



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Τίτλος: « ΗΓΕΣΙΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ  
ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ »**

**Σύρμα Ευαγγελία**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Βρεττός Ι.**

**Ακαδημαϊκό Έτος 2016-2017**

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του ΑΕΙ ΤΤ Πειραιά, υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Ι. Βρεττού. Η επιλογή του θέματος οφείλεται στο ενδιαφέρον μου να εξετάσω τις σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στις εκπαιδευτικές μονάδες, ανάμεσα στον διευθυντή και τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η στελέχωση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων ενός οργανισμού, όμως, χωρίς την ύπαρξη της ηγεσίας δεν είναι επαρκείς. Η διοίκηση, η διεύθυνση και η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας ενδιαφέρει την κοινωνία γιατί οι εργασιακές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται, έχουν διαφορετικό χαρακτήρα λόγω του παιδαγωγικού λειτουργήματος που επιτελείται στα σχολεία. Η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπό έχει, αφενός, να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας και, αφετέρου το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο βρίσκονται κατά την άσκηση της διοίκησης των σχολικών τους μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η γνώση του διευθυντή σχετικά με την επίδραση της μη λεκτικής του συμπεριφοράς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας προς όφελος της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας και, αν τελικά εκφράζει θετικά συναισθήματα με σκοπό την επίδρασή του στους συναδέλφους τους για την - από κοινού - επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

## Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την ακούραστη συμπαράσταση της Τριμελούς Επιτροπής, η οποία ανέλαβε την εποπτεία της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, τον επιβλέποντα καθηγητή και εξαιρετικό άνθρωπο, κ. Βρεττό Ιωάννη, ο οποίος με βοήθησε στον ακριβή προσδιορισμό του θέματος της εργασίας, με καθοδήγησε σωστά στην ερευνητική μου πορεία, προτείνοντας εύστοχες λύσεις σε ζητήματα που προέκυπταν.

Ευχαριστώ θερμά, επίσης, τον καθηγητή του Τμήματος κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο και τον καθηγητή κ. Ψαρομήλιγκο Ιωάννη, οι οποίοι μελέτησαν την εργασία αυτή και δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην Εξεταστική Επιτροπή για την υποστήριξή της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές του τμήματος, οι οποίοι με καθοδήγησαν και υποστήριξαν την επιστημονική μου ανάπτυξη, καθώς, και σε όλους τους/τις συμφοιτητές/τριές μου για την αγαστή συνεργασία μας.

Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στους συναδέλφους διευθυντές, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, διότι χωρίς τη συμμετοχή τους, αυτή η εργασία δεν θα ολοκληρωνόταν.

Τα τεχνικά ζητήματα της παρουσίασης της εργασίας επιμελήθηκε με προθυμία ο συνάδελφος, κ. Αριστείδης Τζιάβας, τον οποίο ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμπαράσταση και την εξαιρετική συνεργασία.

Την εξαιρετική γραμματέα, κ. Δέσποινα Λάσκαρη, οφείλω να ευχαριστήσω, η οποία ακούραστα και ευγενικά εξυπηρετούσε αποτελεσματικά τα θέματα της αρμοδιότητάς της.

Θα ήταν παράλειψη, εάν δεν ευχαριστούσα την οικογένειά μου, η οποία στήριξε την προσπάθειά μου ηθικά και έμπρακτα. Ευχαριστώ τον σύζυγό μου που μόχθησε μαζί μου και τα παιδιά μου, Απόστολο και Νικόλαο, για τη συμπαράσταση και την εμπύχωση που μου προσέφεραν.

Αιγάλεω, 08 /02/2017

Ευαγγελία Σύρμα

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της μη λεκτικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών ελληνικών δημόσιων σχολείων, ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διοίκησής τους. Σκοπός της εργασίας αποτελεί η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τη χρήση της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της μη λεκτικής, και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο βρίσκονται κατά την άσκηση της διοίκησης των σχολικών τους μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται, αν ως ηγέτες γνωρίζουν την επίδραση της μη λεκτικής τους συμπεριφοράς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας, αν μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους προς όφελος της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας και αν τελικά εκφράζουν θετικά συναισθήματα, με σκοπό την επίδρασή τους στους συναδέλφους τους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, έγινε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και πρωτογενής έρευνα με τη μέθοδο της δημοσκοπήσης και της συλλογής δεδομένων μέσω της συμπλήρωσης ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το θεωρητικό μέρος ασχολείται με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, της σχολικής ηγεσίας και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο εμπειρικό παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας, η οποία άπτεται της επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από τη μελέτη ενός δείγματος 239 διευθυντών/τριών υπηρετούντων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας / Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ασχολείται με την περαιτέρω ανάλυση των συμπερασμάτων που έχουν προκύψει.

