



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Η επίδραση της εν-συναίσθησης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα
των εκπαιδευτικών

Η εργασία (Thesis) υποβάλλεται για τη μερική κάλυψη των απαιτήσεων για την απόκτηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Μαυρουδής Γεωργιάδης

A.M. : 452

Επιβλέπων Καθηγητής: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΑΣΧΑΛΟΥΔΗΣ

Μάιος, 2023

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία φαίνεται να αποτιμά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με την αρωγή διαδικασιών με αμφιλεγόμενα, ωστόσο, κριτήρια. Οι διαδικασίες αυτές αξιολογούν τις λεγόμενες «σκληρές δεξιότητες» των εκπαιδευτικών, όπως η εμπειρία και τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για την εργασία τους, τις μαθητικές επιδόσεις, τους δαπανώμενους πόρους και τις απαιτούμενες δομές. Ωστόσο, πρόσφατα, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στο πεδίο των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων ως σημαντικών παραγόντων της επαγγελματικής αριστείας. Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η συσσώρευση συναισθηματικών και εργασιακών εμπειριών, συνδυαστικά με άλλους παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ ηγετικών στελεχών και εκπαιδευτικών, διαμορφώνει την επαγγελματική συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα των τελευταίων. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπό της παρούσης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης της ενσυναίσθησης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των υφισταμένων του σε μια σχολική μονάδα. Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου αυτού στηρίχθηκε σε προϋπάρχοντα πρότυπα, άλλων προγενέστερων ερευνών. Ειδικότερα, η δομή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τρία μέρη, με τις ερωτήσεις να είναι συνολικά 47. Ως προς τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους, με το ερωτηματολόγιο και τους παράγοντές του, η εξέταση αυτών των συσχετισμών έλαβε χώρα μέσω εφαρμογής μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης με τη χρήση της μεθόδου *stepwise* ενώ οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ποσοτικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του *Pearson's correlation coefficient*. Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι η ενσυναίσθηση των διευθυντών δεν αποτελεί καταλυτικό παράγοντα ως προς την αποτελεσματικότητά τους, δεδομένου ότι αυτή συνδέεται περισσότερο με τις καινοτόμες δράσεις που οι ίδιοι αναλαμβάνουν. Συνεπώς, η σχολική αποτελεσματικότητα συνεχίζει να συνδέεται πρωτίστως, με μετρήσιμα αποτελέσματα και δευτερευόντως με τα συναισθηματικά οφέλη που αυτοί αποκομίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, ενσυναίσθηση

Abstract

Contemporary society appears to prioritize the assessment of teachers and educational institutions by employing controversial criteria in order to gauge their effectiveness. These criteria predominantly concentrate on evaluating the teachers' "hard skills," such as their experience, formal qualifications, student performance, resource allocation, and structural requirements. However, recent research has directed its focus towards the significance of social and interpersonal skills as crucial determinants of professional excellence. Within this context, it is argued that the accumulation of emotional and professional experiences, along with other factors such as the relationship between leaders and teachers, shape the professional conduct and effectiveness of the latter group. Consequently, this paper aims to examine the impact of a manager's empathy on the effectiveness of their subordinates within an educational setting. To conduct this investigation, a questionnaire was utilized as the primary research instrument. The formulation of this questionnaire was based on established standards derived from previous studies. Specifically, the questionnaire's structure encompassed three sections, consisting of a total of 47 questions. To explore the associations between participants, their characteristics, and the questionnaire's factors, these correlations were examined through the implementation of a linear regression model utilizing the stepwise method. Furthermore, Pearson's correlation coefficient was employed to analyze the quantitative relationships between variables. Upon concluding the study, it is evident that a manager's empathy does not serve as a catalytic factor in terms of their effectiveness, as it appears to be more closely linked to the innovative actions they undertake. Consequently, school effectiveness continues to be primarily associated with quantifiable outcomes, while emotional benefits derived from managerial empathy play a secondary role.

Keywords: primary education, effectiveness, teachers, empathy

Περιεχόμενα

Περίληψη2

Abstract3

Περιεχόμενα**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

Ευρετήριο Πινάκων6

Εισαγωγή7

1. Αποτελεσματικότητα και εκπαίδευση9

1.1. Το αποτελεσματικό σχολείο9

1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου10

2. Αποτελεσματικότητα και ηγεσία στην εκπαίδευση13

2.1. Τύποι ηγεσίας σχολικών μονάδων13

2.2. Τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή16

3. Ο Ενσυναίσθητος διευθυντής και η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών20

3.1. Ενσυναίσθητη ηγεσία21

3.2. Ενσυναίσθηση και αποτελεσματικότητα25

4. Ερευνητική μεθοδολογία30

4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας30

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα30

4.3. Συλλογή δεδομένων31

4.4. Ερευνητικό εργαλείο31

4.5. Περιορισμοί32

4.6. Στατιστική επεξεργασία32

4.7. Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's α 33

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων34

5.1. Συμμετέχοντες34

5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης35

5.3. Σχέση ενσυναίσθησης των διευθυντών και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών40

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα45

Βιβλιογραφικές αναφορές52

Ξενόγλωσση52

Ελληνόγλωσση63

Παράρτημα Α-Ερωτηματολόγιο68

Ενσυναίσθητη ηγεσία και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών68

Συμπόνια στην εργασία (Compassion at work)69

Δημογραφικά χαρακτηριστικά70

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1- Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach' s α 33

Πίνακας 2- Κατανομή χαρακτηριστικών δείγματος34

Πίνακας 3- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου36

Πίνακας 4- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την Ενσυναίσθητη ηγεσία36

Πίνακας 5-Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή ικανοποίηση37

Πίνακας 6- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή καινοτομία38

Πίνακας 7-Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή αποτελεσματικότητα39

Πίνακας 8- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις της κλίμακας συμπόνια στην εργασία40

Πίνακας 9-Σχέση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου41

Πίνακας 10- Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών43

Εισαγωγή

Οι πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στην εκπαίδευση που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια, οδήγησαν σε ραγδαίες και απροσδόκητες μεταρρυθμίσεις, καθιστώντας δύσκολη την προσαρμογή των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών στα νέα δεδομένα (Pettigrew, Woodman and Cameron, 2001). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, αντιληπτές και στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, απαιτούν επιπλέον διερεύνηση επί του θέματος, καθώς η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μαζί με την προσχολική εκπαίδευση, αναγνωρίζεται ως η σημαντικότερη αναπτυξιακή περίοδος της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς οι εμπειρίες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν διαρκή αντίκτυπο καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου (La Paro, Pianta and Stuhlman, 2004).

Η κοινωνία, στις μέρες μας, φαίνεται να αποτιμά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με την αρωγή διαδικασιών με αμφιλεγόμενα, ωστόσο, κριτήρια (Heckman, Pinto and Savelyev, 2013, Στρίκας, 2014). Οι διαδικασίες αυτές αξιολογούν τις λεγόμενες «σκληρές δεξιότητες» των εκπαιδευτικών, όπως η εμπειρία και τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για την εργασία τους, τις μαθητικές επιδόσεις, τους δαπανώμενους πόρους και τις απαιτούμενες δομές (Robles, 2012). Εντούτοις, οι λεγόμενες «ήπιες δεξιότητες», όπως τα προσωπικά γνωρίσματα, οι αξίες, οι αρχές και οι στόχοι που παράγουν και στηρίζουν την επαγγελματική αριστεία, δεν διερευνώνται επαρκώς (Heckman, Pinto and Savelyev, 2013, Γρουνά και Παπαδανιήλ, 2019).

Ωστόσο, πρόσφατα, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στο πεδίο των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων ως σημαντικών παραγόντων της επαγγελματικής αριστείας (Γκαγκαστάθη, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η συσσώρευση συναισθηματικών και εργασιακών εμπειριών, συνδυαστικά με άλλους παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ ηγετικών στελεχών και εκπαιδευτικών, διαμορφώνει την επαγγελματική συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα των τελευταίων (Καφέτσιος, 2005). Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση αποτελεί δεξιότητα που συνδέεται με την κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα, δε, με έρευνα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κατά την ερμηνεία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-διευθυντών οφείλει να λαμβάνεται υπόψη κατά την τοποθέτηση των τελευταίων στην ηγεσία μιας σχολικής μονάδας με γνώμονα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Mahsud, Yukl and Prussia, 2010). Ωστόσο, η έρευνα σε αυτό το πεδίο, εντός ελλαδικού χώρου, κρίνεται περιορισμένη.

Υπο αυτό το πρίσμα, σκοπό της παρούσης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης της ενσυναίσθησης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των υφισταμένων του σε μια σχολική μονάδα.

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε πέντε ενότητες. Στη θεωρητική ενότητα, στην οποία περιλαμβάνονται τρία κεφάλαια αναλύονται διεξοδικά οι έννοιες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας αλλά και της ενσυναίσθησης που διαθέτουν οι άμεσα προϊστάμενοί τους. Αντίστοιχα στο μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της ενώ ακολουθούν τα προκύπτοντα συμπεράσματα καθώς και οι προτάσεις της εργασίας.

1. Αποτελεσματικότητα και εκπαίδευση

Οι σύγχρονες έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης, αποδέχονται την επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, ως τον σκοπό και την απαραίτητη κινητήρια δύναμη για τη συνέχιση της ύπαρξής του. Στο πλαίσιο αυτό, μελέτες αναφορικά με τη μέτρηση της επίτευξης της στοχοθεσίας μιας σχολικής μονάδας εστιάζουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ως βασικές προϋποθέσεις της ανάπτυξης και της προόδου της (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006).

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα παραπέμπει στο βαθμό που το εκπαιδευτικό ίδρυμα πετυχαίνει τους στόχους του. Αντίστοιχα, η αποδοτικότητα αφορά στην ιδιότητα του οργανισμού να αξιοποιεί τις εισροές του με στόχο τη μέγιστη επίδοση. Μάλιστα, έρευνες που αφορούν τις δύο προαναφερθείσες έννοιες υποδηλώνουν ότι αυτές διαθέτουν ποικίλες προσεγγίσεις όπως επι παραδείγματι είναι η εκπαιδευτική, η σχολική και η μορφωτική ή διδακτική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Καναδιάκη, 2008).

1.1. Το αποτελεσματικό σχολείο

Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, απαιτεί την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Πουργιανού, 2012). Εντούτοις αξίζει να σημειωθεί, ότι η αποσαφήνιση του όρου αποτελεσματικό σχολείο συναρτάται με τον καθορισμό των αποτελεσμάτων, των παραγόντων και των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να συντρέχουν προκειμένου μια σχολική μονάδα να διαθέτει αποτελεσματικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 1997).

Κινούμενοι στο πνεύμα αυτό, ως αποτελεσματικό σχολείο ορίζεται το εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου τα παιδιά πετυχαίνουν υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα, κυρίως μέσω του ανταγωνισμού, εν συγκρίσει με αυτά που προσδοκούνταν (Mortimore, 1991). Ένας δεύτερος ορισμός προσεγγίζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως τον επιτυχημένο συνδυασμό στοχοθεσίας, ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και προγράμματος σπουδών, με απώτερο στόχο την ικανοποίηση και την επιτυχία των μαθητών στο ευρύτερο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος (Παμουκτσόγλου, 2001, Κοντάκος, 2010).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη απόπειρα αποσαφήνισης της σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνει υπόψη της, τη δημιουργία ενός σχολείου αντάξιου της σύγχρονης πραγματικότητας και των κοινωνικών αναγκών, η οποία εξαλείφοντας τις

διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές, θα βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα τους και θα αναδείξει την ατομικότητα τους (Πουργιανού, 2012). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί πως η σχολική αποτελεσματικότητα επιτρέπει μια υποκειμενικότητα στην αποσαφήνισή της, καθώς το κάθε άτομο που την αξιολογεί, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις αντιλήψεις του, μπορεί να της αποδώσει διαφορετική σημασία. Υπό αυτό το πρίσμα, οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, οι μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και οι εκπαιδευτικοί, πρωτίστως, στη διάχυση ηθικοκοινωνικών αξιών και, ακολούθως, στην ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, η οπτική των στελεχών της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα είναι το σύνολο των εισροών και εκροών που καθιστούν ένα σχολείο επιτυχημένο (Καγκάνη, 2016).

Σημειώνεται ότι σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί να υιοθετηθεί ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, καθώς η έννοια περιλαμβάνει κριτήρια και δείκτες, άμεσα εξαρτώμενους από τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά και τις ρυθμιστικές παραμέτρους της λειτουργίας του. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι έκαστη σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει το δικό της μοντέλο αποτελεσματικότητας βάσει της ιδιαίτερης κουλτούρας και τους γενικότερου κλίματος της (Στρίκας, 2014). Παρόλα αυτά, πρόσφατα, το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίστηκε στην απόδοση ευθυνών στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς και στον προσδιορισμό των διαδικασιών που οδηγούν στην επαγγελματική εξέλιξη τους και συνακόλουθα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Κούλα, 2011, Τογανίδου, 2019).

1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η ευρύτερη βιβλιογραφία επισημαίνει τη σημασία της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της (Κοντάκος, 2010). Ο όρος σχολική κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως οι εμφανείς αξίες και πεποιθήσεις ενός σχολικού περιβάλλοντος που κατευθύνουν τη λειτουργία του. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από τη συνεχή ανανέωση της ανάλογα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τις αντιλήψεις, τις συνήθειες και τις αξίες που έχουν τα μέλη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Σαΐτης, 2008).

Επιπρόσθετα, το κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, αποτυπώνει την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε

αυτή. Αξίζει να επισημανθεί ότι το σχολικό κλίμα εννοιολογικά διαφοροποιείται από την σχολική κουλτούρα, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελείται από τις αντιλήψεις, τις αξίες των ίδιων των εμπλεκομένων, σύμφωνα με τους κανόνες που επιτάσσει η προκαθορισμένη κουλτούρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Κούλα, 2011). Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά δεν τοποθετούνται προσωρινά, αλλά μόνιμα. Έτσι, εξασφαλίζεται μια σαφή και ενιαία εικόνα του σχολείου, η οποία παραμένει διαχρονικά ομοιόμορφη εξασφαλίζοντας έτσι τη διατήρηση και ενίσχυση του σχολείου (Σαϊτης, 2008).

Το σχολικό κλίμα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι συνεργατικό όταν η σχέση μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και των ηγετών του χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συλλογικότητα. Ακόμη, όταν σε ένα σχολείο επικρατεί συνεργατικό κλίμα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων πραγματοποιείται με δημοκρατικό τρόπο και καταβάλλονται ομαδικές προσπάθειες για την οργάνωση της σχολικής μονάδας, τη διασφάλιση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών και την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, ο πιο ουσιαστικός παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας είναι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ επιπρόσθετους παράγοντες αποτελούν η χρήση των ΤΠΕ, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή καινοτόμων ιδεών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας. (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ως εκ τούτου, ουσιαστική κρίνεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 2014). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι η αποτίμηση της απόδοσης ενός σχολείου διαδραματίζει κομβικό ρόλο, καθώς οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία θέλουν να λαμβάνουν κάποιας μορφής ανατροφοδότηση (Πασιαρδής and Πασιαρδή, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση στα αποτελεσματικά σχολεία πραγματοποιείται με ποικίλες μεθόδους, όπως είναι για παράδειγμα τα έντυπα παρατήρησης, τα αποτελέσματα των οποίων χρησιμοποιούνται για τη γενικότερη βελτίωση τους (Σαϊτης, 2005).

Ακολούθως, ο χρόνος φοίτησης και το μέγεθος της τάξης διαφαίνεται ότι έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, σε αντίθεση με ό,τι υπαγορεύουν οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές θεωρήσεις, η παράταση του χρόνου φοίτησης των παιδιών αυξάνει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, η ελευθερία κατάτμησης μικρών ή μεγάλων τάξεων, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου

διαπιστώνεται ότι μεγιστοποιεί την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του (Rutter and Maughan, 2002). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυξημένη αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δεν έγκειται στο τυχόν «περίσσευμα» των διαθέσιμων πόρων, αλλά στην ικανότητα αξιοποίησής τους (Greenwald, Hedges and Laine, 1996).

Διαφοροποιήσεις στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δημιουργεί και το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών. Μάλιστα, οι μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα με υψηλότερη κοινωνική και οικονομική επιφάνεια διαθέτουν ξεκάθαρα γνωστικά οφέλη, εν συγκρίσει με τους μαθητές με προέλευση χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίοι δε δύνανται να διατηρήσουν σταθερό το γνωστικό τους επίπεδο (Rutter and Maughan, 2002).

Προσέτι, θεωρητικά, στενή σχέση με την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος διαθέτουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διδασκόντων, διευθυντών, γονέων και μαθητών (Καψάλης, 2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο μιας σχολικής μονάδας, καθώς η πρόληψη και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων φαίνεται ότι επηρεάζουν την ψυχική υγεία των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή, την ακαδημαϊκή επίδοση και την αποχώρηση από την εκπαίδευση των μαθητών κ.ά. (Katz, 2004, Παπαδοπούλου, 2012). Δεν είναι μάλιστα τυχαίο το γεγονός ότι η εξέλιξη των διαπροσωπικών αυτών σχέσεων επηρεάζει διαθέτει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι ίδιοι οι μαθητές (Rutter and Maughan, 2002).

Συνοψίζοντας, θεωρείται αφελές ο ισχυρισμός περί ομοιομορφίας της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, καθώς η έντονη ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργεί διαφορετικές ανάγκες σε κάθε σχολείο (Τογανίδου, 2019). Επομένως, θεωρείται απαιτητή, η διερεύνηση των συνθηκών για τους οποίους η αποτελεσματικότητα σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, με σκοπό τη βελτίωση της, ποικίλλει. Σε κάθε περίπτωση, πρόσωπο κλειδί για τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ο διευθυντής, η πνευματική και οργανωτική κινητήριος δύναμη του που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς προς την αριστεία (Κυριακίδης και Αντωνίου, 2010).

2. Αποτελεσματικότητα και ηγεσία στην εκπαίδευση

Η διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί το κατώτερο ιεραρχικά επίπεδο διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σαΐτης, 2008). Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου κρίνεται όχι μόνο από την ηγετική συμπεριφορά αλλά και από τις ενέργειες του διευθυντή (Μπουραντάς, 2005).

