



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ,
ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

***« Ηγεσία και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διαχείριση του ανθρώπινου
δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση »***

Νικοπούλου Ουρανία

Επιβλέπων καθηγητής: Αποστολίδης Απόστολος

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2019

Ευχαριστίες

Η επιλογή μου να ασχοληθώ, στη διπλωματική μου μελέτη με το θέμα του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα της ενσυναίσθησης στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε από την εσωτερική επιθυμία να διαπιστώσω ποιο είναι «αυτό το συναίσθημα» τελικά, που επηρεάζει μια ανθρώπινη συμπεριφορά και ποιος είναι ο τρόπος που μπορεί να την μετασχηματίσει αποτελεσματικά στον εργασιακό χώρο του σχολείου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή μου, κύριο Απόστολο Αποστολίδη, για την ευκαιρία που μου έδωσε ν' αναπτύξω ένα τέτοιο ευαίσθητο θέμα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους Διευθυντές και στους Εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα.

Ευχαριστώ τους μαθητές μου για τα πλούσια συναισθήματα που με γεμίζουν καθημερινά. Ευχαριστώ τους φίλους που με υποστήριξαν με κάθε τρόπο.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, για την κατανόηση που έδειξε στην προσπάθειά μου αυτή.

Κατάλογος Πινάκων και Εικόνων

Εικόνα 1 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με το φύλλο	44
Εικόνα 2 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.....	45
Εικόνα 3 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τον κλάδο υπηρεσίας	46
Εικόνα 4 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με την θέση ευθύνης.....	48
Εικόνα 5 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.....	49
Εικόνα 6 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου	51
Εικόνα 7 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με την επιμόρφωση.....	52
Εικόνα 8 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών»	57
Εικόνα 9 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση».....	58
Εικόνα 10 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά»	59
Εικόνα 11 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα».....	60
Εικόνα 12 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα»	61
Εικόνα 13 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση»	62
Εικόνα 14 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου».....	63
Εικόνα 15 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του».....	65

Πίνακας 1 Φύλλο δείγματος.....	43
Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.....	44
Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τον κλάδο υπηρεσίας	46
Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση ευθύνης.....	47
Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.....	48
Πίνακας 6 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	50
Πίνακας 7 Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση	52
Πίνακας 8 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου.....	54
Πίνακας 9 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δεικτών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου	66
Πίνακας 10 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου	68
Πίνακας 11 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου	82

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων και Εικόνων.....	1
Περιεχόμενα	5
Κεφάλαιο 1 ^ο Εισαγωγή	7
1.1 Επιπτώσεις της σχολικής ηγεσίας.....	9
1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία	9
Κεφάλαιο 2 ^ο Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης στην ηγεσία στο εργασιακό περιβάλλον	13
2.1 Ορισμός της Ενσυναίσθησης	13
2.2 Ορισμός της Ενσυναίσθησης ως διαπροσωπικής δεξιότητας και συστατικό των επικεφαλής των σχέσεων.....	14
2.3 Ενσυναίσθηση και ηγεσία.....	17
2.4 Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας και η ανάγκη για σύνδεση.....	19
2.5 Προτιμήσεις των εργαζομένων και αντιλήψεις για ηγεσία.....	21
2.6 Θετικές επιδράσεις της Ηγέτιδας ηγεσίας.....	22
2.7 Έλλειψη Εμπάθειας: Αρνητικές Επιδράσεις	24
Κεφάλαιο 3 ^ο Ενσυναίσθηση και ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον – Βιβλιογραφική Επισκόπηση	27
Κεφάλαιο 4 ^ο Σχεδιασμός και Μεθοδολογία Έρευνας	38
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	38
4.2 Σχεδιασμός της Έρευνας – Εργαλείο Έρευνας	38
4.3 Διεξαγωγή της έρευνας.....	39
4.4 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	39
4.4.1 Αναλυση Της Διακυμανσης (Ανονα)	39
4.4.2 Έλεγχος Σημαντικότητας.....	40
4.4.3 Έλεγχος Συσχετίσεων.....	41
4.4.4 Σύγκριση μέσων όρων	42
Κεφάλαιο 5 ^ο Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων έρευνας.....	43
5.1 Στοιχεία Δείγματος.....	43
5.1.1 Φύλλο	43
5.1.2 Ηλικία.....	44
5.1.3 Κλάδος υπηρεσίας.....	45
5.1.4 Υπηρεσία σε θέση ευθύνης	47
5.1.5 Έτη υπηρεσίας	48

5.1.6	Σπουδές πέραν του Βασικού πτυχίου	49
5.1.7	Επιμόρφωση	51
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα ερωτηματολογίου - Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	53
5.2.1	Μέρος Α.....	53
5.2.2	Β Μέρος Ερωτηματολογίου.....	65
5.2.3	Γ μέρος του ερωτηματολογίου	67
5.2.4	Δ μέρος του ερωτηματολογίου	81
5.3	Επαγωγική στατιστική ανάλυση	93
5.3.1	Ανάλυση Διακύμανσης	93
5.3.2	Έλεγχος συσχετίσεων.....	95
5.3.3	Σύγκριση μέσων όρων	95
Κεφάλαιο 6 ^ο Συζήτηση - Συμπεράσματα.....		97
6.1	Απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.....	97
6.2	Περιορισμοί έρευνας	98
Βιβλιογραφία.....		100
Παράρτημα Α – Εργαλείο Έρευνας.....		107

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και κυρίως της ενσυναίσθησης, του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση που έχουν συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος ενσυναίσθηση), καθώς και κοινωνικές ικανότητες (επικοινωνία, παρακίνηση, διαπραγμάτευση) του Διευθυντή με την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα, φανερώνουν πως η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη του Διευθυντή συμβάλλει καθοριστικά στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και στη διαμόρφωση θετικού εργασιακού κλίματος, το οποίο προκαλεί την επιθυμητή συμπεριφορά με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συνεπώς η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη ολιστικής προσέγγισης της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση, όπου η πολυσύνθετη λειτουργία, η ασάφεια των στόχων και η ποιοτική προσέγγισή τους την καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκη.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, Διευθυντής/Ηγέτης, ηγεσία, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, εργασιακό κλίμα.

Κεφάλαιο 1^ο Εισαγωγή

Ο ρόλος του επικεφαλής του σχολείου είναι πιο πολύπλοκος από ποτέ. Στον 21^ο αιώνα, η σχολική μεταρρύθμιση απαιτεί από τους ηγέτες να μετατρέψουν τα σχολεία σε αυτόνομους οργανισμούς γύρω από τις επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες που μπορούν να αγκαλιάσουν την αλλαγή και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον υψηλής απόδοσης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Moore, 2009b). Επιπλέον, οι κοινωνικές αλλαγές μετάλλαξαν τα σχολεία σε πιο δυναμικά ιδρύματα από ό, τι ήταν προηγουμένως (Crow, 2006). Οι σχολικοί ηγέτες είναι επιφορτισμένοι με την εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλά εκπαιδευμένοι στην ανάπτυξη και την παράδοση της διδασκαλίας που θα προσελκύσουν τους μαθητές και τελικά θα προωθήσουν υψηλά επίπεδα σπουδών. Ως πράκτορες αλλαγής, οι ηγέτες πρέπει να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν αυτούς που οδηγούν, εξισορροπώντας τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων υψηλότερων προτύπων και λογοδοσίας. Το επίπεδο ευθύνης που συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση αποτελεί μια ώθηση για τους ηγέτες των σχολείων να συμμετέχουν ενεργά ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. Οι σχολικοί ηγέτες που δεν μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που αυξάνουν τα επιτεύγματα των μαθητών αντιμετωπίζουν συχνά ολέθριες συνέπειες. Εργαζόμενοι σε συνδυασμό με θέματα λογοδοσίας, οι σχολικοί ηγέτες είναι επίσης επιφορτισμένοι με την υποστήριξη της δημιουργίας ενός κοινού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου τους, το οποίο περιλαμβάνει συνεισφορά τόσο από τους δασκάλους, όσο και τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας. Λόγω των εγγενώς αυξανόμενων προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, *«αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία του σχολικού ηγέτη στην υποστήριξη της αλλαγής και στην παροχή ισότητας στην εκπαίδευση»* (Pashiaridis, 2011, σ. 12).

Ο Pashiaridis (2011) υποστήριξε ότι πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου και να προσδιοριστούν συγκεκριμένες ηγετικές ικανότητες και πρακτικές που επηρεάζουν θετικά τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι DeFranco και Golden (2003) δημιούργησαν ένα σύνολο προτύπων που προσδιορίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες των σχολείων προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες. Ομοίως, οι Marzano, Waters και McNulty (2005) προσδιόρισαν 21 κατηγορίες ευθυνών ηγεσίας που βρέθηκαν να επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.1 Επιπτώσεις της σχολικής ηγεσίας

Η ηγεσία έχει κρίσιμη σημασία στο χώρο εργασίας και σε μεγάλο βαθμό τους έχει παραγοντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επιτυχίας ενός οργανισμού (Yusof, Kadir, & Mahfar, 2014). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες των σχολείων αυξάνουν τα μαθητικά επιτεύγματα και ότι τα επιτυχημένα σχολεία έχουν μια σαφή αίσθηση κατεύθυνσης και υποστηρίζονται από τους ηγέτες των σχολείων που είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες (Waters, Marzano & McNulty, 2003). Οι Louis, Leithwood, Wahlstrom και Anderson (2010) διενήργησαν μια μελέτη και διαπίστωσαν ότι ο σωστός τύπος σχολικής ηγεσίας αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία βαθμολογήθηκε ως δεύτερη μόνο ως προς την εκπαίδευση στην τάξη μεταξύ των σχολικών παραγόντων για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των εκπαιδευομένων. Η ηγεσία επηρεάζει τη σχολική οργάνωση, το σχολικό ήθος, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το ηθικό και την ικανοποίηση του προσωπικού, τη διατήρηση του προσωπικού, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, την πρόσθετη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική μεταρρύθμιση και αλλαγή. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν άμεσο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Geijsel, Slegers, Leithwood, & Jantzi, 2003, Leithwood & Jantzi, 2000). Η ηγεσία, κατ' ουσίαν, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μεταρρύθμιση, δημιουργώντας έτσι μια θετική επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών.

1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία

Οι Yusof et al. (2014) θεώρησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως βασικό στοιχείο για κάθε ηγέτη. Ο Goleman (1998) δήλωσε ότι οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι όμοιοι με έναν κρίσιμο τρόπο. Όλοι έχουν έναν υψηλό βαθμό αυτού που έχει καταλήξει να είναι γνωστό ως συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Druskat και Wolff (2001) ανέφεραν ότι τα περισσότερα στελέχη έχουν δεχτεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι τόσο κρίσιμη όσο το IQ για την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου.

Οι Yusof et al. (2014) σημείωσαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα γνωρίσματα της ηγεσίας δεν πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο την αντίληψη ή την

ευαισθητοποίηση του ηγέτη σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες και διεργασίες, αλλά πρέπει να περιλαμβάνουν και άλλες σημαντικές πτυχές, όπως την ικανότητα αναγνώρισης των προσωπικών πεποιθήσεων και των στάσεων τους, καθώς και των άλλων (Palmer, 2003).

Ο Fullan (2001) παρατήρησε ότι η ηγεσία έχει λανθασμένα γίνει αντιληπτή ως οι συμβατικές διευθυντικές λειτουργίες, πράγμα που σημαίνει ότι η ηγεσία είναι η ίδια με τη διοίκηση. Ωστόσο, τα δύο διαφέρουν όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους σε έναν οργανισμό.

Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους ανθρώπους να διατηρούν στενές σχέσεις που είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ισχυρών ομάδων στο χώρο εργασίας (Creighton, 2005). Οι ομάδες, στις οποίες οι άνθρωποι έχουν κοινές αξίες και στόχους, είναι πιο πιθανό να πετύχουν από ό, τι όταν εργάζονται μεμονωμένα.

Ωστόσο, πρέπει να υπάρχει ισχυρή ηγεσία πίσω από κάθε επιτυχημένη ομάδα (Louis & Marks, 1998). Δεδομένου ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, καθώς και ικανότητες χειρισμού συναισθημάτων, ένας ηγέτης ο οποίος είναι σε θέση να κατανοήσει τις σκέψεις των μελών του προσωπικού μπορεί να βοηθήσει στην προσφορά κατεύθυνσης σχετικά με τις σχέσεις εργασίας. Ένα πρόσωπο με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμεύει ως πυλώνας για την επιτυχία της ομάδας. Αυτός ή αυτή μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να επιτύχουν ένα κοινό όραμα, καθώς και να τους εξωθήσει να επωφεληθούν από τις διαθέσιμες ευκαιρίες, ειδικά για το σκοπό της σταδιοδρομίας και της προσωπικής ανάπτυξης.

Οι επιτυχημένοι ηγέτες των σχολείων πρέπει να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα που οδηγούν και πραγματοποιούν τη σχολική μεταρρύθμιση. Η επιρροή της σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να γίνει αισθητή σε όλο το σχολείο και να επηρεάσει τα πάντα από την κουλτούρα του σχολείου έως την πρόσθετη προσπάθεια που ο δάσκαλος είναι πρόθυμος να δαπανήσει. Ο Creighton (2005) παρατήρησε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τον προσδιορισμό της ικανότητας ενός ηγέτη να διατηρήσει υψηλές επιδόσεις για να μπορέσει ο οργανισμός να επιτύχει τους στόχους του. Το αν μια ομάδα ανθρώπων πιθανότατα θα ακολουθούσε ή πίστευε ότι θα πετύχαινε αφού ενεργούσε σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες, εξαρτιόταν από τις στάσεις και τις σκέψεις του ηγέτη (Kouzes & Posner, 1995).

Το δύσκολο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας έχει γίνει πιο πολύπλοκο λόγω των κοινωνικών αλλαγών και των αυξανόμενων προσδοκιών. Μεταξύ αυτών των κοινωνικών αλλαγών υπήρξαν αυξημένες προκλήσεις όσον αφορά τη συρρίκνωση των προϋπολογισμών, τα θέματα κρατικής χρηματοδότησης, τη μεταβολή της δημογραφικής γήρανσης των σπουδαστών και των γειτονιών, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, την εφαρμογή της εκπαίδευσης χαρακτήρων, την προώθηση παρεμβάσεων εκφοβισμού στο σχολείο και την υιοθέτηση κοινών πρωτοβουλιών βασικών προτύπων (Bedessem-Chandler 2014). Οι ερευνητές της σχολικής μεταρρύθμισης έχουν διαπιστώσει ότι οι απαιτήσεις αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων συχνά εκδηλώνονται συναισθηματικά στους ενδιαφερόμενους με τη μορφή αναταραχής, αντίστασης, άγχους, θυμού και απογοήτευσης καθώς και άλλων συναισθημάτων (Dufour, Dufour, & Eaker, 2008, Moore, 2009a). Αν παραμείνει χωρίς απάντηση, η παρουσία αυτών των στρεσογόνων παραγόντων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κουλτούρα ενός σχολείου. Για να αμβλύνουν την αγωνία που σχετίζεται με το μετασχηματισμό και να επηρεάσουν θετικά την αλλαγή, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά συναισθήματα και τις ανάγκες των ενδιαφερομένων και να ανταποκρίνονται κατά τρόπο προσαρμοσμένο στην κατάσταση (Nelson & Low, 2011). Αυτή η ικανότητα, αν και κρίσιμα σημαντική, συχνά δεν αναπτύσσεται επειδή η εκμάθηση της αντιμετώπισης των συναισθημάτων όλων των ενδιαφερομένων με την παράλληλη εκμάθηση της διαχείρισης των συναισθημάτων τους μπορεί να είναι ένα δύσκολο έργο για τους ηγέτες των σχολείων.

Σε μια προσπάθεια να εξευρεθεί λύση στο πρόβλημα και να εξοπλίσουν τους ηγέτες των σχολείων με τα κατάλληλα εργαλεία και ικανότητες να παρακάμψουν αυτό το εμπόδιο, τα προγράμματα προετοιμασίας ηγεσίας, τα σχολικά συστήματα και οι ερευνητές έχουν μελετήσει συμπεριφορές και πρακτικές που επηρεάζουν σημαντικά την ηγετική επιτυχία και τα επιτεύγματα των σπουδαστών. Ένα σημαντικό σύνολο ερευνών και ανασκοπήσεων τις τελευταίες τρεις δεκαετίες ανέδειξε ηγετικές πρακτικές που είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Η επιτυχής εφαρμογή αυτών των πρακτικών μπορεί να εξαρτάται από τη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Σύμφωνα με τους Nelson και Low (2011), αυτός ήταν ο μοναδικός σημαντικότερος παράγοντας που επηρέαζε την προσωπική επιτυχία, την επιτυχία σταδιοδρομίας, την ηγεσία και τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή. Μετά την ανασκόπηση τεκμηριωμένων αποτυχημένων προσπαθειών μεταρρύθμισης των σχολείων, ο Moore (2009b) υποστήριξε ότι μπορεί να υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι πολλοί ηγέτες ενδέχεται να μην είναι

αρκετά ειδικευμένοι για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα και τις συγκρούσεις που σχετίζονται με τη μεταρρύθμιση του σχολείου ή να είναι αποτελεσματικοί παράγοντες αλλαγής. Ο Moore (2009b) παρατήρησε: *"Τα συναισθήματα μπορούν να είναι έντονα, ενοχλητικά, αποθαρρυντικά, κινητήρια, ενθουσιώδη, θετικά και αρνητικά και μπορούν να αμφισβητήσουν τις ηγετικές ικανότητες οποιουδήποτε προσώπου"* (σελ 22). Λόγω των πολλών συναισθημάτων που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία, η λειτουργία ενός σχολείου απαιτεί έναν ηγέτη ο οποίος θα μπορούσε να αναγνωρίσει το φάσμα των συναισθημάτων που υπάρχουν και της χρήσης αυτών των συναισθημάτων για την επίτευξη του στόχου του οργανισμού. Πολλοί ηγέτες των σχολείων έχουν παραβλέψει αυτή την κρίσιμη συνιστώσα και προσεγγίζουν το έργο της λειτουργίας του σχολείου αποκλειστικά από διοικητική άποψη.

Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών από την απομόνωση στη συνεργασία, η αλλαγή της εστίασης από τη διδασκαλία στη μάθηση των σπουδαστών, η εφαρμογή δομών και διαδικασιών που παρακολουθούν συστηματικά τη μάθηση των μαθητών και την αύξηση της λογοδοσίας και η διανομή της ηγεσίας είναι μια τεράστια εναλλαγή δράσεων για τα περισσότερα σχολεία. Αποτελεί ένα σύνθετο και δύσκολο έργο που προκαλεί ένα συναισθηματικό φόρτο στους εκπαιδευτικούς, τους σπουδαστές και τους διευθυντές (Moore, 2009b, σελ. 22). Από αυτή την άποψη, οι συμπεριφορές της ηγεσίας του σχολείου και οι επακόλουθες καθημερινές πρακτικές ήταν κρίσιμης σημασίας (Lingam & Lingam, 2015). Λόγω του υψηλού επιπέδου ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που παρατηρείται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι πολύ σημαντικό να εξεταστούν οι επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στην απόδοση της ηγεσίας.

Κεφάλαιο 2^ο Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης στην ηγεσία στο εργασιακό περιβάλλον

2.1 Ορισμός της Ενσυναίσθησης

Το να έχει κάποιος ενσυναίσθηση αφορά στην αντίληψη των συναισθημάτων ενός άλλου και την ικανότητα να μπορεί να τα δει από την οπτική του άλλου. Η λύπηση κάποιου αφορά στην αναγνώριση του ίδιου του πόνου, αλλά την μη σύνδεση με αυτόν σε οποιοδήποτε προσωπικό επίπεδο. Η συμπάθεια δεν αφορά την σύνδεση με αυτά τα συναισθήματα αλλά στην κάποια κατανόηση αυτών. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βλέπει κανείς από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του (Szalavitz & Perry, 2010). Οι Maxwell και Des Roches (2010) έχουν ορίσει τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ως *«μια κατάσταση συναισθηματικής εμπλοκής που μπορεί να παρακινήσει την προ-κοινωνική συμπεριφορά»* (σελ. 37) ενώ η γνωστική ενσυναίσθηση είναι *«μια νοητική ικανότητα που εξυπηρετεί την αντανάκλαση των κοινωνικών συγκρούσεων από ένα σημείο οπτικής διαφορετικό από το ίδιο του ατόμου»*(σελ. 36).

Οι Orfans and Levy (2006) δήλωσαν ότι η ενσυναίσθηση βασίζεται σε αρχές ηθικής, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τους άλλους στο να έχουν συμπόνια για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί ή αβοήθητοι. Ωστόσο, ο Trout έχει πει ότι αποτελεί ηθική αδιαφορία, όταν κάποιος πρέπει να σταθμίσει τους λόγους για να προσεγγίσει κάποιον άλλον (2009). Οι άνθρωποι που έχουν την αίσθηση της ηθικής, παίρνουν αποφάσεις για το σωστό και το λάθος από μια εμφατική προοπτική, τοποθετώντας πρώτα τους άλλους (Siegel & Bryson, 2011).

Αναφορικά με την πολυπλοκότητα της λειτουργίας του εγκεφάλου, ο Baron-Cohen (2011) δήλωσε: *«Υπάρχει συναίνεση στη νευροεπιστήμη ότι τουλάχιστον δέκα αλληλένδετες περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται στην ενσυναίσθηση»* (σελ. 11). Περαιτέρω, οι Siegel και Bryson (2011) έχουν δηλώσει, *«Η τέχνη της εξέτασης του μυαλού ενός άλλου απαιτεί από εμάς να χρησιμοποιήσουμε το δεξί μας ημισφαίριο του εγκεφάλου»* (σελ. 137). Σύμφωνα με το Small: *«Με την κανονική ωρίμανση και την ανάπτυξη στον κύκλο ζωής, τα νευρικά κυκλώματα του μπροστινού λοβού ενισχύονται και η κρίση βελτιώνεται. Αναπτύσσουμε μεγαλύτερη ικανότητα να καθυστερούμε την ικανοποίηση, να σκεφτόμαστε τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να θέτουμε τα πράγματα*

σε προοπτική και να κατανοούμε τον κίνδυνο που μπορεί να έχουν ορισμένες καταστάσεις». (2011, σελ. 17)

Ακόμη και αν δεν θεωρείται εφικτό, εξ ορισμού η ενσυναίσθηση μπορεί ακόμα να θεωρείται πολύτιμη για τους άλλους και οδηγεί τα άτομα στο να είναι χρήσιμα και υπεύθυνα (Claypool & Molnar, 2011), προωθώντας την συνειδητοποίηση ότι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις, σκέψεις, και συναισθήματα. Ο Siegel (2007) αναφέρθηκε σε αυτό ως μια κατάσταση ευαισθητοποίησης όταν *«δεν καλούμαστε μόνο να γνωρίζουμε το δικό μας μυαλό, αλλά να αγκαλιάζουμε τους εσωτερικούς μας κόσμους και τα μυαλά των άλλων με καλοσύνη και συμπόνια»* (σελ. Xv).

2.2 Ορισμός της Ενσυναίσθησης ως διαπροσωπικής δεξιότητας και συστατικό των επικεφαλής των σχέσεων

Για να γίνει κατανοητό το γιατί η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την επιτυχία ενός οργανισμού είναι πρώτα σημαντικό να καθοριστεί σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση ορίζεται με παρόμοιο τρόπο από διάφορους μελετητές ως η ικανότητα και η επιθυμία να κατανοεί το άτομα τα αισθήματά του, να ξαναζήσουν τέτοια συναισθήματα και να δώσουν συναισθηματική υποστήριξη (Holt & Marques, 2012). Η ενσυναίσθηση είναι μια διαπροσωπική ικανότητα που ποικίλλει από το ένα άτομο στο άλλο (Kellelt, Humphrey, & Sleeth, 2002) και διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2010). Ο Katz (1963) διατύπωσε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να συλάβει το άτομο την εμπειρία του άλλου, σαν να είναι στην πραγματικότητα το άλλο πρόσωπο. Οι Megerian και Sosik (1997) επισημαίνουν τέτοιες συναισθηματικές ικανότητες ως *«υποθέσεις της καρδιάς»* (σελ. 32). Είναι ένα είδος εσωτερικού ραντάρ, όπου ένα άτομο εμπλέκεται προσωπικά με τη μίμηση άλλου προσώπου και μεταφέρει *«διαβεβαίωση, αναγνώριση και αποδοχή»* (Kellelt, Humphrey, & Sleeth, 2006, σελ. 147).

