Πίνακας 38. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της επιβολής μιας άποψης, ακόμα και με τη χρήση εξουσίας.

Η τεχνική της επίλυσης της σύγκρουσης με επιβολή του ισχυρότερου ακόμη και με τη χρήση εξουσίας φαίνεται να βρίσκει εύφορο περισσότερο έδαφος στις γυναίκες διευθύντριες, που επιλέγουν να επιβάλουν την άποψή τους κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης με γονείς. Ακόμη, υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, όσο λιγότερα τα χρόνια τόσο συχνότερα χρησιμοποιείται η τεχνική της επιβολής. Νεότεροι δηλαδή διευθυντές και διευθύντριες καταλήγουν σ' αυτήν την επιλογή. Το επίπεδο σπουδών παίζει κι αυτό ρόλο του, με τους διδάκτορες και μεταπτυχιακούς να δείχνουν μικρότερη ανοχή.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	3,476	,613		5,672	,000
	1. Φύλο	-,284	,289	-,101	-,981	,328
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,111	,163	-,067	-,679	,499
	8. Επίπεδο σπουδών	-,082	,133	-,060	-,621	,536

Πίνακας 39. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της αποφυγής.

Ενδιαφέροντα στοιχεία στη συλλογή των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση, αφού παρατηρούμε ότι οι άνδρες ερωτηθέντες επιλέγουν πολύ περισσότερο την τεχνική της αποφυγής της διαχείρισης της σύγκρουσης σε σχέση με τις γυναίκες. Ακόμα, αρνητική συσχέτιση εντοπίζουμε τόσο στον χρόνο εργασιακής εμπειρίας όσο και στο επίπεδο σπουδών.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	4,517	,263		17,203	,000
	1. Φύλο	-,194	,124	-,162	-1,571	,119
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,018	,070	-,025	-,251	,803
	8. Επίπεδο σπουδών	,000	,057	,001	,008	,993

Πίνακας 40. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Η τεχνική της συνεργασίας.

Η τεχνική της συνεργασίας και οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης υλοποιούνται περισσότερο από τους άνδρες διευθυντές. Στο επίπεδο σπουδών και την προϋπηρεσία δεν βρέθηκε συσχέτιση.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardiz ed Coefficient s	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,746	,402		9,318	,000
	1. Φύλο	,156	,190	,083	,825	,411
	4. Χρόνος Προϋπηρεσίας	-,169	,107	-,153	-1,575	,118
	8. Επίπεδο σπουδών	-,158	,087	-,170	-1,809	,073

Πίνακας 41. Συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων με τη μεταβλητή: Τεχνική της υποχώρησης.

Την τεχνική της υποχώρησης μίας εκ των δύο πλευρών φαίνεται ότι την υιοθετούν περισσότερο οι γυναίκες διευθύντριες. Ακόμα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής και του χρόνου προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών, χρησιμοποιείται περισσότερο από διευθυντές/τριες με λίγα έτη προϋπηρεσίας και χαμηλό επίπεδο σπουδών.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της μελέτης μας και να εντοπίσουμε ενδιαφέροντα σημεία στα οποία κατέληξε η εν λόγω ερευνητική μελέτη. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η συζήτηση των συμπερασμάτων, οι περιορισμοί που υπήρχαν κατά την εκπόνηση της έρευνας, ενώ στο τέλος θα παραθέσουμε τις προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα.

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «**Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων μπορούν να εντοπίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους;**», το οποίο διερευνήθηκε στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, στις ερωτήσεις 1 έως 12, μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Και τα δύο φύλα στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν για ποιο λόγο διακατέχονται από ορισμένα συναισθήματα κατά τη διάρκεια επικοινωνίας τους με άλλους, ενώ παράλληλα μπορούν και να τα κατανοήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό.
- Είναι καλοί και ουσιαστικοί παρατηρητές των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησής τους κατά την επικοινωνία τόσο οι άντρες συμμετέχοντες όσο και οι γυναίκες.
- Σχετικά με τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία του δείγματος μπορεί να ελέγξει τα θετικά του συναισθήματα, ενώ αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ένα μέρος του δείγματος δήλωσε ότι δυσκολεύεται να ελέγξει τα αρνητικά του συναισθήματα και κυρίως εκείνο του θυμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τος

φύλο των συμμετεχόντων, αφού οι γυναίκες είναι εκείνες που δυσκολεύονται περισσότερο σε σχέση με τους άντρες.