## **Abstract**

The present dissertation addresses the issue of non-verbal communication and emotional intelligence of Greek public schools' administrators, as two of the most common effective administration features.

The main aim of the present research, is to explore the views of the administrators about their use of verbal and non-verbal communication, and how their emotional intelligence level affects their daily management of their schools. More specifically there are investigated whether the leaders know the impact of non-verbal behavior in the effectiveness of their school, whether they control their emotions in favor of the cooperation with other members of the school community and finally whether their expressing positive feelings affects their colleagues in order to achieve the objectives of the school.

In order to give answers to the above research queries, there was conducted a review of the relative literature and also a primary research with the method of survey.

The present dissertation consists of two parts. The theoretical and the empirical. The theoretical part deals with the conceptual definition of emotional intelligence, school leadership and nonverbal communication. The second part presents the research methodology of the study, and is engaged in further analysis of the conclusions that have emerged.

## Εισαγωγή

*«Η γλώσσα της καρδιάς δεν έχει ανάγκη από λέξεις για να εκφραστεί. Είναι γραμμένη στα μάτια»*

*( Alphonse Marie Louis de Prat de Lamartine)*

Τα συναισθήματα (emotions) είναι έντονα αισθήματα που απευθύνονται σε κάποιον ή κάτι. Οι διαθέσεις (moods) είναι λιγότερο έντονα αισθήματα από ό,τι τα συναισθήματα και συχνά (αλλά όχι πάντα) δεν προκαλούνται από ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Οι περισσότεροι ειδικοί πιστεύουν ότι τα συναισθήματα είναι πιο παροδικά από τις διαθέσεις. Για παράδειγμα, αν κάποιος φερθεί με αγένεια, τότε πολύ πιθανό οι συνομιλητές του να θυμώσουν. Το έντονο αυτό συναίσθημα πιθανότατα εμφανίζεται και απομακρύνεται σχετικά γρήγορα, ίσως και μέσα σε δευτερόλεπτα. Όταν, όμως, κάποιος έχει κακή διάθεση, τότε μπορεί να αισθάνεται δυσάρεστα για αρκετές ώρες. Τα συναισθήματα αποτελούν αντιδράσεις προς ένα πρόσωπο ή ένα γεγονός. Οι διαθέσεις, αντίθετα, δεν απευθύνονται σε ένα πρόσωπο ή ένα γεγονός. Τα συναισθήματα μπορούν να μετατραπούν σε διαθέσεις, όταν χαθεί η εστίαση από το γεγονός ή το αντικείμενο που πυροδότησε το αίσθημα. Οι καλές ή οι κακές διαθέσεις μπορούν να κάνουν περισσότερο συναισθηματικό έναν άνθρωπο, ως αντίδραση σε ένα γεγονός (Doe & Doe, 2011).

Οι άνθρωποι με καλή διάθεση είναι συνήθως πιο δημιουργικοί σε σχέση με όσους έχουν κακή διάθεση. Παράγουν ιδέες περισσότερο εναλλακτικές, και οι άλλοι βρίσκουν τις ιδέες τους πρωτότυπες. Φαίνεται ότι οι άνθρωποι που βιώνουν θετικές διαθέσεις ή συναισθήματα είναι πιο ευέλικτοι και ανοιχτοί στη σκέψη τους, γι' αυτό τον λόγο είναι πιο δημιουργικοί. Ορισμένοι ερευνητές, ωστόσο, δε θεωρούν ότι η θετική διάθεση κάνει τους ανθρώπους πιο δημιουργικούς. Υποστηρίζουν ότι, όταν οι άνθρωποι έχουν θετική διάθεση, μπορεί να χαλαρώσουν («Για να είμαι σε καλή διάθεση, τα πράγματα πρέπει να πηγαίνουν καλά, και άρα δεν πρέπει να σκεφτώ νέες ιδέες») και να μη προχωρήσουν στη διαδικασία κριτικής σκέψης που είναι απαραίτητη σε κάθε μορφή δημιουργικότητας. Η απάντηση βρίσκεται στη θεώρηση των διαθέσεων με κάπως διαφορετικό τρόπο. Αντί να εξετάζουμε το θετικό ή αρνητικό θυμικό, είναι δυνατό να εννοιοποιήσουμε τις διαθέσεις ως ενεργητικά αισθήματα, όπως είναι ο θυμός, ο φόβος ή η αγαλλίαση, και να τις αντιπαραβάλουμε με απενεργοποιητικές διαθέσεις, όπως η λύπη, η δυσθυμία ή η γαλήνη. Όλες οι ενεργοποιητικές διαθέσεις, είτε είναι θετικές είτε αρνητικές, δείχνουν να οδηγούν σε