Για δεκαετίες, η εκτεταμένη έρευνα στην ψυχολογία, τη διδασκαλία και τη γονική μέριμνα έθεσε τη σημασία της ενσυναίσθησης στις προσωπικές σχέσεις - είναι μια κοινωνική δεξιότητα που περιλαμβάνει ακρόαση, σκέψη και υποστηρικτικές συμπεριφορές που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαχείριση των σχέσεων (Kellelt, Humphrey, & Sleeth, 2002). Οι περισσότεροι

άνθρωποι γενικά θέλουν να γίνουν κατανοητοί, και η ενσυναίσθηση επιτρέπει στα άτομα να στείλουν αυτό το μήνυμα στους συνομηλίκους τους. Δεδομένου ότι έχει εξεταστεί προσεκτικά για τη σημασία της στις διαπροσωπικές σχέσεις, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική ηγεσία, ειδικά δεδομένου ότι ο χώρος εργασίας είναι φορτωμένος με πολλαπλές σχέσεις. Επιπλέον, η ηγεσία εξ' ορισμού περιλαμβάνει μια σχετική πτυχή, διότι, τελικά, οι ηγέτες οδηγούν τους ανθρώπους. Οι ηγέτες εμπνέουν. Μεταμορφώνουν. Εμπλέκονται. Ενώ πολλοί ερευνητές έχουν καθορίσει την ηγεσία με διάφορους τρόπους με βάση τα μυριάδα των τύπων ηγεσίας ή συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας, το σχεσιακό στοιχείο ενδεικτικό των ηγετών είναι ένα γενικό θέμα στον καθορισμό της ηγεσίας. Διάφοροι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η ικανότητα διατήρησης των θετικών σχέσεων με τους εργαζόμενους αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό για την αποτελεσματική ηγεσία (George, Sims, McLean, & Mayer, 2007).

Επομένως, επειδή ο χώρος εργασίας είναι πηγή πολλαπλών σχέσεων, η χρήση αποτελεσματικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την αποτελεσματική ηγεσία.

Η ενσυναίσθηση βασίζεται στην αυτογνωσία. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τη σκέψη και την αίσθηση, αντί να εκφράζει μόνο το συναίσθημα. Και, η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο πρώτα τα συναισθήματά του, και να συνδέεται με αυτά, είναι τόσο έμφυτη όσο και διδασκόμενη. *«Όσο πιο συνειδητοποιημένο είναι το ίδιο το άτομο με τα συναισθήματά του, τόσο καλύτερα διαβάξει τα συναισθήματα των άλλων»* (Megerian & Sosik, 1996, σελ. 36). Εντούτοις, αν και μπορεί κανείς να έχει ένα υψηλό χαρακτηριστικό γνώμης για σοβαρές συμπεριφορές, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορεί να βιώσει τα συναισθήματα κάποιου άλλου (Kellet, Humphrey, & Sleeth, 2002), γι' αυτό είναι μια ικανότητα που ποικίλλει μεταξύ ατόμων και μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω με την εμπειρία - και ίσως με μια μικρή προσπάθεια. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στον ορισμό της ενσυναίσθησης, τα άτομα που εμφανίζουν ενσυναίσθηση έχουν την ικανότητα και την επιθυμία να αισθάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Όταν τα άτομα κάνουν πραγματικά μια προσπάθεια να βιώσουν τα συναισθήματα των άλλων, οι συνομηλικοί τους πιθανότατα θα νιώσουν ότι είναι αποδεκτοί, δημιουργώντας την πιθανότητα μιας επιτυχημένης σχέσης εμπιστοσύνης.

Η ενσυναίσθηση έχει αναφερθεί ως ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2010). Ο Jin (2010) έγραψε ότι η ενσυναίσθηση είναι το βασικό συναισθηματικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ηγετικής ικανότητας.

Ως επικοινωνιακή ικανότητα, η ενσυναίσθηση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον ενός οργανισμού. Οι Czech και Forward (2010) ανέφεραν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια δεξιότητα «*make or break*» μεταξύ των ηγετών (σελ. 435). Ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μεταξύ των ηγετών, η ενσυναίσθηση είναι μια συνιστώσα της καθοδηγούμενης από τις σχέσεις ηγεσίας. Οι ηγέτες υιοθετούν γενικά δύο κυρίαρχες διαδρομές ηγεσίας που επηρεάζουν τόσο τις αντιλήψεις των εργαζομένων περί των ηγετών τους όσο και τα αποτελέσματα της εργασίας.

Αυτές οι διαδρομές η καθοδηγούμενη από τις διεργασίες ηγεσία, όπου οι ηγέτες εστιάζουν τις συμπεριφορές τους σε συγκεκριμένα καθήκοντα και στην παραγωγικότητα και η ηγεσία με προσανατολισμό στις σχέσεις, όπου οι ηγέτες επικεντρώνονται στις κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές που αποσκοπούν στη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων όπως οικοδόμηση εμπιστοσύνης και πίστης, , κατανόηση των ανησυχιών και παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης (Kelleth, Humphrey, & Sleeth, 2006). Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι μια συνιστώσα των συμπεριφορών που προσανατολίζονται στις σχέσεις. Όταν οι ηγέτες επικεντρώνονται στα συναισθήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων τους και όχι στο μοναδικό καθήκον και τα αποτελέσματα, συμβαίνουν γενικά καλά πράγματα. «*Στη νέα δυναμική των εργασιών, η ηγεσία που είναι επικεντρωμένη στην εργασία αντικαθίσταται από την ηγεσία που είναι επικεντρωμένη στους εργαζόμενους, η οποία έχει τη δυνατότητα να αλλάξει δραστικά τον ρόλο ενός αποτελεσματικού ηγέτη*» (Boatwright & Forrest, 2000, σελ. 19). Ενώ η ενσυναίσθηση είναι μια συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις, οι Wolf, Pescosolido και Druskat (2002) δηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να συμβάλει στις γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ηγεσία που βασίζεται στις διεργασίες. Βασικά, πρώιμοι μελετητές, όπως οι Blake & Mouton (1964), τόνισαν τη σημασία των δεξιοτήτων των σχέσεων στην αποτελεσματική ηγεσία. Σύμφωνα με τη θεωρία των διαχειριστικών δικτύων (1964), η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας επιτυγχάνεται καλύτερα όταν οι ηγέτες έχουν ανησυχίες τόσο για την παραγωγή όσο και για τους ανθρώπους. Σε αυτό που αναγνωρίζουν ως τον προσανατολισμό 9, 9 στη διαχείριση, οι Blake και Mouton ισχυρίζονται ότι οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι εκείνοι που επικεντρώνουν εξίσου

την ηγεσία τους προς την παραγωγή και τους ανθρώπους. *«Συνσκευασμένο ως εργαστήριο εκπαίδευσης σχέσεων των ανθρώπων, το διευθυντικό δίκτυο έχει υιοθετηθεί εκτενώς από διάφορους σημαντικούς βιομηχανικούς οργανισμούς για τη βελτίωση της διαπροσωπικής αποτελεσματικότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας»* (Bernardin & Alvares, 1976, σ. 84). Επιπλέον, ο Likert (1961) ανέπτυξε ένα σύστημα διαχείρισης που εντόπισε τέσσερα στυλ διοίκησης των ηγετών: εκμεταλλευτική εξουσία, καλοπροαίρετη εξουσία, συμβουλευτικό σύστημα και συμμετοχικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Likert, η πιο αποτελεσματική μορφή διαχείρισης είναι μέσω ενός συμμετοχικού συστήματος, όπου οι εποπτικές αρχές παρακινούν τους εργαζόμενους με ισότιμη συμμετοχή, δίνοντάς τους υψηλά επίπεδα ευθύνης και λογοδοσίας. Ένα συμμετοχικό σύστημα επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας γνήσιας σχέσης, διότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται άνετα ως ίσοι συνεισφέροντες στο εργασιακό περιβάλλον. Με αυτό το στυλ, ο Likert υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι είναι οι πιο ικανοποιημένοι. Ως εκ τούτου, βάσει ιστορικών ισχυρισμών, οι συμπεριφορές που προσανατολίζονται στις σχέσεις είναι απαραίτητες για θετικά αποτελέσματα για εργασιακές σχέσεις καθώς και λειτουργικότητα εργασίας. Ωστόσο, ενώ έχουν καθιερωθεί τα θεμέλια για την αποτελεσματική ηγεσία, οι ηγέτες δεν έχουν υιοθετήσει σταθερά στυλ καθοδήγησης προσανατολισμένων στις σχέσεις.

2.3 Ενσυναίσθηση και ηγεσία

Η έρευνα σχετικά με την ενσυναίσθηση και την ηγεσία χρονολογείται από το 1954 (Bell & Hall Jr.), αλλά μόνο τελευταία κέρδισε την προσοχή της ερευνητικής κοινότητας στην έρευνα για την ηγεσία των οργανισμών. Παρόλο που έχουν μελετηθεί εκτενώς διάφορες μορφές ηγεσίας και οργανωτικά θέματα, ο ρόλος των συναισθημάτων είχε ελάχιστη αναγνώριση στη βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία, και ήταν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 και την έναρξη του 21^{ου} αιώνα, όπου ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση βρέθηκαν στο επίκεντρο στην έρευνα ηγεσίας. Σε αντίθεση με τις πρώτες θεωρίες σχετικά με τα βασικά στοιχεία της ηγεσίας, όπως η εξουσία ή η κυριαρχία, οι Holt και Marques (2012) προτείνουν ότι *«ο 21ος αιώνας φέρνει μια εντελώς νέα σειρά απαιτήσεων, οι οποίες αλλάζουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες θα λειτουργούν»* (σελ. 97). Άλλοι θα συμφωνούσαν ότι, ενώ οι γνωστικές ικανότητες όπως η εξειδίκευση και η επίλυση προβλημάτων είναι προγενέστερες στην αποτελεσματική ηγεσία, οι συναισθηματικές ικανότητες ή οι κοινωνικές δεξιότητες, είναι εξίσου σημαντικές για τους σημερινούς ηγέτες και

συχνά μπορούν να καθορίσουν ποιος θα και ποιος δεν θα πετύχει. · (Wolff, Pescosolido & Druskat, 2002).

Οι Holt και Marques επισημαίνουν «*Ενώ υπάρχει γενική συναίνεση για δεξιότητες όπως η νοημοσύνη, το χάρισμα, η ευθύνη, το όραμα και το πάθος, υπάρχουν κάποιες «πιο μαλακές», πιο συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η συμπόνια και η συμπάθεια, που δεν έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές*» (Σελ. 96). Οι άνθρωποι συνδέονται με άλλους, και ο McDonald (2008) ισχυρίζεται ότι βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου οι καλύτεροι ηγέτες θα είναι πιο επιτυχημένοι και ότι οι «μαλακές» συμπεριφορές οδηγούν σε σκληρά αποτελέσματα »(Holt & Marques, σ. 103).

Επιπλέον, η Miller (2009) επισημαίνει ότι η ηγετική συμπεριφορά απαιτεί ένα «*ζωτικό συστατικό*», που είναι η προθυμία του ηγέτη να εφαρμόσει συγκεκριμένες συμπεριφορές (σελ. 45). Υπό το πρίσμα πολλών δεοντολογικών καταστροφών στον σημερινό σύγχρονο κόσμο των οργανισμών, οι οργανισμοί αναζητούν περισσότερο από ποτέ τους ενσυνείδητους ηγέτες για να τους διευθύνουν και να παράγουν θετικά αποτελέσματα. Αν και δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να εμφανιστούν ηθικές καταστροφές σε οργανισμούς με οποιοδήποτε είδος ηγέτη, η ενσυναίσθητη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει ένα καλό σημείο εκκίνησης για τους ηγέτες, βοηθώντας τους να προστατεύσουν τους οργανισμούς από αναταραχές, απογοήτευση, συναισθηματικές αναταράξεις και πολλά άλλα .

Μια ποικιλία δεξιοτήτων, συμπεριφορών και προσωπικών ποιοτήτων έχουν μελετηθεί για τις επιπτώσεις τους στην επιτυχημένη ηγεσία. Πολλοί μελετητές έχουν εξετάσει επιτυχημένες μορφές ηγεσίας και συμπεριφορές που συμβάλλουν σε θετικές οργανωσιακές εκβάσεις και επιτυχημένες εργασιακές σχέσεις. Η ενσυναίσθηση έχει αναφερθεί ως βασική συνιστώσα ανάμεσα σε αρκετά ιδιαίτερα επιθυμητά και συχνά αποτελεσματικά ηγετικά στυλ όπως η χαρισματική ηγεσία (Choi, 2006), η ηγεσία μετασχηματισμού (Jin, 2010) και η συνδιαλλαγή ηγέτη-μέλους (Leader-member exchange LMX) (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2010). Σχετικά με αυτά τα συγκεκριμένα στυλ, η Miller (2009) δηλώνει ότι η υιοθέτηση της ενσυναίσθησης στην ηγετική συμπεριφορά είναι μια διάσταση που σκοπίμως ασκείται από άτομα με μορφές ηγεσίας μετασχηματισμού - ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό ηγετικό στυλ βασισμένο στην καθιέρωση ενός οράματος και στην ενδυνάμωση των οργανωσιακών μελών στην επίτευξη ενός κοινού στόχου, την παρακίνηση, την αναγνώριση δυνατοτήτων και αδυναμιών και την «οικοδόμηση καλής σχέσης» και τη δημιουργία προσωπικών σχέσεων με τους εργαζόμενους (Jin, 2010, σελ. 161).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται, οι συμπεριφορές ενσυναίσθησης έχουν αποδειχθεί όχι μόνο να προωθούνται από μερικούς ηγέτες, αλλά μπορούν επίσης να έχουν θετικό αντίκτυπο στην καθημερινή πρακτική άσκηση του εργασιακού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά αυτή την έννοια της γνώσης στην πρακτική των συμπεριφορών ενσυναίσθησης, η Miller (2009) υποστηρίζει περαιτέρω την προσοχή στην *αγάπη* στην ηγεσία. Με βάση τη διάσταση του ερωτηματολογίου μετασχηματιστικής ηγεσίας (TLQ), η Miller συγκρίνει την ενσυναίσθηση με την *αγάπη*, την οποία το TLQ ορίζει ως «ενσυναίσθηση με δράση» (σελ. 46). Η Miller βασίζει την προϋπόθεση της για την *αγάπη* στην ιδέα ότι -για τα πνευματικά άτομα- η ζωή πρέπει να είναι σύμφωνη με τη ζωή που βασίζεται στην πίστη τους και αυτό, όπως φαίνεται, σίγουρα δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο η κομμουνιστική τείνει τις τελευταίες δεκαετίες.

Εκτός από το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση έχει γίνει βασικό στοιχείο συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας όπως η ηγεσία μετασχηματισμού, είναι, όπως δηλώνεται στον ορισμό της, ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης - μια δεξιότητα που θεωρείται βασικός παράγοντας ζωτικής σημασίας για την επιτυχία (Mahsud, Yukl & Prussia, 2010). Ο Carmeli έγραψε ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μειώσει σημαντικά τις προθέσεις αποχώρησης των εργαζομένων λόγω της δυνατότητας καλύτερης ρύθμισης των συναισθημάτων» (σελ. 796). Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση έχει ένα πολλά υποσχόμενο δυναμικό για να επηρεάσει θετικά τις στάσεις, τις εμπειρίες, τις εμπειρίες των υποκειμένων, καθώς και τα αποτελέσματα της οργάνωσης

2.4 Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας και η ανάγκη για σύνδεση

Ως το περιβάλλον στο οποίο τα άτομα περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους - συχνά περισσότερο από ό, τι στο σπίτι - ο χώρος εργασίας είναι πλούσιος με πολλαπλές διαπροσωπικές σχέσεις και οι ηγέτες είναι πιθανόν να εμφανίζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τις σχέσεις. Η ποιότητα των οργανωτικών σχέσεων έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει θετικές ή αρνητικές εμπειρίες εργασίας. Επειδή η ενσυναίσθηση είναι μια διαπροσωπική ικανότητα που συμβάλλει στις θετικές σχέσεις, οι ηγέτες που την εμφανίζουν μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκη από σύνδεση μεταξύ των ηγετών τους, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία των σχεσιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην ηγεσία. «Σημαντικές και δυναμικές σχέσεις μπορεί να είναι ένας σημαντικός στόχος για τους ηγέτες

που ενδιαφέρονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εργαζομένων τους» (Boatwright & Forrest, σελ. 30). Περαιτέρω οι Cooper και Sawaf (1997) υπογραμμίζουν ότι «οι συναισθηματικές σχέσεις είναι το βασικό στοιχείο οποιουδήποτε οργανισμού» (σελ. 51). Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους ηγέτες να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις επειδή η αμοιβαία εμπειρία των συναισθημάτων δημιουργεί έναν δεσμό μεταξύ των ατόμων (Jin, 2010). Ως αποτέλεσμα από τις επιπτώσεις της θεωρίας LMX (όπου οι ηγέτες παρέχουν επιθυμητές εργασίες και ανταμοιβές στους υφιστάμενους εντός της ομάδας τους, και εκείνοι είναι αφοσιωμένοι και πιστοί σε αυτούς) οι ηγέτες που αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις με τους υφιστάμενους τους, πιθανότατα θα είναι πιο αποτελεσματικοί (Mahsud, Yukl & Prussia, 2010). Οι δεξιότητες, οι αξίες και οι επακόλουθες συμπεριφορές τους είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2010). Επιπλέον, επειδή ο χώρος εργασίας αποτελείται από πολλές κοινωνικές σχέσεις και επειδή τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής, τα συναισθήματα είναι σημαντικά στο χώρο εργασίας. Στην πραγματικότητα, οι Miller, Considine και Garner (2007) προσδιόρισαν πέντε τύπους συναισθημάτων, πολλά από τα οποία περιλαμβάνουν ή δημιουργούν συμπνετικές ή ενσυνείδητες αλληλεπιδράσεις με πελάτες ή συνεργάτες. Δύο συγκεκριμένοι τύποι συναισθημάτων που εντοπίζουν είναι τα συναισθήματα με την εργασία και το συναίσθημα στην εργασία. Και οι δύο περιλαμβάνουν συναισθήματα που προκύπτουν μεταξύ των αλληλεπιδράσεων με τους συναδέλφους. Πιο συγκεκριμένα, το συναίσθημα στην εργασία παρατηρείται όταν οι εργαζόμενοι βιώνουν άγχος ή συγκρούσεις από άλλους ρόλους ζωής. Ο Waldron (2000) ισχυρίστηκε ότι «οι σχέσεις με τους συναδέλφους μας επηρεάζουν περισσότερο τα συναισθήματά μας από ό, τι εργασίες κάνουμε στο χώρο εργασίας» και ότι «οι σχέσεις στο χώρο εργασίας είναι φυσικές αναπαραγωγικές βάσεις τόσο για συνηθισμένες συναισθηματικές εμπειρίες όσο και για πιο ακραίες εμπειρίες» (Miller, Considine, & Garner, 2007, σελ. 236-237).

Έτσι, η κοινωνική υποστήριξη και η ηθική καθοδήγηση είναι απαραίτητες για την υποστήριξη τέτοιων σχέσεων στο χώρο εργασίας (Jin, 2010). Τα συναισθήματα που εκφράζουν οι υφιστάμενοι στην εργασία θα μπορούσαν να προκύψουν από πολλές εμπειρίες ή αλληλεπιδράσεις, καθώς και από εξωτερικές εμπειρίες από άλλους ρόλους ζωής, οπότε είναι σαφές ότι οι ηγέτες με ανησυχίες ενσυναίσθησης και αντίστοιχες συμπεριφορές μπορούν να δημιουργήσουν μια πιο θετική ατμόσφαιρα στους συναδέλφους τους. Όταν οι ηγέτες μπορούν να αναγνωρίσουν αυτούς τους τύπους συναισθημάτων στους υφιστάμενους τους και προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις καθημερινές εμπειρίες τους σε ένα στενό προσωπικό επίπεδο με κοινωνική υποστήριξη, θα

επιτύχουν πιθανώς ιδανικές σχέσεις με τη σχέση ή τον δεσμό που είναι αναγκαίες για διαπροσωπικές οργανωτικές σχέσεις .

2.5 Προτιμήσεις των εργαζομένων και αντιλήψεις για ηγεσία

Επειδή η φύση των σχέσεων μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων έχει τόσο μεγάλη δυνατότητα στο να επηρεάσει τις εργασιακές εμπειρίες, οι υφιστάμενοι έχουν γενικά τις δικές τους ιδιαίτερες προτιμήσεις για τις ιδιότητες και τις συμπεριφορές μεταξύ των ηγετών τους. Ο κάθε εργαζόμενος έχει τις δικές του υποκειμενικές απόψεις και προτιμήσεις για τους ηγέτες και ενώ υπάρχουν πολλοί καθοριστικοί παράγοντες στην αντιληπτή αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως η εμπειρογνομosύνη, το επίπεδο εκπαίδευσης, το φύλο, η ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων κλπ. (Wolff, Pescosolido, & Druskat, 2002), οι εργαζόμενοι προτιμούν τους ηγέτες που τους κατανοούν και τους φροντίζουν (Kellett, Humprey, & Sleeth, 2002). Ωστόσο, δεν είναι ασυνήθιστο οι ηγέτες να κατέχουν ιδιότητες και να συμμετέχουν σε συμπεριφορές αντίθετες από εκείνες που επιθυμούν οι υφιστάμενοι τους. Οι Boatwright και Forrest (2000) έχουν περιγράψει την ασυμφωνία μεταξύ των επιθυμιών των εργαζομένων για την ιδανική ηγεσία και συμπεριφορά των πραγματικών ηγετών τους.

Είναι επομένως ζωτικής σημασίας για τους ηγέτες να εμφανίζουν επιθυμητές ιδιότητες και συμπεριφορές μεταξύ των υφισταμένων τους. Επιπλέον, επειδή οι εργαζόμενοι είναι το ταλέντο και η βάση του οργανισμού - που είναι το προϊόν της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Amabile, Schatzel, Moneta, & Kramer, 2004) - είναι κατά κύριο λόγο ευθύνη των ηγετών να τους ευχαριστήσουν και να του κινητοποιούν στις καθημερινές τους ενέργειες.

Ενώ οι εργαζόμενοι έχουν προτιμήσεις για τους ηγέτες και ενώ οι ηγέτες μπορούν στην πραγματικότητα να ταιριάζουν με αυτές τις προτιμήσεις, η επιτυχία των ηγετών μπορεί να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των υφισταμένων τους. Ενώ ένας ηγέτης μπορεί να έχει όλες τις κατάλληλες και επιθυμητές ιδιότητες, οι υφιστάμενοι μπορεί να τις αντιλαμβάνονται ή όχι. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές από ηγέτες είναι κρίσιμες. Με βάση τις μελέτες της θεωρημένης υποστήριξης ηγέτη (Amabile, Schatzel, Moneta, & Kramer, 2004) και την αντιληπτή αίσθηση αξιοπιστίας (Lester & Brower, 2003), η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συχνά βασίζεται στις αντιλήψεις των υφισταμένων. Έτσι, οι

ηγέτες πρέπει να δείξουν την ανησυχία τους για τους υπαλλήλους τους στις άμεσες συμπεριφορές τους. Παρόλο που πολλές μελέτες συχνά χρησιμοποιούν αυτοαναφορά των ηγετών, είναι οι αντιλήψεις των εργαζομένων περί των ηγετών που δείχνουν καλύτερα την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Zampetakis & Moustakis, 2011).

Οι Kellett, Humphrey και Sleeth (2006) διαπίστωσαν ότι τα άτομα με υψηλά χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης και προσεκτικές συμπεριφορές θεωρούνται από τους υφιστάμενους τους ότι έχουν υψηλές αποδόσεις ηγεσίας. Έγραψαν ότι: *«η συμπεριφορά που μεταφέρει την ενσυναίσθηση και τις άλλες συναισθηματικές ικανότητες αναδεικνύει ένα πρωτότυπο ηγεσίας στα μυαλά των παρατηρητών ... οι άνθρωποι γίνονται αποτελεσματικοί ηγέτες μόνο αφού οι άλλοι τους αντιληφθούν ως ηγέτες ... θα απαντήσουμε σε άλλους ως ηγέτες, αν οι αντιδράσεις ενσυναίσθησης τους μα κάνουν να νιώσουμε πρώτα ότι γινόμαστε κατανοητοί και αποτιμώμαστε ως άτομο»*(σελ. 150). Επιπλέον, η Miller (2009) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες που έχουν υψηλή βαθμολογία από τους υπαλλήλους και τους συναδέλφους στο να δείχνουν *«πραγματική ανησυχία για τους άλλους»* θεωρούνται επίσης αποτελεσματικοί στην καθοδήγηση του οργανισμού (σελ. 49). Αναφέρθηκε ωρίτερα ότι, ενώ ορισμένοι ηγέτες μπορεί να έχουν χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης όπως η εκτίμηση και η στήριξη, δεν είναι υποχρεωτικό να επικοινωνούν την ενσυναίσθηση μέσω των ενεργειών τους. Οι Kellett, Humphrey και Sleeth το περιγράφουν ως αλληλεπιδραστική έναντι παθητικής συμπάθειας. Ένας ηγέτης μπορεί να έχει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, αλλά μπορεί να μην το εκφράζει, γεγονός που μπορεί να αναγκάσει τους υφισταμένους να αντιληφθούν το στυλ ηγεσίας ως ανεπιτυχές. Λαμβάνοντας υπόψη τον αντίκτυπο των αντιλήψεων των υφισταμένων, είναι επιτακτική ανάγκη οι ηγέτες να δημιουργήσουν μια συναισθηματική σχέση με τους αυτούς με την επικοινωνία των συναισθημάτων.

Οι υφιστάμενοι πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την ανησυχία που σχετίζεται με την ενσυναίσθηση από τον ηγέτη καθώς και να αισθάνονται τον αντίκτυπό της.

2.6 Θετικές επιδράσεις της Ηγέτιδας ηγεσίας

Ενώ κάθε υφιστάμενος μπορεί να αντιλαμβάνεται τους ηγέτες του με διαφορετικούς τρόπους, πολλοί μελετητές έχουν αποκαλύψει κάποια θετικά οργανωτικά αποτελέσματα όπου οι ηγέτες εμφανίζουν συμπεριφορές ενσυναίσθησης.