Ως δημόσιοι λειτουργοί, οι διευθυντές οφείλουν να εφαρμόζουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, και ταυτόχρονα πρέπει να αναπτύσσουν τις δικές τους εσωτερικές πολιτικές για τις σχολικές τους μονάδες (Ρεντίφης, 2014). Επιπλέον, οφείλουν να αξιοποιούν και να συντονίζουν δημιουργικά τους υφισταμένους τους, να διασφαλίζουν τη συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού τους και να εξασφαλίζουν την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου, με νόμιμο τρόπο (Σαΐτης, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι αξίες, οι στάσεις και η συμπεριφορά του διευθυντή έχουν θεμελιώδη αντίκτυπο στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στην εργασιακή ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1. Τύποι ηγεσίας σχολικών μονάδων

Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον όρο Ηγεσία, παρουσιάζουν κοινά στοιχεία χαρακτηρίζοντας την ως διαδικασία επιρροής (Weese, 1996). Υπό το πρίσμα της ερευνητικής προσέγγισης της Ηγεσίας, πολυάριθμες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί προσπαθώντας να εξηγήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά ενός ηγέτη που δημιουργεί ευνοϊκά αποτελέσματα (Hollander, Conger and Kanungo, 1990). Ωστόσο, η επιστημονική έρευνα δίνει έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διοίκησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Βάσει των προαναφερθέντων, τα δημοφιλέστερα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό και το εξουσιοδοτικό ή ελεύθερου πνεύματος (Caruso, Mayer and Salovey, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και περιορισμένη ορθολογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων, αλλά και σαφή ιεραρχική κλίμακα, ενώ ο βαθμός εξουσίας του διευθυντή είναι μέγιστος και απορρέει από τη θέση του στην οργάνωση. Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, τα μέλη της ομάδας αποτελούν εκτελεστικά όργανα ενώ η χρήση του φόβου ως κίνητρο και η απουσία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, για τη βελτίωση της σχολικής ζωής αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του. Εντούτοις, αυτό το πρότυπο ηγεσίας είναι εξαιρετικά

αποτελεσματικό όταν ένας διευθυντής διαθέτει εμπειρία και πλήρη γνώση του εργασιακού του αντικειμένου αλλά και τη δυνατότητα επίλυσης των πιθανών προβλημάτων που προκύπτουν. Στον αντίποδα, αυτός ο τύπος διοίκησης δεν ενδείκνυται, καθώς θεωρείται κατάχρηση της ανατεθειμένης στον διευθυντή εξουσίας, ο οποίος προάγει τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων και επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους.

Αντίστοιχα στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, η διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων πραγματοποιείται σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Σε αντίθεση με το αυταρχικό, στο συμμετοχικό στυλ ηγεσίας η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εκδήλωση δράσεων, από πλευράς των εκπαιδευτικών γίνεται με ταυτόχρονη ανάληψη της ευθύνης επιτυχούς διεκπεραίωσής τους. Ως εκ τούτου, η ομάδα αισθάνεται συνήθως επιτυχημένη, δεδομένων της ωριμότητας και του σεβασμού του διευθυντή προς το πρόσωπο της. Αυτό το στυλ είναι επίσης κατάλληλο όταν οι διευθυντές δεν κατανοούν πλήρως το αντικείμενο της εργασίας τους και πρέπει να συνεργαστούν με τους εργαζόμενους στον οργανισμό για να καλύψουν το έλλειμμα.

Επιπλέον, στο ελευθεριάζον στυλ ηγεσίας, ο ρόλος του ηγέτη κρίνεται πολύ περιορισμένος, παραχωρώντας μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας στους υφισταμένους του κατά τη λήψη αποφάσεων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, ότι ο ηγέτης αναλαμβάνει περιορισμένο μέρος της ευθύνης που του αναλογεί, εξακολουθώντας, ωστόσο, να είναι υπεύθυνος για τη λήψη της τελικής απόφασης. Αυτό το στυλ ενδείκνυται προς χρήση σε σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικούς με αυξημένη συνολική προϋπηρεσία (Κωτσίκης, 2003).

Εντούτοις, νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις εστίασαν στη διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού των εργαζομένων, με έμφαση στα συλλογικά συμφέροντα, στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων στους οργανισμούς (Bodla and Nawaz, 2010· Asrar-ul-Haq and Kuchinke, 2016). Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η αποτελεσματική ηγεσία μια σχολικής μονάδας είναι απότοκο της σκληρής δουλειάς σε συνδυασμό με ένα σύνολο αφομοιώσιμων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, εμπειριών και συναισθημάτων. Κινούμενοι σε αυτό το πνεύμα, γίνεται κατανοητό ότι, πλέον, αναγνωρίζεται η σημασία των συναισθημάτων στην επικοινωνία και στην άσκηση της ηγεσίας ενώ διερευνάται και η χαρισματική φύση της ηγετικής ικανότητας (Πασιαρδής, 2014).

Από τις δημοφιλέστερες τυπολογίες που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται αυτή των Leithwood and Duke στην οποία περιλαμβάνονται έξι, αλληλοεπικαλυπτόμενα, σε αρκετά σημεία, ηγετικά στυλ. Σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο

οι έξι μορφές ηγεσίας είναι η εκπαιδευτική, η διοικητική-διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική και η ενδεχομενική (Κατσαρός, 2008, Κουτούζης, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός τύπος ηγεσίας εστιάζει στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας οι διευθυντές ασκούν την ανάλογη εξουσία, σε συνδυασμό με τις τεχνικές γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν. Αντίστοιχα, η διοικητική-διαχειριστική μορφή ηγεσίας δίνει έμφαση στην ηγετική συμπεριφορά θεωρώντας ότι η επίτευξη των σκοπών και των λειτουργιών ενός ηγέτη αποτελούν προαπαιτούμενα για τη διευκόλυνση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που δίνουν στους ηγέτες εξουσία και επιρροή, η οποία είναι ανάλογη του ιεραρχικού επιπέδου στο οποίο ανήκουν.

Προσέτι, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στον αντίκτυπο της δέσμευσης και των ικανοτήτων των μελών του οργανισμού. Με άλλα λόγια, η υψηλή παραγωγικότητα και η προσπάθεια είναι ανάλογες της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, των τιθέμενων προς επίτευξη στόχων και της ικανότητά των μελών του οργανισμού να τους επιτύχουν. Πηγή εξουσίας και επιρροής του ηγέτη θεωρείται ότι είναι τα ίδια τα μέλη του οργανισμού και όχι η θέση στην οποία βρίσκεται.

Επίσης, η ηθική ηγεσία αναφέρεται στον ηθικό κώδικα αξιών ενός ηγέτη ενώ η συμμετοχική στηρίζεται στην συνεργατική λήψη αποφάσεων από τα μέλη της ομάδας (Sergiovanni, 1984). Όσον αφορά στο ενδεχομενικό στυλ ηγεσίας, οι ηγέτες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις εντός του οργανισμού τους και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και συναντούν καθημερινά. Υποστηρίζει, δε, ότι καμία από τις προαναφερθείσες μορφές ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματική σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι ηγέτες υποχρεούνται να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους σε διαφορετικές καταστάσεις, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πρακτικές ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

Αργότερα, η συγκεκριμένη τυπολογία εμπλουτίστηκε. Σε αυτή, προστέθηκαν και άλλες μορφές ηγεσίας όπως η μεταμοντέρνα, η συναλλακτική και η διαπροσωπική μορφές ηγεσίας. Εστιάζοντας στο συναλλακτικό τύπο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση της σχέσης μεταξύ ηγέτη-εργαζομένων και, συνακόλουθα, η αποτελεσματικότητά συσχετίζεται με την ηγετική ικανότητα που διαθέτει ο διευθυντής να επηρεάζει τους υφιστάμενους για την επίτευξη των τιθέμενων από την εκπαιδευτική ηγεσία στόχων. Πρώτα απ' όλα, οι ηγέτες οφείλουν να κατανοούν τις ανάγκες, να

παρέχουν κίνητρα και να βελτιώνουν τις ικανότητες των υφισταμένων τους (Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007, Μπάλιας και Μπέστιας, 2016).

Στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στις μέρες μας, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μετασχηματιστική ηγεσία. Μάλιστα, υποστηρίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στην η ικανότητα των μελών του οργανισμού να υπερβαίνουν τους παραδοσιακούς τρόπους λειτουργίας και να μετασχηματίζονται επιδεικνύοντας τις δυνατότητες και τις ηγετικές τους ικανότητες (Μπάλιας και Μπέστιας, 2016). Εντούτοις, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα η οποία διερευνούσε την κυρίαρχη μορφή ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί τη δημοφιλέστερη μορφή ηγεσίας που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες (Burns, 1978). Ειδικότερα, στην εν λόγω μελέτη υποστηρίζεται ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δίνει την δυνατότητα στους ηγέτες να προωθήσουν την ηθική ανάπτυξη των μελών τους, προσανατολίζοντας τους προς την επίτευξη υψηλότερων από το προσδοκώμενο στόχων, αξιών και μορφών αυτοπραγμάτωσης, ενισχύοντας ταυτόχρονα οικουμενικές αξίες όπως για παράδειγμα η δικαιοσύνη, η ισότητα κ.ά. (Μπάλιας και Μπέστιας, 2016).

Συμπερασματικά, εγείρεται το ερώτημα ποιος τύπος εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τις ιδιαιτερότητες και την πολυπλοκότητα των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Αυτή η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών οργανισμών καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση μιας και μοναδικής μορφής ηγεσίας, καθώς πιθανώς απαιτείται ένας συνδυασμός διαφορετικών ηγετικών μορφών, που να αξιοποιούν την τεχνογνωσία και τις ατομικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, να είναι κατάλληλες για τις μοναδικές και ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, οι προαναφερθείσες θεωρητικές αυτές απόψεις παρέχουν ένα υλοποιήσιμο και θετικό πλαίσιο δράσης, στην περίπτωση που λειτουργούν συνδυαστικά μεταξύ τους. Από την άλλη, σημειώνεται ότι η ενσωμάτωση αυτών των θεωρητικών προτάσεων στην σχολική πραγματικότητα ενέχει τον κίνδυνο απλοποίησης τόσο των ίδιων των προσεγγίσεων όσο και αυτού καθαυτού του φαινομένου της ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

2.2. Τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή

Η έννοια της ικανότητας, αρχικά, ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τη συλλογική μάθηση που αποκτούν τα άτομα που διαρκώς αναπτύσσουν τις γνώσεις τους, σε έναν οργανισμό, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο για να περιγράψει την εργασιακή καταλληλότητα (Le Deist and Winterton, 2005). Μεταγενέστερα, ο όρος «δεξιότητα»

χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τις αρετές που χαρακτηρίζουν κάποια επιτυχημένα διοικητικά στελέχη σε σχέση με κάποια λιγότερο επιτυχημένα. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά της διοικητικής αριστείας περιλαμβάνουν ουσιαστικά συμπεριφορικές δεξιότητες, οι οποίες, σε αντίθεση με την προσωπικότητα και τη νοημοσύνη, μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της κατάρτισης και της ανάπτυξης (McClelland, 1973).

Παρόλα αυτά, η «διοικητική αριστεία» θεωρείται ως το απότοκο του συνδυασμού ατομικών γνωρισμάτων, με περιβαλλοντικούς (π.χ. οικονομική δραστηριότητα), δημογραφικούς (π.χ. ηλικία) και οργανωσιακές παραμέτρους (π.χ. πρακτικές της διοίκησης) που σχετίζονται με την εργασία (Gjoligaj, 2014). Επομένως, για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός ενός συγκεκριμένου μοντέλου χαρακτηριστικών διοικητικής αριστείας για τα ηγετικά στελέχη του (Wickramasinghe and Zoyza, 2011, Δημητρίου, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία μεταφοράς δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και αρχών που οδηγεί σε αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών (Cumming and Duda, 2012). Ωστόσο, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων είναι σε θέση να λειτουργούν σε καθημερινή βάση σε δυσχερείς συνθήκες όπως είναι τα προβλήματα των μαθητών και οι απαιτήσεις των γονέων (Brewster and Railsback, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται μια σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι ηγέτες και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ngang and Chan, 2015).

Εντούτοις, όπως υποστηρίζεται από τους Holt και Marques (2012), ενώ υφίσταται γενική συναίνεση αναφορικά με την αναβάθμιση δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα η νοημοσύνη, υπάρχουν κάποιες ήπιες, δεξιότητες, που σχετίζονται με την έκφραση συναισθημάτων όπως η συμπόνια και η ενσυναίσθηση που δεν είναι ευρέως αποδεκτές. Σε κάθε περίπτωση, η δεδομένης της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων η ηγετικές συμπεριφορές που στηρίζονται στην ύπαρξη ήπιων δεξιοτήτων οδηγούν σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Holt and Marques, 2012).

Σε έρευνα, δε, εκτός ελλαδικού χώρου, υποστηρίζεται ότι δεξιότητες όπως επι παραδείγματι η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, επαγγελματική ηθική προάγουν την επαγγελματική αριστεία των ηγετικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ίδια έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την εργατικότητα, την ικανότητα διαμόρφωσης θετικού κλίματος και την ευσυνειδησία του διευθυντή ως τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει (Ngang, Yie and Shahid, 2015).

Άλλωστε, οι ηγέτες μιας σχολικής μονάδας που διαθέτουν θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να κάνουν διάλογο, να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν διάφορα ζητήματα που προκύπτουν, να προωθούν την αλληλοβοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη, να εμπνέουν εμπιστοσύνη και αφοσίωση και να προωθούν την αίσθηση του κοινού οράματος στη σχολική μονάδα (Lewis et al., 2007, Okon, 2014).

Ωστόσο, νεότερες έρευνες στον τομέα της διοίκησης οδήγησαν σε επανεξέταση των επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός ηγετικού στελέχους. Έτσι ως γνώρισμα ενός άριστου ηγέτη θεωρείται η επίτευξη ενότητας, σύμπνοιας και συνοχής εντός της ομάδας του (Carron and Brawley, 2000). Ειδικότερα, η συνοχή της ομάδας θεωρείται από τους απαραίτητους παράγοντες για την επίτευξη της στοχοθεσίας μιας σχολικής μονάδας και περιγράφει το βαθμό ψυχολογικού δεσίματος που έχουν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους (Καζαμία, 2015).

Επιπρόσθετα, το θεωρητικό πλαίσιο της ηγεσίας αναφέρει ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ηγετών την εξωστρέφεια, την συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, ένας χαρισματικός ηγέτης συγκεντρώνει χαρακτηριστικά όπως η ευαισθησία, η κατανόηση των αναγκών των υφισταμένων του και κυρίως το όραμα του (Robbins and Judge, 2011). Ως εκ τούτου, η ικανότητα των ηγετών ενός σχολείου να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των υφισταμένων τους έρχεται και πάλι στο προσκήνιο σε σχέση με τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των τελευταίων (Καζαμία, 2015).

Ακόμη, προσφάτως, δόθηκε αυξημένη έμφαση στην προσωπική συναισθηματική νοημοσύνη των εργαζομένων. Δηλαδή, στην ικανότητα διάκρισης, κατανόησης, αποδοχής και διαχείρισης των συναισθημάτων που βιώνουν οι ίδιοι αλλά και τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι (Μπρίνια, 2008). Σε σύγκριση με τη γνωστική, η συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων των ανθρώπων (Καφέτσιος, 2005). Επιπλέον, δύναται να οδηγήσει σε αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Βάσει των προαναφερόμενων, οι διευθυντές ως ηγέτες πρέπει να μπορούν παρακινούν, να καθοδηγούν, να υποστηρίζουν και να βοηθούν όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς) στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ως προς την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Επιπλέον, οι διευθυντές που

παρουσιάζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνούν αποτελεσματικά με την ομάδα τους, είναι πιο συνεργάσιμοι, αναπτύσσουν πιο αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις και είναι πιο ικανοποιημένοι (Πλατσίδου, 2010).

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται από τους Pervin και John (2001), οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, οφείλουν να είναι αυθεντικοί, να εκτιμούν και να κατανοούν τα θέματα που αντιμετωπίζουν γονείς, εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και να διαθέτουν ευελιξία και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Ακόμη, η ικανότητα των διευθυντών να επικοινωνούν και να δείχνουν ενσυναίσθηση δυνητικά μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, ένα συνεργατικό κλίμα που διευκολύνει την επικοινωνία και προάγει την αμοιβαία αποδοχή και τον σεβασμό, προάγει τη μάθηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες του διευθυντή αποτελούν, επομένως, παράγοντα για τη διάδοση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και, με τη σειρά του, ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι διαπιστώνεται μια δυσανάλογη συσχέτιση των συναισθημάτων ενός ηγέτη στο χώρο της εκπαίδευσης και της θέσης που καταλαμβάνει στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Ειδικότερα, οι ηγέτες που υπηρετούν σε κατώτερες ιεραρχικά θέσεις φαίνεται να διαθέτουν την υψηλότερη βαθμολογία σε δεξιότητες που εμπεριέχουν συναισθηματική χροιά όπως επί παραδείγματι η ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά, ανεβαίνοντας στη διοικητική ιεραρχική κλίμακα διαφαίνεται μια πτώση του επιπέδου των συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Brandberry and Greaves, 2006).

Τοιουτοτρόπως επιβεβαιώνεται η αντίληψη ότι η δεξιότητα της ενσυναίσθησης αποτελεί, ισχυρό, αναμφισβήτητο, εργαλείο για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ενός οργανισμού (Goleman, 2000). Στον αντίποδα, ένας ηγέτης, οποίος δεν διαθέτει αυξημένη ενσυναίσθηση, πιθανόν να αποβεί καταστροφικός ως προς τη λειτουργία και τη συνοχή της ομάδας του (Γιακουμάκη, 2015).

Συνοψίζοντας, τα στελέχη της ηγεσίας των οποίων το στυλ διοίκησης συνδυάζει τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές δεξιότητες διαπιστώνεται ότι αποδίδουν καλύτερα στα εργασιακά τους καθήκοντα εν συγκρίσει με τα ηγετικά στελέχη που επιστρατεύουν μόνο τη λογική τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Πιο συγκεκριμένα, εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, τα στελέχη που κατανοούν τα συναισθήματα των ατόμων της ομάδας τους έχουν πιο ευχαριστημένο προσωπικό και βελτιώνουν την δέσμευση τους (Wong and Law, 2002· Καζαμία, 2015).

Μάλιστα, σε έρευνα (Scott et al., 2010) που διεξήχθη με δείγμα αποτελούμενο από διευθυντές που εργάζονται στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, για να διερευνήσει τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας τους, διαπίστωσε ότι οι διευθυντές των σχολείων εντόπισαν και εξέφρασαν τις αδυναμίες τους σε σχέση με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τομείς έκφρασης που έπρεπε να αναπτυχθούν (π.χ. ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων και, τέλος, κοινωνικές δεξιότητες), οι οποίοι θεωρήθηκαν καταλύτες για τη βελτίωση των σχολείων τους. Όλες αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται από τους διευθυντές σχολείων για την καλύτερη λειτουργία των σχολείων.