- Η πλειοψηφία του δείγματος γνωρίζει ποιο είδος συμπεριφοράς αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το χρησιμοποιεί.
- Νιώθουν ότι είναι προσιτοί και προσιτές, ώστε να μπορέσει κάποιος να τους πλησιάσει και να επικοινωνήσει μαζί τους και τους αρέσει να έχουν στενές προσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους.
- Οι περισσότεροι/ρες νιώθουν χαλαροί κατά τη διάρκεια μίας συνομιλίας, αλλά υπάρχει και ένα μέρος που υιοθετεί μία ουδέτερη ή και αρνητική στάση ως προς τη χαλαρή διάθεση και αποτελείται από γυναίκες ερωτηθείσες.
- Τέλος, υπάρχει επίσης ένα μέρος των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι δεν έχουν την ικανότητα της άμεσης και εύστοχης απόκρισης όταν συνομιλούν, με τις γυναίκες να υπερέχουν και εδώ, ενώ οι άντρες φαίνεται ότι είναι πιο σίγουροι για αυτήν τους την ικανότητα.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα **«Σε ποια συχνότητα οι διευθυντές/τριες επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών/τριών;»**, το οποίο διερευνήθηκε στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα στην πρώτη και δεύτερη ερώτηση αυτού του μέρους, διαπιστώθηκε ότι:

- Υπάρχει άμεση και διαρκής ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ διευθυντών/τριών και γονιών των μαθητών/τριών, χωρίς να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο των ερωτηθέντων.
- Η επικοινωνία αυτή γίνεται κυρίως με προφορική συνομιλία, είτε τηλεφωνικά είτε δια ζώσης, ενώ πολλοί είναι και εκείνοι που επιλέγουν μεικτό τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή και προφορική συνομιλία και ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, mail.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα **«Σε ποιο βαθμό η επικοινωνία των διευθυντών/τριών με τους γονείς των μαθητών εμπεριέχει δεξιότητες επικοινωνίας;»**, μελετήθηκε στις ερωτήσεις 3.1 έως 3.9 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου και κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Ενεργητική ακρόαση: Τόσο οι άντρες διευθυντές όσο και οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους με τους γονείς.
- Ενδιαφέρον για τα όσα ακούν από τον συνομιλητή τους: Παρουσιάζουν το ενδιαφέρον τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες στα λεγόμενα του συνομιλητή τους.
- Κατανόηση και Αποκωδικοποίηση: Έγινε ολοφάνερο ότι κατανοούν και μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σωστά τα όσα τους λένε οι γονείς των μαθητών/τριών.
- Μη λεκτική επικοινωνία (οπτική επαφή, γλώσσα του σώματος): Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι διατηρεί τη βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή, ενώ τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες, μορφασμοί) δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν επίσης πολύ συχνά, αλλά λιγότερο συχνά σε σχέση με τη βλεμματική επαφή.
- Διακοπή συνομιλίας για ερωτήσεις: Μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων, τόσο άντρες όσο και γυναίκες, διακόπτει τον συνομιλητή του ενώ μιλάει, ώστε να του κάνει ερωτήσεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η παρόρμησή τους λειτουργεί κατά τον διάλογο με τους γονείς και δεν αφήνουν τον συνομιλητή να ολοκληρώσει προτού πάρουν τον λόγο και οι ίδιοι.
- Χρήση της σιωπής: Αντίστοιχα είναι τα συμπεράσματα που καταλήγουμε και με τη δεξιότητα της χρήσης της σιωπής, αφού τόσο άντρες όσο και γυναίκες επιλέγουν να σιωπάσουν μερικές φορές ή συχνά.
- Ενσυναίσθηση: Ίσως μία από τις βασικότερες και σημαντικότερες διαπροσωπικές δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει το άτομο. Τα συμπεράσματα που καταλήξαμε για αυτή τη δεξιότητα αφορούν σε μία θετική τάση που έχουν τόσο οι διευθυντές όσο και οι διευθύντριες να επιδιώκουν να μπουν στη θέση των γονιών και να αφουγκραστούν τις ανάγκες τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «**Με ποιον τρόπο επιλέγουν να διαχειριστούν μία σύγκρουση που θα προκύψει με τους γονείς των**