περισσότερη δημιουργικότητα, ενώ οι απενεργοποιητικές διαθέσεις οδηγούν σε μειωμένη (Doe & Doe, 2011).

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής ηγεσίας καθώς και καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη. Στο επόμενο ( τρίτο) κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ορισμοί που έχουν αναπτυχθεί για αυτήν, τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα μοντέλα μέτρησής της, και η διασύνδεσή της με την ηγεσία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και η σημασία τους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη διενέργεια της έρευνας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της. Η τελευταία ενότητα της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	2
Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Εισαγωγή .....	6
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>10</b>
<b>ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία στη σχολική μονάδα .....</b>	<b>10</b>
1.1 Ηγεσία στα σχολεία .....	10
1.2 Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη .....	16
<b>ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη .....</b>	<b>21</b>
2.1 Ιστορική εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	21
2.2 Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	22
2.3 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	25
2.4 Μοντέλα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	30
2.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία .....	31
2.6 Τύποι και μορφές ηγεσίας που βασίζονται στη Συναισθηματική Νοημοσύνη..	32
2.7 Ρόλος και ικανότητες του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη .....	36
<b>ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία .....</b>	<b>40</b>
3.1 Λεκτική επικοινωνία .....	40
3.2 Μη - λεκτική επικοινωνία .....	41
3.3 Η σημασία της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες .....	46
<b>ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>50</b>
<b>ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας .....</b>	<b>50</b>
4.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας .....	50



4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος .....	50
4.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	51
4.4 Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων .....	53
4.5 Διαδικασία και Σχέδιο Δειγματοληψίας .....	53
4.6 Δοκιμαστική φάση έρευνας .....	54
<b>ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>55</b>
5.1 Συχνότητες δημογραφικών .....	55
5.2 Συχνότητες ερωτήσεων έρευνας .....	57
5.3 Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων έρευνας .....	64
5.4 Έλεγχος συσχετίσεων .....	70
<b>ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ</b>	
<b>ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ, ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ.....</b>	<b>72</b>
Βιβλιογραφία .....	78
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας .....	87
Παράρτημα Β: Πίνακες και διαγράμματα συχνοτήτων.....	91
Παράρτημα Γ: Πίνακες συσχετίσεων .....	101

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία στη σχολική μονάδα

#### 1.1 Ηγεσία στα σχολεία

*«Ο Οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου οι άνθρωποι συνεχώς ανακαλύπτουν πώς δημιούργησαν την πραγματικότητα τους και πώς μπορούν να την αλλάξουν.»*

*(Peter Senge)*

Στη σημερινή συγκυρία των μεγάλων κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικών αλλαγών που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, το σχολείο και η διοίκησή του πρέπει να αναλάβουν νέους ρόλους, λόγω των πολύπλοκων και συναρπαστικών εξελίξεων, βελτιώνοντας το σχολικό περιβάλλον, το παιδαγωγικό κλίμα, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές, καθώς και να αξιοποιήσουν παράλληλα τις νέες τεχνολογίες. Κινητήρια δύναμη προς αυτήν την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας καλείται να υπηρετήσει ο διευθυντής. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο είναι σύνθετος, πολύπλευρος και κεφαλαιώδης στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του. Η σημασία, άλλωστε, του ρόλου του έγκειται στην κορυφαία θέση την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί.

Ο ρόλος του διευθυντή κατά τον Kahn et al (1964) είναι «κοινωνικός ρόλος» και εκτός των άλλων περιλαμβάνει τις προσδοκίες των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών υφισταμένων, των μαθητών, των γονιών, κ.ά. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα πλέγμα ρόλων όπως : α) ο ηγέτης δάσκαλος, β) ο γενικός διευθυντής, γ) ο επαγγελματίας και επιστήμονας διευθυντής, δ) ο διοικητικός και εκπαιδευτικός ηγέτης και ε) ο οργανωτής προγράμματος (Brumaker & Simon, 1987. Day, 2003). Ο διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει εκτός από το γραφειοκρατικό έργο, και ηγετικό ρόλο, είναι αυτός που θα εμπνεύσει το προσωπικό του σχολείου και θα συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος (Firestone, 1991. Fris, 2005. Fullan, 2003).