3. Ο Ενσυναίσθητος διευθυντής και η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Για την ενσυναίσθηση έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, παρ' όλα αυτά κανένας δεν θεωρείται επαρκής να περιγράψει το περιεχόμενό της (Jeffrey and Downie, 2016). Σύμφωνα με τους Cuff και συνεργάτες (2014), η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να έρχεται σε επαφή με τις συναισθηματικές εμπειρίες, τις σκέψεις και τις αξίες κάποιου άλλου ατόμου. Ο Rogers (1995) την αναγνωρίζει ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και της σχέσης του με τους υφισταμένους του, άποψη που ασπάζονται όλες οι προσεγγίσεις της διοίκησης. Αντίστοιχα, οι Elliot και συνεργάτες (2018) υποστηρίζουν ότι στην ενσυναίσθηση, ο πελάτης είναι αυτός που αφήνει χώρο και επιτρέπει στον θεραπευτή να αναδυθούν οι προσωπικές του εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα και αναφέρεται στην κοινή εξερεύνηση της εμπειρίας του πρώτου.

Ο Davis (1983) σχεδίασε ένα σύνθετο μοντέλο ενσυναίσθησης, βάσει του οποίου, η ενσυναίσθηση δομείται στη βάση τεσσάρων παραγόντων με γνωστικό και συναισθηματικό περιεχόμενο. Ο πρώτος παράγοντας είναι η γνωστική ενσυναίσθηση ή ανάληψη της προοπτικής του άλλου, αφορά στη δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αυτό που βιώνει ο άλλος, χωρίς η συναισθηματική επαφή να είναι απαραίτητη. Επιπλέον, η φαντασιακή ενσυναίσθηση ή φαντασία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να βιώνει τα συναισθήματα του άλλου. Η θυμική ενσυναίσθηση ή ενσυναίσθητο ενδιαφέρον αφορά στο κατά πόσο ο άλλος βιώνει ζεστασιά και συμπόνια για τον συνάνθρωπο του. Τέλος, η ενσυναίσθητη ανησυχία ή προσωπικό άγχος αναφέρεται στο άγχος και δυσφορία που βιώνει το άτομο ως απόκριση στα αντίστοιχα συναισθήματα των άλλων.

Άλλοι ερευνητές διερεύνησαν το προαναφερθέν μοντέλο, στη βάση των κοινών αξιών και πεποιθήσεων (Watson and Prosser, 2002, Wampold, 2015). Ως εκ τούτου, μία

ακόμη διάσταση της ενσυναίσθησης, η οποία αναφέρεται βιβλιογραφικά, είναι η πολιτισμική που εστιάζει στη δεξιότητα του ηγέτη να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες εργαζομένων με διαφορετικά από τον ίδιο πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ridley and Udipi, 2002). Επίσης, οι Elliot και συνεργάτες (2018) αναγνωρίζουν τρεις διαστάσεις, οι οποίες αφορούν, τον επικοινωνιακό συντονισμό, ήτοι την επικοινωνία και την ενεργό ακρόαση του ηγέτη, την ενσυναίσθητη στάση του δηλαδή, τη συμπονετική στάση απέναντι στους υφισταμένους τους και την κατανόηση της συνολικής εμπειρίας τους.

Προσέτι, υπάρχουν θεωρίες όπου υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση διαθέτει κληρονομική χροιά, ενώ άλλες θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση, ως δεξιότητα, αποτελεί επίκτητο χαρακτηριστικό το οποίο διδάσκεται από το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου. Ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση οφείλεται στη σύνδεσή της με μία σειρά θετικών στάσεων και συμπεριφορών, μεταξύ των οποίων είναι η οργανωσιακή δέσμευση, η ηθική εργασιακή συμπεριφορά και απόδοση, βασικά χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική ηγεσία (Loan, 2020, Na-Nan et al., 2020, Saridakis et al., 2020). Η ενσυναίσθηση συνδέεται, επίσης, με θετικά οφέλη στη προσωπική ζωή του εργαζομένου, όπως η υποκειμενική ευημερία, η ικανοποίηση από τη ζωή και την εργασία και το μειωμένο στρες (Bowling, Eschleman and Wang, 2010, Uchmanowicz et al., 2019).

3.1. Ενσυναίσθητη ηγεσία

Αν και η ενσυναίσθηση αποτελεί συμπεριφορά που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην έρευνα των Wolff, Pescosolido και Druskat (2002) υποστηρίζεται ότι μπορεί επίσης να συμβάλει στην αναβάθμιση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αποτελεσματικούς ηγέτες. Μάλιστα σε μελέτες, τονίζεται η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στην αποτελεσματική ηγεσία, δεδομένου ότι οι ηγέτες επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα όταν ενδιαφέρονται τόσο για την παραγωγικότητα όσο και για τους υφισταμένους τους (Blake and Mouton, 1964). Εντούτοις, παρά την πληθώρα των θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν την ηγεσία, βιβλιογραφικά, δεν υφίσταται ένα σταθερό στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση αναφέρεται ότι αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό πολλών ιδιαίτερα επιθυμητών και συχνά αποτελεσματικών ηγετικών στυλ, συμπεριλαμβανομένων της χαρισματικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Mahsud, Yukl and Prussia, 2010, Choi et al., 2016). Πράγματι, η υιοθέτησή της σε μια ηγετική συμπεριφορά αποτελεί διάσταση

που οι ηγέτες ασκούν συνειδητά στην καθιέρωση ενός οράματος, στην επίτευξη των κοινών στόχων και στην οικοδόμηση και ενδυνάμωση προσωπικών σχέσεων με τους εργαζόμενους (Miller, 2009, Jin, 2010).

Εντούτοις, οι πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στην εκπαίδευση που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια, οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της σχολικής ηγεσίας (Ashworth, 2013). Οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν απαίτησαν πιο πολύπλοκα μοντέλα ηγεσίας στα οποία συγκαταλέγονται όχι μόνο οργανωσιακές ικανότητες αλλά και κοινωνικές, διαπροσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Bumphus, 2008). Τούτο πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι έχει διαπιστωθεί ότι οι αυξανόμενες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά αποτυπώνονται συναισθηματικά στους εργαζομένους με τη μορφή συναισθημάτων όπως για παράδειγμα η απογοήτευση, τα οποία διαθέτουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική κουλτούρα (Moore, 2009). Επομένως, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά συναισθήματα και τις ανάγκες των ανθρώπων τους, ανάλογα με την περίπτωση (Nelson and Low, 2011).

Οι διευθυντές που εφαρμόζουν αυτό το στυλ ηγεσίας προάγουν τη συναισθηματική σύνδεση με τους υφισταμένους και δημιουργούν μια αίσθηση ψυχολογικής ασφάλειας και υποστήριξης για αυτούς (Edmondson and Lei, 2014). Ως εκ τούτου, αυξάνεται η εργασιακή παρακίνηση και ικανοποίηση των υφισταμένων τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες αφού διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία (Geertshuis, Morrison and Cooper-Thomas, 2015).

Η ενσυναίσθητη ηγεσία, ωστόσο, δεν εστιάζει σε μια σχέση ανταλλαγής. Οι ηγέτες με ενσυναίσθητη ενδιαφέρονται πραγματικά για τους οπαδούς τους ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στο χώρο εργασίας. Στην πραγματικότητα, ένας ηγέτης μπορεί να επιδείξει ενσυναίσθητη περισσότερο ως προς τους «λιγότερο» αποδοτικούς εργαζομένους δίνοντας προτεραιότητα στις συναισθηματικές ανάγκες τους (Ruben and Gigliotti, 2016, Mikkelsen, Sloan and Hesse, 2017).

Από αυτή την άποψη, μπορεί κανείς αντιληφθεί ότι η ενσυναίσθητη ηγεσία αποτελεί μια συνεργατική μορφή ηγεσίας, δεδομένου ότι οι ηγέτες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των υφισταμένων, αλλά, παράλληλα, οφείλουν να επιτυγχάνουν και τους στόχους του οργανισμού. Η ενσυναίσθητη ηγεσία βλέπει τη σχέση κάθε ηγέτη-οπαδού ως ξεχωριστή που ακολουθεί διαφορετική πορεία και αποδίδει διαφορετικά αποτελέσματα.

Αυτός ο τύπος ηγεσίας διαθέτει ομοιότητες με τις ήδη υπάρχουσες θεωρίες ηγεσίας, ενώ εξακολουθεί να προσθέτει, σε θεωρητικό επίπεδο, στην κατανόησή μας για το

φαινόμενο της ηγεσίας. Υπο αυτό το πρίσμα, η εν λόγω μορφή ηγεσίας, δίνει έμφαση στο πώς ένας ηγέτης ενεργεί προς έναν δεδομένο εργαζόμενο όταν ο τελευταίος βιώνει μια αλλαγή. Αυτή η αλλαγή μπορεί να απαιτεί διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης (Scott-Phillips, 2008).

Εξ ορισμού, η ενσυναίσθηση προέρχεται από την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου και το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για αυτή την κατάσταση. Ως εκ τούτου, το επίπεδο ενσυναίσθησης που επιδεικνύει ένας ηγέτης στη διάρκεια της θητείας του προέρχεται από τον συνδυασμό αυτών των δύο παραγόντων και μπορεί να διαφέρει σε επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ ηγετών και υφισταμένων. Συνεπώς, η ενσυναίσθητη ηγεσία μπορεί να διακριθεί σε τρεις τύπους ηγετών σε αυτούς που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα, σε αυτούς που παρουσιάζουν χαμηλά και σε αυτούς που προσποιούνται ότι επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης στην ηγεσία τους.

Βιβλιογραφικά, δε, υποστηρίζεται η θετική επίδραση της ενσυναίσθητης ηγεσίας στην καινοτόμο συμπεριφορά, στην ικανοποίηση από την εργασία και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, υπό τον όρο ότι βελτιωμένη εργασιακή ικανοποίηση προάγει την επιθυμία του εργαζομένου για αποτελεσματικότητα και τον-την παρωθεί στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Οι άνθρωποι χρειάζονται κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Στην εργασία, ένας ηγέτης διαδραματίζει ισχυρό ρόλο στην παροχή τέτοιας υποστήριξης εκφράζοντας ενσυναίσθηση προς τους υφισταμένους του, σεβόμενος τα συναισθήματά τους (Cornelis et al., 2013). Επομένως, η ενσυναίσθητη ηγεσία δημιουργεί έναν συναισθηματικό δεσμό με τους οπαδούς και αποδεικνύει ότι ένας ηγέτης νοιάζεται για αυτούς, όχι απλώς μόνο ως υπαλλήλους (Grant, 2012). Συνεπώς, καθίσταται κατανοητό ότι μέσω της έκφρασης ενσυναίσθησης στους υφισταμένους τους οι ηγέτες συμβάλλουν στη βελτίωση των θετικών συναισθημάτων για την εργασία (Mayfield and Mayfield, 2009).

Για παράδειγμα, σε μια μελέτη, οι Winkler και συνεργάτες (2014) ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή ενσυναίσθητης ηγεσίας συσχετίζεται με την παροχή θετικής ανατροφοδότησης και την ικανοποίηση των νεοεισερχόμενων υπαλλήλων από την εργασία. Ομοίως, οι Bono και συνεργάτες (2007) διαπίστωσαν επίσης ότι, εάν το στυλ ενός ηγέτη θεωρείται υποστηρικτικό σε συναισθηματικό επίπεδο, οι αλληλεπιδράσεις ηγέτη-υφισταμένων βελτιώνουν την εργασιακή ικανοποίηση και τα επίπεδα άγχους για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ η έλλειψη ενσυναίσθησης αποδυναμώνει το επίπεδο τους. Ο Madlock

(2008) διαπίστωσε, επίσης, ότι η επικοινωνία των ηγετών και η έκφραση ενσυναίσθησης αύξησε την ικανοποίηση των εργαζομένων (Mayfield and Mayfield, 2017).

Επιπλέον, εμπειρικά, επιβεβαιώνεται ότι η ενσυναίσθηση του ηγέτη αυξάνει σημαντικά τη δημιουργικότητα της ομάδας (Rego et al., 2007). Ομοίως, οι Shipton και συνεργάτες (2006) διαπίστωσαν ότι η συνολική ικανοποίηση από την εργασία προέβλεψε θετικά την οργανωτική καινοτομία στους οργανισμούς παραγωγής. Τα προαναφερθέντα ερευνητικά συμπεράσματα ευθυγραμμίζονται με ένα ευρύτερο σύνολο μελετών που προτείνουν ότι η έκφραση ενσυναίσθησης προς τους εργαζόμενους, οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας (Devendhiran and Wesley, 2017). Συνεπώς, η ενσυναίσθητη ηγεσία αυξάνει την αποτελεσματικότητα μέσω της αύξησης της εργασιακής ικανοποίησης και της καινοτομίας.

Ακόμη, η ενσυναίσθητη συμπεριφορά ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση των υφισταμένων στο χώρο εργασίας μέσω της δημιουργίας συνεργατικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθητη ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο τη λειτουργία των οπαδών αλλά και την αντίληψή τους για το εργασιακό περιβάλλον (Aarons and Sommerfeld, 2012). Όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση και εμπλέκουν τους εργαζόμενους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αυτοί αισθάνονται πολύτιμοι (Brimhall and Palinkas, 2020). Αρκετές οργανωτικές μεταβλητές όπως η αντιληπτή οργανωτική υποστήριξη, οι ανταμοιβές και οι αποζημιώσεις και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων έχουν θεωρηθεί ως καθοριστικοί παράγοντες της δέσμευσης στο χώρο εργασίας (Bakker, Emmerik and Euwema, 2006, Koyuncu, Burke and Fiksenbaum, 2006, Rich, Lepine and Crawford, 2010, Kock et al., 2018). Επιπλέον, η εργασιακή δέσμευση σχετίζεται με την ηγεσία με τέτοιο τρόπο ώστε οι αποτελεσματικοί ηγέτες να βοηθούν τους οπαδούς να βλέπουν το έργο τους με ουσιαστικό και πολύτιμο τρόπο (Bono and McNamara, 2011, Jonsdottir and Kristinsson, 2020).

Οι ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν ένα νέο μοντέλο ηγεσίας για να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθητης ηγεσίας, του κλίματος στο χώρο εργασίας και της δέσμευσης των εργαζομένων (Brimhall and Palinkas, 2020). Μεταξύ άλλων, οι Johnson (2008) και Ekiyor (2019) υποστήριξαν ότι η ηγεσία με ενσυναίσθηση ασκεί ισχυρή επιρροή στη συμπεριφορά των εργαζομένων, επειδή καθησυχάζει και βοηθά στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης των εργαζομένων στον εαυτό τους και στις ικανότητες τους να ανταπεξέλθουν σε τυχόν προκλήσεις ή εμπόδια, ιδιαίτερα σε συνθήκες που είναι ασταθείς, αβέβαιες, περίπλοκες και διφορούμενες. Η εμπιστοσύνη και ο αισιοδοξία που χτίζονται στη σχέση μεταξύ των ηγετών με ενσυναίσθηση και της ομάδας τους ενισχύουν

την ψυχική ανθεκτικότητα των τελευταίων μετασχηματίζοντας τις αντιλήψεις για τα γεγονότα σε θετικές (Ekiyor, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσυναίσθητη ηγεσία αποτελεί μορφή ηγεσίας που εστιάζει στη συναισθηματική σχέση μεταξύ ηγέτη και υπαλλήλου (Kock, et al., 2018). Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναφορικά με την ενσυναίσθητη ηγεσία είναι περιορισμένη και ακόμη μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που αφορούν στην επίδραση της σε εργαζομένους σε ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα όπως οι εκπαιδευτικοί (Davis, 2022).

Επι του παρόντος, το μοντέλο της ενσυναίσθητης ηγεσίας έχει διερευνηθεί όσον αφορά τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας, την συναισθηματική υποστήριξη και την παρακίνηση των εργαζομένων (Cornelis et al., 2013, Edmondson and Lei, 2014, Mayfield and Mayfield, 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η υγιής έκφραση της κατανόησης και της υποστήριξης των συναισθημάτων των υφισταμένων από πλευράς του ηγέτη οδηγεί σε θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Lynham, 2002).

3.2. Ενσυναίσθηση και αποτελεσματικότητα

Προκειμένου να κατανοηθεί ο λόγος για τον οποίο η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό παράγοντα της οργανωτικής επιτυχίας, κρίνεται ουσιώδες να οριστεί, πρωτίστως, ως έννοια, σε αυτό το πλαίσιο. Η ενσυναίσθηση ορίζεται από τους ερευνητές, ως η ικανότητα και η επιθυμία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ατόμων αλλά και ως η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης (Holt and Marques, 2012). Υπο αυτό το πρίσμα, η ενσυναίσθηση αποτελεί διαπροσωπική δεξιότητα που διαφέρει βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου και υποβοηθά την ανάπτυξη και την ενίσχυση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Mahsud, Yukl and Prussia, 2010).

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, ως δεξιότητα επικοινωνιακή διαθέτει σημαντικό αντίκτυπο στο οργανωτικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ηγέτη, αποτελεί συστατικό στοιχείο της ηγεσίας με γνώμονα τις σχέσεις. Ωστόσο, τα ηγετικά στελέχη, ως επί το πλείστο, υιοθετούν δύο βασικές ηγετικές πορείες που επιδρούν τόσο στις αντιλήψεις των εργαζομένων για τους ίδιους όσο και στην εργασιακή τους απόδοση (Czech and Forward, 2010).

Ακόμη, όπως υποστηρίζεται στην έρευνα των Choi των συνεργατών του (2016), οι ενσυναίσθητοι ηγέτες όχι μόνο κατανοούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και τους περιλαμβάνουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και επικεντρώνονται στις επιθυμίες τους. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της ενσυναίσθητης

ηγεσίας παρέχει την ευκαιρία να παρακινηθούν οι υφιστάμενοι. Ως αποτέλεσμα, οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να είναι πιο αποτελεσματικοί, γίνονται πιο αισιόδοξοι και ενθουσιώδεις για τα καθήκοντά τους, ενώ τα επίπεδα απογοήτευσης μειώνονται (Jin, 2010) και δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στον ηγέτη (Choi et al., 2016).

Στον αντίποδα, όπως σημειώνεται από τον Goleman (2000) ηγέτες που στερούνται ενσυναίσθησης συχνά προκαλούν δυσαρέσκεια στους συναδέλφους και τους υφισταμένους, ενώ οι ηγέτες που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ενθαρρύνουν τη συνεργασία και δημιουργούν θετικές εμπειρίες σε εργασιακές καταστάσεις (Mahsud, Yukl and Prussia, 2010).

Επιπλέον, η έκφραση ενσυναίσθησης επιτρέπει στους ηγέτες να κατανοούν καλύτερα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των υπαλλήλων με τρόπο που να προάγει την απόδοσή τους. Ένας ηγέτης που κατανοεί τους εργαζομένους μπορεί να αποφασίσει ποια μορφή ηγεσίας θα βελτιώσει ή θα ενισχύσει την απόδοσή τους (Mayfield and Mayfield, 2012, Kingsley Westerman, Reno and Heuett, 2015).