Οι συμπεριφορές του ηγέτη όχι μόνο επηρεάζουν τις αντιλήψεις των υφιστάμενων για ίδιο, αλλά επηρεάζουν τις αντιλήψεις των υφιστάμενων σχετικά με τον βαθμό αυτοπεποίθησής τους, την ικανότητά τους και την αξία τους στην εργασία τους (Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer , 2004). Οι αντιλήψεις των υφισταμένων έχουν αιτιώδη επίδραση στις αξιολογήσεις, τις εμπειρίες, τις στάσεις τους και τις συνολικές εμπειρίες και τις επιδόσεις τους (Kellert, Humphrey & Sleeth, 2006). Οι Amabile, Schatzel, Moneta και Kramer (2004) υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι συμπεριφορές από τους ηγέτες προς του υφιστάμενους μπορούν να παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στην απόδοση. *«Οι ηγέτες που επιθυμούν να υποστηρίξουν υψηλού επιπέδου επιδόσεις πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες της καθημερινής τους συμπεριφοράς και της φαινομενικά ευμετάβλητης συμπεριφοράς προς τους υφισταμένους»* (σελ. 30). Επιπλέον, ο Weinberger (2009) έγραψε ότι *«αυτές οι συναισθηματικές πτυχές της ηγεσίας που βασίζονται στις αξίες θεωρούνται ότι επηρεάζουν τα επιτεύγματα ομάδων και οργανώσεων»* (σελ. 10). Οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τους ηγέτες τους έχουν όχι μόνο άμεση επίδραση στις στάσεις τους, αλλά και έμμεσα επηρεάζουν την εμπλοκή τους στην εργασία και την ικανοποίηση από την εργασία τους (Zampetakis & Moustakis, 2011). Για παράδειγμα, οι Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer διαπίστωσαν ότι, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι ηγέτες τους τους εμπιστεύονται και υποστηρίζουν, βελτιώνεται η δημιουργικότητα και η εργασιακή τους ικανοποίηση.

Επιπρόσθετα, ο Choi (2006) παρατήρησε ότι, επειδή οι ηγέτες με ενσυναίσθηση κατανοούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και δίνουν προσοχή στις επιθυμίες τους καθώς και τους συμπεριλαμβάνουν στη λήψη αποφάσεων, η ενσυναίσθηση της ηγεσίας είναι καταλύτης παρακίνησης μεταξύ των υφισταμένων. Συνεπώς, οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να εργάζονται πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά, είναι πιο αισιόδοξοι και ενθουσιώδεις για τους ρόλους εργασίας τους, ενώ μειώνονται τα επίπεδα απογοήτευσής τους (Jin, 2010) και δείχνουν δέσμευση σε ηγέτες και αποστολή (Choi, 2006).

Σε ένα άρθρο σχετικά με τους ηγέτες δημοσίων σχέσεων και ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, η ενσυναίσθηση αναγνωρίστηκε ως το πιο σημαντικό συναίσθημα για τους ηγέτες που τους επιτρέπει να *«λαμβάνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους εργαζόμενους»* (Jin, 2010, σελ. 175). Επιπρόσθετα, σε μια μελέτη σχετικά με τη συμπεριφορά των υπευθύνων για την υγεία και την ηγεσία, οι Skinner και Spurgeon (2005) διαπίστωσαν ότι οι ενσυναίσθητες συμπεριφορές των

ηγετών σχετίζονταν θετικά με τις μεταμορφωτικές συμπεριφορές των οπαδών. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι τρεις διαθέσεις ενσυναίσθησης που έρχονταν από τους ηγέτες (συγκεκριμένα, η ανησυχία ενσυναίσθησης, η προοπτική ανάληψη και η αντιστοίχιση ενσυναίσθησης) οδηγούσαν τους υφιστάμενους να υπερβαίνουν το κανονικό τους καθήκον. Αυτό υποστηρίζει την ιδέα ότι η ενσυναίσθητη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω παραγωγή εργασιών.

Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους ηγέτες να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των υφιστάμενων τους (Jin, 2010) ανιχνεύοντας τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2010) και συνεπακόλουθα επιτρέπει στους ηγέτες να λαμβάνουν αποφάσεις για το καλό της ομάδας (Wolff, Pescosolido, & DRuskat, 2002). Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι οι ιδιαίτερες συμπεριφορές που πηγάζουν από την ενσυναίσθηση από τους ηγέτες έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε πολλές οργανωτικές πτυχές όσον αφορά τις υποκειμενικές αντιλήψεις και εμπειρίες καθώς και τις συνολικές οργανωτικές εκροές.

2.7 Έλλειψη Εμπάθειας: Αρνητικές Επιδράσεις

Παρόλο που έχουν αναφερθεί πολυάριθμες θετικές επιδράσεις της ηθικής στην ηγεσία, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστούν και να διερευνηθούν τα αποτελέσματα των οργανισμών που στερούνται ηγετών με ενσυναίσθηση, ειδικά επειδή ορισμένοι υφισταμένοι προτιμούν τους ηγέτες με περισσότερο προσανατολισμένες στις εργασίες συμπεριφορές έναντι των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις σχέσεις. Παρόλο που οι συμπεριφορές που προσανατολίζονται στην εργασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές για την οργανωτική παραγωγικότητα και τα επιθυμητά αποτελέσματα, μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο στο βαθμό της προσωρινής εμπλοκής, και χωρίς τη συμπλήρωση από συμπεριφορές προσανατολισμένες στις σχέσεις όπως η ενσυναίσθηση, οι υφιστάμενοι μπορεί να αρχίσουν να αισθάνονται σαν ρομπότ (Holt & Marques, 2012).

Τελικά, η αυστηρή εστίαση στην παραγωγή μόνο εργασιών μπορεί να προκαλέσει εξάντληση και αίσθηση ότι οι ηγέτες είναι απαθής για τις συναισθηματικές ανάγκες και τις ανησυχίες των υφισταμένων τους.

Παρόλο που θεωρείται σημαντική από πολλούς μελετητές, η ενσυναίσθηση είναι συχνά ένα χαρακτηριστικό που λείπει ή στερείται αξιόλογης αναγνώρισης μεταξύ των ηγετών στον

επιχειρηματικό ή εταιρικό τομέα, καθώς και στα περιβάλλοντα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Holt και Marques (2012), οι εκπαιδευόμενοι βαθμολόγησαν, κατά σειρά σπουδαιότητας, τις δέκα πιο σημαντικές ιδιότητες για αποτελεσματική ηγεσία και η ενσυναίσθηση κατατάσσονταν σταθερά ως το λιγότερο σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό των αντιλήψεων αυτών. Με γνώμονα αυτά τα αποτελέσματα, οι Holt και Marques διενήργησαν μια μελέτη παρακολούθησης και διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές και οι επαγγελματίες του κλάδου αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση είτε ως ένα σημάδι αδυναμίας, αστάθειας ποιότητας ή κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη λήψη αποφάσεων. Άλλοι παράγοντες περιλαμβάνουν επίσης την έλλειψη προσωπικής ενσυναίσθησης που συνέβαλαν στις αντιλήψεις τους για την ηγεσία. Ο Babiak (1995) πρότεινε ότι οι ηγέτες των οργανισμών που στερούνται ενσυναίσθησης να καλούνται εταιρικοί *ψυχοπαθείς*. Αυτοί οι εταιρικοί ψυχοπαθείς έχουν συνήθως χαρακτηριστικά υψηλού εγωκεντρισμού, χειραγώγησης, ναρκισσισμού. Ενώ μια ετικέτα όπως *ψυχοπαθής* μπορεί να μην φαίνεται να είναι ο προφανής όρος για να περιγράψει τέτοιους ηγέτες, είναι επίσης κατάλληλος για τους ίδιους τύπους χαρακτηριστικών που συνήθως συναντώνται μεταξύ των πραγματικών ψυχοπαθών και υπογραμμίζει περαιτέρω τη σοβαρή σημασία των ηγετών με ενσυναίσθηση.

Όταν οι ηγέτες απορρίπτουν τη σημασία της ενσυναίσθησης στο χώρο εργασίας, οι οργανισμοί μπορεί να βιώσουν κάποιες επιζήμιες καταστάσεις. Ο Holt και ο Marques (2012) επεξεργάστηκαν την ιδέα των εταιρικών ψυχοπαθών, και επεξηγούν ευφυσώς πώς οι ηγέτες χωρίς ενσυναίσθηση μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά έναν οργανισμό.

Σε αντίθεση με την ενσυναίσθηση, αυτοί οι τύποι ηγετών συμμετέχουν με τρόπους που *«δείχνουν λίγη ζεστασιά ή φροντίδα»* που οι Czech και Forward (2010) χαρακτηρίζουν ως συμπεριφορές απόρριψης (σελ. 441). Επιπλέον, οι οργανώσεις με ηγέτες που στερούνται ενσυναίσθησης συχνά συμμετέχουν σε ανήθικες συμπεριφορές, οι οποίες προκαλούν περαιτέρω καταστροφικές επιπτώσεις σε έναν οργανισμό (Mahsud, Yukl, & Prussia, 2012). Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002) δήλωσαν επίσης ότι αυτοί οι ηγέτες συχνά δημιουργούν δυσαρέσκεια μεταξύ των συναδέλφων τους και των υφισταμένων τους, ενώ οι ηγέτες με υψηλή ενσυναίσθηση δημιουργούν συντονισμό με τους υφιστάμενους τους που προωθούν τις θετικές απαντήσεις και τις εμπειρίες των εργαζομένων. Ο Clarke (2005) έγραψε ότι οι οπαδοί των ηγετών χωρίς ενσυναίσθηση γίνονται

θύματα σοβαρών καταστροφών, οι οποίες βαθμιαία επηρεάζουν ολόκληρο τον οργανισμό όπου εργάζονται.

Επειδή ο ναρκισσισμός και ο εγωκεντρισμός είναι κοινά χαρακτηριστικά του χωρίς ενσυναίσθηση εταιρικού ψυχοπαθούς ηγέτη, οι Hold και Marques δηλώνουν ότι οι δυτικοί πολιτισμοί, που ενισχύουν μια ατομικιστική νοοτροπία, μπορούν να φιλοξενήσουν περισσότερους από αυτούς τους τύπους ηγετών με επικίνδυνα χαρακτηριστικά . Με βάση αυτές τις αρνητικές συνέπειες - ιδιαίτερα όσον αφορά την έκλυση των εργαζομένων που μπορεί να συμβεί, την ασυμμετρία μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων και τις ενδεχόμενες οργανωτικές κάμψεις- συνεχίζει να γίνεται όλο και πιο προφανές ότι η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη στη σημερινή οργανωσιακή κουλτούρα.

Κεφάλαιο 3^ο Ενσυναίσθηση και ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον – Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι διευθυντές των σχολείων ασκούσαν κατά παράδοση ηγετική θέση σε ένα διευθυντικό στυλ, το οποίο επικεντρωνόταν στην εκτέλεση καθηκόντων και τη διατήρηση των σχολείων με μια ιεραρχική και εποπτική τάξη (Hitt & Tucker, 2016). Εντούτοις, στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές σε αυτό (Ashworth, 2013). Δεδομένου ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι οι υπεύθυνοι τόσο για τις ανώτερες αρχές όσο και τους γονείς για την αποτελεσματική σχολική απόδοση, η κριτική της δημόσιας εκπαίδευσης έχει επίσης οδηγήσει στην επανεξέταση της σχολικής ηγεσίας (Ashworth, 2013). Ως εκ τούτου, οι πρωτοβουλίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει τις καθημερινές πρακτικές στην τάξη όσο και τη καθημερινή καθοδήγηση εκ των διευθυντών, καθώς οι πιέσεις των μέτρων λογοδοσίας έχουν επιδεινωθεί από ολοένα και πιο δυναμικές κοινωνικές αλλαγές (Cosner & Jones, 2016).

Μεταξύ αυτών των κοινωνικών αλλαγών υπάρχουν αυξημένες προκλήσεις όσον αφορά τη συρρίκνωση των προϋπολογισμών, τα θέματα κρατικής χρηματοδότησης, τη μεταβολή των δημογραφικών στοιχείων των σπουδαστών και των γειτονικών χωρών, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, την εφαρμογή της εκπαίδευσης χαρακτήρων και τις παρεμβάσεις εκφοβισμού στο σχολείο και την υιοθέτηση κοινών πρωτοβουλιών βασικών προτύπων (Bedessem-Chandler 2014) . Ορισμένα σχολεία δεν μπορούν ωστόσο να ανταποκριθούν στις εξωτερικές πιέσεις για βελτίωση, παρά την απειλή της καθυστέρησης ή του κλεισίματος (Elmore et al., 2014). Ένα μεγάλο μέρος αυτού οφείλεται στο γεγονός ότι η λογοδοσία και τα τυποποιημένα συστήματα αξιολόγησης μετρούν την απόδοση, αλλά δεν έχουν δώσει μέτρα ή καθοδήγηση για τον τρόπο βελτίωσης αυτής (Elmore et al., 2014). Τέτοιες απαιτήσεις απαιτούν πιο πολύπλοκη ηγεσία από τους διευθυντές, πέρα από το τυπικό διαχειριστικό μοντέλο και απαιτούν όχι μόνο οργανωτικές δεξιότητες αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (Bumphus, 2008).

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ερευνητές της μεταρρύθμισης του σχολείου έχουν διαπιστώσει ότι τα οι αυξανόμενες προκλήσεις συχνά εκδηλώνονται συναισθηματικά στους ενδιαφερόμενους με τη μορφή αναταραχής, αντίστασης, άγχους, θυμού και απογοήτευσης καθώς και άλλων

συναισθημάτων (Moore, 2009b). Χωρίς αντιμετώπιση, η παρουσία αυτών των στρεσογόνων παραγόντων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κουλτούρα ενός σχολείου και με τη σειρά του να επηρεάσει το σχολικό περιβάλλον αποτελεσματικότητας και μάθησης. Προκειμένου να αμβλυνθούν οι αγωνίες που σχετίζονται με το μετασχηματισμό και να επηρεαστούν θετικά οι αλλαγές, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά συναισθήματα και τις ανάγκες των ενδιαφερομένων και να ανταποκριθούν κατά τρόπο προσαρμοσμένο στην κατάσταση (Nelson & Low, 2011).

Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως κρίσιμη, η ικανότητα ενσυναίσθησης συχνά δεν στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Yamamoto, Gardner, & Tenuto, 2013). Αν και υπάρχει κάποια προσοχή στην ενσυναίσθηση, στην εκπαιδευτική ηγεσία στη βιβλιογραφία, μεγάλο μέρος της έρευνας παραμελεί το συναίσθημα στη θεωρία και στην πράξη (Yamamoto et al., 2013).

Επιπλέον, η εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων όλων των ενδιαφερομένων μερών, με την παράλληλη ανάγκη για την διαχείριση των ιδίων συναισθημάτων τους, μπορεί να είναι ένα δύσκολο έργο για τους ηγέτες των σχολείων που επίσης βιώνουν το δικό τους μερίδιο αποτυχίας, απογοήτευσης, εχθρότητας, απόρριψης και απογοήτευσης (Yamamoto et al., 2013). Οι προσωπικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες στις συναισθηματικές ικανότητες επιδεινώνονται περαιτέρω από την έλλειψη χρηματοδότησης και πρωτοβουλίες για επαγγελματική ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, προγύμναση και ανατροφοδότηση, οι οποίες είναι περιορισμένες εάν όχι σπάνιες (Moore, 2009b).

Οι Mayer και Salovey (1990), οι οποίοι ανέλαβαν να αναλύσουν την εξέλιξη της έννοιας μέσα στον τομέα των πληροφοριών, καθιέρωσαν το πιο πρόσφατο παράδειγμα της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI). Μεταξύ των ειδών της νοημοσύνης, όπως η αφηρημένη νοημοσύνη και η μηχανική νοημοσύνη, οι συγγραφείς διερευνούν τις κατηγορίες προσωπικών τύπων νοημοσύνης του Gardner και αναφέρουν έναν επικρατόντα ορισμό της κοινωνικής νοημοσύνης ως την ικανότητα κατανόησης των ανθρώπων και επομένως τη διαχείρισή τους. Ωστόσο, οι συγγραφείς προσπάθησαν να μην εξαγάγουν την κοινωνική νοημοσύνη από την επικρατούσα κατανόηση της κοινωνικής νοημοσύνης ως χειραγώγηση. Αντ' αυτού, οι συγγραφείς αγκάλιασαν την κοινωνική νοημοσύνη για τη χρησιμότητά της ως μια ικανότητα για εποικοδομητική σκέψη που είναι προσαρμοστική και αποτελεσματική μέσα σε ένα περιβάλλον.

Οι συγγραφείς διαμόρφωσαν περαιτέρω τη διάκριση της ΕΙ ως υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και δημιούργησαν τον αρχικό τους ορισμό της ΕΙ ως *«την ικανότητα να παρακολουθούν των ατόμων τα συναισθήματα άλλων και τα συναισθήματά τους, να τα διακρίνουν μεταξύ τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσουν το σκεπτικό και τις δράσεις»*(Mayer & Salovey, 1990, σελ. 189). Ωστόσο, και πιο σημαντικά, οι θεωρητικοί τόνισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν κάτι περισσότερο από μια γενική εκτίμηση του εαυτού και των άλλων. Μάλλον, η ΕΙ ήταν η αναγνώριση και η χρήση συναισθηματικών καταστάσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη ρύθμιση των συμπεριφορών.

Την εποχή της συγγραφής του Mayer και του Salovey (1990), η έρευνα σχετικά με την ΕΙ *«κατακερματισμένη και διάσπαρτη σε μια ποικιλία περιοδικών, βιβλίων και υποπεδίων ψυχολογίας»* (σελ. 189). Το έργο αυτών των θεωρητικών όχι μόνο δημιούργησε ένα ενιαίο πλαίσιο της ΕΙ, αλλά ώθησε αυτό που θα γινόταν το δικό της ερευνητικό πεδίο στην εκπαιδευτική ηγεσία και τις πρακτικές διδασκαλίας. Οι δύο αρχές της κοινωνικής νοημοσύνης και της ΕΙ, των Mayer and Salovey (1990), έδωσαν τις βάσεις για τη θεωρία του Goleman (2000) για την ΕΙ στην ηγεσία του οργανισμού. Η θεωρία της ΕΙ του Goleman (2000) αναπτύχθηκε και έχει καθιερωθεί ευρέως στο πλαίσιο της επιχειρηματικής, διοικητικής και οργανωτικής κουλτούρας. Αν και σχετικά λιγότερο εδραιωμένη στον εκπαιδευτικό τομέα, η σπουδαιότητα των αρχών του Goleman (2000) για την ΕΙ έχει εδραιωθεί στον τομέα, είτε αφορά την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη των μαθητών και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Matešić, 2015) τη σχέση μεταξύ γονέων και μαθητών (Heller, 2017), τη σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Heller, 2017) και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολείων (Berkovich & Eyal, 2017, Taliadorou & Pashiardis, 2015). Η έρευνα στην ΕΙ που υπάρχει στον τομέα της εκπαίδευσης έχει αντιμετωπίσει σε μεγάλο βαθμό το θέμα της ΕΙ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Heller, 2017). Η σημασία της ΕΙ των ηγετών των σχολείων, και το πως επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις και τα επιτεύγματα των σπουδαστών, παρόλο που αναγνωρίζεται, έχει συγκριτικά εξεταστεί λιγότερο.

Η έρευνα είναι σχεδόν ομόφωνη στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών ως τη μεγαλύτερη επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση των σπουδαστών περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο σχολικό παράγοντα (Goodwin & Babo, 2014, Hitt & Tucker, 2016). Ωστόσο, οι δάσκαλοι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μόνο στην εργασία τους, εφόσον του προσφέρεται το σωστό περιβάλλον

και ικανοποίηση από την εργασία για να προωθήσουν το κίνητρο, τη δέσμευση και τη διατήρηση ποιοτικών εκπαιδευτικών (Akomolafe & Olatomide, 2013).

Αντιστρόφως, συζητήθηκε το κατά πόσο οι διευθυντές μπορούν ή έχουν κάποια επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Gaddis, 2016). Ωστόσο, ο σχολικός ηγέτης έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διασφάλιση του βέλτιστου περιβάλλοντος και των πόρων για τους καθηγητές καθώς και την ευθύνη για τους σπουδαστές να επιτύχουν ακαδημαϊκά, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζει ζητήματα προϋπολογισμού, πολιτιστικές και δημογραφικές ανάγκες, καθώς και πρότυπα υπευθυνότητας και επίτευξης. Ο αυξανόμενος κρατικός έλεγχος απαιτεί μια νέα γενιά σχολικής ηγεσίας που να αντιμετωπίζει τον τρόπο εκπλήρωσης τόσο των τοπικών όσο και των κεντρικών εντολών, εφαρμόζοντας παράλληλα τα κατάλληλα μοντέλα για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στην τάξη και των επιδόσεων των σπουδαστών για την ιδιαίτερη παιδεία ενός σχολείου (Goodwin & Babo, 2014). Η εξασφάλιση ενός θετικού περιβάλλοντος, ικανοποίησης από την εργασία και ως εκ τούτου κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ενόψει των αυξανόμενων στρεσογόνων παραγόντων και των εξωτερικών απαιτήσεων απαιτεί σημαντική ΕΙ από πλευράς του σχολικού ηγέτη (Berkovich & Eyal, 2017). Ο διευθυντής πρέπει να προσδιορίσει τις ιδιοσυγκρασιακές ανάγκες κάθε επιμέρους εκπαιδευτικού, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν σε ένα φάσμα ακραίων από την ανάγκη σημαντικής κοινωνικής υποστήριξης στην απαιτούμενη αυτονομία και ανεξαρτησία (Barnes, 2015). Έτσι, η ΕΙ των ηγετών των σχολείων έχει αποκτήσει επείγουσα σημασία στη μελέτη του σχολικού κλίματος καθώς επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών (Ashworth, 2013, Berkovich & Eyal, 2015, Brinia, Zimianiti, & Panagiotopoulos, 2014).

Εξετάζοντας τη συζήτηση που έχει προκύψει στους ερευνητικούς κύκλους γύρω από τους σχολικούς ηγέτες και τον αντίκτυπο τους στα μαθησιακά επιτεύγματα, οι Waters et al. (2003) παρήγαγαν μια μελέτη ορόσημο των επιπτώσεων των ηγετικών πρακτικών στα επιτεύγματα των μαθητών. Σε αυτό το τεράστιο έργο, οι ερευνητές διεξήγαγαν μια ποσοτική μετα-ανάλυση τριών δεκαετιών έρευνας που περιελάμβανε σχεδόν κάθε μελέτη διαθέσιμη από τη δεκαετία του 1970. Από τις 5.000 μελέτες που ερευνήθηκαν, 70 εκπλήρωσαν τα κριτήρια των ερευνητών και από τα οποία οι συγγραφείς παρήγαγαν το πλαίσιο των 21 ευθυνών των ηγετών των σχολείων που σχετίζονται σημαντικά με τα επιτεύγματα των σπουδαστών. Το τελικό δείγμα της μελέτης μετα-ανάλυσης αποτελείτο από 2.894 σχολεία, περίπου 1.1 εκατομμύρια μαθητές και 14.000 εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι το μέσο μέγεθος αποτελέσματος μεταξύ ηγεσίας

και επίτευξης σπουδαστών είναι 0,25 όταν εκφράζεται ως συσχετισμός. Οι ερευνητές ερμήνευσαν αυτό καταλήγοντας στο ότι ένας διευθυντής που επιδεικνύει σημαντική ικανότητα σε όλες τις 21 ευθύνες που αναγνωρίστηκαν θα οδηγούσε σε ένα μέσο επίτευγμα των μαθητών που θα ήταν 10 εκατοστιαίες μονάδες υψηλότερο από ένα σχολείο με έναν διευθυντή με μέση ικανότητα στις 21 ευθύνες. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ένα μέγεθος αποτελέσματος σε μερικές μελέτες ύψους 0,50 και μέχρι 19 εκατοστιαίες μονάδες αύξηση του επιπέδου επιτευγμάτων των μαθητών. Αντίστροφα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές μπορούν επίσης να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών των σχολείων τους ή ένα οριακό αντίκτυπο τόσο χαμηλό όσο 0,02. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δύο πρωταρχικοί παράγοντες καθορίζουν κατά πόσο ένας ηγέτης θα έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στα επιτεύγματα των μαθητών: το επίκεντρο της αλλαγής (προσδιορισμός των συγκεκριμένων πρακτικών που χρειάζεται ένα σχολικό σώμα) και μια σωστή κατανόηση του μεγέθους ή της σειράς αλλαγών που οδηγούν και τις πρακτικές προσαρμογής αντίστοιχα. Αυτά τα ευρήματα έχουν οδηγήσει σε ένα βασικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σχολική ηγεσία έχει πράγματι αντίκτυπο στα μαθητικά επιτεύγματα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι 21 ευθύνες απαιτούν όχι μόνο οργανωτική νοημοσύνη από τους ηγέτες των σχολείων, αλλά πολλές από τις ικανότητες απαιτούν από την ΕΙ να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού και της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου να υλοποιήσει και να προσδιορίσει την αλλαγή που απαιτείται. Η ΕΙ παρουσιάζει ένα ανθίζον στυλ ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων παραδειγμάτων στυλ ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, όπου οι ενδιαφερόμενοι και οι εργαζόμενοι πρέπει να ενωθούν προς ένα κοινό όραμα (Berkovich & Eyal, 2017, Hitt & Tucker, 2016, Summers, 2015 · Wang et al., 2016), και η ηγεσία συναλλαγών, στην οποία οι ηγέτες κάνουν ανταλλαγές με τους υπαλλήλους για να επιτύχουν ορισμένους στόχους (Grunes, Gudmundsson, & Irmer, 2014, Segredo, 2014). Αν και η έρευνα που επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συναισθηματικής ικανότητας και μορφών ηγεσίας ή εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ήταν μικτή (Ashworth, 2013), η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι περισσότερο ενήμεροι στην σημασία της ΕΙ στους σχολικούς οργανισμούς (Akomolafe & Olatomide, 2013 · Brinia et al., 2014 · Grobler, 2014 · Harney).