Ο Ανδρέου (2001) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής οφείλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να επιχειρεί το «άνοιγμα» του σχολείου προς την ευρύτερη κοινωνία.

Ο Καμπουρίδης (2002) σκιαγραφώντας τον ρόλο του διευθυντή-μάνατζερ στο σύγχρονο σχολείο, υποστηρίζει ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι αναγκαίο να σχεδιάζει, να οργανώνει και να ελέγχει τους διαθέσιμους πόρους του (ανθρώπινοι πόροι, εγκαταστάσεις και εκπαιδευτικό υλικό), αλλά το πλέον σημαντικό είναι αναμφίβολα η ανάπτυξη και υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτές τις δυνατότητες τις παρέχει στον διευθυντή η ελληνική νομοθεσία, αλλά θέτει και περιορισμούς οι οποίοι δεν είναι πάντα δυνατόν να ξεπεραστούν.

Ο Ζαβλανός (2003) αναφέρει ότι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται κατά βάση σε μια αποτελεσματική διοίκηση και κάθε πετυχημένος εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να καθοδηγείται από έναν ικανό ηγέτη.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο σύγχρονος διευθυντής ασκεί:

- Διοίκηση (διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου)
- Διεύθυνση (καθημερινή διοίκηση αλλά και με συγκεκριμένες κατευθύνσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου)
- Ηγεσία (διοίκηση, διεύθυνση, όραμα, παρώθηση και στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό)

Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader). Ο «διευθυντής» είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα, τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου. Είναι άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφιστάμενους του, και πολλές φορές αυτή η απόσταση του από τη βάση τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας τους και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο τον εαυτό του.

Αντίθετα, ο «ηγέτης» είναι οραματιστής, γι' αυτό και δεν επιδιώκει τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την ανάληψη πρωτοβουλίας. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όταν και όπου χρειάζεται. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, αναγνωρίζει τα λάθη του, είναι, εν μέρει, απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά, σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαράστατη. Ο ηγέτης συνηθίζει να κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας του και αναζητούνται λύσεις από κοινού. Το κυριότερο, αναγνωρίζει ότι δε μπορεί να αναλάβει και να εκτελέσει όλες τις υποχρεώσεις ο ίδιος, και γι' αυτό αναθέτει ευθύνες και έργο σε όλους. Σε γενικές γραμμές, οι ηγέτες είναι άτομα κοινωνικά.

Τα ικανά στελέχη ασκούν ταυτόχρονα ηγεσία (leadership) και μάνατζμεντ (management), καθώς η έννοια του ηγέτη περιλαμβάνει κι αυτήν του μάνατζερ (Μπουραντάς Δ., 2005). Οι Bennis και Nanus (όπως αναφέρουν οι Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007, σ.69) θεωρούν ότι «οι μάνατζερς είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα». Ο Lumby (2009, σ.11) επισημαίνει πως «ο διαχωρισμός διοίκησης και ηγεσίας πρέπει να αντικατασταθεί από μια άλλη προσέγγιση η οποία θα συνθέτει αυτές τις δύο διαδικασίες». Επομένως, το δίπτυχο «ηγέτης-διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαϊτης, 2008).

Επισημαίνει, ότι οι διευθυντές συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επιτυχία του Εκπαιδευτικού Συστήματος, γι' αυτό απαιτείται να έχουν - εκτός των άλλων προσόντων – ειδικές σπουδές σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου.

Ο Κωτσίκης (2003) αναφέρεται στον διευθυντή-ηγέτη επισημαίνοντας ότι ο ρόλος αυτός εξαρτάται κατά πολύ από το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος, από την ίδια την προσωπικότητά του και από τη γνώμη που έχουν οι προϊστάμενοί του γι' αυτόν.