Η ηγεσία με ενσυναίσθηση επηρεάζει θετικά την καινοτόμο συμπεριφορά των εργαζομένων. Πρώτον, η ηγεσία με ενσυναίσθηση αυξάνει τις προσπάθειες τους για καινοτομία, καθώς αισθάνονται ασφαλείς να αναλάβουν ρίσκα (Amabile et al., 2004, Mayfield M., 2011). Αν και ο Pescosolido (2002) εικάζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ευεργετικό χαρακτηριστικό των ηγετών, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει την ενσυναίσθηση που επιδεικνύουν οι ηγέτες σε έναν οργανισμό. Για παράδειγμα, οι Kellett, Humphrey και Sleeth (2006) και οι Wolff και συνεργάτες (2002), στις έρευνες τους στις οποίες συμμετείχαν μαθητές, διαπίστωσαν ότι τα άτομα που εξέφραζαν ενσυναίσθητη συμπεριφορά έτειναν να γίνονται αντιληπτά από τους άλλους ως ηγέτες.

Η αυξημένη αυτογνωσία του ηγέτη, απόρροια της ενσυναίσθησης, οδηγεί σε βελτιωμένη συμπεριφορά και επικοινωνιακή έκφραση (Jian, 2021) που ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις του με άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Bertrand (2018), οι ηγέτες που έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των εσωτερικών τους δυνάμεων είναι επίσης πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση διευκολύνει την υπεύθυνη ηγετική συμπεριφορά και προκαλεί μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση φροντίζοντας τα ενδιαφερόμενα μέρη σε πολλαπλά επίπεδα του οργανισμού (Voegtlin et al., 2019). Επίσης, η ενισχυμένη ικανότητα αντίληψης και εξέτασης των αναγκών των άλλων συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και παρακίνησης (Miao, Humphrey and Qian, 2018). Αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με την ενσυναίσθητική συμπεριφορά των ηγετών με αποτέλεσμα έκφραση συμπόνιας για την ανακούφιση της δυσφορίας των

οπαδών (Jit, Sharma and Kawatra, 2017). Η ενσυναισθητική ακρόαση απαιτεί παρατήρηση των μη λεκτικών μηνυμάτων, εκτίμηση των ιδεών, των απόψεων και των καταστάσεων των άλλων, υποβολή ερωτήσεων και έκφραση ενδιαφέροντος και προβληματισμού. Ένας ηγέτης που ενεργεί ως μέντορας παρέχει υποστήριξη σε αυτούς με τους οποίους συμπάσχει, μέσω της ανταλλαγής προσωπικών εμπειριών για την επίλυση παρόμοιων καταστάσεων.

Τέλος, η πιο αναγνωρισμένη επίδραση της ενσυναίσθησης στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη σχετίζεται με την ενίσχυση των σχέσεων εντός και εκτός του οργανισμού. Η ενσυναίσθηση στην ηγεσία συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει τις σχέσεις με τους άλλους. Τα ηγετικά στελέχη που ασκούν ενσυναισθητική επικοινωνία με διάφορους ενδιαφερόμενους προκαλούν τον σεβασμό και εμπιστοσύνη τους (Girdauskiene and Eyzvazzade, 2015). Επιπλέον, η ηγετική ικανότητα επικοινωνίας ενός ισχυρού οράματος στους υπαλλήλους συσχετίζεται τόσο με την αυτοπεποίθηση όσο και με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Hensel and Visser, 2018). Λόγω της ικανότητάς τους να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων, οι ηγέτες με ενσυναίσθηση βελτιώνουν τις σχέσεις τους επίσης μέσω της ικανότητάς τους να παρακινούν, να εμπνέουν και να διεγείρουν την αλληλεπίδραση (Bertrand, 2018). Οι ηγέτες με υψηλή ενσυναίσθηση κερδίζουν την εκτίμηση των υφισταμένων τους κυρίως λόγω της έκφρασης συμπόνιας προς το πρόσωπο τους (König et al., 2018) και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες προαγωγής με βάση τις αξιολογήσεις των υφισταμένων τους (Young et al., 2017).

Η εφαρμογή ηγεσίας με ενσυναίσθηση έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των οπαδών. Η έκφραση της ενσυναίσθησης στην ηγεσία είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα σχετικά με τους εργαζομένους, όπως η απόδοση, η ικανοποίηση και η ευημερία (Wei, Bilimoria and Li, 2017, Jian, 2021). Οι Young και συνεργάτες (2017) προτείνουν ότι η έκφραση ενσυναισθητικής συμπόνιας του ηγέτη κατά την παροχή αρνητικής ανατροφοδότησης αυξάνει τις θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων. Με την αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας και τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος, οι ηγέτες με ενσυναίσθηση βελτιώνουν την ευημερία των υπαλλήλων, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερη οργανωτική δέσμευση (Jit, Sharma and Kawatra, 2017). Επιπλέον, οι ηγέτες με ενσυναίσθηση ενδυναμώνουν τους οπαδούς μέσω της αναγνώρισης και της ανάπτυξης. Ο Jian (2021) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθητη ηγεσία της αναγνώρισης των διαφορετικών ικανοτήτων και αναγκών των άλλων ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Οι Wei

Bilimoria και Li (2017) θεωρούν την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη άλλων ως μια μικτή μορφή συναισθηματικής και γνωστικής κοινωνικής δεξιότητας που σχετίζεται με την παροχή εξουσίας και ελευθερίας στους υπαλλήλους εντός συγκεκριμένων ορίων, την ενθάρρυνση και την εκτίμηση της συμμετοχής των εργαζομένων και την παροχή κατάρτισης και καθοδήγησης. Οι Linuesa-Langreo, Ruiz-Palomino και Dioni Elche (2016) διακρίνουν δύο προοπτικές του φαινομένου της ενδυνάμωσης: ψυχολογική ενδυνάμωση σε ατομικό επίπεδο που ορίζεται ως εγγενές κίνητρο εργασίας που αυξάνει τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εργαζομένων και το κλίμα ενδυνάμωσης σε επίπεδο ομάδας με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της συμμετοχής των υπαλλήλων στη λήψη αποφάσεων. Καθώς οι ενδυναμωμένοι οπαδοί βιώνουν αύξηση των εγγενών κινήτρων και ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και συνοχή, επιδεικνύουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τόσο σε ατομικό και σε οργανωτικό επίπεδο. Επιπλέον, οι ηγέτες με ενσυναίσθηση αποτελούν πρότυπα για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων.

Η δημιουργία προτύπων μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη για την ανάπτυξη συναισθηματικά ευφών ηγετών. Περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των αξιών και την καθοδήγηση μέσω της ευθυγράμμισης των δράσεων με τις κοινές αξίες της ομάδας (Lumpkin and Achen, 2018). Παρατηρώντας και αλληλεπιδρώντας με ηγέτες που είναι ικανοί στη γνωστική ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και την ενσυναισθητική ανησυχία, οι οπαδοί βελτιώνουν τις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες τους. Μέσω της λήψης ανατροφοδότησης από ηγέτες με ενσυναίσθηση, οι οπαδοί μπορούν να βελτιώσουν την αυτογνωσία τους και να ενισχύσουν την ικανότητα αυτοδιαχείρισης τους. Σε οργανισμούς με ηγέτες με επίκεντρο την ομάδα που προωθούν την ισότητα και την ένταξη, οι εργαζόμενοι μπορούν επίσης να βελτιώσουν την κοινωνική τους ευαισθητοποίηση που βασίζεται στην ενσυναίσθηση (Perry, Cebulla and Dick, 2021).

Η υπάρχουσα έρευνα δεικνύει μια θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε οργανωτικό επίπεδο. Εντούτοις, η ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών αντιμετωπίζει αυξανόμενες ανάγκες για την προώθηση της διαφορετικότητας των εργαζομένων και την ανάπτυξη νέων οργανωσιακών μοντέλων χωρίς αποκλεισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας ηγέτης δείχνει ενσυναισθητική συμπεριφορά όταν εκτιμά τη διαφορετικότητα των υπαλλήλων του οργανισμού, συμβάλλοντας έτσι στη μείωση των ανισοτήτων αναφορικά με το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, κ.ά. (Girdauskiene and Eyvazzade, 2015, Wei, Bilimoria and Li, 2017). Συνεπώς,

η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και έκφρασης ενσυναίσθησης προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και προσαρμοστικότητα (Miao, 2018).

Σύμφωνα με τους Jit, Sharma και Kawatra (2017), ένας ενσυναίσθητος ηγέτης ενσταλάζει την αίσθηση συνοχής και συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αυξάνοντας έτσι την αλτρουιστική συμπεριφορά τους. Αυτή η συμπεριφορά με τη σειρά της βελτιώνει το επίπεδο ποικιλομορφίας και ένταξης εντός του οργανισμού. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας μελέτης των Voegtlin και συνεργατών (2019) δείχνουν ότι η υπεύθυνη ηγετική συμπεριφορά που διευκολύνεται από την ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την ομαλή ένταξη των εργαζομένων στον οργανισμό και την κοινωνία.

Η ηγεσία με επίκεντρο την ομάδα παράγει καλύτερα ομαδικά αποτελέσματα από την ηγεσία από πάνω προς τα κάτω (Perry, Cebulla and Dick, 2021). Επίσης, η διασφάλιση ότι οι άνθρωποι αισθάνονται πολύτιμοι βελτιώνει τη δυναμική της ομάδας. Καθώς η οργανωτική απόδοση επηρεάζεται από τη συμπεριφορά ενός ηγέτη, η ικανοποίηση των αναγκών των υπαλλήλων λόγω της ενσυναισθητικής ηγεσίας μεσολαβεί σε θετικές επιδράσεις στην οργανωτική αποτελεσματικότητα (Lumpkin and Achen, 2018, Contu, 2020). Ακόμη, με την αύξηση της δέσμευσης και μείωση της πρόθεσης αποχώρησης των εργαζομένων από τον οργανισμό, η ενσυναίσθηση στην ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων.

Τέλος, η ενσυναίσθηση στην ηγεσία έχει αντίκτυπο στο οργανωτικό επίπεδο μέσω της δημιουργίας μιας κουλτούρας ευθύνης, φροντίδας και καινοτομίας. Οι Jian (2021) και οι König και συνεργάτες (2018), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες με υψηλή ενσυναίσθηση θα αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια πιο γρήγορα σε περιόδους κρίσεων. Αυτό αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο της πανδημίας, καθώς παρουσιάστηκε αυξημένη ανάγκη για υπευθυνότητα και φροντίδα τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Επομένως, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας καινοτομίας, καθώς εμπνέει τους υπαλλήλους να παράγουν δημιουργικές ιδέες και να αναπτύσσουν πιο χρήσιμα και καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες (Linuesa-Langreo et al., 2016, Wang, Zhang and Jia, 2016, Zivkovic, 2022).

4. Ερευνητική μεθοδολογία

4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο αριθμός των ερευνών οι οποίοι ασχολούνται με την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων είναι αυξημένος, ωστόσο, αναφορικά με την σχέση των δυο αυτών μεταβλητών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν υπάρχει καμία σημαντική καταγραφή.

Αυτή η έρευνα αποπειράται να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αντίκτυπο της ενσυναίσθησης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητά τους. Τα ερευνητικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης προσδοκάται να συμβάλουν στη διεύρυνση της ήδη αποκτηθείσας γνώσης σχετικά με την ενσυναίσθηση των ηγετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα των λειτουργών της, δεδομένου ότι το θέμα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου κατέχει σημαντική θέση όχι μόνο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και στα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά (Βλάχος και Βεϊκού, 2008).

Τα ευρήματα της έρευνας είναι επίσης σημαντικά για την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς υποδεικνύουν την ανάγκη προσανατολισμού του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ανθρωποκεντρικές συμπεριφορές, όπως η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ηγετικών συμπεριφορών αλλαγής και μετασχηματισμού (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008). Ως εκ τούτου, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας μετασχηματισμού, οι διευθυντές θα πρέπει να αποτελούν πηγή έμπνευσης και αντικείμενο σεβασμού στον τρόπο εργασίας τους (Αντωνέλλου, 2020).

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον σκοπό της εργασίας είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με:
 - την ενσυναίσθητη ηγεσία και τη συμπόνια του διευθυντή τους;
 - το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης τους;
 - το επίπεδο εργασιακής καινοτομίας;
 - το επίπεδο εργασιακής απόδοσης τους;

2. Ποια η σχέση μεταξύ ενσυναίσθητης ηγεσίας, της συμπόνιας του διευθυντή, του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης, καινοτομίας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

4.3. Συλλογή δεδομένων

Η Περιφερειακή Ενότητα (ΠΕ) Σερρών αποτέλεσε τη γεωγραφική περιοχή στην οποία και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από εκπαιδευτικούς υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια στην ΠΕ Σερρών και συγκεκριμένα από συνολικά 312 εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν για την έρευνα μέσω δειγματοληψίας ευκολίας, ενώ τα ερωτηματολόγια τους διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούσαν. Ο ηλεκτρονικός τρόπος αποστολής και διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων, καθιστά τις διαδικασίες ταχύτερες και λιγότερο κοστοβόρες.

Μαζί με τα ερωτηματολόγια οι συμμετέχοντες έλαβαν και μια ενημερωτική επιστολή, στην οποία πληροφορούνταν για την έρευνα και το περιεχόμενό της, για τους στόχους της, καθώς και για τον εθελοντικό και οικειοθελή χαρακτήρα της συμμετοχής τους. Επομένως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σήμαινε και προθυμία των συμμετεχόντων να μετάσχουν στην έρευνα. Οι πληροφορίες που λήφθηκαν από τις απαντήσεις συγκεντρώθηκαν εντός του ημερολογιακού έτους 2023. Ειδικότερα η έρευνα πραγματοποιήθηκε τις ημερομηνίες 15-1-2023 μέχρι και τις 14-2-2023. Οι συμμετέχοντες χρειάστηκαν έκαστος, περί τα πέντε λεπτά για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου αυτού στηρίχθηκε σε προϋπάρχοντα πρότυπα, άλλων προγενέστερων ερευνών (Kock et al., 2018). Ειδικότερα, η δομή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τρία μέρη, με τις ερωτήσεις να είναι συνολικά 47. Οι ερωτήσεις αυτές ανήκαν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen, 2009). Από τα τρία μέρη του, το πρώτο αφορούσε σε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις αυτές άπτονταν προσωπικών και εργασιακών ζητημάτων των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο τμήμα του ερευνητικού εργαλείου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, αποτελείται από τις 24 ερωτήσεις της κλίμακας Compassion at work (Pookkanoos, 2016) και περιλαμβάνει διαστάσεις που κρίνονται συναφείς με την εργασιακή συμπόνια

[συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων, απουσία επικριτικότητας, το να είσαι συμπονετικός και ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης] (Γκαβανόζη, 2020).

Αντίστοιχα, το τρίτο μέρος βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο πρόσφατης μελέτης (Kock et al., 2018). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις, τύπου Likert-5, οι οποίες αξιολογούν την ενσυναίσθητη ηγεσία, την εργασιακή ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και καινοτομία.

Ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, αυτά έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοστεί στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις στο σύνολο του ερωτηματολογίου απαντήθηκαν μέσα από την 5βαθμη κλίμακα Likert (1= Σχεδόν ποτέ έως 5= Σχεδόν πάντα). Η τιμή 3 ορίστηκε ουδέτερη, ενώ οι βαθμολογίες που ήταν υψηλότερες του 3 στην κλίμακα, δείκνυαν θετικότητα στάσεων.

4.5. Περιορισμοί

Η επίτευξη της τέλει έρευνας είναι ανέφικτη, με αποτέλεσμα όλες οι έρευνες, όπως και η παρούσα, να εμφανίζουν περιορισμούς. Συγκεκριμένα, οι περιορισμοί στην έρευνα αυτή, εκπηγάζουν από το ερωτηματολόγιο, καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αναζητούνται, έχουν τη μορφή αυτο-αξιολογημένων πληροφοριών και ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου οδηγεί στη μέτρηση των μεταβλητών σε μια χρονική στιγμή και όχι σε ένα διαμήκη σχεδιασμό. Από τον συνδυασμό αυτών των περιορισμών, η έρευνα δεν μπορεί να συμπεράνει την εξέλιξη των σχέσεων και αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, είχαν παλαιότερα διαφορετική άποψη για την ηγεσία. Επιπρόσθετα, υπάρχει και η πιθανότητα να μην έχουν ληφθεί υπόψη από την έρευνα, ορισμένοι πρακτικοί παράγοντες, σχετιζόμενοι με τις στάσεις απέναντι στην ενσυναίσθηση και στην αποτελεσματικότητα (Errida and Lotfi, 2021). Εξάλλου, αποτελεί δεδομένο πως η έρευνα πράγματι επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένους παράγοντες και αγνόησε ορισμένα ψυχομετρικά στοιχεία, συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες, όπως είναι η νοημοσύνη, η συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος των συμμετεχόντων (Çelik and Storme, 2017).

4.6. Στατιστική επεξεργασία

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάστηκαν μέσω απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (%). Ακολούθως, η χρήση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης, αποτέλεσε τον τρόπο παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων. Στο σημείο αυτό αξίζει η αναφορά του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος, που ενίσχυσε τον ισχυρισμό

περί κανονικότητας και σχετίζεται με το μέγεθος του δείγματος. Ως προς τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους, με το ερωτηματολόγιο και τους παράγοντές του, η εξέταση αυτών των συσχετισμών έλαβε χώρα μέσω εφαρμογής μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης με τη χρήση της μεθόδου *stepwise* ενώ οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ποσοτικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του *Pearson's correlation coefficient*. Τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται ως παραμετρικά στατιστικά, με δεδομένη την πλήρωση της κανονικότητας, (Field, 2016).