Το σχολικό κλίμα διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών μέσω των επιπτώσεών του στη σωματική και ψυχική υγεία, τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αυτοεκτικότητα, την απουσία, τα ποσοστά εγκατάλειψης, τα κίνητρα για μάθηση και τον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων στην επιτυχία. (Thapa, Cohen, Guffey & Alessandro, 2013).

Αν και θεωρείται δεδομένο ότι η σχολική κουλτούρα και το κλίμα επηρεάζουν άμεσα τα επιτεύγματα των μαθητών, έχει γίνει λιγότερο αποδεκτό ότι οι ηγέτες των σχολείων έχουν άμεση επίδραση στα μαθητικά επιτεύγματα (Ashworth, 2013, Hanlin, 2014 · Harney, 2015).

Η σχέση μεταξύ των δύο έχει συχνά θεωρηθεί έμμεση, δεδομένου ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει το μεγαλύτερο αντίκτυπο σε σχέση με τον σχολικό πολιτισμό και το κλίμα (Akomolafe & Olatomide, 2013 · Brinia et al., 2014)

Ως εκ τούτου, η ΕΙ του σχολικού ηγέτη και ο αντίκτυπός του στην σχολική κουλτούρα ως δείκτη του δυναμικού των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών έχει εξεταστεί σημαντικά στη βιβλιογραφία. Μία τέτοια μελέτη διεξήχθη από τον Harney (2015), ο οποίος εφάρμοσε ένα σχεδιασμό μικτών μεθόδων για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ΕΙ των σχολικών διευθυντών και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα. Η μελέτη συνέκρινε το περιβάλλον και το σχολικό κλίμα του αμερικανικού πολιτισμού και της νοτιοκορεατικής κουλτούρας. Πέντε αμερικανικά δημοτικά, μεσαία και ανώτερα σχολεία στη Νότια Κορέα που φοιτούν παιδιά στρατιωτικών αποτελούσαν το αμερικανικό δείγμα και πέντε σχολεία της βορειοδυτικής περιοχής αποτελούσαν το δείγμα της Νότιας Κορέας. Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία συναισθηματικής νοημοσύνης Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) για τη μέτρηση της ΕΙ των σχολικών διευθυντών και το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο περιβαλλοντικού επιπέδου σχολείου χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος. Συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα από το καθένα. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις ακολούθησαν τα ποσοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων ΕΙ και του σχολικού κλίματος είτε στα αμερικανικά σχολεία είτε στα σχολεία της Νότιας Κορέας. Αντίθετα, τα ποιοτικά ευρήματα έδειξαν ότι οι Αμερικανοί και οι Νοτιοκορεάτες διευθυντές εφαρμόζουν την ΕΙ για την καλλιέργεια και τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος. Καθώς οι διευθυντές περιέγραφαν συναισθήματα που αισθάνονται κατά τη διάρκεια θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων, τα θέματα κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων

προέκυψαν. Μία σημαντική πολιτισμική διαφορά βρέθηκε στο πώς οι Κορεατικοί διευθυντές αισθάνονταν υπεύθυνοι για το γενικό κλίμα του σχολείου και εξυπηρετούσαν τις ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων, ενώ οι Αμερικανοί διευθυντές δήλωναν ότι οι διαχειριστές και οι εκπαιδευτικοί ήταν συλλογικά υπεύθυνοι.

Υποστηρίζοντας τα ευρήματα των Mayer & Salovey (1990) και Goleman (1998), ένα αναδυόμενο θέμα μεταξύ των αρχών ήταν το πώς οι σχέσεις είναι απαραίτητες για τη βελτίωση και τη διατήρηση του σχολικού κλίματος. Οι διευθυντές αναγνώρισαν ακόμη την ανάγκη βελτίωσης των συναισθηματικών τους ικανοτήτων για τη διαχείριση των συναισθημάτων με την ανάγνωση επαγγελματικών περιοδικών, την τήρηση άλλων αρχών και την αξιοποίηση των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Συνολικά, αυτά τα θέματα συνέβαλαν σε ό, τι οι ακόλουθοι των σχολικών ηγετών θεωρούσαν θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο επηρεάζει άμεσα το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα των Harney (2015), ο Mak (2014) διεξήγαγε μια μελέτη που περιελάμβανε πέντε άνδρες διευθυντές που έλαβαν το Βραβείο Διευθυντή της Χρονιάς του Πινόις για να εξετάσει σε ποιο βαθμό η ΕΙ επηρέασε το έργο τους ως διευθυντές. Ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και μια 60λεπτη συνέντευξη παρακολούθησης, οι διευθυντές ανέφεραν ότι η Ε.Ι. είχε μια θετική σχέση με την επιτυχία τους ως ηγέτες, με ιδιαίτερη δύναμη την αυτοδιαχείριση, ιδιαίτερα όσον αφορά την αυτοδιαχείριση στον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεων. Αυτό ήταν σημαντικό στην ικανότητά τους να καθοδηγούν με ακεραιότητα και επαγγελματισμό καθώς και να αντιμετωπίζουν αντιπαραθέσεις ή δύσκολες συζητήσεις με την ακαδημαϊκή κοινότητα με αξιοπρέπεια και σεβασμό.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν επίσης σημαντική όταν οι διευθυντές παρείχαν στήριξη στο ακαδημαϊκό προσωπικό κατά τη διάρκεια συμβάντων όπου αυτοί ασχολούνταν με δύσκολους γονείς, γεγονός που βοήθησε στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ήταν σημαντικό για τους διευθυντές να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των διδασκόντων καθώς και να δείξουν εμπιστοσύνη στην σχολή, η οποία ήταν ένας παράγοντας που διευκόλυνε τη συνεργασία και τα σχέδια σχολικής βελτίωσης.

Τα συμπεράσματα του Mak (2014) επιβεβαίωσαν τα συμπεράσματα της Κοινοπραξίας του Chicago School Research στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου (2010), η οποία βρήκε επίσης ότι μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα και περιβάλλον με επικεφαλής αποτελεσματικούς ηγέτες για αυξάνει δραματικά την πιθανότητα βελτίωσης της μάθησης ανεξαρτήτως σχολικών χαρακτηριστικών, φυλής, το φύλου και την τοποθεσίας. Παρά την ισχυρή τους θέση στην ηγεσία και τη συνεργασία, οι ερευνητές εντόπισαν την ενσυναίσθηση, την αντίληψη των διαθέσεων, την κατανόηση μη λεκτικών ενδείξεων και την τήρηση μεγαλύτερη προσοχής στα αισθήματα ως αδυναμίες ως τα σημεία που οι επιτυχημένοι διευθυντές θα μπορούσαν να βελτιώσουν για μεγαλύτερη κοινωνική και οργανωτική συνειδητοποίηση των τμημάτων ενός επιτυχημένου σχολείου περιβάλλον. Ο ερευνητής αμφισβήτησε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συνεργασία ως οικοδόμηση συναίνεσης και ενθάρρυνε ένα νέο νόημα συνεργασίας στο οποίο οι ηγέτες είναι στοχαστικοί και συμπεριλαμβάνουν ανταγωνιστικές προτεραιότητες και διαφορετικά επίπεδα δέσμευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος, ο Mac (2014) συνιστά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που ενσωματώνουν την ΕΙ στο πρόγραμμα σπουδών τους για να διδάξουν στους ηγέτες να κατανοήσουν βαθύτερα τους εμπλεκόμενους φορείς για τη βελτίωση του σχολείου προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

Για να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του προσωπικού σχετικά με το πώς επηρεάζεται το γενικό κλίμα του σχολείου, ο Juma (2013) διενήργησε περιγραφική ποιοτική μελέτη περιπτώσεων με ποσοτική περιγραφική ανάλυση ενός δημοσίου δημοτικού σχολείου στα Midwest των ΗΠΑ και του σχολικού προσωπικού και της σχολής. Τέσσερα μέσα, μεταξύ των οποίων το Bar-On Emotional Quotient, το οποίο χρησιμοποιείται συχνά στη βιβλιογραφία, καθώς και το Ερωτηματολόγιο Απογραφής και Οργανωτικού Κλίματος χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τις συνεντεύξεις. Τα αναδυόμενα θέματα για την ΕΙ του αρχηγού περιελάμβαναν ανθρώπινες δεξιότητες, οικοδόμηση κοινότητας, όραμα, αντιμετώπιση αντιξοοτήτων, κοινότητα, επικοινωνία, επαγγελματική ανάπτυξη, κίνητρα και καινοτομία. Ο Juma χρησιμοποίησε προσωπικές συνεντεύξεις και επιγραμμικές έρευνες για να εξετάσει τις αντιλήψεις ενός διευθυντή και δέκα εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ΕΙ της ηγεσίας επηρεάζει το σχολικό κλίμα. Ο ερευνητής ανακάλυψε ότι οι βαθμολογίες της ΕΙ του διευθυντή σχετίζονταν με το οργανωτικό κλίμα, ειδικά στην έμφαση του σχολείου στην κοινότητα, την επικοινωνία, τη συνεργασία και το σχολικό όραμα. Στις απαντήσεις του διευθυντή, η πιο συχνά αναφερόμενη ποιότητα ηγεσίας ήταν η οικοδόμηση σχέσεων. Η εκτίμηση ήταν το πιο συχνά αναφερόμενο χαρακτηριστικό σχετικά με

την κοινότητα. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το πιο συχνά αναφερόμενο θέμα σχετικά με την κοινότητα ήταν η ομαδική εργασία καθώς και η διοικητική υποστήριξη, η αίσθηση της ιδιοκτησίας, το αντάξιο και η αίσθηση της αξίας. Η αίσθηση της αξίας ήταν ένας δείκτης ότι υπήρχε διοικητική υποστήριξη και σχετίζονταν με την εκτίμηση του διευθυντή για το προσωπικό. Ο διευθυντής υπογράμμισε τη σημασία της κοινότητας και των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν αυτό το θέμα, προσδιορίζοντας συχνά την συμμετοχή της κοινότητας και την εμπλοκή στις απαντήσεις τους. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν τα συμπεράσματα του Harney (2015) και του Mak (2014), σύμφωνα με τα οποία η ΕΙ εφαρμόστηκε συνειδητά από τους ηγέτες και αναγνωρίστηκε από το προσωπικό ως προωθούσα ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον που ήταν σημαντικό για την απόδοση του σχολείου.

Ομοίως, οι Brinia et al. (2014) προσπάθησαν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ΕΑ και την ηγεσία των διευθυντών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν τον αντίκτυπο ενός συναισθηματικά ευφυούς διευθυντή από την ικανότητα του ατόμου να εμπνεύσει και να διευκολύνει μια σχολική κουλτούρα εφαρμόζοντας αξίες κατανόησης, εμπιστοσύνης, προοπτικής, επίτευξης και αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι συναισθηματικά ευφείς ηγέτες το κάνουν αυτό, ενώ συνδυάζουν τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τα οράματα των ενδιαφερομένων με ευελιξία. Οι ερευνητές εφάρμοσαν ένα ποσοτικό ερευνητικό σχέδιο στο οποίο συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση του μεγάλου ανώνυμου δείγματος 301 εκπαιδευτικών και 36 διευθυντών. Η ανάλυση δεδομένων παρήγαγε 10 βασικούς παράγοντες για την ΕΙ: την ευκολία με την οποία ο κύριος δημιουργεί φιλικούς δεσμούς, τον παρορμητισμό του διευθυντή, τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής εξυπηρετεί τον καθορισμό των στόχων, την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή σε καταστάσεις, το αν ο διευθυντής μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τον θυμό, εάν ο διευθυντής αρέσκεται και είναι πρόθυμος να βοηθά τους άλλους, εάν ο διευθυντής λαμβάνει αλλαγές στην καθημερινή του ζωή, εάν ο διευθυντής είναι ικανοποιημένος με την εμφάνισή του, αν οι διευθυντές αντιμετωπίζουν δυσκολίες διαφωνίας και αν οι εντολές βασίζονται περισσότερο στις ιδέες άλλων ή τις δικές τους. Έξι βασικοί παράγοντες ηγεσίας περιελάμβαναν διευθυντές που συμμορφώνονταν με ένα σχέδιο ή σύστημα με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές ελέγχουν το σχολείο τους, σε ποιο βαθμό οι διευθυντές ακούν προσεκτικά τις ιδέες του δασκάλου και αν οι διευθυντές λαμβάνουν υπόψη το Συμβούλιο των Γονέων κατά τον προγραμματισμό. Αυτά τα ευρήματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό και τις

βασικές αντιλήψεις και τις προτεραιότητες για την ηγεσία δείχνουν ισχυρή επικάλυψη με τους Marzano et al. (2005) και υποστηρίζουν το πλαίσιο ηγεσίας που έθεσε. Η μελέτη υποστήριξε την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των 21 αρμοδιοτήτων για την ηγεσία που βελτιώνουν τα επιτεύγματα των μαθητών και του βαθμού στον οποίο η ΕΑ είναι απαραίτητη για να προωθήσει την ηγεσία των ενδιαφερομένων στις σχολικές επιδόσεις.

Οι Brinia et al. (2014) όρισαν έναν συναισθηματικά έξυπνο ηγέτη ως αυτόν που συνδυάζει τα συναισθήματα και τα οράματα των εμπλεκόμενων μερών με ευελιξία. Αυτό διαφέρει από το μετασχηματιστικό παράδειγμα ηγεσίας, το οποίο ενώνει τους ενδιαφερόμενους με ένα κοινό και κοινό όραμα και είναι ένα βασικό παράδειγμα ηγεσίας στο θέμα της σχολικής μεταρρύθμισης (Berkovich & Eyal, 2017, Summers, 2015, Wang et al., 2016). Οι Wang et al. (2016) διεξήγαγαν μια μελέτη που διερεύνησε πιθανές συσχετίσεις μεταξύ ηγεσίας μετασχηματισμού και συναισθηματικής ικανότητας. Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η ηγεσία μετασχηματισμού θεωρείται επίσημα ως η ηγεσία που κινητοποιεί τις προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση των σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών, μετακινώντας τα προσωπικά συμφέροντα προς ένα κοινό οργανωτικό όραμα (Wang et al 2016, σ. 469). Οι ερευνητές αναγνώρισαν πως οι θεμελιώδεις συμπεριφορές των ηγετών μετασχηματισμού βασίζονται στην ΕΙ και την ικανότητα όπως αποδεικνύεται από την προηγούμενη έρευνα. Η μελέτη ανέλυσε δείγμα 20 διοικητικών στελεχών και 284 μέλη προσωπικού υποστήριξης σχολείων. Οι διευθυντές ολοκλήρωσαν δύο αυτοαξιολογήσεις, με αντικείμενα έρευνας προσαρμοσμένα από τη κλίμακα συναισθηματικής εκμάθησης Widener (WELS) και την έρευνα μετασχηματιστικής ηγεσίας (STL). Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό ολοκλήρωσαν δύο έρευνες που περιλάμβαναν επίσης στοιχεία WELS και STL για να αξιολογήσουν τον διευθυντή τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση της συναισθηματικής ικανότητας των ηγετών, όσο περισσότερο ήταν ευθυγραμμισμένη με τις αξιολογήσεις των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός μετασχηματιστικής ηγεσίας τους. Αντίθετα, οι ηγέτες που υπερεκτιμούσαν την ηγεσία μετασχηματισμού αντίστοιχα υπερεκτίμησαν τη συναισθηματική τους ικανότητα όταν συγκρίθηκαν οι βαθμολογίες με τις βαθμολογίες των υπαλλήλων τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ακρίβεια ή η ανακρίβεια των αυτο-εκτιμήσεων και των αντιλήψεων της συναισθηματικής ικανότητας είχε ισχυρή σχέση με την ακρίβεια ή την ανακρίβεια των μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα είχαν συνέπειες για το πώς η ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της

μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ΕΙ των διευθυντών και των αντιλήψεων των υπαλλήλων όσον αφορά στις δεξιότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ομοίως, ο Segredo (2014) διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ των μορφών ηγεσίας των δημοτικών σχολείων, των επιπέδων της ΕΙ και της σχολικής κουλτούρας των διευθυντών. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε έναν μη πειραματικό σχεδιασμό έρευνας εκ των υστέρων για να ερευνήσει δείγμα 57 διευθυντών δημοτικών σχολείων και 850 μελών των διδασκόντων τους, όλα από μια μεγάλη αστική σχολική περιοχή στη νοτιοανατολική Φλόριδα. Οι Διευθυντές ολοκλήρωσαν την Κατάταξη των Συναισθηματικών Συντελεστών (EQ-i) ενώ οι διδάσκοντες ολοκλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας Πολλών Παραγόντων (MLQ). Οι απαντήσεις στο MLQ χρησίμευαν ως μέτρο της σχολικής παιδείας. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ΕΙ και των εξιδανικευμένων επιρροών-χαρακτηριστικών, ιδεαλιστικών επιρροών-συμπεριφορών, εμπνευσμένων κινήτρων και ενδεχόμενης ανταμοιβής. Βρέθηκε επίσης έντονη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των μέτρων μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτά τα αποτελέσματα υποστήριξαν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών ότι η ΕΙ ήταν ένας ισχυρός παράγοντας στην αποτελεσματική ηγεσία (Brinia et al., 2014, Wang et al., 2016). Αντίστροφα, ανακαλύφθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ μέτρων παθητικής αποφυγής ηγεσίας και της προκύπτουσας σχολικής κουλτούρας.

Τα ευρήματα είναι σημαντικά για την παρούσα μελέτη στην αναγνώρισή τους ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν συνίσταται απλώς στην αναγνώριση των αναγκών υψηλότερης τάξης των εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά ότι οι πρακτικές ηγεσίας μετασχηματισμού και συναλλαγής θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιηθούν για αποτελεσματική ηγεσία. Οι ερευνητές πρότειναν ότι σε αυτές τις ταραχώδεις εποχές στην εκπαίδευση, στις οποίες οι εξωτερικές πολιτικές επεμβαίνουν συχνά στις καθημερινές σχολικές διαδικασίες, οι διευθυντές πρέπει να δίνουν προσοχή στις ανάγκες χαμηλότερης τάξης των υποκειμένων τους και να εξετάζουν τη χρήση στοιχείων ηγεσίας συναλλαγών, όπως ενδεχόμενες ανταμοιβές. Αυτές οι συστάσεις ευθυγραμμίζονται με το πλαίσιο 21 αρμοδιοτήτων του Marzano et al. (2005) και δίνουν μια εικόνα για το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης για την ανάπτυξη της ΕΙ στους σχολικούς ηγέτες.

Κεφάλαιο 4^ο Σχεδιασμός και Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας στα πλαίσια του μαθήματος μας «Μεθοδολογίες έρευνας στην Εκπαίδευση» είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενσυναίσθησης του Διευθυντή-ηγέτη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε μία σχολική μονάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα παρακάτω:

- 1. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος και ενσυναίσθηση, του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαμόρφωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων.**
- 2. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία και το στιλ διοίκησης του Διευθυντή/Ηγέτη για την αποτελεσματική συνεργασία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.**
- 3. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης, του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την επίλυση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο.**

4.2 Σχεδιασμός της Έρευνας – Εργαλείο Έρευνας

Μετά από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, την συγκέντρωση και παράθεση στοιχείων από την επιστημονική βιβλιογραφία και αρθρογραφία στο πρώτο μέρος της εργασίας, θεωρήθηκε απαραίτητη και η πραγματοποίηση εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Πάτρας.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα εστάλη σε 100 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που προέρχονταν από 35

δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Οι λόγοι που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος του ερωτηματολογίου είναι η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης με όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση του βαθμού ενσυναίσθησης, το οποίο θα απαντήσουν όλοι οι συμμετέχοντες και η τρίτη ενότητα που έχει το ίδιο θέμα αλλά θα απαντηθεί μόνο από τους διευθυντές. Οι απαντήσεις αξιολογούνται σε 7-βαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση - κλιμάκωση από 1(πιο σημαντική) έως 7 (λιγότερο σημαντική). Οι ερωτήσεις συγκροτήθηκαν με βάση τις αναφερόμενες σχετικές με το θέμα εργασίες που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας.

4.3 Διεξαγωγή της έρευνας

Όλα τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας google forms στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία στις 15 Νοεμβρίου 2017 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και διευθυντών ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Η τεχνική δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε ήταν η Δειγματοληψία Ευκολίας τα έξοδα της έρευνας καλύφθηκαν από την υπογράφουσα.

4.4 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έλαβε χώρα με την χρήση του λογισμικού SPSSv.22.0 της IBM. Η ανάλυση των δεδομένων αφορούσε τόσο στην περιγραφική στατιστική ανάλυση τους (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συχνότητες), όσο και στην επαγωγική στατιστική ανάλυση (έλεγχος συσχετίσεων με βάση δημογραφικά στοιχεία, ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), σύγκριση μέσων όρων (independent sample t-test)).

4.4.1 Ανάλυση Της Διακύμανσης (Anova)

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANalysis Of VAriance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών

προέλευσής της. Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας οφείλεται στον θεμελιωτή της σύγχρονης στατιστικής επιστήμης, Άγγλο στατιστικό Sir Ronald Aylmer Fisher (1890-1962). Στην πραγματικότητα η ANOVA περιλαμβάνει μία ομάδα στατιστικών μεθόδων κατάλληλων για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από πειραματικούς σχεδιασμούς.

Τα δεδομένα ενός δείγματος ανάλογα με την προέλευσή τους διακρίνονται σε παρατηρήσεις (observational sampling) ή σε πειραματικά (designed sampling) (Visser et. al; 2000). Στην πρώτη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής απλώς παρατηρεί τις τιμές που εμφανίζονται χωρίς να έχει δυνατότητα επέμβασης στις αντίστοιχες μεταβλητές. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής προσπαθεί να ελέγξει τα επίπεδα μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων (independent) μεταβλητών προκειμένου να προσδιορίσει την επίδραση που έχουν πάνω στην υπό μελέτη μεταβλητή που καλείται εξαρτημένη (dependent) απόκριση (response).

Στόχος κάθε στατιστικού πειράματος είναι ο προσδιορισμός της επίδρασης μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην απόκριση. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται συνήθως ως παράγοντες (factors) και μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές (Visser et. al; 2000). Για παράδειγμα, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την επίδραση που έχει ο ποιοτικός παράγων “φύλο” στη βαθμολογία της στατιστικής ή ο ποσοτικός παράγων “πλήθος καταστημάτων πώλησης” στον όγκο των πωλήσεων. (Visser et. al; 2000)

4.4.2 Έλεγχος Σημαντικότητας

Στη στατιστική δοκιμασία υποθέσεων, ένα αποτέλεσμα έχει στατιστική σημασία όταν είναι πολύ απίθανο να έχει συμβεί, δεδομένης της μηδενικής υπόθεσης. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο σημαντικότητας που ορίζεται για μια μελέτη «α» είναι η πιθανότητα της μελέτης να απορρίπτει την μηδενική υπόθεση, δεδομένου ότι ήταν αληθής. Η p-τιμή ενός αποτελέσματος, είναι η πιθανότητα λήψης ενός αποτελέσματος που είναι τουλάχιστον τόσο ακραίο, δεδομένου ότι η μηδενική υπόθεση ήταν αληθής. Το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό, σύμφωνα με τα πρότυπα της μελέτης, όταν $p < \alpha$ (Visser et. al; 2000).

Το επίπεδο σπουδαιότητας για μια μελέτη επιλέγεται πριν από τη συλλογή δεδομένων και συνήθως ορίζεται στο 5% ή πολύ χαμηλότερα, ανάλογα με το πεδίο μελέτης. Σε κάθε πείραμα ή παρατήρηση, που περιλαμβάνει τη λήψη δείγματος από έναν πληθυσμό, υπάρχει πάντοτε η

πιθανότητα ότι μια παρατήρηση συμβαίνει μόνο εξαιτίας σφάλματος δειγματοληψίας. Αλλά, εάν η τιμή p ενός παρατηρούμενου αποτελέσματος είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας, ένας ερευνητής μπορεί να συμπεράνει ότι το αποτέλεσμα αντανακλά τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του πληθυσμού, απορρίπτοντας έτσι την μηδενική υπόθεση. Στην περίπτωση της έρευνας και της ανάλυσης των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, η σημαντικότητα εξετάζεται παράλληλα με την ανάλυση της διακύμανσης (Visser et. al; 2000).