μαθητών;», εξετάστηκε στις ερωτήσεις 4.1 μέχρι 4.5 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου και αφορούσε τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Την τεχνική του συμβιβασμού των δύο πλευρών και την εξεύρεση μίας λύσης τη χρησιμοποιούν πολύ συχνά οι ερωτηθέντες, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες.
- Από την άλλη οι περισσότεροι αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική της επιβολής μίας άποψης και δη της δικής τους με τη χρήση της εξουσίας τους.
- Η τεχνική της αποφυγής της αντιμετώπισης της σύγκρουσης μας έδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα, αφού οι συμμετέχοντες «μοιράστηκαν» και πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι αποφεύγουν πολλές φορές να διαχειριστούν τη σύγκρουση που προκύπτει ενώ αρκετοί ήταν και εκείνοι που δήλωσαν ότι τη διαχειρίζονται χωρίς υπεκφυγές. Το ανδρικό φύλο φαίνεται να υιοθετεί περισσότερο την τεχνική της αποφυγής σε σχέση με το γυναικείο.
- Η πιο δημοφιλής τεχνική επίλυσης συγκρούσεων αναδείχτηκε η συνεργασία και οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης, αφού οι περισσότεροι την επιλέγουν σχεδόν κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα.
- Τέλος, η τεχνική της υποχώρησης μίας εκ των δύο πλευρών επιλέγεται τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες χωρίς όμως να την επιλέγουν κάθε φορά, αλλά μερικές φορές.

Σίγουρα, η επιλογή της τεχνικής επίλυσης σύγκρουσης, επηρεάζεται και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες καθώς κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή και οφείλουν οι εμπλεκόμενοι να την αντιμετωπίζουν αυτόνομα και δίνοντάς της τη σημασία που της αρμόζει. Σημασία εξάλλου έχει στο να μπορέσει να δοθεί λύση, στο να μπορέσει να εκτονωθεί η σύγκρουση και οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές να συμφωνήσουν σε μία αποδεκτή πρόταση.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «**Κατά πόσο το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τη χρήση ή μη διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων;**», το οποίο ουσιαστικά αφορούσε τις συσχετίσεις με τα επιλεγμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά με τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους 3.1 έως 3.9 και 4.1 έως 4.5, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αναφορικά με το φύλο των ερωτηθέντων διαπιστώσαμε ότι οι άντρες συγκεντρώνονται περισσότερο όταν ακούν τους γονείς, δείχνουν το ενδιαφέρον τους εντονότερα, ενώ παράλληλα κατανοούν κιόλας καλύτερα τα όσα ακούν σε σχέση με τις γυναίκες. Ακόμα, χρησιμοποιούν πιο πολύ τη γλώσσα του σώματος κατά τη συνομιλία τους και ενσυναισθάνονται με μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τις γυναίκες. Οι γυναίκες από την άλλη φαίνεται ότι διακόπτουν συχνότερα τον συνομιλητή τους και να έχουν την ευχέρεια να αποκωδικοποιούν καλύτερα το μήνυμα που λαμβάνουν συγκριτικά με τους άντρες. Στην ενότητα διαχείριση συγκρούσεων, διαπιστώσαμε ότι οι άντρες επιλέγουν περισσότερο την τεχνική του συμβιβασμού, της αποφυγής, την τεχνική της συνεργασίας, ενώ οι γυναίκες στρέφονται κυρίως είτε στην τεχνική υποχώρησης μίας εκ των δύο πλευρών είτε στην επιβολή μίας άποψης ακόμα και με τη χρήση της εξουσίας τους.
- Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία των διευθυντών/τριών καταλήξαμε ότι η εμπειρία συντελεί επικουρικά κατά την επικοινωνία, διότι έμπειροι ερωτώμενοι κατανοούν καλύτερα τον συνομιλητή τους, αποκωδικοποιούν το μήνυμα που λαμβάνουν, διατηρούν περισσότερο την οπτική επαφή με τον συνομιλητή τους, κατέχουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιούν τη σιωπή τους, αλλά παράλληλα διακόπτουν κιόλας για ερωτήσεις τον συνομιλητή τους συγκριτικά με εκείνους που έχουν λιγότερη εργασιακή πείρα. Οι τεχνικές που επιλέγονται για την επίλυση συγκρούσεων από νεότερους

διευθυντές/τριες είναι εκείνες της επιβολής με τη χρήση εξουσίας, της αποφυγής και της υποχώρησης μίας εκ των δύο πλευρών.

- Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των διευθυντών/τριών τα σημεία που δείχνουν να επηρεάζουν τη στάση των διευθυντών/τριών είναι εκείνα της κατανόησης, αφού όσο υψηλότερο επίπεδο σπουδών έχουν φαίνεται ότι μπορούν να χειριστούν καλύτερα αυτή την ικανότητα, η διατήρηση της οπτικής επαφής με τον συνομιλητή τους και το πόσο συχνά τον διακόπτουν καθώς μιλάει. Διευθυντές με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα του σώματος και να διακόπτουν τον συνομιλητή τους καθώς μιλάει, ενώ είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν λιγότερο τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης σε σχέση με εκείνους που έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών. Στη διαχείριση συγκρούσεων παρατηρήθηκε συσχέτιση της επιλογής με το επίπεδο σπουδών των διευθυντών μόνο στις τεχνικές της υποχώρησης μίας εκ των δύο πλευρών, στην τεχνική της αποφυγής και της επιβολής της μιας άποψης, αφού τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκείνοι που τις προτιμούν είναι αυτοί με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών.

6.2. Περιορισμοί της μελέτης

Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης αυτής υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί τους οποίους θα παραθέσουμε παρακάτω. Αρχικά ήταν οι μεθοδολογικοί περιορισμοί οι οποίοι επισημαίνονται για έρευνες που βασίζονται στο μοίρασμα ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες. Τέτοιου είδους περιορισμοί σχετίζονται με ζητήματα όπως η πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες. Στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής δεν ήταν παρών, ώστε να μπορέσει να δώσει άμεσα διευκρινίσεις για τυχόν απορίες. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας ήταν το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, που ήταν ένα δείγμα ευκολίας, το οποίο ωστόσο αποτελούνταν από ανθρώπους από όλη την επικράτεια. Τέλος, στη μελέτη υπήρχε και χρονικός περιορισμός, αφού έπρεπε να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε να συμπεριληφθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Παρά τους περιορισμούς της

μελέτης, αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί χρήσιμη καθώς καθιστά μια μικρή ένδειξη για τη χρήση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς των μαθητών/τριών. Λαμβάνοντας λοιπόν ως δεδομένα την προσέγγιση, την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας και τα συμπεράσματα του ερευνητή πιστεύουμε ότι θα πρέπει να αξιολογηθούν από τους αρμόδιους ανάλογα, ώστε να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό από τη στιγμή που πιστοποιούν μία κατάσταση, η οποία χρειάζεται να ερευνηθεί περαιτέρω σε βάθος.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας αφορούν αποκλειστικά τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες, όταν επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών/τριών. Σίγουρα μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να μελετήσουμε και άλλα δίπολα σχέσεων, όπως αυτά των εκπαιδευτικών με τους γονείς, του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες, του διευθυντή με φορείς της κοινωνίας, ώστε να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τυχόν κοινά σημεία ή διαφορές. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Παράλληλα, το εν λόγω θέμα θα μπορούσε να διερευνηθεί και ποιοτικά, με συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση, δημιουργία ομάδων εστίασης (focus group), που θα συνοδεύουν τη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα. Αναμφίβολα οι παραπάνω προτάσεις θα διευκόλυναν την έρευνα στο ζήτημα αυτό και φυσικά την εξαγωγή πιο ασφαλών και αξιόπιστων συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Rossili.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Γουναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*, διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011). *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτεία.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση- Επιμέλεια: Κίκιζας Δ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Ανακτήθηκε από: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-96-122_el.htm (Ιούλιος 2018).
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ivey, A.E., Gluckstern, M., & Ivey, M.B. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή-σύγχρονο ηγέτη*, διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοντακός, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Οργανισμός- Η Διοίκηση και η διαδικασία της*. Στο Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας- Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων». Στο: *Μέντωρ* (τεύχος 11).
- Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή.
- Μπαράλος, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (n.d.) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Ανακτήθηκε από: <https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaceadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8ecebd.pdf> (Αύγουστος, 2018)
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Ηγεσία- ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Management*, Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Νόμος 1566/ 30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Πάνου, Ε. (2009). *Η Συμβουλευτική στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η Συμβολή της Συμβουλευτικής στον Ρόλο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14151> (Δεκέμβριος 2018).
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Γ. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Ε. (2010). *Η επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μεταπτυχιακή εργασία στο Τ.Φ.Π. του Α.Π.Θ.*
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ του Α.Π.Θ.
- Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
- Verderber, R.F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Μετάφραση: Σαρρής Ν. Εκδόσεις: Έλλην.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Blake, R. & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1; Cognitive Domain* (2nd edition). Addison Wesley Publishing Company.
- Brunstein, M. et. al. (2007). *Business Communication: Communicative Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Clark, A.J. (2007). *Empathy in Counseling and Psychotherapy: Perspectives and Practises*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Corvette, BAB (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Day, D. V. & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Follett, M.P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*, edited by E.M. Fox and L. Urwick. London: Pitman.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Goodall, H.L. & Goodall, S. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger, *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- James, A.W. Jr. & Callister, R.R. (1995). *Conflict and its Management*. Journal of Management, 21(3).
- Joshith, V.P. (2012). Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 5, pp.54-60.
- Knapp, M.L. & Hall, J.A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.