4.7. Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's α

Η εσωτερική συνέπεια στους παράγοντες του ερωτηματολογίου μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's α . Ο δείκτης αυτός αφορά στην κλίμακα Likert και στις ερωτήσεις που απαντώνται μέσω της συγκεκριμένης κλίμακας. Προϋπόθεση της μέτρησης αυτής είναι ο ελάχιστος αριθμός των ερωτημάτων κλίμακας να συμπίπτει με τον αριθμό τρία (3). Σε όλες δε τις περιπτώσεις, ο δείκτης ήταν άνω του 0,7, με αποτέλεσμα το αποδεκτό των μετρήσεων (Field, 2016). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 1- Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach' s α

Παράγοντες	Cronbach's α	Αρ. ερωτήσεων
Ενσυναίσθητη ηγεσία	,920	5
Εργασιακή Ικανοποίηση	,862	5
Εργασιακή καινοτομία	,883	5
Εργασιακή απόδοση	,911	8
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	,958	5
Να μην είσαι επικριτικός	,857	5
Ανεκτικός στο προσωπικό στρες	,853	3
Ενσυναίσθηση	,917	9
Ερωτηματολόγιο	,953	47

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1. Συμμετέχοντες

Ως προς τα γνωρίσματα των ατόμων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (Πίνακας 2), όσον αφορά τα προσωπικά και επαγγελματικά τους στοιχεία, αξίζει να επισημανθεί αναφορικά με το φύλο, ότι οι 165 ήταν άνδρες (ποσοστό 52,9%) και οι λοιποί 147 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (ποσοστό 47,1%). Όσον αφορά την ηλικία, η πλειονότητα των μετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δήλωσε μεταξύ 46-55 ετών (ποσοστό 43,3%). Αντίστοιχα, το 74,0% των συμμετεχόντων αποκρίθηκε ότι διάγει έγγαμο βίο.

Όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το δείγμα της παρούσης αποτελείται ως επί το πλείστον από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 ($N=153$, ποσοστό 49,0%), με 11-20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ($N=117$, ποσοστό 37,5%) και πενταετή το πολύ μέσο χρόνο εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο σχολείο όπου εργάζονται ($N=138$, ποσοστό 44,2%). Ανά σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί είναι περίπου $18,49 \pm 7,55$, ενώ ο μέσος αριθμός των μαθητών-τριών είναι $41,52 \pm 8,92$.

Πίνακας 2- Κατανομή χαρακτηριστικών δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά					
Φύλο	Άνδρας	165	52,9		
	Γυναίκα	147	47,1		
Ηλικία	έως 25 ετών	3	1,0		
	26-35 ετών	27	8,7		
	36-45 ετών	93	29,8		
	46-55 ετών	135	43,3		
	άνω των 56 ετών	54	17,3		
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	231	74,0		
	Άγαμος	54	17,3		
	Διαζευγμένος-χήρος-α	27	8,7		
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά					
Θέση εργασίας	Διευθυντής	51	16,3		

	Υποδιευθυντής	27	8,7		
	Δάσκαλος	153	49,0		
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	81	26,0		
Συνολικός χρόνος υπηρεσίας εκπαιδευση στην	0-10 έτη	60	19,2		
	11-20 έτη	117	37,5		
	21-30 έτη	99	31,7		
	Περισσότερα από 30 έτη	36	11,5		
Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	Έως 5 έτη	138	44,2		
	6-10 έτη	93	29,8		
	11-15 έτη	54	17,3		
	16-20 έτη	27	8,7		
Αριθμός παιδιών που διδάσκετε				41,52	8,92
Αριθμός υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα				18,49	7,55

5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που πραγματευόταν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση υπολογίστηκαν για κάθε διάσταση του (Πίνακας 3). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεικνύεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την εργασία τους ($M.O.=3,93$, $T.A.=,89$). Στο ίδιο πνεύμα απαντήσεων, αναδύεται και η συμφωνία τους, ως προς την συχνότητα αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν με καινοτόμο τρόπο τους ($M.O.=3,68$, $T.A.=,72$). Ωστόσο, χαμηλότερη μέση βαθμολογία αποδίδεται, από τους ίδιους, στην εργασιακή τους αποτελεσματικότητα ($M.O.=3,44$, $T.A.=,75$).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικού υποστηρίζουν ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι τους είναι ανεκτικοί στο προσωπικό τους στρες ($M.O.=3,87$, $T.A.=,96$), δεν είναι επικριτικοί ($M.O.=3,70$, $T.A.=,85$) και εκφράζουν συχνά συμπόνια προς τους υφισταμένους τους ($M.O.=3,53$, $T.A.=1,00$). Εντούτοις, όπως διαπιστώνεται από την μέση βαθμολογία των αντίστοιχων διαστάσεων, οι συμμετέχοντες αισθάνονται πως λιγότερο συχνά εφαρμόζεται η ενσυναίσθητη ηγεσία από τους διευθυντές τους ($M.O.=3,51$, $T.A.=,96$). Ως

εκ τούτου, η ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια ικανότητα την οποία δεν διαπιστώνεται να διαθέτουν οι προϊστάμενοι τους ($M.O.=3,09$, $T.A.=,84$).

Πίνακας 3- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Εργασιακή ικανοποίηση	312	1,00	5,00	3,93	,89
Ανεκτικός στο προσωπικό στρες	312	1,00	5,00	3,87	,96
Απουσία επικριτικότητας	312	1,00	5,00	3,70	,85
Εργασιακή καινοτομία	312	1,00	5,00	3,68	,72
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	312	1,00	5,00	3,53	1,00
Ενσυναίσθητη ηγεσία	312	1,00	5,00	3,51	,96
Εργασιακή απόδοση	312	1,00	5,00	3,44	,75
Ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης	312	1,00	5,00	3,36	1,04
Ενσυναίσθηση	312	1,00	5,00	3,09	,84
Valid N (listwise)	312				

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την εφαρμογή της ενσυναίσθητης ηγεσίας από τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 4), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ($N=141$, ποσοστό 45,2%) ισχυρίζεται ότι ο προϊστάμενος τους, τους εμπιστεύεται «Συχνά» ($M=4,01$, $T.A.=,95$). Επίσης συχνά, οι διευθυντές συνήθιζαν να επαινούν τους υφισταμένους τους για την καλή δουλειά που κάνουν ($M=3,58$, $T.A.=1,03$). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και αναφορικά με την ενθάρρυνση την οποία βιώνουν για την προσπάθεια τους ($M=3,53$, $T.A.=1,09$). Επίσης, η πλειονότητα (ποσοστό 30,8%) των εκπαιδευτικών συχνά αισθάνεται το ενδιαφέρον των προϊσταμένων τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση ($N= 96$, ποσοστό 30,8%). Εντούτοις, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (ποσοστό 32,7%) διατηρούν ουδέτερη στάση ως προς την πολύτιμη υποστήριξη και την καθοδήγηση αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη ($M=3,17$, $T.A.=1,18$).

Πίνακας 4- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την Ενσυναίσθητη ηγεσία

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό		
Ο προϊστάμενός μου, με εμπιστεύεται	9 (2,9%)	12 (3,8%)	48 (15,4%)	141 (45,2%)	102 (32,7%)	4,01	,95

Ο προϊστάμενός μου με επαινεί όταν κάνω καλή δουλειά	18 (5,8%)	21 (6,7%)	87 (27,9%)	135 (43,3%)	51 (16,3%)	3,58	1,03
Ο προϊστάμενός μου με ενθαρρύνει για την προσπάθειά μου	21 (6,7%)	33 (10,6%)	69 (22,1%)	138 (44,2%)	51 (16,3%)	3,53	1,09
Ο προϊστάμενός μου ενδιαφέρεται για την εργασιακή μου ικανοποίηση	33 (10,6%)	54 (17,3%)	78 (25,0%)	96 (30,8%)	51 (16,3%)	3,25	1,22
Ο προϊστάμενός μου εκφράζει την υποστήριξή του/της για την επαγγελματική μου εξέλιξη.	39 (12,5%)	39 (12,5%)	102 (32,7%)	93 (29,8%)	39 (12,5%)	3,17	1,18

Κλίμακα Απαντήσεων: 1= Ποτέ – 5= Πολύ συχνά

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 5 φαίνεται ότι στους εκπαιδευτικούς του δείγματος αρέσει η δουλειά τους ιδιαίτερα ($M=4,17$, $T.A=$, 98) και μάλιστα περισσότερο από άλλες εργασίες ($M=4,12$, $T.A=$, 99). Επομένως, αναμενόμενο θεωρείται ότι αισθάνονται εξίσου ικανοποιημένοι εργασιακά ($M=4,01$, $T.A=$, 93) και δεν επιθυμούν να αλλάξουν επάγγελμα ($M=3,60$, $T.A=1,56$).

Πίνακας 5-Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή ικανοποίηση

Συχνότητα	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Συχνότητα-Ποσοστό	Συχνότητα-Ποσοστό	Συχνότητα-Ποσοστό	Συχνότητα-Ποσοστό	Συχνότητα-Ποσοστό		
Μου αρέσει η εργασία μου	6 (1,9%)	18 (5,8%)	36 (11,5)	108 (34,6%)	144 (46,2%)	4,17	,98
Η δουλειά μου μου αρέσει περισσότερο από άλλες	9 (2,9%)	12 (3,8%)	45 (14,4)	111 (35,6%)	135 (43,3%)	4,12	,99
Νιώθω ικανοποιημένος από την εργασία μου	6 (1,9%)	15 (4,8%)	51 (16,3%)	138 (44,2%)	102 (32,7%)	4,01	,93
Μου αρέσει να μιλάω για την εργασία μου	9 (2,9%)	21 (6,7%)	84 (26,9%)	129 (41,3%)	69 (22,1%)	3,73	,97
Δε θέλω να αλλάξω επάγγελμα	63 (20,2%)	18 (5,8%)	33 (10,6%)	66 (21,2%)	132 (42,3%)	3,60	1,56

Κλίμακα Απαντήσεων: 1= Ποτέ – 5= Πολύ συχνά

Από τις αποκρίσεις των μετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, όσον αφορά την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εργασία τους (Πίνακας 6), διαπιστώνεται ότι αυτοί δοκιμάζουν συχνά νέες ιδέες και προσεγγίσεις τόσο όσον αφορά στα εργασιακά τους προβλήματα ($N=150$, ποσοστό 48,1%) όσο και αναφορικά με τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο ($N=144$, ποσοστό 46,2%). Επίσης, όπως ισχυρίζονται ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα απροσδόκητα περιστατικά που προκύπτουν στην εργασία τους. Μάλιστα από αυτούς το 53,8% αποκρίθηκε «Συχνά» σε αυτήν τη δήλωση, ενώ

παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και αναφορικά με την χρήση καινοτόμων ιδεών και μεθόδων στη διδασκαλία ($N=156$, ποσοστό 50,0%).

Πίνακας 6- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή καινοτομία

Συχνότητα	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό		
Δοκιμάζω νέες ιδέες και προσεγγίσεις στα εργασιακά μου προβλήματα	6 (1,9%)	18 (5,8%)	69 (22,1%)	150 (48,1%)	69 (22,1%)	3,83	,90
Είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω την αβεβαιότητα και τα έκτακτα περιστατικά που προκύπτουν	9 (2,9%)	9 (2,9%)	72 (23,1%)	168 (53,8%)	54 (17,3%)	3,80	,86
Αισθάνομαι σίγουρος ότι να μπορώ να ανακαλύψω νέες χρήσεις για υπάρχουσες μεθόδους ή υλικά διδασκαλίας	6 (1,9%)	15 (4,8%)	90 (28,8%)	156 (50,0%)	45 (14,4%)	3,70	,84
Βρίσκω συνεχώς λύσεις στα προβλήματα του σχολείου	6 (1,9%)	12 (3,8%)	102 (32,7%)	144 (46,2%)	48 (15,4%)	3,69	,85
Αντιμετωπίζω τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα με πρωτότυπο τρόπο	6 (1,9%)	39 (12,5%)	129 (41,3%)	105 (33,7%)	33 (10,6%)	3,38	,90

Κλίμακα Απαντήσεων: 1= Ποτέ – 5= Πολύ συχνά

Αναφορικά με την εργασιακή αποτελεσματικότητα, οι αποκρίσεις των μετεχόντων εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Ως προς τις απαντήσεις τους, διαπιστώνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ως προς τις σχέσεις σχολείου οικογένειας ($N=108$, ποσοστό 34,6%). Μάλιστα το επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους ισχυρίζονται ότι κυμαίνεται από «Πολύ καλό» έως «Άριστο». Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το 35,6% των συμμετεχόντων που επιθυμεί να παραμείνει ουδέτερο όσον αφορά το επίπεδο ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους ($N=111$, ποσοστό 35,6%). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν ($N=141$, ποσοστό 45,2%). Ακολούθως, κατά ποσοστό 44,2% το επίπεδο αντίληψης τους αναφορικά με τις δυνατότητες των μαθητών κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι απλά καλό, ενώ σε ποσοστό 44,2% δόθηκαν οι απαντήσεις πως το συνολικό επίπεδο της εργασίας τους είναι «Καλό». Η μικρότερη μέση βαθμολογία στην εν λόγω κλίμακα, αποδόθηκε στις δηλώσεις που αφορούσαν το επίπεδο απόκτησης νέων γνώσεων από πλευράς των μαθητών ($M=3,34$, $T.A=,86$) και το επίπεδο οργάνωσης της τάξης ($M=3,34$, $T.A=,89$).

Πίνακας 7-Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την εργασιακή αποτελεσματικότητα

Συχνότητα	Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό	Συχνότητα- Ποσοστό		
Ποιο το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασία με γονείς και φορείς	9 (2,9%)	45 (14,4%)	45 (14,4%)	108 (34,6%)	66 (21,2%)	3,57	1,06
Πως κρίνετε το επίπεδο ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων σας με τους συναδέλφους	9 (2,9%)	39 (12,5%)	111 (35,6%)	90 (28,8%)	63 (20,2%)	3,51	1,04
Ποιος ο βαθμός συμμετοχής σας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της	6 (1,9%)	30 (9,6%)	141 (45,2%)	75 (24,0%)	60 (19,2%)	3,49	,97
Ποιο το επίπεδο του βαθμού αντίληψης σας των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών σας για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας	3 (1,0%)	27 (8,7%)	153 (49,0%)	84 (26,9%)	45 (14,4%)	3,45	,88
Ποιος ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξης σας	9 (2,9%)	54 (17,3%)	87 (27,9%)	117 (37,5%)	45 (14,4%)	3,43	1,03
Πως κρίνετε το συνολικό επίπεδο ποιότητας της εργασίας σας	6 (1,9%)	36 (11,5%)	138 (44,2%)	102 (32,7%)	30 (9,6%)	3,37	,88
Ποιο το επίπεδο εμπέδωσης της νέας γνώσης και αξιολόγησης των μαθητών σας	3 (1,0%)	39 (12,5%)	153 (49,0%)	84 (26,9%)	33 (10,6%)	3,34	,86
Πως κρίνετε το επίπεδο ποιότητας οργάνωσης της τάξης σας	9 (2,9%)	33 (10,6%)	141 (45,2%)	102 (32,7%)	27 (8,7%)	3,34	,89

Κλίμακα Απαντήσεων: 1= Ποτέ – 5= Πολύ συχνά

Ακολούθως, στον πίνακα 8, παρουσιάζεται η μέση βαθμολογία των μετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της κλίμακας συμπόνιας στην εργασία. Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα του πίνακα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ανεκτικοί στο προσωπικό του στρες ($M=3,87$, $T.A.=,96$) ενώ δεν τους προσεγγίζουν επικριτικά ($M=3,70$, $T.A.=,85$). Στον αντίποδα, ισχυρίζονται ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι τους δεν αναλαμβάνουν πάντα τις κατάλληλες δράσεις ($M=3,36$, $T.A.=1,04$). Σε κάθε περίπτωση, υποστηρίζεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης δεν διαθέτουν σε υψηλό βαθμό ενσυναίσθηση ($M=3,09$, $T.A.=,84$).

Πίνακας 8- Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις της κλίμακας συμπόνια στην εργασία

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	312	1,00	5,00	3,87	,96
το να μην είσαι επικριτικός	312	1,00	5,00	3,70	,85
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	312	1,00	5,00	3,53	1,00
το να αναλαμβάνεις κατάλληλη δράση	312	1,00	5,00	3,36	1,04
Δείχνει ενσυναίσθηση	312	1,00	5,00	3,09	,84
Valid N (listwise)	312				

5.3. Σχέση ενσυναίσθησης των διευθυντών και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ο δείκτης Pearson χρησιμοποιήθηκε ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις των επιμέρους μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου. Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται οι σχετικές αναλύσεις, που παρουσιάζουν στην πλειονότητα τους υψηλά μεγέθη θετικών συσχετίσεων και κατά συνέπεια στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες θετικές σχέσεις παρατηρούνται αναφορικά με τη σχέση ενσυναίσθητης ηγεσίας και έκφρασης συμπόνιας στον πόνο των άλλων ($r=,704$ $p< ,001$) και τη σχέση ενσυναίσθησης και ανάληψη ενδεδειγμενης δράσης ($r=,806$ $p< ,001$). Αντίστοιχα, όσον αφορά την αποτελεσματικά των εκπαιδευτικών αυτή συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εργασιακή καινοτομία ($r=,507$ $p< ,001$). Εκ των προειρημένων, γίνεται επομένως αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους αναζητούν, πρωτίστως, κατανόηση ως προς τα προβλήματα τους και δευτερευόντως την αποτελεσματικότητα των προϊσταμένων τους ως προς την ανάληψη των δράσεων τους. Εντούτοις, παρατηρείται ότι η ενσυναίσθηση των διευθυντών δεν αποτελεί καταλυτικό παράγοντα ως προς την αποτελεσματικότητά τους, δεδομένου ότι αυτή συνδέεται περισσότερο με τις καινοτόμες δράσεις που οι ίδιοι αναλαμβάνουν.

Πίνακας 9-Σχέση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου

		Ενσυναίσθητη ηγεσία	Εργασιακή ικανοποίηση	Εργασιακή καινοτομία	Εργασιακή αποτελεσματικότητα	Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	το να μην είσαι επικριτικός	το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	Δείχνει ενσυναίσθηση
Εργασιακή ικανοποίηση	Pearson Correlation	,614**							
	Sig. (2-tailed)	,000							
	N	312							
Εργασιακή καινοτομία	Pearson Correlation	,526**	,650**						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000						
	N	312	312						
Εργασιακή αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,389**	,436**	,507**					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000					
	N	312	312	312					
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	Pearson Correlation	,704**	,405**	,326**	,480**				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000				
	N	312	312	312	312				
το να μην είσαι επικριτικός	Pearson Correlation	,463**	,332**	,213**	,055	,288**			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,332	,000			
	N	312	312	312	312	312			
το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	Pearson Correlation	,354**	,326**	,198**	-,081	,220**	,676**		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,152	,000	,000		
	N	312	312	312	312	312	312		
Δείχνει ενσυναίσθηση	Pearson Correlation	,546**	,213**	,188**	,437**	,680**	,203**	,036	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,529	
	N	312	312	312	312	312	312	312	
το να αναλαμβάνεις κατάλληλη δράση	Pearson Correlation	,524**	,245**	,186**	,405**	,636**	,212**	,164**	,806**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,004	,000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας **. 0.01 (2-tailed), *. 0.05 (2-tailed)

Βάσει των προειρημένων, υλοποιήθηκε μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης, με τη βηματική μέθοδο, με σκοπό να διερευνηθεί η ταυτόχρονη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των διαστάσεων του ερωτηματολογίου και των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών τους. Ακολούθως, παρουσιάζεται το αρχικό θεωρητικό μοντέλο (εξίσωση 1).

$$\begin{aligned} \text{Αποτελεσματικότητα} = & b_0 + b_1 \text{Φύλο} + b_2 \text{ηλικία} + b_4 \text{Οικογενειακή κατάσταση} + b_5 \text{Χρόνια} \\ & \text{προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα} + b_6 \text{Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας} + \\ & b_7 \text{Οργανικότητα} + b_8 \text{Αριθμός παιδιών} + b_9 \text{Ενσυναίσθητη ηγεσία} + b_{10} \text{Εργασιακή} \\ & \text{Ικανοποίηση} + b_{11} \text{Εργασιακή καινοτομία} + b_{12} \text{Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων} + \\ & b_{13} \text{Επικριτικότητα} + b_{14} \text{Ανεκτικότητα στο προσωπικό στρες} + b_{15} \text{Ενσυναίσθηση} + \\ & b_{16} \text{Ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης (1)} \end{aligned}$$

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση κατέδειξε στατιστική σημαντικότητα ($F(16, 295) = 20,756, p < ,001$). Ο συντελεστής μεταβλητότητας $R^2 = ,504$ εξηγεί το 50,4% της διακύμανσης της εργασιακή αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα πορίσματα παρατηρείται έλλειψη πολυσυγγραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας.

Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 διαπιστώνεται πως η αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση ($B = ,190, t = 3,653, p < ,001$), την εργασιακή καινοτομία ($B = ,390, t = 6,227, p < ,001$), την συμπόνια στον πόνο των εκπαιδευτικών ($B = ,284, t = 5,545, p < ,001$) και την ανάληψη θετικής δράσης ($B = ,161, t = 3,653, p = ,003$). Την ισχυρότερη δε σχέση με την αποτελεσματικότητα των μετεχόντων στην έρευνα διαφαίνεται ότι διατηρεί η εργασιακή καινοτομία.

Εντούτοις, σε αντίθεση με τις προσδοκίες μας, η εφαρμογή ενσυναίσθητου στυλ ηγεσίας του διευθυντή συσχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ($B = -,211, t = -3,639, p < ,001$). Αρνητική δε συσχέτιση, όσον αφορά τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, διατηρεί και η ανοχή από πλευράς του διευθυντή του στρες των εκπαιδευτικών ($B = -,223, t = -4,775, p < ,001$). Τη ισχυρότερη δε αρνητική σχέση με την αποτελεσματικότητα διαθέτει η ανοχή του ηγέτη προς το άγχος των υφισταμένων του.

Όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων κανένα από αυτά δεν φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Στον αντίποδα, από τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μόνο τα έτη υπηρεσίας στη

σχολική μονάδα ($B = -.141, t = -3,639, p < .001$) και ο αριθμός των παιδιών ($B = -.001, t = -2,233, p = .026$) σχετίζονται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά, αλλά όχι ισχυρά, με την εξαρτημένη μεταβλητή.

Συνεπώς, το επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται από την εξίσωση δύο.

$$\text{Αποτελεσματικότητα} = 1870 - ,141 \text{Χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα} - ,001 \text{Αριθμός παιδιών} - ,211 \text{Ενσυναίσθητη ηγεσία} + ,190 \text{Εργασιακή Ικανοποίηση} + ,390 \text{Εργασιακή καινοτομία} + ,284 \text{Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων} - ,223 \text{Ανεκτικότητα στο προσωπικό στρες} + ,161 \text{Ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης} \quad (2)$$

Όπως διαπιστώνεται, το επίπεδο αποτελεσματικότητας των μετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα αυξάνεται αναλογικά κατά ,190 για κάθε μονάδα αύξησης της προσωπικής ικανοποίησης τους από την εργασία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν καινοτόμες δράσεις εμφανίζουν αυξημένο κατά ,390 μονάδες επίπεδο αποτελεσματικότητας εν συγκρίσει με τους συμμετέχοντες που υιοθετούν πιο συντηρητικές προσεγγίσεις.

Αναφορικά με την εφαρμογή του ηγετικού στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων, παρατηρείται αύξηση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας τους, κατά ,284 μονάδες, όταν ο διευθυντής εκφράζει συμπόνια ως προς τα προσωπικά τους προβλήματα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, παρατηρείται μείωση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας τους κατά ,211 όταν ο άμεσος προϊστάμενος τους εφαρμόζει ενσυναίσθητο στυλ ηγεσίας και κατά ,223 μονάδες όταν είναι ανεκτικός στο προσωπικό τους στρες.

Πίνακας 10- Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Μοντέλο	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta	t	p
1 (Σταθερά)	1,078	,220		4,908	,000
Ενσυναίσθητη ηγεσία	-,171	,058	-,219	-2,934	,004
Εργασιακή ικανοποίηση	,181	,052	,215	3,507	,001
Εργασιακή καινοτομία	,396	,059	,380	6,762	,000
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	,220	,051	,295	4,321	,000
το να μην είσαι επικριτικός	,044	,053	,050	,833	,405

	το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	-,215	,046	-,276	-4,649	,000
	Δείχνει ενσυναίσθηση	,108	,071	,122	1,529	,127
	το να αναλαμβάνεις κατάλληλη δράση	,105	,053	,145	1,980	,049
2	(Σταθερά)	1,336	,333		4,015	,000
	Ενσυναίσθητη ηγεσία	-,184	,060	-,235	-3,080	,002
	Εργασιακή ικανοποίηση	,194	,053	,231	3,647	,000
	Εργασιακή κοινοτομία	,379	,062	,363	6,113	,000
	Συμπόνια στο υποφέρουν των άλλων	,226	,052	,303	4,366	,000
	το να μην είσαι επικριτικός	,045	,054	,051	,839	,402
	το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	-,221	,047	-,283	-4,723	,000
	Δείχνει ενσυναίσθηση	,120	,073	,135	1,654	,099
	το να αναλαμβάνεις κατάλληλη δράση	,101	,054	,140	1,877	,061
	Φύλο	-,032	,070	-,021	-,452	,651
	Ηλικία	-,028	,040	-,034	-,709	,479
	Οικογενειακή κατάσταση	-,059	,058	-,049	-1,016	,310
3	(Σταθερά)	1,870	,384		4,868	,000
	Ενσυναίσθητη ηγεσία	-,211	,058	-,269	-3,639	,000
	Εργασιακή ικανοποίηση	,190	,052	,225	3,653	,000
	Εργασιακή κοινοτομία	,390	,063	,374	6,227	,000
	Συμπόνια στο υποφέρουν των άλλων	,284	,051	,381	5,545	,000
	το να μην είσαι επικριτικός	-,015	,056	-,017	-,276	,783
	το να είσαι ανεκτικός στο προσωπικό στρες	-,223	,047	-,285	-4,775	,000
	Δείχνει ενσυναίσθηση	,013	,074	,015	,179	,858
	το να αναλαμβάνεις κατάλληλη δράση	,161	,053	,223	3,034	,003
	Φύλο	,063	,070	,042	,889	,375
	Ηλικία	-,008	,052	-,010	-,154	,878
	Οικογενειακή κατάσταση	-,067	,056	-,057	-1,193	,234
	Θέση Ευθύνης	,045	,054	,051	,839	,402
	Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση	,021	,055	,026	,389	,698
	Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	-,141	,039	-,184	-3,639	,000
	Αριθμός υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	,003	,002	,062	1,331	,184

Αριθμός παιδιών που διδάσκετε	-,001	,001	-,108	-2,233	,026
-------------------------------	-------	------	-------	--------	------

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η εργασία επεδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας αναφορικά με την επίδραση της ενσυναίσθησης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητά τους. Τα πορίσματα αυτής της μελέτης αναμένεται να συμβάλουν στη διεύρυνση των γνώσεων που έχουν ήδη αποκτηθεί σχετικά με το θέμα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη για μια ανθρωποκεντρική συμπεριφορά που σχετίζεται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τον προσανατολισμό προς την αλλαγή και τις μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι ουσιώδεις για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008)

Με γνώμονα τα ανωτέρω, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πραγματευόταν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή ενσυναίσθητης ηγεσίας και συμπόνιας από πλευράς του διευθυντή τους, το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησής τους, το επίπεδο εργασιακής καινοτομίας και την αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με αποτελέσματα μας, δεικνύεται η αυξημένη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την εργασία τους. Στο ίδιο πνεύμα απαντήσεων, αναδύεται και η συμφωνία τους, ως προς την συχνότητα αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν με καινοτόμο τρόπο. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι η χαμηλότερη μέση βαθμολογία αποδίδεται από τους ίδιους στην εργασιακή τους αποτελεσματικότητα.

Ακόμη, όσον αφορά την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι άμεσοι προϊστάμενοί τους είναι ανεκτικοί στο προσωπικό τους στρες, δεν είναι επικριτικοί τους και εκφράζουν συχνά συμπόνια προς το πρόσωπο τους. Εντούτοις, οι συμμετέχοντες αισθάνονται πως λιγότερο συχνά εφαρμόζεται η ενσυναίσθητη ηγεσία από τους διευθυντές τους. Αντίστοιχα, στον αντίποδα, η ενσυναίσθηση, αποτελεί μια ικανότητα την οποία δεν διαπιστώνεται να διαθέτουν οι προϊστάμενοί τους.

Ομοίως, σε προγενέστερες της εργασίας έρευνες, οι συμμετέχοντες απέδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην υιοθέτηση καινοτόμων συμπεριφορών και στις συνεχείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εμπλουτίζουν και να εξελίσσουν το λειτούργημά τους παραμερίζοντας τη οποιαδήποτε στασιμότητα. Στην ίδια έρευνα υποστηρίχθηκε, ακόμη, ότι οι καινοτόμες απόψεις ήταν αρκετά κυρίαρχες στις αντιλήψεις τους. Πράγματι, έχει

διαπιστωθεί ότι τα σχολεία στα οποία υπάρχει ώθηση για πρόοδο και βελτίωση και σαφές σχέδιο δράσης λειτουργούν πιο αποτελεσματικά (Μυλωνάς, 2005).

Ωστόσο, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συλλαμβάνουν την έννοια της αποτελεσματικότητας, άλλη έρευνα διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ισχυρίζεται ότι η έννοια περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων, τη απρόσκοπτη λειτουργία του εκπαιδευτικού πλαισίου και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές (Πουργιανού, 2012). Με άλλα λόγια, αφορά όλες τις διαδικασίες που δρομολογούνται για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου (Κουζάλης, 2005). Τούτο πιθανόν οφείλεται στον ισχυρισμό ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης κρίνεται από το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς (Ματθαίου, χ.χ.).

Τώρα, όσον αφορά τη διάσταση της ενσυναίσθησης, η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ένα χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης έναντι της "έκφρασης συμπόνιας" μεταξύ των ηγετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πορίσματα αυτά συγκλίνουν με τα ευρήματα άλλων παρόμοιων μελετών, οι οποίες δίνουν υψηλή αξία στην ανοχή στον προσωπικό πόνο και χαμηλή αξία στην εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (Σφετκοπούλου, 2020).

Ωστόσο, στην έρευνα των Ahmetoglu και Acar (2016) οι οποίοι διερεύνησαν την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες των διοικητικών στελεχών προσχολικής ηλικίας στην Τουρκία, οι συμμετέχοντες, σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσης σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της ενσυναίσθησης. Επίσης, η παρούσα έρευνα, διαφωνεί και με άλλες παλαιότερες αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν πως οι Έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδεικνύουν σε αξιόλογο βαθμό την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Καραγιαμπά, 2020).

Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα πως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι συσχετισμένη, πρωτίστως, με την εργασιακή τους ικανοποίηση και δευτερευόντως με τα επαγγελματικά και συναισθηματικά οφέλη που αυτοί αποκομίζουν (Μαγουλιανίτης, 2011, Πουργιανού, 2012, Καραντώνη, 2019). Τονίζεται, δε, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διακρίνονται για τον ρεαλισμό τους και την επίγνωση των δυνατοτήτων και των ορίων τους (Bass, 1998). Συνακόλουθα, διαφαίνεται η τάση των συμμετεχόντων να θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις υποχρεώσεις και την ικανοποίηση που απορρέουν από την εργασία τους και όχι τόσο με την ποιότητα της διδασκαλίας (Γρουνά και Παπαδανήλ, 2019).

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Οι ισχυρότερες θετικές σχέσεις

παρατηρήθηκαν αναφορικά με τη σχέση ενσυναίσθητης ηγεσίας και την έκφραση συμπόνιας στον πόνο των άλλων και τη σχέση ενσυναίσθησης και ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης.

Ακόμη, όσον αφορά την αποτελεσματικά των εκπαιδευτικών αυτή συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εργασιακή καινοτομία. Εκ των προειρημένων, γίνεται επομένως αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους αναζητούν, πρωτίστως, κατανόηση ως προς τα προβλήματα τους και δευτερευόντως την αποτελεσματικότητα των προϋσταμένων τους ως προς την ανάληψη των δράσεων τους. Εντούτοις, παρατηρείται ότι η ενσυναίσθηση των διευθυντών δεν αποτελεί καταλυτικό παράγοντα ως προς την αποτελεσματικότητά τους, δεδομένου ότι αυτή συνδέεται περισσότερο με τις καινοτόμες δράσεις που οι ίδιοι αναλαμβάνουν.

Σε παρόμοιο μοτίβο με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, σε άλλη έρευνα διαφαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που είναι καινοτόμο ως προς την διδασκαλία. Πιθανή εξήγηση για αυτό το αποτέλεσμα αποτελεί η αναγκαιότητα εισαγωγής της καινοτομίας προκειμένου να συμβαδίζει το σχολείο με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι κατανοούν τη σημασία αλλά και την ανάγκη για καινοτομία στην σύγχρονη εκπαίδευση (Πουργιανού, 2012).

Ωστόσο, οφείλει να επισημανθεί ότι, θεωρητικά, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με οτιδήποτε σχετίζεται με την τεχνολογία ή την επιστήμη της πληροφορικής. Επιπλέον, σε άλλη μελέτη αναφέρεται ότι τα αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα στα οποία καλλιεργείται ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα ευρήματά μας, τα οποία υποστηρίζουν οι διευθυντές που εκφράζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους δεν κυριαρχούν, ως εργασιακά αποτελεσματικοί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Κοντάκος, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006).

Όσον αφορά την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, συμπεραίνεται ότι διαφαίνεται μια προσπάθεια εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων της περιοχής μελέτης να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων των συναδέλφων τους. Η ηγεσία που επιλέγει να εστιάζει στα συναισθήματα των συναδέλφων της και όχι στα δικά της επιδιώκει να αυξήσει την επιρροή της στους υφισταμένους της προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους. Δεδομένου ότι η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων τρίτων ατόμων επηρεάζει τη διοικητική

λειτουργία του οργανισμού, η επιλογή των διευθυντών να ακολουθήσουν αυτή την κατεύθυνση είναι άκρως δικαιολογημένη. Τοιούτοτρόπως, οι διευθυντές μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν στην εργασία τους και να ανακάμπτουν πιο εύκολα, γρήγορα και ανώδυνα από πιθανές ψυχολογικές δυσκολίες και αρνητικά συναισθήματα. Αναμφισβήτητα, τα κλειδιά της επιτυχημένης ηγεσίας είναι η ψυχραιμία, η ικανότητα λογικής απέναντι στις δυσκολίες και η αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση παίζει ουσιαστικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργεί ένα ευχάριστο σχολικό περιβάλλον (Wong and Law, 2002, Μανωλάκη, 2020).

Συμπερασματικά, στη σύγχρονη κοινωνία, η οργανωσιακή επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητά του οργανισμού να εκσυγχρονίζεται. Ωστόσο, η σχολική αποτελεσματικότητα συνεχίζει να αποτελεί μια μετρήσιμη έννοια για τους εκπαιδευτικούς (Παλάτου και Καλογήρου, χ.χ.). Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα άποψη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ποσοτικής και συνεπούς μέτρησης των στόχων, η προσωπικότητα και η συναισθηματική αγωγή των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολο να μετρηθεί με ακρίβεια και να αξιολογηθεί. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η αναγνώριση και η έκφραση συναισθημάτων εξακολουθεί να θεωρείται ένδειξη αδυναμίας, σύγχυσης και απομάκρυνσης από τον ορθολογισμό και την ορθή κρίση.

Είναι, επίσης, βασικό να τονιστεί ότι οι ηγέτες που εργάζονται στο δημόσιο τομέα επιδιώκουν τη βέλτιστη διοίκηση των οργανισμών στους οποίους εργάζονται, θέλοντας συχνά να διευκολύνουν την καθημερινότητά τους (Καραντώνη, 2019, Μανωλάκη, 2020). Υπο αυτό το πρίσμα, υπογραμμίζεται ότι η έκφραση συναισθημάτων από πλευράς τους πραγματοποιείται στο πλαίσιο εφαρμογής ενός συναλλακτικού στυλ ηγεσίας υποστηρίζοντας τη συμπληρωματικότητα διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, στη συγκεκριμένη περίπτωση του διαπροσωπικού και του συναλλακτικού. Άλλωστε, καθώς η προσέγγιση της διαπροσωπικής ηγεσίας ως προέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, βιβλιογραφικά είναι δημοφιλής, δεδομένου ότι ο συνδυασμός τους θεωρείται ότι ενισχύει την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας (Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2019).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η χρήση μοντέλου πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ως προγνωστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων την εργασιακή ικανοποίηση όσο και την εργασιακή καινοτομία, την συμπόνια στον πόνο των εκπαιδευτικών και την ανάληψη θετικής δράσης. Ωστόσο, σε αντίθεση με τις προσδοκίες μας, η εφαρμογή ενσυναίσθητου στυλ ηγεσίας του διευθυντή συσχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών. Αρνητική δε συσχέτιση, όσον αφορά τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, διατηρεί και η ανοχή από πλευράς του διευθυντή του στρες των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά δε με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι τα προσωπικά γνωρίσματα των μετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα δεν διαφοροποιούν τις απόψεις τους. Στον αντίποδα, από τα εργασιακά χαρακτηριστικά τους μόνο ο αριθμός των ετών υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα διαδραματίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα τους.

Το παρόν πόρισμα θεωρείται αντιθετικό σε σχέση με τα αποτελέσματα παλαιότερων μελετών, όπου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το αίσθημα της ευημερίας και της ευχαρίστησης που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους από την εργασία τους καθιστά πιο αφοσιωμένους και πιο αποδοτικούς ενώ επηρεάζονται θετικά και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2001, Μανωλάκη, 2020).