4.4.3 Έλεγχος Συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχετίσεων σε αυτή τη περίπτωση έλαβε χώρα με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή του Pearson μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson (r) παίρνει τις τιμές: $-1 < r < +1$, με την αρνητική τιμή να υποδηλώνει αρνητική συσχέτιση και την θετική αντίστοιχα θετική συσχέτιση. Η τιμή του επίσης δείχνει την ένταση της συσχέτισης (Wallace, 2000):

$0,7 < r < 1$ Ικανοποιητική έως πολύ ισχυρή

$0,5 < r < 0,7$ Μέτρια ως ικανοποιητική

$0 < r < 0,5$ Ασθενής ως μέτρια

Για την περίπτωση των κατηγοριών μεταβλητών (π.χ. οικογενειακή κατάσταση), ο έλεγχος συσχετίσεων έλαβε χώρα με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή του Spearman μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r) παίρνει τις τιμές: $-1 < r < +1$, με την αρνητική τιμή να υποδηλώνει αρνητική συσχέτιση και την θετική αντίστοιχα θετική συσχέτιση. Η διαφορά του με τον συντελεστή του Pearson αφορά στο ότι επιτρέπει την εξέταση συσχέτισης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών και συνεχών μεταβλητών όπως οι εξεταζόμενες σε αυτή τη περίπτωση. Η τιμή του επίσης δείχνει την ένταση της συσχέτισης (Wallace, 2000):

$0,7 < r < 1$ Ικανοποιητική έως πολύ ισχυρή

$0,5 < r < 0,7$ Μέτρια ως ικανοποιητική

$0 < r < 0,5$ Ασθενής ως μέτρια

4.4.4 Σύγκριση μέσων όρων

Το Independent Sample t-Test επιτρέπει την σύγκριση των μέσων όρων των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής στις απαντήσεις στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο απάντησης των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής καθορίζεται από την στατιστική σημαντικότητα p (Wallace, 2000):

$p > 0.05$ δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά

$p < 0.05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

Η αναφορά της στατιστικά σημαντικής διαφοράς γίνεται μέσω των τιμών $t(p)$. Το t είναι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της, τόσο μεγαλύτερα είναι τα στοιχεία κατά της μηδενικής υπόθεσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Όσο πιο κοντά είναι στο 0, τόσο πιθανότερο είναι να μην υπάρχει σημαντική διαφορά (Wallace, 2000).

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων έρευνας

5.1 Στοιχεία Δείγματος

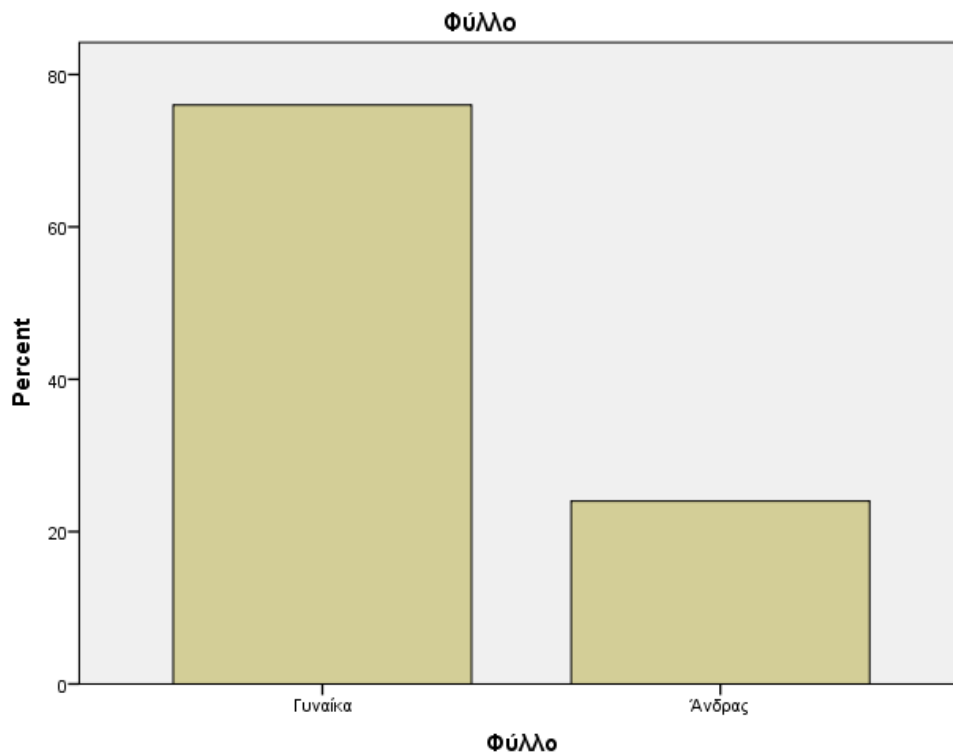
Στην έρευνα συνολικά έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Αχαΐας. Στα ακόλουθα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας.

5.1.1 Φύλλο

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με το φύλλο. Αντίστοιχα, η εικόνα 1 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 1 Φύλλο δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυναίκα	76	76.0	76.0	76.0
Άνδρας	24	24.0	24.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	



Εικόνα 1 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με το φύλλο

Είναι εμφανές από τα δεδομένα του πίνακα 1 και το διάγραμμα της εικόνας 1 ότι η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (76%).

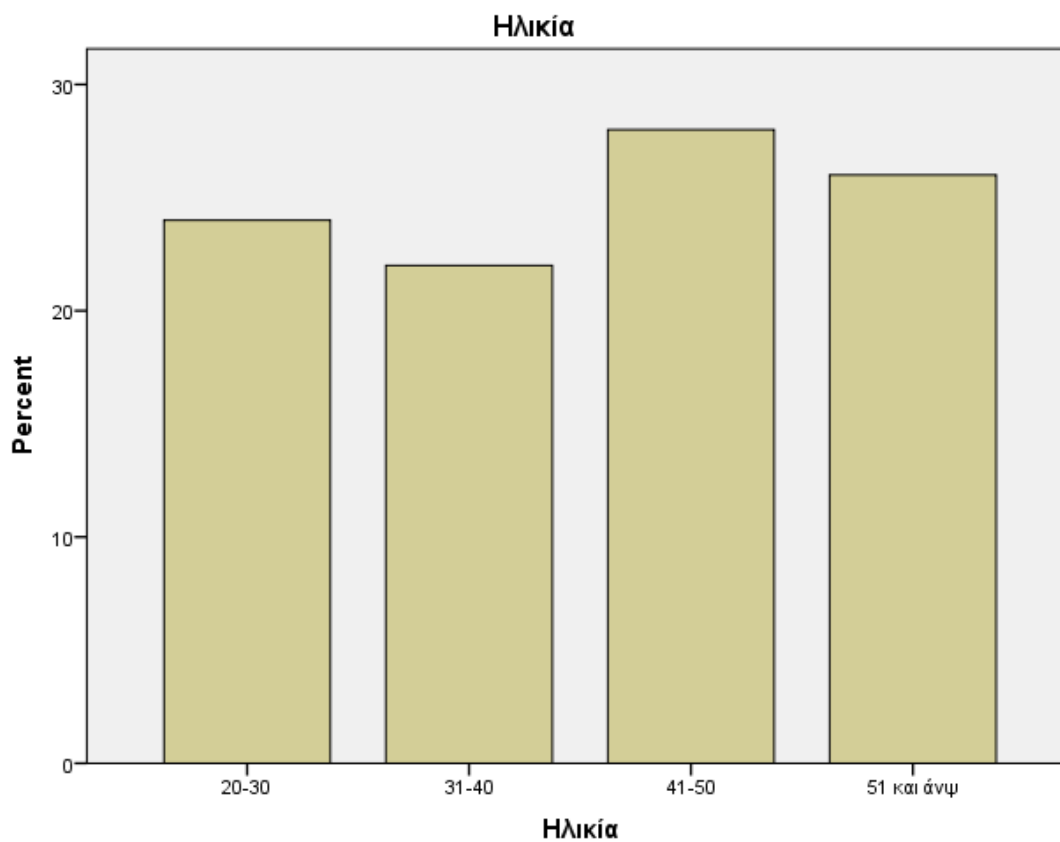
5.1.2 Ηλικία

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με την ηλικία. Αντίστοιχα, η εικόνα 2 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20-30	24	24.0	24.0	24.0
31-40	22	22.0	22.0	46.0
41-50	28	28.0	28.0	74.0

51 και άνω	26	26.0	26.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	



Εικόνα 2 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα

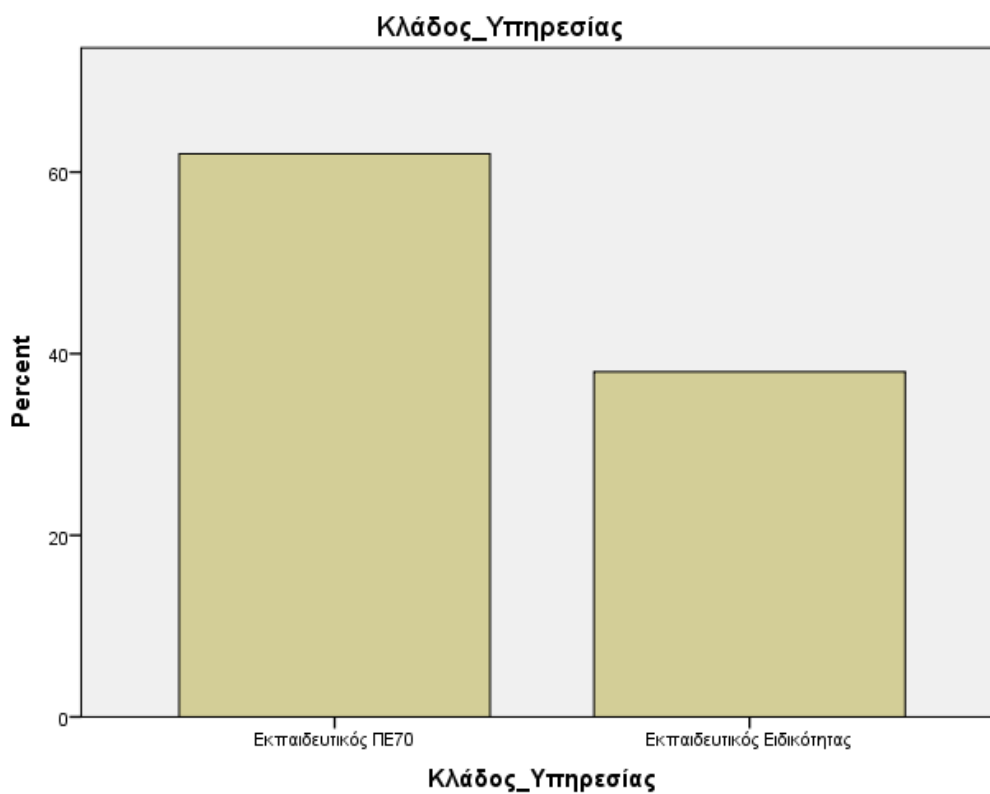
Τα δεδομένα τόσο του πίνακα 2 και της εικόνας 2 δείχνουν ότι το δείγμα είναι σχετικά ισορροπημένο σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες. Η πιο πολυπληθής ομάδα είναι αυτή των 41-50 ετών (28%) ακολουθούμενη από αυτή των άνω των 51 ετών (26%) ενώ αντίστοιχα οι δύο μικρότερες ηλικιακές ομάδες αντιστοιχούν σε 24% για την ομάδα 20-30 και 22% για την ομάδα 31-40 ετών.

5.1.3 Κλάδος υπηρεσίας

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με τον κλάδο υπηρεσίας. Αντίστοιχα, η εικόνα 3 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τον κλάδο υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	62	62.0	62.0	62.0
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	38	38.0	38.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	



Εικόνα 3 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τον κλάδο υπηρεσίας

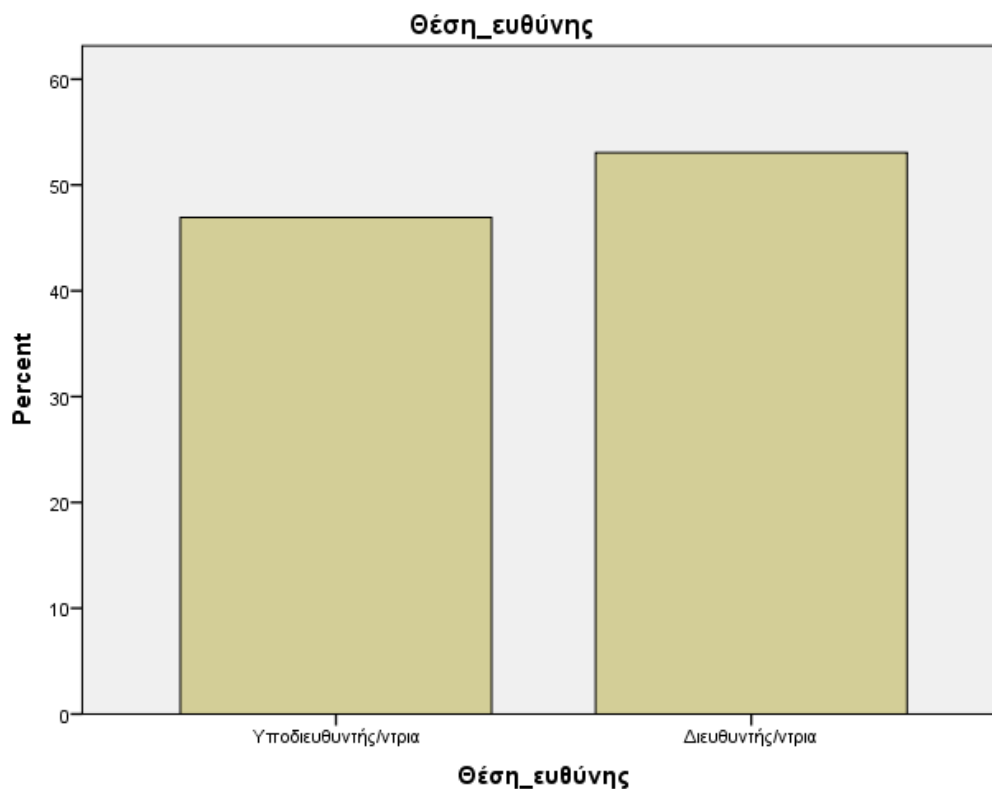
Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία στον πίνακα 3 και την εικόνα 3, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70 (62% του δείγματος), ενώ το υπόλοιπο 38% των συμμετεχόντων ανήκει σε ειδικότητες.

5.1.4 Υπηρεσία σε θέση ευθύνης

Στο παρόν ερώτημα απάντησαν μόνο οι κατέχοντες θέση ευθύνης από τους συμμετέχοντες, ήτοι 49 συμμετέχοντες (49% του συνόλου). Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με την θέση ευθύνης. Οι απαντήσεις που λείπουν αφορούν στους μη απαντώντας στο ερώτημα. Αντίστοιχα, η εικόνα 4 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία μόνο για τους απαντήσαντες στο ερώτημα.

Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση ευθύνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υποδιευθυντής/ντρια	23	23.0	46.9	46.9
	Διευθυντής/ντρια	26	26.0	53.1	100.0
	Total	49	49.0	100.0	
Missing	System	51	51.0		
Total		100	100.0		



Εικόνα 4 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση την θέση ευθύνης

Από τους δηλώνοντες ότι υπηρετούν σε θέση ευθύνης, οι 23 (23% του συνόλου και 46.9% των υπηρετούντων σε θέσεις ευθύνης) υπηρετούν σε θέση υποδιευθυντή/τριας, ενώ οι 26 (26% του συνόλου ή 53.1% των υπηρετούντων σε θέση ευθύνης) κατέχουν θέση διευθυντή/τριας.

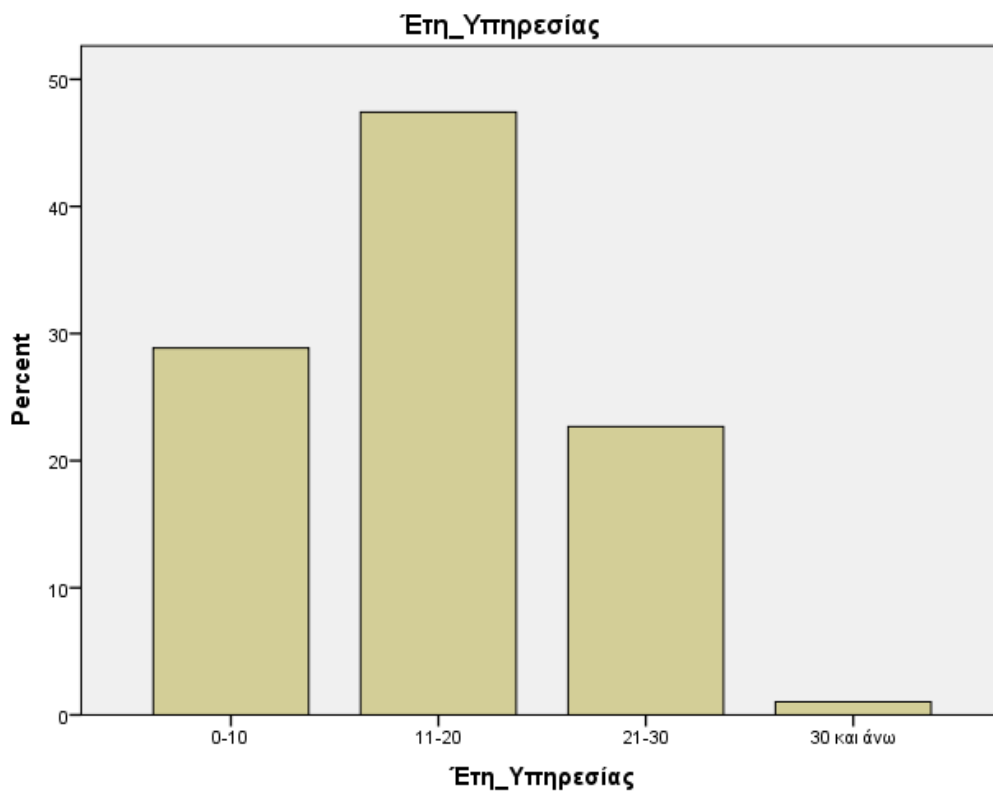
5.1.5 Έτη υπηρεσίας

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Αντίστοιχα, η εικόνα 5 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	28	28.0	28.9	28.9
	11-20	46	46.0	47.4	76.3

	21-30	22	22.0	22.7	99.0
	30 και άνω	1	1.0	1.0	100.0
	Total	97	97.0	100.0	
Missing	System	3	3.0		
Total		100	100.0		



Εικόνα 5 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

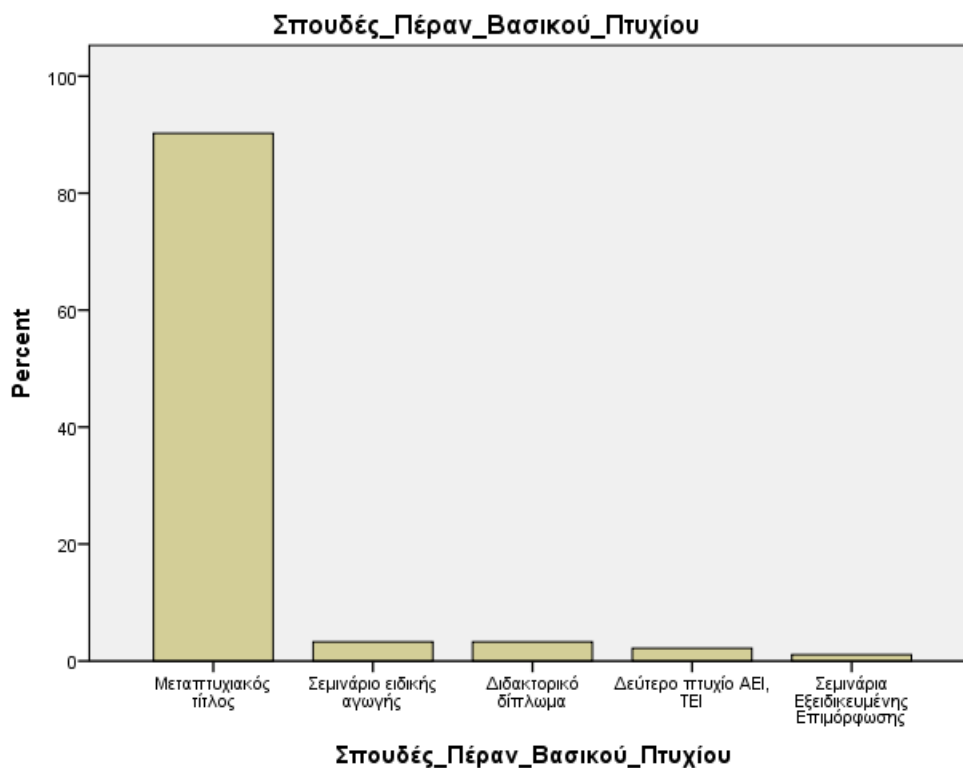
Σε σχέση με τα έτη στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών (το 46% του συνόλου ή το 47,4% των απαντήσαντων στο ερώτημα). Αντίστοιχα η επόμενη ομάδα είναι αυτή της προϋπηρεσίας 0-10 ετών (28% του συνόλου ή 28,9% των απαντήσαντων) και των 21-30 ετών (22% του συνόλου ή το 22.7% των απαντήσαντων). Μόνο ένας/μία συμμετέχοντα/ουσα δήλωσε προϋπηρεσία άνω των 30 ετών, ενώ τρεις δεν απάντησαν στο ερώτημα.

5.1.6 Σπουδές πέραν του Βασικού πτυχίου

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Αντίστοιχα, η εικόνα 6 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 6 Κατανομή δείγματος σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακός τίτλος	83	83.0	90.2	90.2
	Σεμινάριο ειδικής αγωγής	3	3.0	3.3	93.5
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	3.0	3.3	96.7
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2	2.0	2.2	98.9
	Σεμινάρια Εξειδικευμένης Επιμόρφωσης	1	1.0	1.1	100.0
	Total	92	92.0	100.0	
Missing	System	8	8.0		
Total		100	100.0		



Εικόνα 6 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

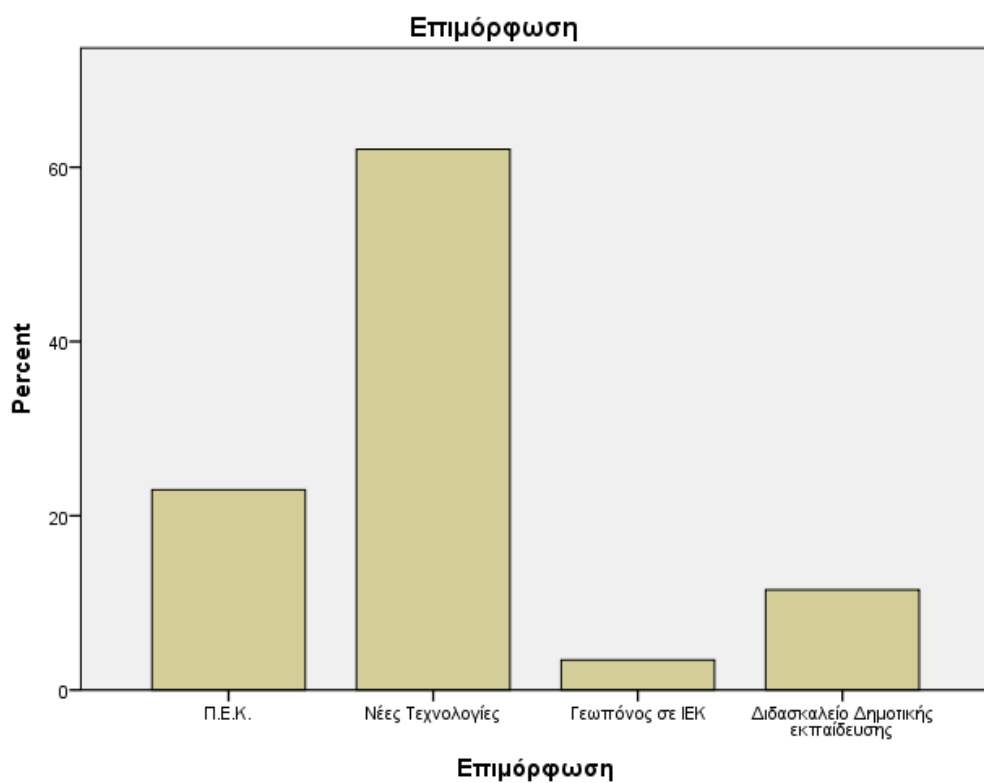
Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πέραν του βασικού πτυχίου κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (83% του συνόλου ή 90,2% των απαντήσαντων στο ερώτημα). Σεμινάρια ειδικής αγωγής και διδακτορικό δίπλωμα δήλωσαν ότι κατείχαν 3 αντίστοιχα συμμετέχοντες στην κάθε περίπτωση (3% του συνόλου ή 3,3% των απαντησάντων) και 2 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κατείχαν δεύτερο δίπλωμα ΑΕΙ ή ΤΕΙ (2% του συνόλου ή 2,2% των απαντησάντων) ενώ μόνο ένας συμμετέχων/ουσα είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια εξειδικευμένης επιμόρφωσης (1% του συνόλου ή 1.1% των απαντήσαντων). Οκτώ συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό.