- Lawson, J., Baron-Cohen, S., & Wheelerright, S. (2004). Empathising and systemizing in adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34 (3), p.301-310.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. Educational Administration Quarterly.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο Murphy and K.S. Louis, *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mc Gregor, B.J. (2005). *Leadership*, Sage Publications, Vol. 1, No.1, p.11-12.
- Raynor, A. (2004). *Individual Schools, Unique Solutions*. London: Routledge-Falmer.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Books.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology: a study of science*, vol III. Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C.R. (1980). Empathic: An unappreciated way of being. In Carl Rogers, *A way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- RPIC-VIP., Komisja Europejska., Institut fur Wirtschaft, Arbeit und Kultur. (2011). *Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Ανακτήθηκε από: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> (Ιούλιος 2018).
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stoner, J. (1989). *Management*. Free Press, New York.
- The Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary. (1964), Vol.1, The Reader's Digest Association, Great Britain, Buttler & Tunner Ltd.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Θεσσαλονίκης. Σκοπός είναι να διερευνηθούν οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και παράλληλα σημαντική καθώς θα οδηγήσει τον ερευνητή σε ουσιώδη συμπεράσματα.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος με τίτλο «Δημογραφικά Στοιχεία» θα χρειαστεί να απαντήσετε σε γενικού περιεχομένου ερωτήσεις, ενώ στο δεύτερο και τρίτο μέρος («Διαχείριση Συναισθημάτων» και «Διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών») οι ερωτήσεις εμβαθύνουν στο υπό διερεύνηση θέμα.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Παρακαλούμε να ακολουθήσετε πιστά τις οδηγίες που σας δίνονται σε κάθε ερώτηση και να προσπαθήσετε να είστε ειλικρινείς στις απαντήσεις σας, καθώς δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση.

Εάν για οποιοδήποτε λόγο επιθυμήσετε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή από την έρευνα, έχετε κάθε δικαίωμα να το πράξετε. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην παρούσα έρευνα.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Εάν θελήσετε, μπορείτε να έχετε πρόσβαση στην εξέλιξη της έρευνας και να συμπληρώσετε το mail σας, αν επιθυμείτε να λάβετε τη συνολική μορφή της διπλωματικής εργασίας όταν ολοκληρωθεί. _____

Με εκτίμηση,

Κώστας Θρασυβουλίδης

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Μέχρι 35

36-45

46-55

Άνω των 55

3. Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος

Άγαμος

Χήρος

Διαζευγμένος

4. Χρόνος προϋπηρεσίας

Μέχρι 5 χρόνια

6-15 χρόνια

16-25 χρόνια

Πάνω από 25 χρόνια

5. Μέγεθος σχολικής μονάδας. Πλήθος Εκπαιδευτικών:

Μέχρι 5

6 – 10

11 – 20

Πάνω από 21

6. Μέγεθος σχολικής μονάδας. Πλήθος Μαθητών:

Μέχρι 25

26 – 60

61 – 100

101 - 150

Πάνω από 151

7. Περιοχή σχολείου

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική-Νησιωτική

8. Επίπεδο σπουδών

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικές σπουδές

Δεύτερο πτυχίο

Σεμινάρια

Πιστοποίηση Η/Υ

Άλλο: _____

Β' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τη γενική διαχείριση των συναισθημάτων σας στο εργασιακό περιβάλλον σας. Διαβάστε την κάθε πρόταση και επιλέξτε 1 αν διαφωνείτε απόλυτα, 2 αν διαφωνείτε, 3 αν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε, 4 αν συμφωνείτε και 5 αν συμφωνείτε απόλυτα.