Ο Μαραθεύτης (1981) χαρακτηρίζει τον ρόλο του διευθυντή δύσκολο και θεωρεί το διευθυντή-ηγέτη ως συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στις ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές. Ο διευθυντής επιχειρεί να πετύχει, αφενός τους σκοπούς που του επιβάλλουν οι διοικητικοί του προϊστάμενοι και η πολιτεία, αφετέρου αυτούς που εμπίπτουν άμεσα στη δικαιοδοσία του. Για την επιτυχία των σκοπών αυτών ο

διευθυντής οφείλει να καλλιεργήσει την αλληλοκατανόηση, την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς ώστε να αναβαθμίσει τη σχολική ποιότητα.

Ο Τριλιανός (1987) σχετικά με την εξουσία του διευθυντή, υποστηρίζει ότι το να διευθύνει κάποιος ένα σχολείο δε σημαίνει μόνο να εφαρμόζει τους νόμους και τις εγκυκλίους που του στέλνει η πολιτεία, αλλά να έχει και επιστημονική ειδίκευση και κατάρτιση σε ό,τι αφορά την ερμηνεία και την ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τη λήψη και αξιολόγηση των αποφάσεων και την εξεύρεση και τήρηση σωστών διαδικασιών και αποτελεσματικών μέσων.

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο, διαπιστώνεται ότι η ισχυρή άσκηση ηγεσίας είναι το πρώτο χαρακτηριστικό του σχολείου το οποίο παρέχει καλή ποιότητα στην εκπαίδευση. Επισημαίνεται, εμφαντικά, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ του διευθυντή με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και του διευθυντή-ηγέτη.

Οι Purkey και Smith (1983) συμπεραίνουν ότι η ηγεσία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία και διατήρηση της σχολικής ποιότητας.

Ενώ ο Sammons (1995) ανέδειξε ως πρώτο βασικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου εκείνον που αναφέρεται στην «επαγγελματική ηγεσία».

Σε έρευνα της Παπαναούμ (2000) αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ίδιοι και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας φέρουν την κύρια ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη-διευθυντή (Κωτσίκης, 2003. Πρίντζας 2005) ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί να ενεργεί με γνώμονα τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων στην εκπαιδευτική πυραμίδα αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος.

Πολλοί ερευνητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με την προώθηση καινοτομιών στο σχολείο. Επομένως, οι ηγέτες αποτελούν τον κύριο φορέα καινοτομιών στο σχολείο, καθώς συμβάλλουν στη διαδικασία εισαγωγής

νεωτερισμών, επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές και αυτοί ευθύνονται για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών, ανάλογα με το ενδιαφέρον το οποίο παρουσιάζουν (Πασιαρδής, 2004. Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Ο διευθυντής, προσανατολισμένος στο μέλλον, μπορεί να αλλάξει τους στόχους με την εφαρμογή των καινοτομιών και των απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα. Βέβαια, η υφιστάμενη ιεραρχική γραφειοκρατία δεν παρέχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σημερινή συγκυρία επιβάλλει όμως, η σχολική μονάδα σταδιακά να μετασχηματιστεί σε ένα σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαναούμ, 2000). Ένας διευθυντής σχολείου, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) μπορεί να προωθήσει την αποτελεσματικότητα, όταν έχει την ικανότητα:

- Να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου -διδακτικό και εξωδιδακτικό- μεταξύ των διδασκόντων, σύμφωνα με τα προσόντα τους και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία.
- Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προς την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, αλλά ταυτόχρονα να τους επιβραβεύει για το έργο τους, αφού ο έπαινος είναι περισσότερο αποτελεσματικός από την τιμωρία.
- Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών, αλλά σε όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων.
- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, μαθαίνοντας στους εκπαιδευτικούς του διοικητικές λειτουργίες, όπως διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση του σχολικού αρχείου, οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, κ.λπ.
- Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές-συγκρούσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο.
- Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα και να έχει επίγνωση της καθημερινότητας, να προλαμβάνει προβλήματα του σχολείου, να διακρίνει τις διαφορές.