5.1.7 Επιμόρφωση

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τα στοιχεία του δείγματος σε σχέση με την επιμόρφωση που έχουν λάβει. Αντίστοιχα, η εικόνα 7 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 7 Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση

		Επιμόρφωση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Π.Ε.Κ.	20	20.0	23.0	23.0
	Νέες Τεχνολογίες	54	54.0	62.1	85.1
	Γεωπόνος σε ΙΕΚ	3	3.0	3.4	88.5
	Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης	10	10.0	11.5	100.0
	Total	87	87.0	100.0	
Missing	System	13	13.0		
Total		100	100.0		



Εικόνα 7 Γραφική αναπαράσταση δείγματος σε σχέση με την επιμόρφωση

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε σχέση με την επιμόρφωση τους δήλωσαν ότι αυτή είναι στις νέες τεχνολογίες (54% του συνόλου ή 62.1% των απαντησάντων στο ερώτημα). Επιμόρφωση

Π.Ε.Κ. έχουν λάβει το 20% των συμμετεχόντων (23% των απαντησάντων) και στο διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης έχουν λάβει επιμόρφωση το 10% των συμμετεχόντων (ή 11,5% των απαντησάντων). Τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν επιμόρφωση γεωπόνου σε ΙΕΚ (3% του συνόλου ή 3,4% των απαντησάντων). Στο ερώτημα δεν απάντησαν 13 άτομα.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα ερωτηματολογίου - Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.2.1 Μέρος Α

Στο παρόν μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα οκτώ προτάσεων που κατά την άποψη τους είναι απαραίτητο στοιχείο ενός Διευθυντή/ηγέτη για τη διαμόρφωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτόν και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι προτάσεις αξιολογήθηκαν στην 7βαθμη κλίμακα Likert με το 1 να αντιστοιχεί στην πιο σημαντική και το 7 στην λιγότερο σημαντική. Ο πίνακας 8 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα και οι εικόνες 8-15 αντίστοιχα τον την κατανομή της βαθμολογίας για την κάθε έκφραση.

Πίνακας 8 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου

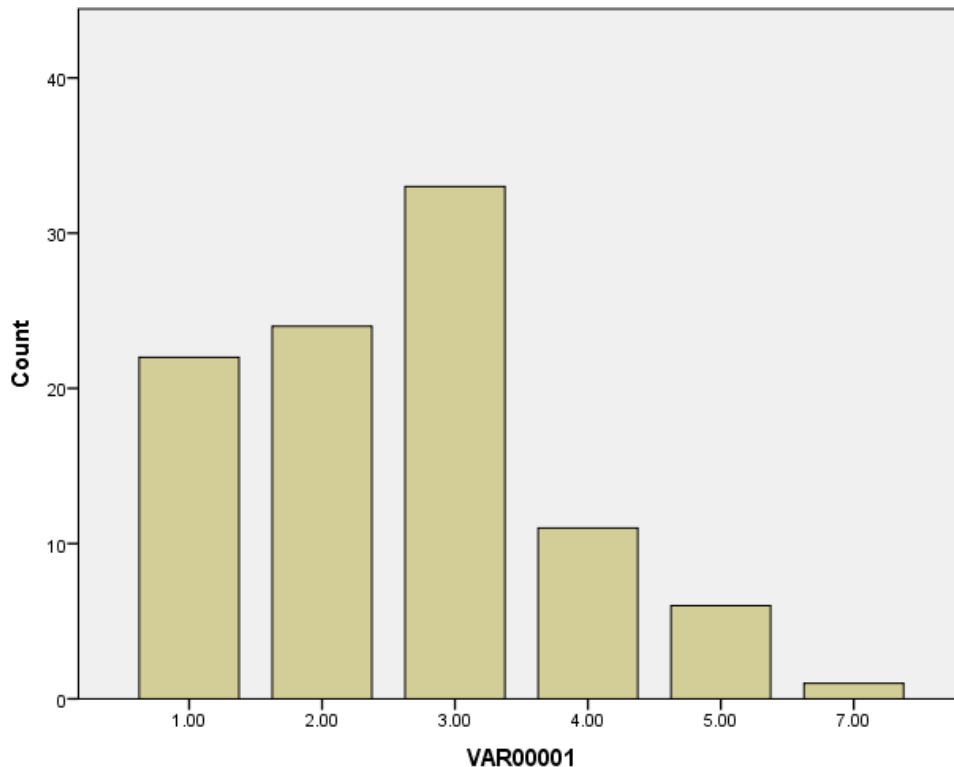
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών.	97	1.00	7.00	2.5773	1.23183	.655	.245	.633	.485
Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση	100	1.00	7.00	1.9300	1.28122	1.897	.241	3.609	.478
Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά	100	1.00	7.00	2.4000	1.23909	1.307	.241	2.286	.478

Ο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα	99	1.00	7.00	2.2020	1.58423	1.781	.243	2.879	.481
Ο Διευθυντής/ηγέτης σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα	100	1.00	7.00	2.2500	1.43108	1.426	.241	2.012	.478
Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση	100	1.00	7.00	2.4800	1.43885	1.286	.241	1.127	.478

Ο Διευθυντής/ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	100	1.00	7.00	2.0700	1.36519	1.694	.241	2.995	.478
Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του	100	1.00	7.00	2.1700	1.24766	1.899	.241	4.590	.478
Valid N (listwise)	96								

- Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως αρκετά σημαντική (Μ.Ο. 2,577) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,232). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν μέση (0,655) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων είναι κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής (0,633). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 8.

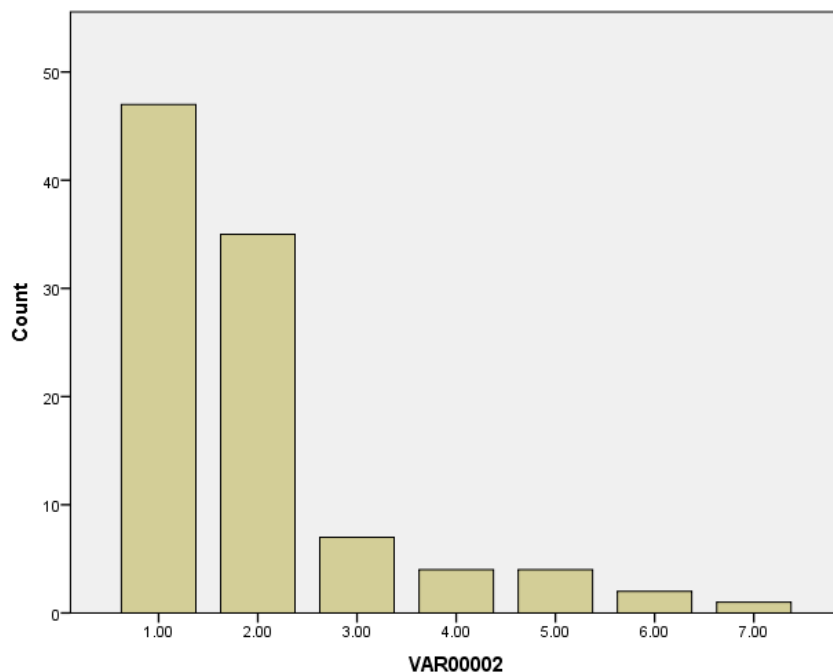


Εικόνα 8 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 8 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να σέβεται και να κατανοεί τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών.

- Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως ιδιαίτερα σημαντική (Μ.Ο. 1,93) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,281). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,897) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (3,609). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 9.



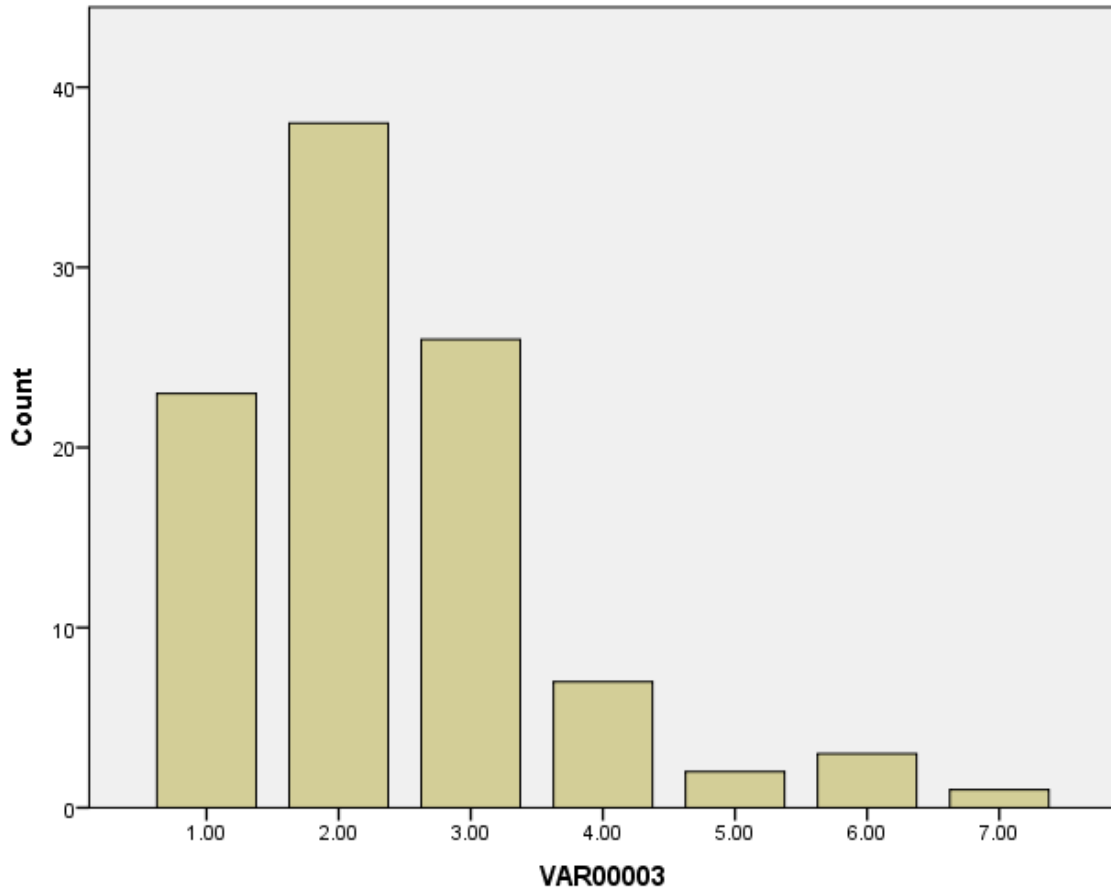
Εικόνα 9 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 9 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να ελέγχει το δικό του θυμό και παράλληλα να μπορεί να επιδρά καταλυτικά σε κρίσιμες καταστάσεις.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,4) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,239). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,307) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των

απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (2,286). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 10.



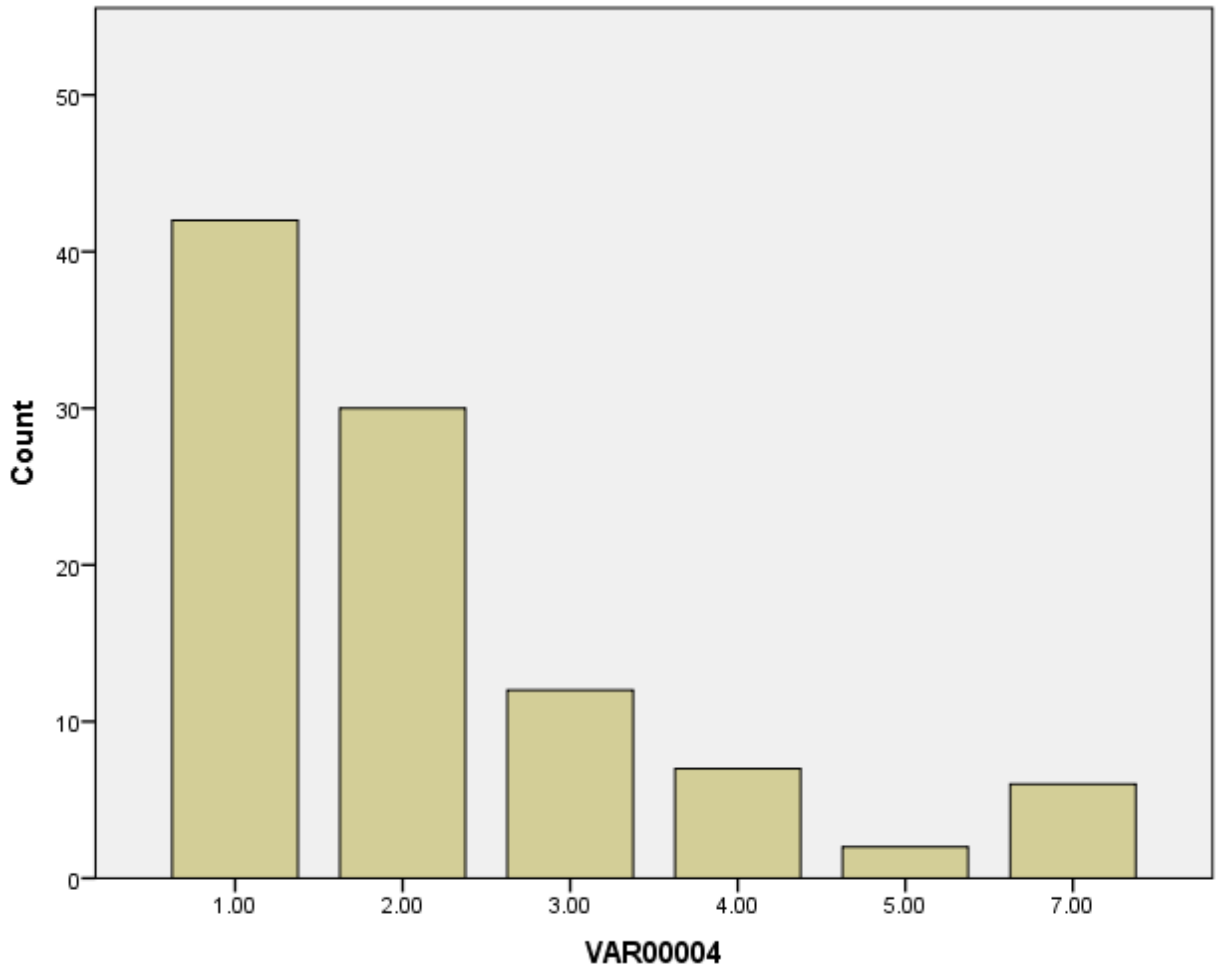
Εικόνα 10 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 10 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να ελέγχει δικές του παρορμητικές αντιδράσεις και να τις περιορίζει.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,2) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,584). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,781) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των

απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (2,879). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 11.



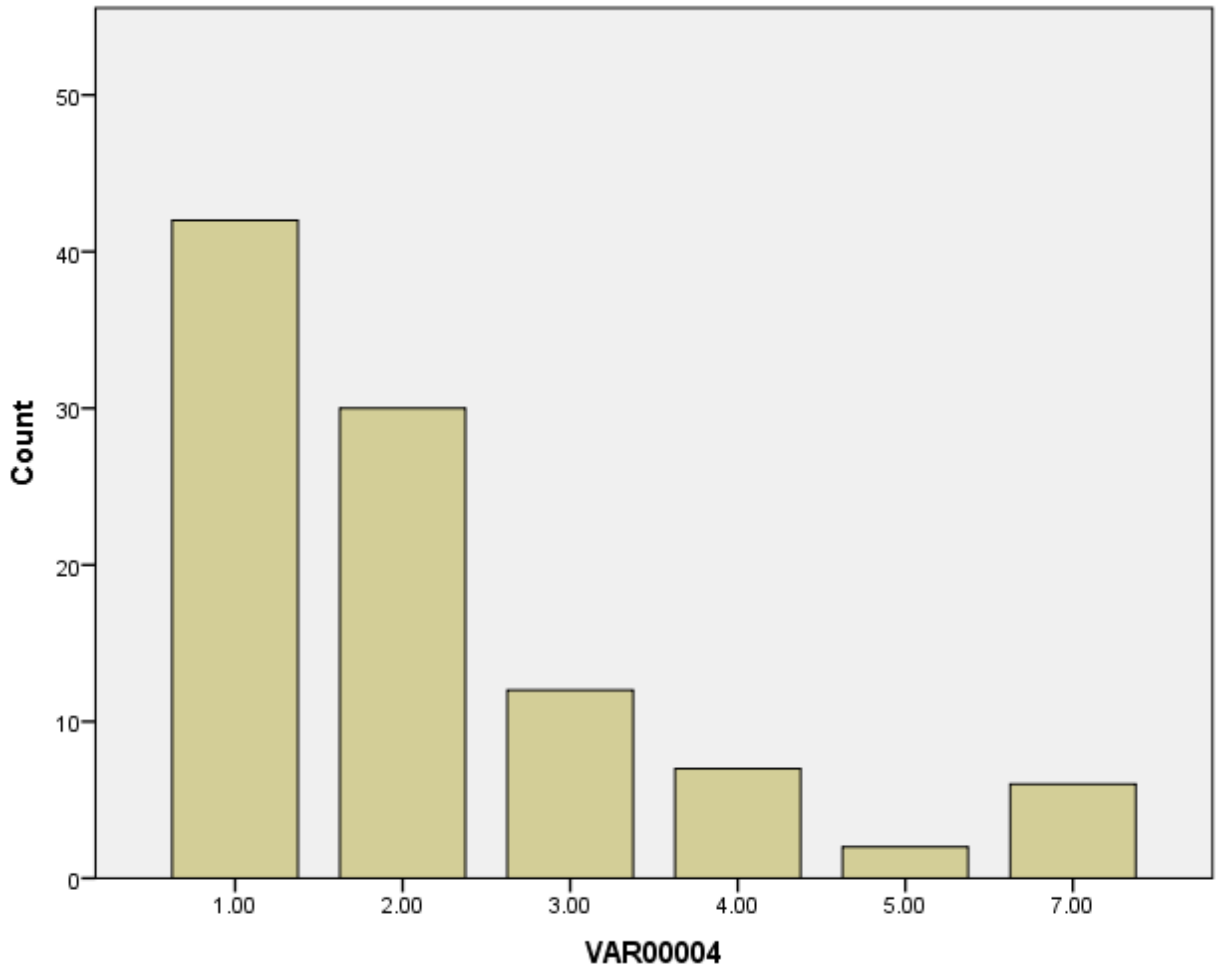
Εικόνα 11 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 11 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να ακούει με προσοχή τον συνάδελφο του όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,25) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,431). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,426) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων

ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (2,012). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 12.



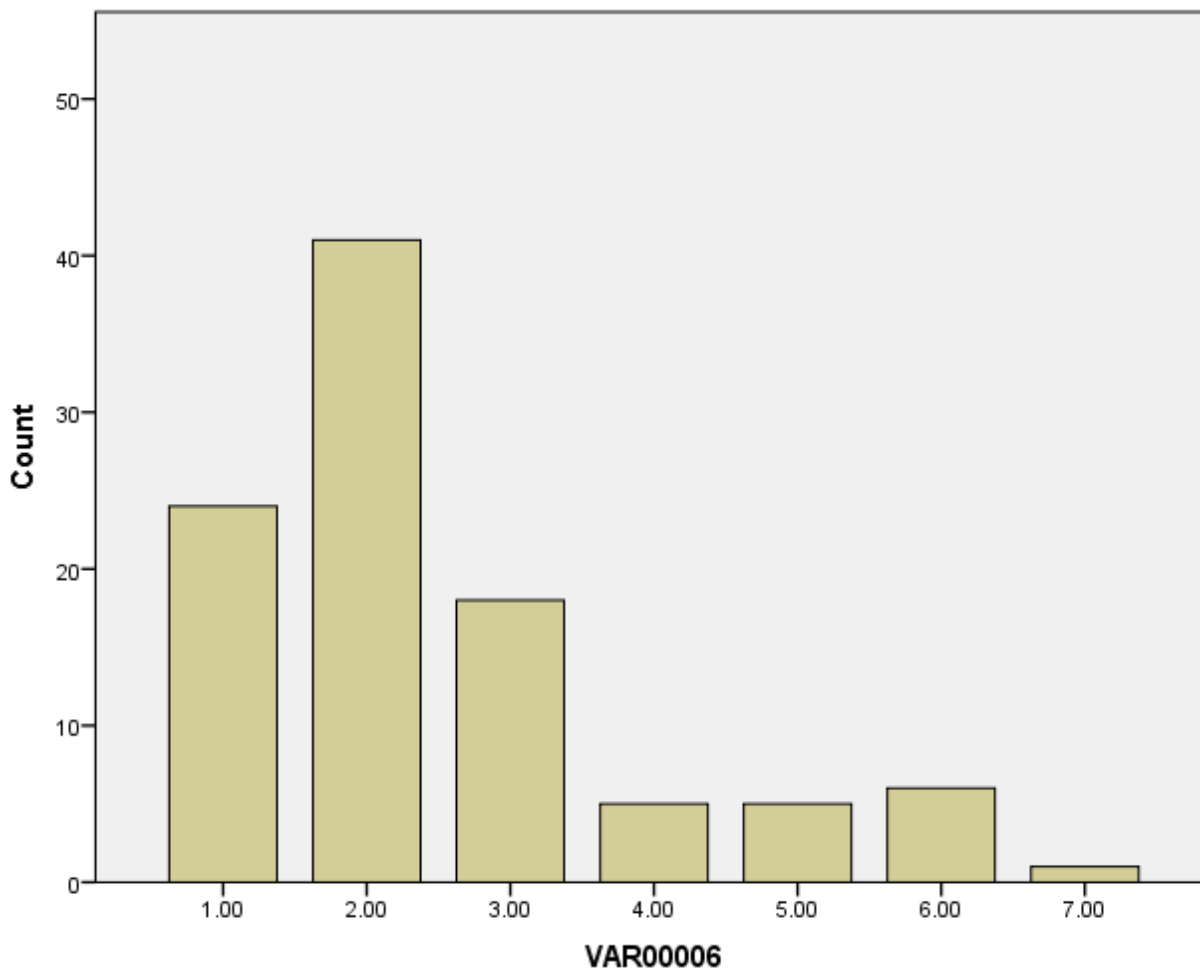
Εικόνα 12 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 12 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να σέβεται και να διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,48) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,431). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,286)

και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (1,127). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 13.



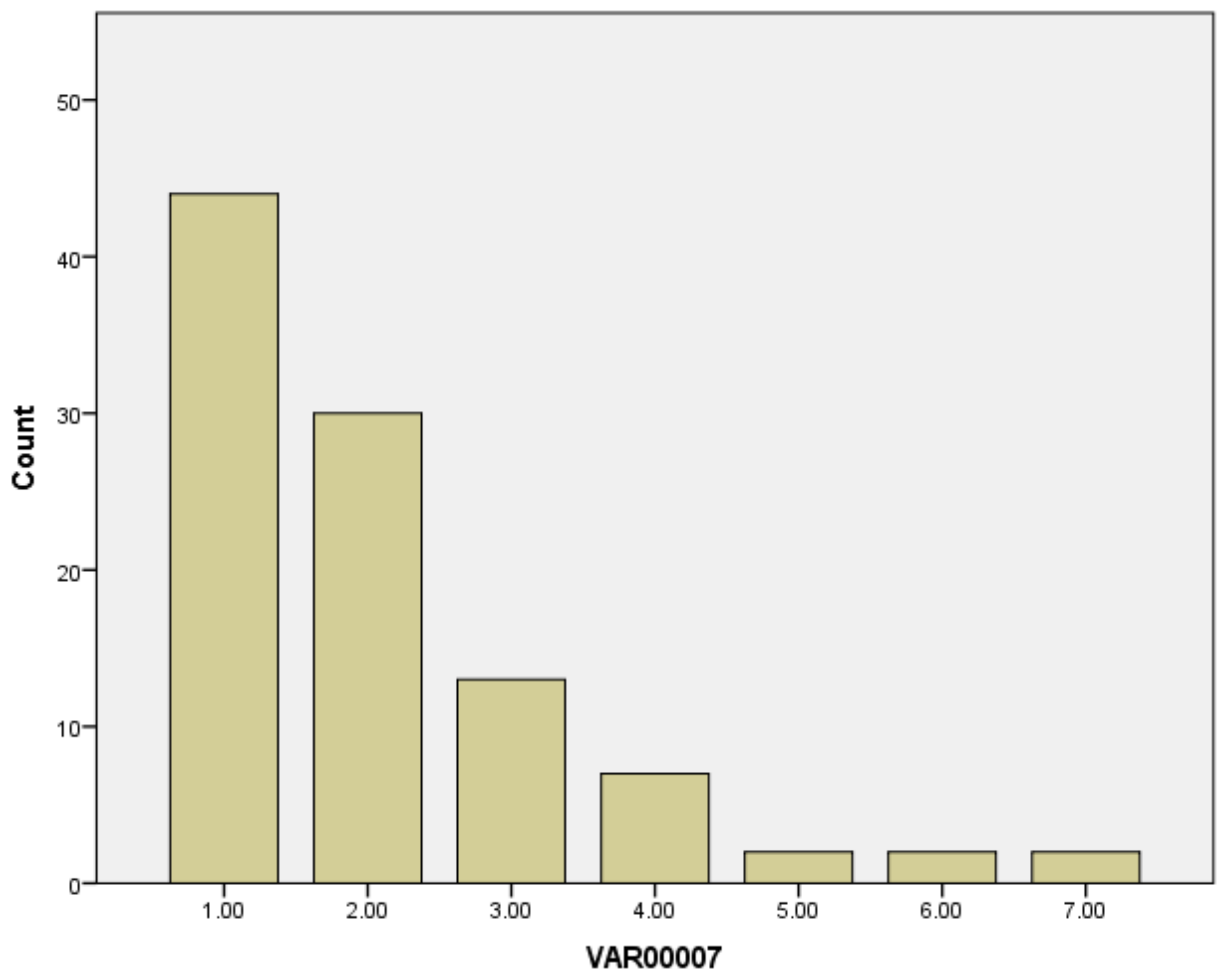
Εικόνα 13 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 13 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και

να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,07) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,365). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,694) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (2,995). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 14.