1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί διακατέχομαι από κάποια συναισθήματα.	1	2	3	4	5
2. Έχω καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
3. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1	2	3	4	5
4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου.	1	2	3	4	5
5. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και στη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5

6. Έχω καλό έλεγχο των θετικών συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
7. Έχω καλό έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
8. Γνωρίζω ποιο είδος συμπεριφοράς αρμόζει σε κάθε περίπτωση.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο για κάποιον/κάποια να μου μιλήσει (Είμαι προσιτός).	1	2	3	4	5
10. Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
11. Είμαι χαλαρός όταν συνδιαλέγομαι με ανθρώπους.	1	2	3	4	5
12. Λέω το σωστό πράγμα την κατάλληλη στιγμή.	1	2	3	4	5

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών;

Καθημερινά

Μία φορά την εβδομάδα

Μία φορά τον μήνα

Μία φορά το τρίμηνο

Ποτέ

2. Η επικοινωνία γίνεται με:

Ανταλλαγή γραπτών σημειωμάτων

Ανταλλαγή ηλεκτρονικών σημειωμάτων

Προφορική συνομιλία

Άλλο: _____

3. Κατά τη διάρκεια αυτής της επικοινωνίας πόσο συχνά χρησιμοποιείται τις ακόλουθες δεξιότητες:

Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά.

	1	2	3	4	5
3.1.Ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου.					
3.2.Δείχνω ότι ενδιαφέρομαι για τα όσα μου λέει ο συνομιλητής μου.					
3.3.Κατανοώ τα όσα ακούω από τον συνομιλητή μου.					
3.4.Έχω την ικανότητα να αποκωδικοποιήσω το μήνυμα που λαμβάνω από τον συνομιλητή μου.					
3.5.Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου.					
3.6.Χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.					
3.7.Διακόπτω τον συνομιλητή για να του κάνω ερωτήσεις.					
3.8.Χρησιμοποιώ τη σιωπή μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.					
3.9.Μπαίνω στη θέση του συνομιλητή μου για να βιώσω το πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.					

4. Κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης με τους γονείς, ποια η συχνότητα που επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων;

Σημειώστε 1 αν δεν τις χρησιμοποιείτε ποτέ, 2 αν τις χρησιμοποιείτε σπάνια, 3 αν τις χρησιμοποιείτε μερικές φορές, 4 αν τις χρησιμοποιείτε συχνά και 5 αν τις χρησιμοποιείτε κάθε φορά.

	1	2	3	4	5

4.1.Η τεχνική του συμβιβασμού και των δύο πλευρών.					
4.2.Η τεχνική στην οποία γίνεται προσπάθεια επιβολής της μιας άποψης, ακόμα και με τη χρήση εξουσίας.					
4.3.Η τεχνική στην οποία αποφεύγεται η διαχείριση της σύγκρουσης.					
4.4.Η τεχνική στην οποία επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης.					
4.5.Η τεχνική στην οποία επιδιώκεται η εξομάλυνση, με την υποχώρηση της μιας πλευράς.					

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Φύλο	126	0	1	,48	,501
2. Ηλικία (1: μέχρι 35, 2: 36-45, 3: 46-55, 4: πάνω από 55)	126	1	4	2,98	,795
3. Οικογενειακή κατάσταση (1: Έγγαμος/η, 2: Άγαμος/η)	126	1	2	1,23	,423
4. Χρόνος Προϋπηρεσίας (1: μέχρι 5 χρόνια, 2: 6-15, 3: 16-25, 4: Πάνω από 25)	126	1	4	3,35	,852
5. Μέγεθος σχολικής μονάδας. Πλήθος εκπαιδευτικών (1: μέχρι 5, 2: 6-10, 3: 11-20, 4: Πάνω από 21)	126	1	4	3,12	,960
6. Μέγεθος σχολικής μονάδας. Πλήθος μαθητών (1: μέχρι 25, 2: 26-60, 3: 61-100, 4: 101-150, 5: Πάνω από 151)	126	1	5	3,86	1,294
7. Περιοχή σχολείου (1: Αστική, 2: Αγροτική, Νησιωτική, Ημιαστική)	126	1	2	1,52	,502
8. Επίπεδο σπουδών (4: Διδακτορικό, 3: Μεταπτυχιακό, 2: Δεύτερο πτυχίο, 1: Πτυχίο Α.Ε.Ι.)	126	1	4	2,07	1,021
Valid N (listwise)	126				