Όσον αφορά την επίδειξη ενσυναίσθησης και συμπόνιας εκ μέρους του διευθυντή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο κύριος ισορροπιστής και διαμορφωτής του συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα (Kirkiyannis, 2009). Η άποψη αυτή συναντάται και βιβλιογραφικά, δεδομένου ότι υποστηρίζεται οι διευθυντές διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται σωστά τις διαπροσωπικές σχέσεις, να διευκολύνουν την επικοινωνία, να σέβονται την ατομικότητα κάθε εκπαιδευτικού και να προσπαθούν να εξασφαλίζουν ένα καλό εργασιακό περιβάλλον (Στραβάκου, 2003, Σαΐτης, 2008).

Στο σύνολό τους, τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων να είναι συμμετοχικοί ηγέτες. Οι συμμετοχικοί ηγέτες επιθυμούν την αλλαγή και παρακολουθούν το έργο των εκπαιδευτικών ως σύμβουλοι και μέντορες. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται αμοιβαία δέσμευση προς τον τελικό στόχο της βελτίωσης, της προόδου και της αποτελεσματικότητας για όλους (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008).

Εντούτοις, στον ελλαδικό χώρο, τα ερευνητικά πορίσματα της εργασίας συμφωνούν με την μελέτη των Samanta και Lamprakis (2018). Εν προκειμένω, διαπιστώθηκε ότι η συναλλακτική ηγεσία επικράτησε ως μορφή ηγεσίας, στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς θεωρήθηκε προφανές, ότι σε περιόδους κοινωνικής κρίσης και οικονομικής ύφεσης, η έννοια της δημοκρατικής και της συμμετοχικής ηγεσίας, δεν αναγνωρίζεται επαρκώς από τους εργαζόμενους, κατά την εκτέλεση των διαδικασιών (Odumeru, Ifeanyi and Ogbonna, 2013, Ju Ahmad, Rashid and Gow, 2017). Αντίθετα, σε διεθνές επίπεδο, τα δεδομένα

υπογραμμίζουν την τάση ότι οι δημοκρατικές-συμμετοχικές διαστάσεις ηγεσίας ασκούνται σχετικά περισσότερο, ακολουθούμενες από το ελευθεριάζον και αυταρχικό στυλ, σε όλες τις δυτικές χώρες. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι η κοινωνική κουλτούρα και το οργανωτικό πλαίσιο, επηρεάζουν τις ιδεολογίες της ηγεσίας και την επιλογή του ηγετικού στυλ (Amin, Tatlah and Islam, 2018).

Αντιθέτως, σε άλλες μελέτες, οι οποίες αποκλίνουν από τα αποτελέσματα της εργασίας μας, υποστηρίζεται ότι η πλειονότητα των διευθυντών των σχολείων της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγει το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ακριβώς λόγω του ιεραρχικού και συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Kararou and Bush, 2016). Από την άλλη πλευρά, βρέθηκαν των οποίων τα ευρήματα συγκλίνουν με της εργασίας και δείχνουν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ως το βασικό στυλ ηγεσίας μεταξύ των διευθυντών ελληνικών σχολείων (Ντούγκαλη, 2017, Καλλιωντζή και Ιορδανίδης, 2019, Καλαβρουζιώτη, 2019).

Συμπερασματικά, καταδείχτηκε ότι καταλυτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η αντίληψη αυτή μπορεί να αποδοθεί στον σύνθετο και πολύπλευρο ρόλο τους ως παιδαγωγού, συμβούλου και αξιολογητή. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εαυτούς ως το "κλειδί" για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την επιτυχία του συνολικού εκπαιδευτικού έργου (Πουργιανού, 2012). Επιπλέον, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών του δείγματος μέσω του διευκολυντικού ρόλου δίνουν η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αναπτύσσοντας τα αισθήματα της ανεξαρτησίας, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας δημιουργώντας τις προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων τους.

Αν και αναμενόταν να επισημανθεί εντονότερα η επίδραση του ηγετικού στυλ στην αποτελεσματικότητα τους, κάτι τέτοιο δε συνέβη, πιθανόν, λόγω της μεγάλης έμφασης που αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στη δυναμική της σχολικής ομάδας (Ngang, Yie and Shahid, 2015, Γρουνά και Παπαδανιήλ, 2019). Εντούτοις, η ύπαρξη στελεχών με συναισθηματικές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως επι παραδείγματι η ευελιξία, η αυτοδιαχείριση και η καλή επικοινωνία, ενισχύει την επαγγελματική επιτυχία, αλληλεπιδρώντας θετικά με την ομαδική εργασία και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των εργαζομένων, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι και ο οργανισμός επωφελούνται και οι δύο (Αντωνέλλου, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, δεν δύναται να υποστηριχθεί η άποψη ότι το σχολικό περιβάλλον είναι απομονωμένο από την υιοθέτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων, ιδίως κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η συμπόνια.

Αντίθετα, η ύπαρξη υποστηρικτικών διευθυντών στις σχολικές μονάδες μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν γρήγορα και αποτελεσματικά τις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Συνεπώς, ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για αποτελεσματική και ποιοτική εργασία ανάλογη με τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Rongraung et al., 2014).

Οι συνεχείς εξελίξεις στην ανάπτυξη, την επικοινωνία, την τεχνολογία, στις μέρες μας, οδηγούν την εκπαίδευση σε ένα διαφορετικό καθεστώς, προσδίδοντάς της νέα χαρακτηριστικά και ιδιότητες και καθιστώντας την σημαντικό μοχλό ανάπτυξης (Δημητρίου, 2020). Στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών, η παρούσα μελέτη υποδεικνύει την ανάγκη παρουσίας ικανοποιημένων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Αυτή η ικανοποίηση σημαίνει αυτόματα πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά σχολεία και συνοδεύεται από την κατανόηση της σημασίας του ρόλου του διευθυντή του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία. Εντούτοις, για να μπορέσουν οι διευθυντές σχολείων να προσφέρουν ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και να εξασφαλίσουν ένα ευνοϊκό, ήρεμο και άνετο περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς (Williams, 1994). Άλλωστε, είναι γενικά αποδεκτό ότι όταν οι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι, με αποτέλεσμα τη μακροπρόθεσμη ικανοποίηση και τη σταδιακά καλύτερη εργασιακή απόδοση (Σακελλαρόγλου, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Aarons, G.A. and Sommerfeld, D.H. (2012). Leadership, Innovation Climate, and Attitudes Toward Evidence-Based Practice During a Statewide Implementation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, [online] 51(4), pp.423–431. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.018>.
- Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16 (2), pp. 188-197. doi: 10.13187/ejced.2016.16.188
- Amabile, T.M., Schatzel, E.A., Moneta, G.B. and Kramer, S.J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), pp.5–32.
- Amin, M., Tatlah, I.A. and Islam, M. (2018). Leadership Styles of the Campus Principals and Divisional Directors in a Public University of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, [online] 40(1), pp.155–181. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209689> [Accessed 27 May 2023].
- Ashworth, S. R. (2013). *The relationship between the emotional intelligence of secondary public-school principals and school performance*. PhD Thesis. Texas: Texas A&M University-Corpus Christi.
- Asrar-ul-Haq, M. and Kuchinke, K.P. (2016). Impact of leadership styles on employees' attitude towards their leader and performance: Empirical evidence from Pakistani banks. *Future Business Journal*, 2(1), pp.54–64. doi:<https://doi.org/10.1016/j.fbj.2016.05.002>.
- Bakker, A.B., Emmerik, H. van and Euwema, M.C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations*, 33(4), pp.464–489. doi:<https://doi.org/10.1177/0730888406291310>.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bertrand, D.W. (2018). The practice of executive coaching to improve leadership capacity in academic deans at American higher education institutions. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12(2), pp.110–124. doi:<https://doi.org/10.1080/17521882.2018.1545136>.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing Co, 350.

- Bodla, M.A. and Nawaz, M.M., (2010). Comparative Study of Full Range Leadership Model among Faculty Members in Public and Private Sector Higher Education Institutes and Universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), pp. 208- 211.
- Bono, J.E. and McNamara, G. (2011). Publishing in AMJ—Part 2: Research Design. *Academy of Management Journal*, 54(4), pp.657–660.
doi:<https://doi.org/10.5465/amj.2011.64869103>.
- Bono, J.E., Foldes, H.J., Vinson, G. and Muros, J.P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), pp.1357–1367.
doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1357>.
- Bowling, N.A., Eschleman, K.J. and Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), pp.915–934.
doi:<https://doi.org/10.1348/096317909x478557>.
- Brandberry, G. and Greaves, A. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική
- Brewster, C. and Railsback, J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers, and Policymakers Can Help New Teachers Succeed*. By Request Series. [online] ERIC. Northwest Regional Educational Laboratory, 101 SW Main Street, Suite 500, Portland, OR 97204. Available at:
<https://eric.ed.gov/?id=ED455619> [Accessed 27 May 2023].
- Brimhall, K.C. and Palinkas, L. (2020). Using Mixed Methods to Uncover Inclusive Leader Behaviors: A Promising Approach for Improving Employee and Organizational Outcomes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(4), p.154805182093628. doi:<https://doi.org/10.1177/1548051820936286>.
- Bumphus, A. T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors*. PhD Thesis. Mississippi: The University of Southern Mississippi.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carron, A.V. and Brawley, L.R. (2000). Cohesion. *Small Group Research*, [online] 31(1), pp.89–106. doi:<https://doi.org/10.1177/104649640003100105>.

- Caruso, D., Mayer, J.D., and Salovey, P. (2002). Emotional intelligence & emotional leadership. In R. Riggio & S. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences & leadership* (pp. 55–74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Celik, P. and Storme, M. (2017). Trait Emotional Intelligence Predicts Academic Satisfaction Through Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*, 26(4), pp.666–677. doi:<https://doi.org/10.1177/1069072717723290>.
- Choi, H.J., Lee, S., No, S.-R. and Kim, E.I. (2016). Effects of Compassion on Employees' Self-regulation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(7), pp.1173–1190. doi:<https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.7.1173>.
- Cohen, T.R. (2009). Moral Emotions and Unethical Bargaining: The Differential Effects of Empathy and Perspective Taking in Deterring Deceitful Negotiation. *Journal of Business Ethics*, 94(4), pp.569–579. doi:<https://doi.org/10.1007/s10551-009-0338-z>.
- Conțu, E.G. (2020). Organizational performance – theoretical and practical approaches; study on students' perceptions. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 14(1), pp.398–406. doi:<https://doi.org/10.2478/picbe-2020-0038>.
- Cornelis, I., Van Hiel, A., De Cremer, D. and Mayer, D.M. (2013). When leaders choose to be fair: Follower belongingness needs and leader empathy influences leaders' adherence to procedural fairness rules. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(4), pp.605–613. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.02.016>.
- Cuff, B., Brown, S.J., Taylor, L. and Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, [online] 8(2). doi:<https://doi.org/10.1177/1754073914558466>.
- Cumming, J. and Duda, J.L. (2012). Profiles of perfectionism, body-related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), pp.729–738. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.05.004>.
- Czech, K. and Forward, G.L. (2010). Leader Communication: Faculty Perceptions of the Department Chair. *Communication Quarterly*, 58(4), pp.431–457. doi:<https://doi.org/10.1080/01463373.2010.525158>.
- Davis, C. J. (2022). *Considering Empathic Leadership's Impact on the Retention of Social Work Employees*. PhD Thesis. Alabama: The University of Alabama.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), pp.113–126. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.

- Devendhiran, S. and Wesley, J.R. (2017). Spirituality at work: enhancing levels of employee engagement. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 31(5), pp.9–13. doi:<https://doi.org/10.1108/dlo-08-2016-0070>.
- Edmondson, A.C. and Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, [online] 1(1), pp.23–43. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>.
- Ekiyor, R.B. (2019). Worker’s resilience: The exigency for empathic leadership. *European Journal of Business and Management*, 11(7), pp.96–99. doi:<https://doi.org/10.7176/ejbm>.
- Elliott, R., Bohart, A.C., Watson, J.C. and Murphy, D. (2018). Therapist empathy and client outcome: An updated meta-analysis. *Psychotherapy*, 55(4), pp.399–410. doi:<https://doi.org/10.1037/pst0000175>.
- Errida, A. and Lotfi, B. (2021). The Determinants of Organizational Change Management success: Literature Review and Case Study. *International Journal of Engineering Business Management*, [online] 13(1), pp.1–15. doi:<https://doi.org/10.1177/18479790211016273>.
- Field, A. (2016). *Ρύθμιση, διαμεσολάβηση και περισσότερη παλινδρόμηση. Στο: Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Προπομπός
- Geertshuis, S.A., Morrison, R.L. and Cooper-Thomas, H.D. (2015). It’s Not What You Say, It’s The Way That You Say It. *International Journal of Business Communication*, [online] 52(2), pp.228–245. doi:<https://doi.org/10.1177/2329488415572784>.
- Girdauskiene, L. and Eyvazzade, F. (2015). The Profile of an Effective Female Leadership in Multicultural Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 210, pp.11–20. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.323>.
- Gjologaj, V. (2014). *Developing a sports club management competency model for Albania: A Delphi study*. Doctoral dissertation, Capella University.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-93.
- Grant, A.M. (2012). Leading with Meaning: Beneficiary Contact, Prosocial Impact, and the Performance Effects of Transformational Leadership. *Academy of Management Journal*, [online] 55(2), pp.458–476. doi:<https://doi.org/10.5465/amj.2010.0588>.
- Greenwald, R., Hedges, L.V. and Laine, R.D. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, [online] 66(3), pp.361–396.

doi:<https://doi.org/10.3102/00346543066003361>.

- Heckman, J., Pinto, R. and Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), pp.2052–2086.
doi:<https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>.
- Hensel, R. and Visser, R. (2018). Shared leadership in entrepreneurial teams: the impact of personality. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 24(6), pp.1104–1119. doi:<https://doi.org/10.1108/ijebr-03-2018-0133>.
- Hollander, E.P., Conger, J.A. and Kanungo, R.N. (1990). Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 15(1), p.159. doi:<https://doi.org/10.2307/258113>.
- Holt, S. and Marques, J. (2011). Empathy in Leadership: Appropriate or Misplaced? An Empirical Study on a Topic that is Asking for Attention. *Journal of Business Ethics*, [online] 105(1), pp.95–105. doi:<https://doi.org/10.1007/s10551-011-0951-5>.
- Jeffrey, D. and Downie, R. (2016). Empathy – can it be taught? *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 46(2), pp.107–112.
doi:<https://doi.org/10.4997/jrcpe.2016.210>.
- Jian, G. (2021). EXPRESS: From Empathic Leader to Empathic Leadership Practice: An Extension to Relational Leadership Theory. *Human Relations*, 75(5), pp.931–955.
doi:<https://doi.org/10.1177/0018726721998450>.
- 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), pp.159–181. doi:<https://doi.org/10.1080/10627261003601622>.
- Jit, R., Sharma, C.S. and Kawatra, M. (2017). Healing a Broken Spirit: Role of Servant Leadership. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 42(2), pp.80–94.
doi:<https://doi.org/10.1177/0256090917703754>.
- Johnson, S.K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19(1), pp.1–19.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.12.001>.
- Jonsdottir, I.J. and Kristinsson, K. (2020). Supervisors' Active-Empathetic Listening as an Important Antecedent of Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [online] 17(21), p.7976.
doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph17217976>.
- Ju Ahmad, N.B., Rashid, A. and Gow, J. (2017). Board meeting frequency and corporate

- social responsibility (CSR) reporting: Evidence from Malaysia. *Corporate Board: role, duties and composition*, 13(1), pp.87–99.
doi:<https://doi.org/10.22495/cbv13i1c1art3>.
- Kaparou, M. and Bush, T. (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), pp.221–237.
doi:<https://doi.org/10.1080/03057920601165587>.
- Katz, S.J. (2004). *Women School Superintendents: Perceptions of Best Practices for Leadership*. [online] ERIC. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED490533> [Accessed 27 May 2023].
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H. and Sleeth, R.G. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, [online] 17(2), pp.146–162.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.003>.
- Kingsley Westerman, C.Y., Reno, K.M. and Heuett, K.B. (2015). Delivering Feedback: Supervisors’ Source Credibility and Communication Competence. *International Journal of Business Communication*, 55(4), pp.526–546.
doi:<https://doi.org/10.1177/2329488415613338>.
- Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S. and De La Garza, L.M. (2018). Empathetic Leadership: How Leader Emotional Support and Understanding Influences Follower Performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, [online] 26(2), pp.217–236. doi:<https://doi.org/10.1177/1548051818806290>.
- König, A.S., Graf-Vlachy, L., Bundy, J.N. and Little, L. (2018). A blessing and a curse: How CEOs’ empathy affects their management of organizational crises. *Academy of Management Review*, 45(1). doi:<https://doi.org/10.5465/amr.2017.0387>.
- Koyuncu, M., Burke, R.J. and Fiksenbaum, L. (2006). Work engagement among women managers and professionals in a Turkish bank. *Equal Opportunities International*, 25(4), pp.299–310. doi:<https://doi.org/10.1108/02610150610706276>.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C. and Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), pp.409–426. doi:<https://doi.org/10.1086/499760>.
- Le Deist, F.D. and Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), pp.27–46.
doi:<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>.

- Leithwood, K. and Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45 - 72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Lewis, P., Goodman, S., Fandt, P., and Michlitsch, J. (2007). *Management: Challenges for tomorrow's leaders*. USA: Thomson South-Western
- Linuesa-Langreo, J., Ruiz-Palomino, P. and Dioni Elche (2016). Servant leadership, empowerment climate, and group creativity_ a case study in the hospitality industry. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, [online] (7), pp.9–36. Available at: <https://www.raco.cat/index.php/rljae/article/view/310233>.
- Loan, L.T.M. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 10(14), pp.3308–3312. doi:<https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.6.007>.
- Lumpkin, A. and Achen, R.M. (2018). Explicating the Synergies of Self-Determination Theory, Ethical Leadership, Servant Leadership, and Emotional Intelligence. *Journal of Leadership Studies*, [online] 12(1), pp.6–20. doi:<https://doi.org/10.1002/jls.21554>.
- Lynham, S.A. (2002). Quantitative Research and Theory Building: Dubin's Method. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), pp.242–276. doi:<https://doi.org/10.1177/15222302004003003>.
- Madlock, P.E. (2008). The Link Between Leadership Style, Communicator Competence, and Employee Satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45(1), pp.61–78. doi:<https://doi.org/10.1177/0021943607309351>.
- Mahsud, R., Yukl, G. and Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), pp.561–577. doi:<https://doi.org/10.1108/02683941011056932>.
- Mayfield, J. and Mayfield, M. (2006). The benefits of leader communication on part-time worker outcomes: A comparison between part-time and full-time employees using motivating language. *Journal of Business Strategies*, 23(2), 131-154.
- Mayfield, J. and Mayfield, M. (2012). The Relationship Between Leader Motivating Language and Self-Efficacy: A Partial Least Squares Model Analysis. *Journal of Business Communication*, 49(4), pp.357–376. doi:<https://doi.org/10.1177/0021943612456036>.
- Mayfield, J. and Mayfield, M. (2016). Leadership Communication. *International Journal*

- of Business Communication*, 54(1), pp.3–11.
doi:<https://doi.org/10.1177/2329488416675446>.
- Mayfield, M. (2011). Innovation. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., Vol. 1, pp. 658-666). London, England: Academic Press.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for ‘intelligence.’ *American Psychologist*, [online] 28(1), pp.1–14. doi:<https://doi.org/10.1037/h0034092>.
- Miao, C., Humphrey, R.H. and Qian, S. (2018). A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53(4), pp.463–474. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.01.003>.
- Mikkelsen, A.C., Sloan, D. and Hesse, C. (2017). Relational Communication Messages and Leadership Styles in Supervisor/Employee Relationships. *International Journal of Business Communication*, 56(4), pp.586–604. doi:<https://doi.org/10.1177/2329488416687267>.
- Miller, M. (2009). Transformational Leadership Behaviours and Empathy with Action. *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies*, 26(1), pp.45–59. doi:<https://doi.org/10.1177/0265378809102176>.
- Moore, B. (2009). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform? *American Secondary Education*, [online] 37(3), pp.20–28. Available at: <https://www.jstor.org/stable/41406313>.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp.213–229. doi:<https://doi.org/10.1080/0924345910020304>.
- Na-Nan, K., Kanthong, S., Joungrakul, J. and Smith, I.D. (2020). Mediating Effects of Job Satisfaction and Organizational Commitment between Problems with Performance Appraisal and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(3), p.64. doi:<https://doi.org/10.3390/joitmc6030064>.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence* [online]. Boston: Prentice Hall. Available at: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/5/0135022991.pdf>
- Ngang, T.K. and Chan, T.C. (2015). The Importance of Ethics, Moral and Professional Skills of Novice Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, pp.8–12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.004>.