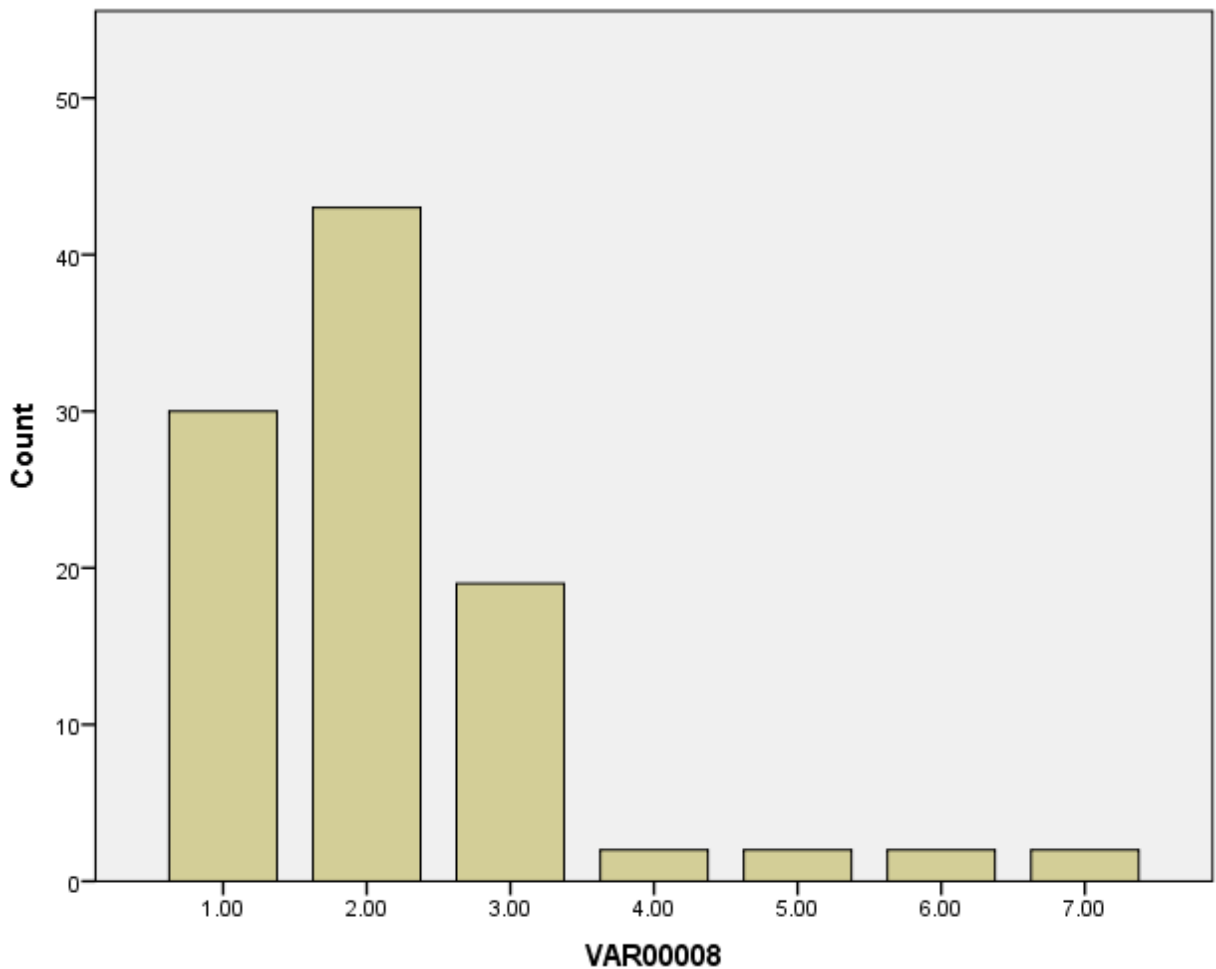
Εικόνα 14 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 14 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την

ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

- Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του

Το δείγμα βαθμολόγησε την πρόταση αυτή ως πολύ σημαντική (Μ.Ο. 2,07) και με αρκετά σημαντικό επίπεδο συμφωνίας (Τ.Α. 1,365). Η στρεβλότητα των απαντήσεων ήταν υψηλή (1,694) και οι απαντήσεις του δείγματος συγκεντρώνονται στο αριστερό μέρος των δυνατών απαντήσεων ήτοι προς την πλευρά της βαθμολόγησης ως σημαντικό. Η κυρτότητα της κατανομής των απαντήσεων υποδηλώνει μια λεπτόκυρτη κατανομή (2,995). Τα παραπάνω παρουσιάζονται και στο ιστόγραμμα που εμφανίζεται στην εικόνα 15.



Εικόνα 15 Κατανομή βαθμολογιών στο ερώτημα «Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του»

Ο μέσος όρος της απάντησης του δείγματος καθώς και η κατανομή των απαντήσεων που παρουσιάζονται την εικόνα 15 δείχνουν ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ως πολύ σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του.

5.2.2 Β Μέρος Ερωτηματολογίου

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 16 προτάσεις όπου το δείγμα κλήθηκε να βαθμολογήσει σε μια 7βάθμια κλίμακα Likert με το 1 να εκφράζει την απόλυτη διαφωνία και το 7 την απόλυτη συμφωνία. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο πώς ο εκάστοτε συμμετέχων/ουσα διαχειρίζεται τα αισθήματα του/της γενικά. Το τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου απαντήθηκε μόνο από τους κατέχοντες διοικητική θέση. Οι ερωτήσεις μέσω μαθηματικού υπολογισμού οδηγούν στον υπολογισμό τεσσάρων δεικτών, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- συναισθηματική εκτίμηση του ίδιου(SEA)

Αυτή είναι η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα φυσικά, π.χ. πρέπει κανείς να γνωρίζει αν αισθάνεται φόβο ή θυμό. Οι άνθρωποι που έχουν υψηλό επίπεδο αυτής της ικανότητας θα είναι λογικοί και γνωρίζουν τα συναισθήματά τους ενώ ασχολούνται με άλλους.

- Συναισθηματική εκτίμηση των άλλων(OEA)

Αυτή είναι η ικανότητα των ατόμων να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων γύρω τους. Αυτή είναι η ικανότητα ανάγνωσης του νου και βοηθά στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων με ευαισθησία π.χ. αν κάποιος είναι θυμωμένος και άλλος το ένιωσε και να σταματήσει να κάνει πράγματα που τον κάνουν να θυμώσει.

- Χρήση συναισθημάτων (UOE)

Αυτή είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του για υψηλή προσωπική απόδοση και να κατευθύνει αυτά τα συναισθήματα στις εποικοδομητικές δραστηριότητες εργασίας, π.χ. ως ηγέτης ομάδας πρέπει να γνωρίζουμε πότε να χρησιμοποιήσουμε θυμό και πότε να δείξουμε θάρρος για την επίτευξη των στόχων.

- Ρύθμιση Συναισθημάτων (ROE)

Αυτή είναι η ικανότητα κατά των στρες των ατόμων που τους βοηθά να κάνουν ταχεία ανάκαμψη από αυτό, π.χ. μια συμφωνία πωλητή με έναν πελάτη και έναν πελάτη λέει κάτι που τον αισθάνεται θυμωμένο αλλά ελέγχει τον θυμό του και ρυθμίζει τα συναισθήματά του για να παραμείνει δροσερό

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 9 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δεικτών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
SEA	91	2.50	6.75	5.4670	.95322	-.639	.253	.195	.500
OAE	91	2.25	7.00	5.2390	.95300	-.308	.253	-.106	.500
UOE	88	2.25	7.00	5.5824	1.11012	-1.068	.257	1.040	.508
ROE	91	2.75	6.25	4.8214	.83856	-.467	.253	-.246	.500
Valid N (listwise)	49								

Σε σχέση με τον δείκτη SEA ο Μ.Ο. του δείγματος ήταν 5.467 υποδηλώνοντας ένα επίπεδο συμφωνίας αρκετά υψηλό (Τ.Α. 0,953). Περαιτέρω, η στρεβλότητα της κατανομής των απαντήσεων δείχνει μια ελαφρά μετατόπιση των περισσότερων προς την δεξιά μεριά της κλίμακας (συμφωνία), ενώ η κύρτωση είναι σχεδόν αυτής της κανονικής κατανομής. Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι συμμετέχοντες σε θέση ευθύνης θεωρούν ότι εμφανίζουν υψηλά σχετικά επίπεδα όσον αφορά στην εκτίμηση των δικών τους συναισθημάτων.

Σε σχέση με τον δείκτη OAE ο Μ.Ο. του δείγματος ήταν 5.239 υποδηλώνοντας ένα επίπεδο συμφωνίας αρκετά υψηλό (Τ.Α. 0,953). Περαιτέρω, η στρεβλότητα της κατανομής των

απαντήσεων δείχνει μια ελαφρά μετατόπιση των περισσότερων προς την δεξιά μεριά της κλίμακας (συμφωνία), ενώ η κύρτωση είναι σχεδόν αυτής της κανονικής κατανομής. Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι συμμετέχοντες σε θέση ευθύνης θεωρούν ότι εμφανίζουν υψηλά σχετικά επίπεδα όσον αφορά στην εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων.

Σε σχέση με τον δείκτη UOE ο Μ.Ο. του δείγματος ήταν 5.582 υποδηλώνοντας ένα επίπεδο συμφωνίας αρκετά υψηλό (Τ.Α. 1,110). Περαιτέρω, η στρεβλότητα της κατανομής των απαντήσεων δείχνει μια μετατόπιση των περισσότερων προς την δεξιά μεριά της κλίμακας (συμφωνία), με μια λεπτόκυρτη κατανομή. Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι συμμετέχοντες σε θέση ευθύνης θεωρούν ότι εμφανίζουν υψηλά σχετικά επίπεδα όσον αφορά στην χρήση των συναισθημάτων.

Σε σχέση με τον δείκτη ROE ο Μ.Ο. του δείγματος ήταν 4,82 υποδηλώνοντας ένα επίπεδο συμφωνίας ιδιαίτερα υψηλό (Τ.Α. 0,839). Περαιτέρω, η στρεβλότητα της κατανομής των απαντήσεων δείχνει μια μετατόπιση των περισσότερων προς την δεξιά μεριά της κλίμακας (συμφωνία), ενώ η κύρτωση είναι σχεδόν αυτής της κανονικής κατανομής. Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι συμμετέχοντες σε θέση ευθύνης θεωρούν ότι εμφανίζουν υψηλά σχετικά επίπεδα όσον αφορά στην ρύθμιση των συναισθημάτων.

5.2.3 Γ μέρος του ερωτηματολογίου

Το Γ μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 21 ερωτήματα που το δείγμα κλήθηκε να βαθμολογήσει στην 7βάθμια κλίμακα Likert με το 1 να αντιστοιχεί στο ποτέ και το 7 στο πάντα. Τα ερωτήματα αφορούσαν στο βαθμό ο επικεφαλής του σχολείου συμμετέχει σε διάφορες συμπεριφορές. Ο πίνακας 10 συνοψίζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το μέρος αυτού του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 10 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Αποτελεί ένα παράδειγμα αυτού που περιμένει από τους άλλους	100	1.00	7.00	4.6400	1.70276	-.508	.241	-.457	.478
Ενημερώνει για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο και την πορεία επίλυσης τους	100	2.00	7.00	5.2700	1.46925	-.559	.241	-.604	.478
Ακολουθεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του	100	1.00	7.00	4.9300	1.62838	-.587	.241	-.372	.478
Δείχνει στους άλλους πώς μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους με τη σύναψη ενός κοινού οράματος	100	1.00	7.00	4.4400	1.70750	-.455	.241	-.266	.478

Δημιουργεί συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας	100	1.00	7.00	4.8100	1.56150	-.879	.241	.015	.478
Παίρνει σωστές αποφάσεις και δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης στους συναδέλφους	100	1.00	7.00	4.8900	1.57567	-.495	.241	-.226	.478
Καθιστά σίγουρο ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν εφικτούς στόχους, καθορίζουν δηλαδή μετρήσιμα ορόσημα για τα έργα και τα προγράμματα στα οποία εργάζονται	99	2.00	7.00	4.9192	1.38267	-.183	.243	-.537	.481
Ακούει ενεργά διάφορες απόψεις	100	1.00	7.00	5.3600	1.47381	-.782	.241	-.116	.478

Εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες εργασίας (χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, καθαριότητα)	98	1.00	7.00	4.9082	1.39281	-.487	.244	-.398	.483
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.	99	2.00	7.00	5.3535	1.51397	-.785	.243	-.333	.481
Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	99	1.00	7.00	5.1515	1.43828	-.943	.243	1.054	.481
Συμπεριφέρεται στους συναδέλφους με αξιοπρέπεια και σεβασμό	100	1.00	7.00	5.5100	1.67269	-1.128	.241	.604	.478
Δείχνει κατανόηση στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	100	1.00	7.00	5.2200	1.60542	-.816	.241	-.234	.478

Χορηγεί τις άδειες που δικαιούνται οι εκπαιδευτικοί (αναρρωτικές, κανονικές, γονικές) όποτε το επιζητούν	100	3.00	7.00	5.7400	.98083	-.371	.241	-.547	.478
Ρωτά "Τι μπορούμε να κάνουμε;" όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως αναμενόταν	100	2.00	7.00	5.5200	1.23485	-.852	.241	.883	.478
Προσπαθεί να δείχνει στους συναδέλφους ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.	100	2.00	7.00	5.4200	1.31180	-.658	.241	.236	.478
Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται δημιουργικά για τη συμβολή τους στην επιτυχία των έργων	96	1.00	7.00	5.0417	1.47196	-.397	.246	-.500	.488

Επαινεί τους εκπαιδευτικούς για τη δουλειά τους και βρίσκει τρόπους να γιορτάσει τα επιτεύγματα τους	100	1.00	7.00	4.9500	1.71373	-.720	.241	-.420	.478
Ψάχνει εκτός των τυπικών ορίων της οργάνωσής του για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς που πρέπει να πραγματοποιηθεί	100	2.00	7.00	4.7700	1.42031	-.360	.241	-.874	.478
Προτρέπει και τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους, καινοτόμους τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους	96	2.00	7.00	4.6979	1.62946	-.139	.246	-1.044	.488

Υποστηρίζει τις αποφάσεις των άλλων και δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ελευθερία και δυνατότητα επιλογής για να αποφασίσουν πώς να κάνουν το έργο τους.	96	1.00	7.00	5.4271	1.51306	-.928	.246	.268	.488
Valid N (listwise)	86								

- Αποτελεί ένα παράδειγμα αυτού που περιμένει από τους άλλους.

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια ουδέτερη στάση (Μ.Ο. 4,64) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.702). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι δεν εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Ενημερώνει για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο και την πορεία επίλυσης τους

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια θετική στάση (Μ.Ο. 5,27) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.469). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Ακολουθεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (Μ.Ο. 4,93) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.628). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Δείχνει στους άλλους πώς μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους με τη σύναψη ενός κοινού οράματος

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά ουδέτερη στάση (Μ.Ο. 4,44) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.708). Οι απαντήσεις

παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Δημιουργεί συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (M.O. 4,81) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (T.A. 1.561). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Δημιουργεί συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (M.O. 4,81) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (T.A. 1.561). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Παίρνει σωστές αποφάσεις και δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης στους συναδέλφους

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (Μ.Ο. 4,89) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.576). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Καθιστά σίγουρο ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν εφικτούς στόχους, καθορίζουν δηλαδή μετρήσιμα ορόσημα για τα έργα και τα προγράμματα στα οποία εργάζονται.

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (Μ.Ο. 4,92) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.383). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Ακούει ενεργά διάφορες απόψεις

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,36) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.474). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες εργασίας (χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, καθαριότητα)

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (Μ.Ο. 4,91) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.393). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται κάποιες φορές.

- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,36) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.474). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια σχετικά θετική στάση (Μ.Ο. 4,91) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.393). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Συμπεριφέρεται στους συναδέλφους με αξιοπρέπεια και σεβασμό

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,35) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.514). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η

κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Δείχνει κατανόηση στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,15) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.438). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Χορηγεί τις άδειες που δικαιούνται οι εκπαιδευτικοί (αναρρωτικές, κανονικές, γονικές) όποτε το επιζητούν

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,51) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.673). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Ρωτά "Τι μπορούμε να κάνουμε;" όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως αναμενόταν

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,22) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1.605). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της

περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Προσπαθεί να δείχνει στους συναδέλφους ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,74) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 0,98). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται δημιουργικά για τη συμβολή τους στην επιτυχία των έργων

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,52) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1,235). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Επαινεί τους εκπαιδευτικούς για τη δουλειά τους και βρίσκει τρόπους να γιορτάσει τα επιτεύγματα τους

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,42) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1,312). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της

περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Ψάχνει εκτός των τυπικών ορίων της οργάνωσής του για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς που πρέπει να πραγματοποιηθεί

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,04) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1,472). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Προτρέπει και τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους, καινοτόμους τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 4,95) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1,714). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

- Υποστηρίζει τις αποφάσεις των άλλων και δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ελευθερία και δυνατότητα επιλογής για να αποφασίσουν πώς να κάνουν το έργο τους.

Σε σχέση με αυτήν την ιδιότητα του διευθυντή, το δείγμα αντέδρασε με μια αρκετά θετική στάση (Μ.Ο. 5,42) και με σχετικό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό (Τ.Α. 1,513). Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ροπή προς την δεξιά πλευρά της βαθμολογίας (πιο συχνά προς πάντα) ενώ η κύρτωση ήταν αρκετά κοντά σε αυτή της κανονικής κατανομής.. Τα αποτελέσματα της

περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ως προς την ιδιότητα αυτή του διευθυντή δείχνουν ότι εμφανίζεται αρκετά συχνά.

5.2.4 Δ μέρος του ερωτηματολογίου

Το Δ μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 21 ερωτήματα που το δείγμα κλήθηκε να βαθμολογήσει στην 7βάθμια κλίμακα Likert με το 1 να αντιστοιχεί στην πλήρη συμφωνία και το 7 στη πλήρη διαφωνία. Τα ερωτήματα αφορούσαν στο βαθμό ο επικεφαλής του σχολείου συμμετέχει σε διάφορες συμπεριφορές. Ο πίνακας 11 συνοψίζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το μέρος αυτού του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 11 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ερωτημάτων του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Ο επικεφαλής του σχολείου έχει ένα σαφές όραμα για το σχολείο	100	1.00	7.00	3.2700	1.82494	.210	.241	-1.399	.478
Ο Προϊστάμενος του Σχολείου συμβουλεύει το προσωπικό για τις ανάγκες και τις προκλήσεις του σχολείου	100	1.00	6.00	3.1100	1.73435	.361	.241	-1.223	.478
Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί την ομαδική εργασία	100	1.00	7.00	3.2000	1.76955	.304	.241	-1.096	.478
Έχω την ευκαιρία να αναλάβω ηγετικούς ρόλους	100	1.00	7.00	3.3000	1.74946	.221	.241	-.964	.478

Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί καλές πρακτικές μεταξύ του προσωπικού	100	1.00	7.00	3.3300	1.71773	.143	.241	-1.222	.478
Ο επικεφαλής του σχολείου μου δίνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις μου στην τάξη	100	1.00	7.00	3.6100	1.51687	.105	.241	-.506	.478
Ο επικεφαλής του σχολείου διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν εκ των προτέρων	97	1.00	7.00	3.5876	1.51212	.032	.245	-.342	.485
Ο επικεφαλής του σχολείου παρακολουθεί τα αρχεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	100	1.00	7.00	3.6600	1.43703	-.110	.241	-.753	.478

Ο επικεφαλής του σχολείου ενδιαφέρεται για την ευημερία μου	99	1.00	7.00	3.7475	1.67419	-.203	.243	-.924	.481
Νιώθω ότι συμμετέχω στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου	93	1.00	7.00	3.4624	1.57811	.198	.250	-.673	.495
Το σχολείο χρησιμοποιεί τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης για να δηλώσει σαφώς τους τομείς προτεραιότητας για βελτίωση	100	1.00	7.00	3.5600	1.67163	.065	.241	-.950	.478
Πιστεύω ότι υποστηρίζω το ρόλο μου ως καθηγητή	100	1.00	7.00	2.4700	1.67847	1.224	.241	.557	.478
Έχω αρκετές ευκαιρίες επικοινωνίας με τον επικεφαλής του σχολείου	100	1.00	7.00	2.8600	1.81475	.875	.241	-.293	.478

Ο επικεφαλής του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με το διδακτικό προσωπικό	100	1.00	7.00	2.7200	1.51144	.598	.241	-.446	.478
Οι υφιστάμενες σχολικές πολιτικές είναι αποτελεσματικές	100	1.00	7.00	3.4700	1.56641	-.016	.241	-.959	.478
Ο ρόλος και τα καθήκοντα των διαφόρων μελών του προσωπικού είναι σαφώς καθορισμένα	100	1.00	6.00	3.3500	1.52007	.266	.241	-.889	.478
Τα νέα μέλη του προσωπικού επωφελούνται από μια αποτελεσματική διαδικασία εισαγωγής.	100	1.00	7.00	3.2300	1.51661	-.081	.241	-1.013	.478

Οι συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ανταποκρίνονται στις ανάγκες του προσωπικού σύμφωνα με τις ανάγκες ανάπτυξης του σχολείου	97	1.00	7.00	3.2474	1.65851	.239	.245	-1.092	.485
Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών: Γνώση γραφής	96	1.00	7.00	3.4583	1.40613	.365	.246	-.488	.488
Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών: Ψηφιακή παιδεία	97	1.00	7.00	3.0000	1.67083	.369	.245	-1.059	.485

Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών: Μάθηση για μάθηση και συνεργατική μάθηση	97	1.00	6.00	3.1443	1.60071	.008	.245	-1.192	.485
Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαίδευση για την ποικιλομορφία	100	1.00	7.00	3.2300	1.61342	.059	.241	-1.055	.478
Το σχολείο ενισχύει τη μάθηση μέσα από δραστηριότητες κοινής διδασκαλίας	97	1.00	6.00	2.9485	1.63536	.435	.245	-1.121	.485

Το σχολείο έχει δεσμούς με την κοινότητα	100	1.00	7.00	2.9200	1.56140	.298	.241	-.746	.478
Οι συνάδελφοι μοιράζονται μαζί τους τους πόρους τους.	100	1.00	7.00	3.2000	1.52422	.318	.241	-.955	.478
Valid N (listwise)	82								

- Ο επικεφαλής του σχολείου έχει ένα σαφές όραμα για το σχολείο

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ουδέτερη προς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,27) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1,825). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι υπάρχει καθορισμένο όραμα για το σχολείου από τον διευθυντή.

- Ο Προϊστάμενος του Σχολείου συμβουλεύει το προσωπικό για τις ανάγκες και τις προκλήσεις του σχολείου

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,11) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1,734). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής δίνει συμβουλές στο προσωπικό σχετικά με τις ανάγκες και προκλήσεις του σχολείου.

- Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί την ομαδική εργασία

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,2) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1,770). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής προωθεί την ομαδική εργασία συχνά.

- Έχω την ευκαιρία να αναλάβω ηγετικούς ρόλους

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,3) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1,750). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής επιτρέπει στους καθηγητές να αναλάβουν συχνά ηγετικό ρόλο.

- Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί καλές πρακτικές μεταξύ του προσωπικού

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,61) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1,517). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής προωθεί συχνά καλές πρακτικές μεταξύ του προσωπικού.

- Ο επικεφαλής του σχολείου μου δίνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις μου στην τάξη

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,59) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.512). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής ανατροφοδοτεί συχνά αποτελεσματικά τις επιδόσεις των καθηγητών στη τάξη.

- Ο επικεφαλής του σχολείου διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν εκ των προτέρων

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,66) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.473). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν εκ των προτέρων.

- Ο επικεφαλής του σχολείου παρακολουθεί τα αρχεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,75) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.675). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής παρακολουθεί τα αρχεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών .

- Ο επικεφαλής του σχολείου ενδιαφέρεται για την ευημερία μου

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,46) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.578). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται για την ευημερία των εκπαιδευτικών.

- Νιώθω ότι συμμετέχω στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια ελαφρώς θετική αντίδραση (Μ.Ο. 3,56) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.671). Σε σχέση με τη στρέβλωση

οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής εν γένει επιτρέπει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αυτό αξιολόγησης του σχολείου.

- Το σχολείο χρησιμοποιεί τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης για να δηλώσει σαφώς τους τομείς προτεραιότητας για βελτίωση

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια θετική αντίδραση (Μ.Ο. 2,47) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.671). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει θέσει τα θεμέλια μιας διαδικασίας αυτό αξιολόγησης στο σχολείο και με αυτό το τρόπο οδηγεί μόνιμα προς την βελτίωση της λειτουργίας του.