- Ngang, T.K., Yie, C.S. and Shahid, S.A.M. (2015). Quality Teaching: Relationship to Soft Skills Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp.1934–1937. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>.
- Odumeru, J., Ifeanyi, G. and Ogbonna (2013). *Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature*. [online] Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a44b2a289a2866ffa714d88e7ee8304b0a4caf5f>.
- Okon, J. E. (2014). Communication skills in educational administration. Calabar Nigeria: University of Calabar Press
- Perry, C., Cebulla, A. and Dick, B. (2021). Group-Centered Leadership: Progression Over Time, Effectiveness, and Practices. *Journal of Leadership Studies*, 15(1), pp.28–40. doi:<https://doi.org/10.1002/jls.21740>.
- Pervin, L. A., and John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pescosolido, A.T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13(5), pp.583–599. doi:[https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00145-5](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00145-5).
- Pettigrew, A.M., Woodman, R.W. and Cameron, K.S. (2001). Studying Organizational Change and Development: Challenges for Future Research. *Academy of Management Journal*, 44(4), pp.697–713. doi:<https://doi.org/10.5465/3069411>.
- Poorkavoos, M. (2016). *Compassionate leadership: What is it and why do organisations need more of it*. [online] Available at: <http://affinityhealthhub.co.uk/d/attachments/2-compassionate-leadership-booklet-1558606680.pdf>.
- Rego, A., Sousa, F., Pina e Cunha, M., Correia, A. and Saur-Amaral, I. (2007). Leader Self-Reported Emotional Intelligence and Perceived Employee Creativity: An Exploratory Study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), pp.250–264. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00435.x>.
- Rich, B.L., Lepine, J.A. and Crawford, E.R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), pp.617–635. doi:<https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>.
- Ridley, C. R., & Udipi, S. (2002). Putting cultural empathy into practice. *Counseling across cultures*, 5, 317-333.
- Robbins, S. and Judge, T. A. (2011). Στο Σαχινίδης, Α. (επιμ.). Οργανωσιακή συμπεριφορά Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.

- Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, [online] 75(4), pp.453–465. doi:<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations (Fourth Edition)*. New York: The Free press.
- Rongraung, S., Somprach, K., Khanthap, J. and Sitthisomjin, J. (2014). Soft Skills for Private basic Education Schools in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, pp.956–961. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1254>.
- Ruben, B.D. and Gigliotti, R.A. (2016). Communication: Sine Qua Non of Organizational Leadership Theory and Practice. *International Journal of Business Communication*, 54(1), pp.12–30. doi:<https://doi.org/10.1177/2329488416675447>.
- Rutter, M. and Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), pp.451–475. doi:[https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00124-3).
- Samanta, I. and Lamprakis, A. (2018). Modern leadership types and outcomes: The case of Greek public sector. *Management Journal of Contemporary Management Issues*, 23(1), pp.173–191. doi:<https://doi.org/10.30924/mjcmi/2018.23.1.173>.
- Saridakis, G., Lai, Y., Muñoz Torres, R.I. and Gourlay, S. (2018). Exploring the relationship between job satisfaction and organizational commitment: an instrumental variable approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(13), pp.1739–1769. doi:<https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1423100>.
- Scott, B.A., Colquitt, J.A., Paddock, E.L. and Judge, T.A. (2010). A daily investigation of the role of manager empathy on employee well-being. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113(2), pp.127–140. doi:<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.08.001>.
- Scott-Phillips, T. C. (2008). On the correct application of animal signalling theory to human communication. In A. D. M. Smith, M. Schouwstra, B. de Boer, & K. Smith (Eds.), *The evolution of language* (pp. 275-282). Singapore: World Scientific
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), pp. 4-13.
- Shipton, H.J., West, M.A., Parkes, C.L., Dawson, J.F. and Patterson, M.G. (2006). When promoting positive feelings pays: Aggregate job satisfaction, work design features, and innovation in manufacturing organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(4), pp.404–430.

doi:<https://doi.org/10.1080/13594320600908153>.

- Uchmanowicz, I., Manulik, S., Lomper, K., Rozensztrauch, A., Zborowska, A., Kolasińska, J. and Rosińczuk, J. (2019). Life satisfaction, job satisfaction, life orientation and occupational burnout among nurses and midwives in medical institutions in Poland: a cross-sectional study. *BMJ Open*, [online] 9(1), p.e024296. doi:<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024296>.
- Voegtlin, C., Frisch, C., Walther, A. and Schwab, P. (2019). Theoretical Development and Empirical Examination of a Three-Roles Model of Responsible Leadership. *Journal of Business Ethics*, [online] 167(3). doi:<https://doi.org/10.1007/s10551-019-04155-2>.
- Wampold, B.E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, [online] 14(3), pp.270–277. doi:<https://doi.org/10.1002/wps.20238>.
- Wang, J., Zhang, Z. and Jia, M. (2016). Understanding How Leader Humility Enhances Employee Creativity. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(1), pp.5–31. doi:<https://doi.org/10.1177/0021886316678907>.
- Watson, J. C., & Prosser, M. (2002). Development of an observer rated measure of therapist empathy. *Client-centered and experiential psychotherapy in the 21st century: Advances in theory, research and practice*, 303-314.
- Weese, W.J. (1996). Do Leadership and Organizational Culture Really Matter? *Journal of Sport Management*, 10(2), pp.197–206. doi:<https://doi.org/10.1123/jsm.10.2.197>.
- Wei, H., Bilimoria, D. and Li, S. (2017). How Does Culture Matter? The Xin (Heart-Mind)-based Social Competence of Chinese Executives. *Management and Organization Review*, 13(2), pp.307–344. doi:<https://doi.org/10.1017/mor.2016.37>.
- Weinberger, L.A. (2009). Emotional Intelligence, Leadership Style, and Perceived Leadership Effectiveness. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), pp.747–772. doi:<https://doi.org/10.1177/1523422309360811>.
- Wickramasinghe, V. and De Zoyza, N. (2011). Managerial competency requirements that enhance organisational competences: a study of a Sri Lankan telecom organisation. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(14), pp.2981–3000. doi:<https://doi.org/10.1080/09585192.2011.588038>.
- Williams, D. (1994). Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study. Boston: Hay Group
- Winkler, E., Busch, C., Clasen, J. and Vowinkel, J. (2014). Changes in Leadership Behaviors Predict Changes in Job Satisfaction and Well-Being in Low-Skilled

Workers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(1), pp.72–87.
doi:<https://doi.org/10.1177/1548051814527771>.

Wolff, S.B., Pescosolido, A.T. and Druskat, V.U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, [online] 13(5), pp.505–522. doi:[https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00141-8](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00141-8).

Wong, C.-S. and Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), pp.243–274. doi:[https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1).

Young, S.F., Richard, E.M., Moukarzel, R.G., Steelman, L.A. and Gentry, W.A. (2017). How empathic concern helps leaders in providing negative feedback: A two-study examination. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(4), pp.535–558. doi:<https://doi.org/10.1111/joop.12184>.

Zampetakis, L.A. and Moustakis, V. (2010). Managers' Trait Emotional Intelligence and Group Outcomes: The Case of Group Job Satisfaction. *Small Group Research*, 42(1), pp.77–102. doi:<https://doi.org/10.1177/1046496410373627>.

Zivkovic, S. (2022). Empathy in leadership: how it enhances effectiveness. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 454-467.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Τόμος Γ' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνέλλου, Β. (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μετασχηματιστική Ηγεσία ως παράγοντες αποτελεσματικής Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βαξεβανίδου, Μ. και Ρεκλείτης, Π. (2008). *Management ανθρώπινων πόρων-Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Προπομπός

Βασιλειάδου, Δ. και Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Ερकुνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 92-108.

Βιτσιλάκη, Χ. και Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Βλάχος, Δ. και Βέικου, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σ. 15 - 24). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γιακουμάκη, Μ. (2015). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Γκαγκαστάθη, Ο. Α. (2019). *Συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε ομάδες υφισταμένων στην εκπαίδευση: αξιολόγηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και πώς αυτές μπορεί να είναι προβλεπτικές εργασιακών παραμέτρων και σχέσεων με τους προϊστάμενους* Διπλωματική Εργασία. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Γρουνά, Μ. και Παπαδανιήλ, Μ., (2019). Μορφές Ηγεσίας και Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχολικών Μονάδων της Κ. Μακεδονίας. Στο Τσιχουρίδης Χ. (επιμ.) 5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 11-13 Οκτωβρίου 2019: Πρακτικά (σελ. 147-156). Λάρισα: Ηλεκτρονική έκδοση (ISBN: 978-618-84206-8-7 (τόμος Β)).
- Δημητρίου, Σ. (2020). *Αναγνώριση Χαρακτηριστικών Διοικητικής Επάρκειας Στελεχών Δημοτικών Αθλητικών Οργανισμών*. Διπλωματική εργασία. Σέρρες: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καγκάνη, Α. (2016). *Σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο θεσμικό του πλαίσιο*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Καζαμία, Α. (2015). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ -τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλλιοντζή, Β. και Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Καναδιάκη, Μ. (2008). Αποτελεσματική Διδασκαλία - Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού. Διδακτορική Διατριβή.

- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Καραγιαμπά, Χ. (2020). *Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: προκλήσεις και διασυνδέσεις στην προσχολική αγωγή*. Διπλωματική εργασία. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Καραντώνη, Δ. (2019). *Τρόπος Άσκησης Ηγεσίας στη Δημόσια Διοίκηση: Μελέτη Περίπτωσης ν. Σερρών*. Διπλωματική εργασία. Σέρρες: Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα, Τυπωθήτω
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 96-113
- Κοντάκος, Α. (2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κουζάλης, Α. (2005). Ποιοτική Εκπαίδευση. Κλείσιμο εργασιών στο ΙΕ΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ/ντών Δημοτικής. Ανακτήθηκε από:
https://www.akida.info/index.php?option=com_content
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυριακίδης, Λ. και Αντωνίου, Π. (2010). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας : Μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο Πασιαρδής, Π. (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τομ. 1 σ. 342-399). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτιση. Αθήνα: Έλλην.
- Μαγουλιανίτης, Θ. (2011). *Μορφές Ηγεσίας και Όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μανωλάκη, Ε. (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ματθαίου, Δ. (χ. χ.). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32
- Μπάλιας, Ε., και Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia-A publication of the Higher Education Policy Network*, 6(1), σ. 164-197.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, σ.81-90.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουργανού, Ε. (2012). *Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i - teacher*, 7, σ. 125-131.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ατραπός

- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σακελλάρογλου, Σ. (2013). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση κι εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Στρίκας, Κ., (2014). *Η Εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Π.Δ. 152/2013) ως ανατροφοδοτική λειτουργία της αναβάθμισης των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Σέρρες: Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Σφραγκοπούλου, Κ. (2020). *Αξιολόγηση διαδικασιών διενέργειας εργαστηριακών εξετάσεων κατά τον εσωτερικό έλεγχο ποιότητας του εργαστηριακού τομέα στο ΓΝ Σερρών*. Διπλωματική εργασία. Σέρρες: Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.
- Τογανίδου, Γ. (2019). *Η συμβολή του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής και διοικητικής λειτουργίας της. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Νέας Προποντίδας*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παράρτημα Α-Ερωτηματολόγιο

Ενσυναίσθητη ηγεσία και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Empathetic Leadership (E)					
Ο προϊστάμενός μου με επαινεί όταν κάνω καλή δουλειά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενός μου με ενθαρρύνει για την προσπάθειά μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενός μου ενδιαφέρεται για την εργασιακή μου ικανοποίηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενός μου εκφράζει την υποστήριξή του/της για την επαγγελματική μου εξέλιξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενός μου, με εμπιστεύεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εργασιακή Ικανοποίηση (S)					
Νιώθω ικανοποιημένος από την εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου αρέσει η εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δε θέλω να αλλάξω επάγγελμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η δουλειά μου μου αρέσει περισσότερο από άλλες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου αρέσει να μιλάω για την εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εργασιακή καινοτομία (I)					
Δοκιμάζω νέες ιδέες και προσεγγίσεις στα εργασιακά μου προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω την αβεβαιότητα και τα έκτακτα περιστατικά που προκύπτουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αισθάνομαι σίγουρος ότι να μπορώ να ανακαλύψω νέες χρήσεις για υπάρχουσες μεθόδους ή υλικά διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αντιμετωπίζω τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα με πρωτότυπο τρόπο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βρίσκω συνεχώς λύσεις στα προβλήματα του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εργασιακή απόδοση (P)					
	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό	Εξαιρετικό
Πως κρίνεται το συνολικό επίπεδο ποιότητας της εργασίας σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πως κρίνεται το επίπεδο ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων σας με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πως κρίνεται το επίπεδο ποιότητας οργάνωσης της τάξης σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ποιο το επίπεδο τους βαθμού αντίληψης σας των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών σας για τη διαμόρφωση του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

σχεδιασμού της διδασκαλίας					
Ποιο το επίπεδο εμπέδωσης της νέας γνώσης και αξιολόγησης των μαθητών σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ποιος ο βαθμός συμμετοχής σας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πιο το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασία με γονείς και φορείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ποιος ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξης σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συμπόνια στην εργασία (Compassion at work)

Παρακαλώ διαβάστε τις παρακάτω θέσεις προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή συμπεριφέρεστε με το συγκεκριμένο τρόπο στον εργασιακό σας χώρο (1= σχεδόν ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=σχεδόν πάντα)

	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
Ο προϊστάμενος μου παρατηρεί πότε ένας συνάδερφος είναι αναστατωμένος, ακόμη και εάν δεν λέει τίποτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου είναι καλός/ή στο να παρατηρεί αλλαγές στην συμπεριφορά των συναδέλφων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου παρατηρεί τους συναδέλφους που έχουν ανάγκη υποστήριξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου παρατηρεί γρήγορα πότε ένας συνάδερφος είναι στεναχωρημένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου κατανοεί πώς αισθάνονται οι συνάδελφοί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου νομίζει ότι οι συνάδερφοι είναι υπαίτιοι για τα προβλήματα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου περιφρονεί τους συναδέλφους μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου θεωρεί ότι οι συνάδερφοι ευθύνονται οι ίδιοι για την δύσκολη θέση που βρίσκονται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου θεωρεί ότι είναι αντιεπαγγελματικό όταν οι συνάδερφοι δεν μπορούν να κρατήσουν τα προσωπικά τους προβλήματα έξω από το εργασιακό περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου θεωρεί ότι οι συνάδερφοι πρέπει να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα προβλήματα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν ο προϊστάμενος μου ακούει τα προβλήματα των συναδέλφων μου πνίγεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν ο προϊστάμενος μου βλέπει συνάδερφο που χρειάζεται επείγοντως βοήθεια αγχώνεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το να είναι ο προϊστάμενος μου σε μια τεταμένη συναισθηματική κατάσταση ή σε ένταση τον φοβίζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου συναισθάνεται συναδέλφους που πονούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι εύκολο για τον προϊστάμενο μου να αισθάνεται τον συναισθηματικό πόνο που βιώνει ο συνάδερφος μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν ο προϊστάμενος μου βλέπει έναν συνάδερφο λυπημένο, θέλει να μιλήσει μαζί του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι λύπες των συναδέλφων μου δυσκολεύουν τον προϊστάμενο μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ο προϊστάμενος μπορεί να συναισθανθεί τόσο βαθιά τις δυσκολίες των συναδέλφων μου σαν να ήταν δικές του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου αγχώνεται όταν ένας συνάδερφος μου στεναχωριέται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου συμπάσχει με τους συναδέλφους μου όταν είναι λυπημένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου λυπάται για άλλους συναδέλφους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος μου έχει τρυφερά συναισθήματα προς τους συναδέλφους που έχουν ανάγκη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν βοηθήσει κάποιον που έχει ανάγκη, ο προϊστάμενος μου εξετάζει προσεκτικά τη σειρά ενεργειών που πρέπει να ακολουθηθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν θέσει προς συζήτηση ένα δύσκολο ζήτημα με έναν συνάδελφό μου, ο προϊστάμενος μου προσπαθεί να φανταστεί πώς θα αισθανόταν αν ήταν στην θέση του / της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:** έως 25 ετών 26-35 ετών 36-45 ετών 46-55 ετών

άνω των 56 ετών
3. **Οικογενειακή κατάσταση:** Άγαμος Έγγαμος
Διαζευγμένος/ Χήρος
4. **Θέση Ευθύνης:** Διευθυντής Υποδιευθυντής Δάσκαλος

Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας
5. **Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση:** 0-10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη

περισσότερα από 30 έτη
6. **Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:** Έως 5 έτη 6-10 έτη
11-15 έτη 16-20 έτη
7. **Μορφωτικό Επίπεδο (ανώτερος τίτλος σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο):**
Διδασκαλείο Β' πτυχίο Μεταπτυχιακός τίτλος
Διδακτορικός τίτλος Τίποτα από τα παραπάνω
8. **Αριθμός υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα:** εκπαιδευτικοί.
9. **Αριθμός παιδιών που διδάσκετε:** παιδιά.