- Πιστεύω ότι υποστηρίζω το ρόλο μου ως καθηγητή

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια θετική αντίδραση (Μ.Ο. 2,86) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.815). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής εν γένει έχει θέσει υψηλό το φρόνιμα και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

- Έχω αρκετές ευκαιρίες επικοινωνίας με τον επικεφαλής του σχολείου

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια θετική αντίδραση (Μ.Ο. 2,72) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.511). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής εν γένει έχει συχνή και εύκολα προσβάσιμη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

- Ο επικεφαλής του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με το διδακτικό προσωπικό

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,47) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.566). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής επικοινωνεί με το διδακτικό προσωπικό

- Οι υφιστάμενες σχολικές πολιτικές είναι αποτελεσματικές

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,35) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.52). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει θέσει σε εφαρμογή αποτελεσματικές πολιτικές στο σχολείο.

- Ο ρόλος και τα καθήκοντα των διαφόρων μελών του προσωπικού είναι σαφώς καθορισμένα

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,23) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.517). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει καθορίσει πλήρως τα καθήκοντα και το ρόλο των μελών του προσωπικού.

- Τα νέα μέλη του προσωπικού επωφελούνται από μια αποτελεσματική διαδικασία εισαγωγής

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,25) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.659). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει θέσει σε λειτουργία μια επιτυχή διαδικασία προσαρμογής νέων μελών προσωπικού.

- Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος: Γνώση γραφής

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,46) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.406). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το σχολείο φροντίζει για την γνώση γραφής.

- Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος: Ψηφιακή παιδεία

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,00) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.671). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το σχολείο φροντίζει για την Ψηφιακή παιδεία.

- Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος:
Μάθηση για μάθηση και συνεργατική μάθηση

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,14) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.600). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το σχολείο φροντίζει για την Μάθηση για μάθηση και συνεργατική μάθηση.

- Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος:
Εκπαίδευση για την ποικιλομορφία

Σε σχέση με την θέση αυτή, το δείγμα παρουσιάζει μια σχετικά αντίδραση (Μ.Ο. 3,23) με κάποια διασπορά των απαντήσεων περίξ του μέσου όρου (Τ.Α. 1.613). Σε σχέση με τη στρέβλωση οι απαντήσεις του δείγματος τείνουν προς τα αριστερά της κλίμακας (συμφωνία). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το σχολείο φροντίζει για την Εκπαίδευση για την ποικιλομορφία.

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

5.3.1 Ανάλυση Διακύμανσης

Η ανάλυση διακύμανσης των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας απέδωσε τα κάτωθι:

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες απαντούν στο ερώτημα του πόσο συχνά ο διευθυντής δείχνει στους άλλους πώς μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους με τη σύναψη ενός κοινού οράματος [$F(3,96)=3.195, p=0.027$].

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες απαντούν στο ερώτημα του πόσο συχνά ο διευθυντής ακούει ενεργά διάφορες απόψεις [F(3,95)=3.179,p=0.028].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες απαντούν στο ερώτημα του πόσο συχνά ο διευθυντής εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες εργασίας (χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, καθαριότητα) [F(3,96)=3.518,p=0.018].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες απαντούν στο ερώτημα του πόσο συχνά ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα [F(3,94)=3.269,p=0.025].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με την υπηρετήση σε θέση ευθύνης απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση [F(1,47)=4,464,p=0.040].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών. [F(3,90)=3,398,p=0.021].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά [F(3,93)=5,983,p=0.001].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα [F(3,92)=3,022,p=0.034].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τα έτη και του δείκτη UOE [F(3,81)=2,724,p=0.050].
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση [F(4,87)=5,774,p=0.000].

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου απαντούν στο ερώτημα κατά πόσο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα [$F(4,86)=9,496, p=0.000$].

5.3.2 Έλεγχος συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχετίσεων απέδωσε τα κάτωθι αποτελέσματα:

- Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων στο ερώτημα του αν Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών (συντελεστής Spearman's rho -0.257 , $\text{sig}=0.018 < 0.050$). Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία ήτοι θεωρούν τη πρόταση πιο σημαντική
- Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων στο ερώτημα του αν Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση (συντελεστής Spearman's rho -0.212 , $\text{sig}=0.034 < 0.050$). Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία ήτοι θεωρούν τη πρόταση πιο σημαντική
- Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων στο ερώτημα του αν Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά (συντελεστής Spearman's rho -0.274 , $\text{sig}=0.034 < 0.006$). Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία ήτοι θεωρούν τη πρόταση πιο σημαντική
- Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων στο ερώτημα του αν Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του (συντελεστής Spearman's rho -0.302 , $\text{sig}=0.002 < 0.006$). Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία ήτοι θεωρούν τη πρόταση πιο σημαντική
- Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και του δείκτη UOE (συντελεστής Spearman's rho -0.291 , $\text{sig}=0.002 < 0.007$). Αυτό υποδηλώνει εν γένει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία, τόσο μικρότερη είναι η τιμή του δείκτη

5.3.3 Σύγκριση μέσων όρων

Η σύγκριση των μέσων όρων για τις δύο υποομάδες του φύλλου δεν απέδωσε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που τα δύο φύλλα απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 6° Συζήτηση - Συμπεράσματα

6.1 Απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων

- Ερευνητικό ερώτημα 1 .

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος και ενσυναίσθηση, του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαμόρφωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων, τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων συμφωνούν απόλυτα με τα αντίστοιχα από την βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι παραπάνω ιδιότητες και ικανότητες του διευθυντή αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την σχολική ηγεσία και το στυλ αυτή που εκείνος επιδεικνύει. Ως ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα αναγνωρίζεται η δυνατότητα του διευθυντή να ελέγχει τον δικό του θυμό, ενώ παράλληλα να μπορεί να παρεμβαίνει όποτε απαιτείται για την διεύθυνση σημαντικών καταστάσεων και κρίσεων στο σχολείο. Περαιτέρω, και σε συμφωνία με την βιβλιογραφία, όπως αυτή παρουσιάστηκε στην βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι εμφανής η συμφωνία του δείγματος για το γεγονός ότι η δυνατότητα του διευθυντή να επικοινωνεί με τους διδάσκοντες και το υπόλοιπο προσωπικό και να συνάπτει ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ αυτού και αυτών αλλά όσο και μεταξύ αυτών με την παρότρυνση και βοήθεια του είναι ακόμα μια πολύ σημαντική ιδιότητα που επηρεάζει θετικά το κλίμα στο σχολείο και βελτιώνει την απόδοση του προσωπικού. Είναι δε εμφανές ότι η σωστή εφαρμογή ενός σωστού και επικοδομητικού τυλ ηγεσίας από τον διευθυντή αυξάνει την αυτοεκτίμηση των διδασκόντων και επιτρέπει την συνεργασία μαζί τους στην λειτουργία και τις αποφάσεις που παίρνονται εντός της σχολικής κοινότητας.

- Ερευνητικό ερώτημα 2

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία και το στυλ διοίκησης του Διευθυντή/Ηγέτη για την αποτελεσματική συνεργασία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, και στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τα αντίστοιχα από ανάλογες έρευνες στην σχετική βιβλιογραφία. Η το στυλ ηγεσίας που πρέπει ο διευθυντής να παρουσιάζει πρέπει να είναι συνεργατικό ως επί το πλείστον, με υψηλή δόση δημοκρατικών

διαδικασιών μεταξύ αυτού και του προσωπικού. Ο διευθυντής πρέπει να κάνει κοινωνούς των αποφάσεων και της πολιτικής διοίκησης του σχολείου όλο το προσωπικό, ενσωματώνοντας τις απόψεις τους στις λήψεις αποφάσεων και αφουγκραζόμενος τις γνώμες και διαφωνίες τους. Περαιτέρω, είναι σημαντικό ο ίδιος να διατηρεί άριστες σχέσεις μαζί τους, και παράλληλα να τους καθοδηγεί και να τους στηρίζει τόσο σε σχέση με την εργασία τους, όσο και σε σχέση με τα προσωπικά τους ζητήματα, δείχνοντας την ικανότητα να καταλαβαίνει και να δέχεται τα συναισθήματα τους.

- Ερευνητικό ερώτημα 3

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης, του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την επίλυση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν επίσης όπως και στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα με τα αντίστοιχα από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απόλυτα θετικά την υψηλή Ε.Ι. του διευθυντή και την θεωρούν ως ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη του σωστού σχολικού κλίματος και κουλτούρας που θα επιτρέψει την βελτίωση της λειτουργίας του και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του.

6.2 Περιορισμοί έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της μελέτης αφορούσε την περιορισμένη γεωγραφική περιοχή. Δεδομένου ότι η έρευνα αυτή διεξήχθη μόνο μέσα σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ηγέτες των σχολείων ή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι τόσο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη μελέτη επειδή φοβούνται ότι θα εντοπιστούν και θα λάβουν αρνητικά σχόλια. Ωστόσο, ο στόχος σε σχέση με το μέγεθος του δείγματος ήταν η συγκέντρωση απαντήσεων από 100+ συμμετέχοντες με σημαντικό ποσοστό ατόμων σε διευθυντικές θέσεις (>25%) πράγμα που επετεύχθη, αν και εν τέλει θα ήταν προτιμότερο να ήταν μεγαλύτερος ακόμα ο αριθμός των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα. Επομένως, ο πρώτος περιορισμός δεν ήταν σημαντικός και η ανάλυση δεδομένων παρείχε πλούσια ευρήματα. Ο δεύτερος περιορισμός για τη μελέτη αυτή αφορούσε την ΕΑ των δυνητικών συμμετεχόντων. Οι ηγέτες των σχολείων που αντιλαμβανόταν ότι είχαν χαμηλά επίπεδα ΕΙ μπορεί να μην συμμετάσχουν στη μελέτη. Ο

δεύτερος περιορισμός έχει επιρροή στο φάσμα των δεδομένων, καθώς η έλλειψη αντίληψης από τους ηγέτες των σχολείων με χαμηλή ΕΑ μπορεί να περιορίσει το πόσο εφαρμόσιμα είναι τα ευρήματα της μελέτης. Ωστόσο, εάν ληφθεί υπόψη αυτός ο περιορισμός και η σημασία των ευρημάτων δοθεί σωστά, τα ευρήματα αυτής της έρευνας εξακολουθούν να είναι πολύτιμα. Ο τρίτος περιορισμός αυτής της έρευνας είναι η γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Δεδομένου ότι η μελέτη διεξήχθη σε μία μόνο γεωγραφική περιοχή τα ευρήματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα σε άλλες περιοχές της Ελλάδος.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 5-32.
- Akomolafe, M., & Olatomide, O. (2013). Job satisfaction and emotional intelligence as predictors of organizational commitment of secondary school teachers. *Ife Psychologia*, 21(2), 65-74
- Ashworth, S. (2013). The relationship between the emotional intelligence of secondary public school principals and school performance (Dissertation).
- Barnes, C. (2015). The influence of emotional intelligence on the leadership of effective principals in high performing Title I secondary schools (Dissertation).
- Baron-Cohen, S. (2011). The empathy bell curve. *Phi Kappa Phi Forum*, 91(1), 10-12
- Bedessem-Chandler, T. (2014). Teachers' perceptions of principal leadership based on the 21 responsibilities of a school leader as defined by Marzano, Waters, and McNulty (2005) (Dissertation).
- Bell, G. B. & Hall Jr., H. E. (1954). The relationship between leadership and empathy. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(1), 156-157
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316-335
- Bernardin, J. H. & Alvares, K. M. (1976). The managerial grid as a predictor of conflict resolution and managerial effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 84-92
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.

- Boatwright, K. J., Forrest, L. (2000). Leadership Preferences: The influence of gender and needs for connection on workers' ideal preferences for leadership behaviors. *The Journal of Leadership Studies*, 7(2), 18-34.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4),
- Bumphus, A. (2008). The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors (Dissertation)
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 24-43
- Claypool, T., & Molnar, T. (2011). Empathy and ethics: A conversation between colleagues. *Our Schools/Our Selves*, 20(2), 175-185
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putman
- Cosner, S., & Jones, M. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57
- Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface: A non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 338- 356
- Czech, K. & Forward, G. L. (2010). Leader communication: Faculty perceptions of the department chair. *Communication Quarterly*, 58(4), 431-457

- DeFranco, J. A., & Golden, N. L. (2003). Educational leadership improvement tool: A researchbased assessment, evaluation, & improvement tool for school administrators. Eugene, OR: Eugene School District
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80-90.
- Dufour, R., Dufour, R., & Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning community at work: New insights for improving schools. Bloomington, IN: Solution-Tree
- Elmore, R. F., Forman, M. L., Stosich, E. L., & Bocala, C. (2014). The internal coherence assessment protocol & developmental framework: Building the organizational capacity for instructional improvement in schools (Research paper). Washington, DC: Strategic Education Research Partnership.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Gaddis, A. (2016). *Teacher organizational citizenship behavior and principal emotional intelligence: How they relate and interact (Dissertation)*.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). *Discovering your authentic leadership*. *Harvard Business Review*, 85, 129-138
- Goleman, D. P. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam
- Goleman, D. P. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodwin, J., & Babo, G. (2014). What expert teachers think: A look at principal leadership behaviors that facilitate exemplary classroom instructional practice. *NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(2), 65-84.

- Heller, R. (2017). On the science and teaching of emotional intelligence. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 20-24.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Holt, S. & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 95-105
- Jin, Y. (2010). Emotional leadership as a key dimension of public relations leadership: A national survey of public relations leaders. *Journal of Public Relations Research*, 22(2), 159-181
- Katz, R. L. (1963). *Empathy: its nature and uses*. London: Free Press of Glencoe
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 523-544.
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 146-162
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2)
- Lester, S. W. & Brower, H. H. (2003). In the eyes of the beholder: The relationship between subordinates' felt trustworthiness and their work attitudes and behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(2), 17-33
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill
- Lingam, G. I., & Lingam, N. (2015). Are they fit for leading? Teachers' perceptions of leadership practices of Niuean school principals. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 43(1), 35-47

- Louis, K., Leithwood, K., Walhstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, and Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
- Louis, K., & Marks, H. (1998). Does professional communities affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532-574
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mahsud, R., Yukl, G., Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 561-577
- Matešić, K. (2015). The relationship between cognitive and emotional intelligence and high school academic achievement. *Collegium Antropologicum*, 39(2), 371-375
- Maxwell, B., & Des Roches, S. (2010). Empathy and social-emotional learning: Pitfalls and touchstones for school-based programs. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 33-53
- Mayer, J. D. (1999). *Emotional intelligence: Popular or scientific psychology?* Washington, DC: American Psychological Association
- McDonald, T. (2008, December). Management matters: Make love and work. *Successful Meetings*.
- Megerian, L. E. & Sosik, J. J. (1997). An affair of the heart: Emotional intelligence and transformational leadership. *The Journal of Leadership Studies*, 3(3), 31-48.
- Miller, K. I., Considine, J., & Garner, J. (2007). "Let me tell you about my job": Exploring the terrain of emotion in the workplace. *Management Communication Quarterly*, 20(3), 231-260.

- Miller, M. (2009). Transformational leadership behaviours and empathy with action. *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies*, 26, 45-59
- Moore, B. (2009a). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform?. *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Moore, B. (2009b). *Inspire, motivate, collaborate: Leading with emotional intelligence*. Westerville, OH: National Middle School Association
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence* (2nd ed.). Boston, MA: Prentice Hall
- Orlans, M., & Levy, T. M. (2006). *Healing parents: Helping wounded children learn to trust & love*. Washington, DC: Child Welfare League of America
- Palmer, B. (2003). An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain*. New York, NY: W. W. Norton & Company
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2011). *The whole brain child*. New York, NY : Delacorte Press.
- Skinner, C. & Spurgeon, P. (2005). Valuing empathy and emotional intelligence in health leadership: a study of empathy, leadership behaviour and outcome effectiveness. *Health Services Management Research*, 18(1), 1-12
- Small, G. (2011). Doctor's order: Learn empathy. *Phi Kappa Phi Forum*, 91(1), 16-17
- Szalavitz, M., & Perry, B. D. (2010). *Born for love: Why empathy is essential-and endangered*. New York, NY: HarperCollins
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666

- Trout, J. D. (2009). *Why empathy matters: The science and psychology of better judgment*. New York, NY: Penguin Group
- Waldron, V. R. (2000). Relational experiences and emotion at work. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (2nd ed.; pp. 64-82). London: Sage
- Waters J. T., Marzano R. J., & McNulty B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: MidContinent Research for Education and Learning.
- Weinberger, L. A. (2009). Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 747-772
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505-522
- Yamamoto, J., Gardiner, M., & Tenuto, P. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.
- Yusof, H. M., Kadir, H. A., & Mahfar, M. (2014). The role of emotions in leadership. *Asian Social Science*, 10(10), 41-49.
- Zampetakis, L. A., & Moustakis, V. (2011). Managers' trait emotional intelligence and group outcomes: The case of group job satisfaction. *Small Group Research*, 42(1), 77-102

Παράρτημα Α – Εργαλείο Έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Υπογραμμίστε τη σωστή απάντηση:

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

3. Κλάδος Υπηρεσίας

• Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

• Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

4. Υπηρετείτε σε θέση ευθύνης:

• Διευθυντή/ντριας

• Υποδιευθυντή/ντριας

5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- 0 – 10
- 11 – 20
- 21 – 30
- 30 και άνω

6. Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικό δίπλωμα
- Άλλες. Ποιες;.....

7. Επιμόρφωση

- Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης
- Π.Ε.Κ.
- Νέες Τεχνολογίες
- Άλλη. Ποια;.....

Παρακαλούμε επιλέξτε με σειρά προτεραιότητας τη σημαντικότητα των παρακάτω προτάσεων που θεωρείτε πως είναι απαραίτητο στοιχείο ενός Διευθυντή/ηγέτη για τη διαμόρφωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτόν και το εκπαιδευτικό προσωπικό (παρακαλούμε επιλέξτε 1 για την πιο σημαντική, 2 για τη δεύτερη, 3 για την τρίτη, 4...,5...,6...,7 για τη λιγότερο σημαντική):

1.Ο Διευθυντής/ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών. 2.Ο Διευθυντής /ηγέτης είναι ικανός να ελέγξει το θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση	
3.Ο Διευθυντής/ηγέτης ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του και τις περιορίζει αποτελεσματικά.	
4.Ο Διευθυντής/ηγέτης ακούει με προσοχή τον συνάδελφό του, όταν του εκθέτει ένα πρόβλημα.	
5.Ο Διευθυντής/ηγέτης σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα.	
6.Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση.	
7. Ο Διευθυντής/ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.	

8. Ο Διευθυντής/ηγέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες του χαρακτήρα του και λειτουργεί με ενσυναίσθηση στις αδυναμίες των συναδέλφων του.	
--	--

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε. Να απαντηθούν μόνο από τους διευθυντές.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1 SEA Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2 OAE Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3 UOE Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4 ROE Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5 SEA Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6 OAE Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7 UOE Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8 ROE Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9 SEA Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά. 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10 OAE Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

11 UOE Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12 ROE Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13 SEA Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14 OAE Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15 UOE Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16 ROE Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Σε ποιο βαθμό ο επικεφαλής του σχολείου που είστε τοποθετημένοι συμμετέχει στις ακόλουθες συμπεριφορές; Επιλέξτε τον αριθμό απάντησης που ισχύει καλύτερα για κάθε δήλωση.

1 = Σχεδόν ποτέ

7 = Πάντα

1. Αποτελεί ένα παράδειγμα αυτού που περιμένει από τους άλλους.

1 2 3 4 5 6 7

2. Ενημερώνει για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο και την πορεία επίλυσης τους.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ακολουθεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του.

1 2 3 4 5 6 7

4. Δείχνει στους άλλους πώς μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους με τη σύναψη ενός κοινού οράματος.

1 2 3 4 5 6 7

5. Δημιουργεί συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5 6 7

6. Παίρνει σωστές αποφάσεις και δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης στους συναδέλφους.

1 2 3 4 5 6 7

7. Καθιστά σίγουρο ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν εφικτούς στόχους, καθορίζουν δηλαδή μετρήσιμα ορόσημα για τα έργα και τα προγράμματα στα οποία εργάζονται.

1 2 3 4 5 6 7

8. Ακούει ενεργά διάφορες απόψεις.

1 2 3 4 5 6 7

9. Εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες εργασίας (χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, καθαριότητα)

1 2 3 4 5 6 7

10. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

1 2 3 4 5 6 7

11. Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5 6 7

12. Συμπεριφέρεται στους συναδέλφους με αξιοπρέπεια και σεβασμό.

1 2 3 4 5 6 7

13. Δείχνει κατανόηση στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5 6 7

14. Χορηγεί τις άδειες που δικαιούνται οι εκπαιδευτικοί (αναρρωτικές, κανονικές, γονικές) όποτε το επιζητούν.

1 2 3 4 5 6 7

15. Ρωτά "Τι μπορούμε να κάνουμε;" όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως αναμενόταν.

1 2 3 4 5 6 7

16. Προσπαθεί να δείχνει στους συναδέλφους ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

1 2 3 4 5 6 7

17. Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται δημιουργικά για τη συμβολή τους στην επιτυχία των έργων.

1 2 3 4 5 6 7

18. Επαινεί τους εκπαιδευτικούς για τη δουλειά τους και βρίσκει τρόπους να γιορτάσει τα επιτεύγματα τους.

1 2 3 4 5 6 7

19. Ψάχνει εκτός των τυπικών ορίων της οργάνωσής του για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς που πρέπει να πραγματοποιηθεί.

1 2 3 4 5 6 7

20. Προτρέπει και τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους, καινοτόμους τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους.

1 2 3 4 5 6 7

21. Υποστηρίζει τις αποφάσεις των άλλων και δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ελευθερία και δυνατότητα επιλογής για να αποφασίσουν πώς να κάνουν το έργο τους.

1 2 3 4 5 6 7

Στα ερωτήματα που ακολουθούν, παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας ένα από τα νούμερα της κλίμακας που σας δίδεται, η οποία έχει ως εξής:

1 Συμφωνώ απόλυτα

7 Διαφωνώ απόλυτα

1. Ο επικεφαλής του σχολείου έχει ένα σαφές όραμα για το σχολείο.

1 2 3 4 5 6 7

2. Ο Προϊστάμενος του Σχολείου συμβουλεύει το προσωπικό για τις ανάγκες και τις προκλήσεις του σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί την ομαδική εργασία.

1 2 3 4 5 6 7

4. Έχω την ευκαιρία να αναλάβω ηγετικούς ρόλους.

1 2 3 4 5 6 7

5. Ο επικεφαλής του σχολείου προωθεί καλές πρακτικές μεταξύ του προσωπικού.

1 2 3 4 5 6 7

6. Ο επικεφαλής του σχολείου μου δίνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις μου στην τάξη.

1 2 3 4 5 6 7

7. Ο επικεφαλής του σχολείου διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν εκ των προτέρων.

1 2 3 4 5 6 7

8. Ο επικεφαλής του σχολείου παρακολουθεί τα αρχεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5 6 7

9. Ο επικεφαλής του σχολείου ενδιαφέρεται για την ευημερία μου.

1 2 3 4 5 6 7

10. Νιώθω ότι συμμετέχω στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

11. Το σχολείο χρησιμοποιεί τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης για να δηλώσει σαφώς τους τομείς προτεραιότητας για βελτίωση.

1 2 3 4 5 6 7

12. Πιστεύω ότι υποστηρίζω το ρόλο μου ως καθηγητή.

1 2 3 4 5 6 7

13. Έχω αρκετές ευκαιρίες επικοινωνίας με τον επικεφαλής του σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

14. Ο επικεφαλής του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με το διδακτικό προσωπικό.

1 2 3 4 5 6 7

15. Οι υφιστάμενες σχολικές πολιτικές είναι αποτελεσματικές.

1 2 3 4 5 6 7

16. Ο ρόλος και τα καθήκοντα των διαφόρων μελών του προσωπικού είναι σαφώς καθορισμένα.

1 2 3 4 5 6 7

17. Τα νέα μέλη του προσωπικού επωφελούνται από μια αποτελεσματική διαδικασία εισαγωγής.

1 2 3 4 5 6 7

18. Οι συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ανταποκρίνονται στις ανάγκες του προσωπικού σύμφωνα με τις ανάγκες ανάπτυξης του σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

19. Το σχολείο φροντίζει για αυτά τα διαθεματικά θέματα του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών:

- Γνώση γραφής

1 2 3 4 5 6 7

- Ψηφιακή παιδεία

1 2 3 4 5 6 7

- Μάθηση για μάθηση και συνεργατική μάθηση

1 2 3 4 5 6 7

- Εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη

1 2 3 4 5 6 7

- Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία

1 2 3 4 5 6 7

- Εκπαίδευση για την ποικιλομορφία

1 2 3 4 5 6 7

20. Το σχολείο υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη του πλήρους δυναμικού τους ως διαβίου μαθητές.

1 2 3 4 5 6 7

21. Το σχολείο βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτυχθούν ως δημοκρατικοί πολίτες.

1 2 3 4 5 6 7

22. Το σχολείο ενισχύει τη μάθηση μέσα από δραστηριότητες κοινής διδασκαλίας.

1 2 3 4 5 6 7

23. Το σχολείο έχει δεσμούς με την κοινότητα.

1 2 3 4 5 6 7

24. Οι συνάδελφοι μοιράζονται μαζί τους τους πόρους τους.

1 2 3 4 5 6 7