- Να χειρίζεται το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου με απρόσκοπτη και αρμονική συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς, ώστε αυτοί πραγματικά να συνεισφέρουν στο σχολείο και να αισθάνονται μέρος του, και να προστατεύει το σχολείο από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής κατέχει ρόλο κλειδί για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου και υπάρχει αναγκαιότητα εξειδίκευσης και αναβάθμισης του ρόλου του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το τυπικό μοντέλο του γραφειοκράτη διευθυντή ή του απλού διοικητικού στελέχους δεν έχει θέση στο σημερινό σύγχρονο σχολείο. Ο διευθυντής σήμερα δεν μπορεί να αποτελεί ένα απλοϊκό μοντέλο διεκπεραιωτή (Μιχόπουλος, 2004). Ο ρόλος του είναι να καθοδηγήσει τη σχολική μονάδα μέσα στο λαβύρινθο της αλλαγής, με διερευνητικές συζητήσεις με τους συναδέλφους του, εφαρμόζοντας και υποστηρίζοντας τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που προέρχονται από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα, με συλλογικές διαδικασίες και συναντήσεις (Everard, & Morris, 1996).

Ο διευθυντής, όπως και κάθε ηγέτης, αποτελεί πρότυπο στο χώρο της σχολικής μονάδας για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα. Είναι ο εμπνευστής των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους. Παρέχει παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, ως γνώστης παιδαγωγικών θεμάτων, υποκινεί και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να πετύχουν αποτελεσματική διδασκαλία. Συμβάλλει στον προγραμματισμό του σχολικού έργου και συνεργάζεται στενά με τους φορείς της εκπαίδευσης, π.χ. τη Σχολική Επιτροπή, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (Τουφεγγόπουλος, 2008).

Αυτός έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το παιδαγωγικό κλίμα, να προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, να πετύχει τη συνοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και ομαδικότητα στην εργασία του σχολείου και να δημιουργήσει εργασιακό κλίμα που από τη μια θα προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους εκπαιδευτικούς, να μεγιστοποιήσουν την προσπάθειά τους. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική χρήση των ιδεών και των

ικανοτήτων της ομάδας των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί, με τις αποφάσεις που λαμβάνουν, συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου και θεωρούν τους εαυτούς τους δεσμευμένους και υποχρεωμένους να τις πραγματοποιήσουν.

Ένας πετυχημένος διευθυντής επιδιώκει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και στη λήψη αποφάσεων. Τους παρέχει τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, τους αναθέτει ηγετικούς ρόλους, καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και τους εξασφαλίζει τις καλύτερες συνθήκες και τα μέσα για τη διδασκαλία. Τέλος, σημαντικό είναι να διατηρούνται ζεστές ανθρώπινες σχέσεις με το προσωπικό, αλλά και ν' αναγνωρίζεται ο διευθυντής ως αρχή (Rebore, 1995).

Η πολιτεία, μέσω της Υ.Α. ΦΕΚ 1340/2002, αναγνωρίζει τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και παρά το γεγονός ότι με το Ν.2986/2002 θεσπίστηκε η μερική αποκέντρωση της εκπαίδευσης, εντούτοις ο διευθυντής αδυνατεί να ασκήσει εξουσία και να πάρει σημαντικές αποφάσεις, επειδή αποδυναμώνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο από τη γραφειοκρατική δομή του, όσο και από την ιεραρχία του. Οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαιδευτικής λειτουργίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διαδικαστικές λειτουργίες, και σ' ένα μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση, αλλά πρωταρχικά οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση. Εξαιτίας αυτού του περιορισμού, παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους διδάσκοντες για την προσέγγιση νέων παιδαγωγικών μεθόδων (Corrie, 1995). Γίνεται φανερό, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν έχει τα περιθώρια να αναλάβει πρωτοβουλίες σε ουσιώδεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προτείνει εκπαιδευτικές καινοτομίες, δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό και λιγότερο αποκεντρωτικό (Λαϊνάς, 2000).

## **1.2 Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη**

*“ Η τέχνη να είσαι σοφός, είναι η τέχνη να ξέρεις τι πρέπει να παραβλέψεις”.*

*(William James)*

Η ποιότητα της ηγεσίας των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία και την αποτελεσματική λειτουργία τους. Επομένως, η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις



ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία το ηγετικό του έργο.

Αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας, οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Από τη μια, υπάρχουν αυτοί οι οποίοι υποστηρίζουν πως υπάρχουν άτομα που η φύση τους προίκισε με ηγετικές ικανότητες και θεωρούν ότι η «ηγεσία δε διδάσκεται». Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης εξέφρασε την άποψη πως «οι άνθρωποι από την ώρα της γέννησής τους, άλλοι είναι προορισμένοι να ηγούνται και άλλοι να ακολουθούν» (Κωνσταντίνου, 2005). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αυτοί οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί, δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται. Σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη, οι περισσότεροι που κατέχουν ηγετικές θέσεις δεν είναι κατ' ανάγκη γεννημένοι ηγέτες, αλλά τις ηγετικές ικανότητες τις απέκτησαν με την εμπειρία και την εκπαίδευση. Συνεπώς, μπορεί η ικανότητα αυτή να γίνει κτήμα του καθενός με εξάσκηση και εκπαίδευση (Ζαβλανός, 1998. Κωνσταντίνου, 2005. Μιχόπουλος, 2004. Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής, ως πνευματική προσωπικότητα, ως ηγέτης, ως ειδικός επιστήμονας και παράλληλα ως παιδαγωγός πρέπει να έχει μία σειρά από ικανότητες και τεχνικές δεξιότητες, προκειμένου να αντεπεξέλθει στα καθήκοντά του και να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται δύο βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών ενός «καλού» ή ενός «αποτελεσματικού» διευθυντή. Η γνώση της φύσης των ανθρωπίνων σχέσεων και η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης (Harris, 2004) αποτελεί ισχυρό προσόν διοίκησης. Ο διευθυντής, απαιτείται να διακρίνεται από ευελιξία ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις και να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα, οφείλει να επιδεικνύει ικανότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και να έχει σαφή αντίληψη του συστήματος εξουσίας που έχει αναλάβει. Σημαντικά στοιχεία αυτού του ρόλου αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών, που συνιστούν τον σχολικό οργανισμό και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων, αλλά και η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, οφείλει να είναι ενεργητικός, δραστήριος, με αυτοπεποίθηση και να αφιερώνει πολύ από τον

χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει –ασφαλώς- να είναι σαφώς διατυπωμένη (Θεοφιλίδης, 1994. Πασιαρδής, 2004. Σαΐτης, 2002).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η βιβλιογραφία αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία κρίνονται σημαντικά, η σταθερότητα, η σκοπιμότητα, η συμμετοχική προσέγγιση των ευθυνών με τη βοήθεια άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και η επαγγελματικότητα του ηγέτη, ο οποίος εμπλέκεται όχι μόνο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και στις λειτουργίες της σχολικής τάξης (Levine και Stark, 1981. Murphy 1992. Rutter et al, 1979. Scheerens, 1992).

Ο Ζαβλανός (1998) παραθέτει τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αναφέρεται στους Johnson, McCleary, Cambell, Williams και Nostrand και στον Edwards και αναπτύσσει τις βασικές δεξιότητες που δεσπάζουν στην αμερικάνικη βιβλιογραφία για τον διευθυντή των σχολικών μονάδων. Καταλήγει σε 150 δεξιότητες τις οποίες κατατάσσει στις εξής πέντε μεγάλες κατηγορίες: α) Γενική Διοίκηση, β) Σχεδιασμός Προγραμμάτων, γ) Προσωπικό, δ) Δημόσιες Σχέσεις και ε) Μαθητικές Σχέσεις.

Ο Καμπουρίδης (2002) επισημαίνει ότι ένας διευθυντής διακρίνεται για τα ηγετικά του χαρίσματα και τις διοικητικές του ικανότητες. Οφείλει να είναι δημιουργικός, να έχει υπευθυνότητα, να είναι κατάλληλος, ώριμος και να διαθέτει την ικανότητα να ακούει τους άλλους. Τονίζει, επίσης, ότι θα πρέπει να ασκεί αυτοκριτική, να διαθέτει κριτική ικανότητα, να έχει καλή παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα και να ασκεί χρηστή διοίκηση. Έτσι, θα ξεπεράσει σημαντικούς περιορισμούς που του επιβάλλει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Η άσκηση ηγεσίας από ικανά διοικητικά στελέχη που συνδυάζουν γνώσεις του manager ως ηγέτη–καθοδηγητή (Κουτούζης, 1999) και του παιδαγωγού ως καινοτόμου, τις περισσότερες φορές αρκεί για να αναπτυχθεί ένα κλίμα δημιουργικότητας, πρωτοβουλιών και καινοτομίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, το οποίο θα φιλοδοξεί στην ανάπτυξη, στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών μονάδων (Μαυρογιώργος, 2009). Επίσης, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό. Πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους και θεωρούν ότι μπορούν να

φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Θεοφιλίδης, 1994. Πασιαρδής, 2004). Σε άρθρο του, ο Λακασάς (2007), υποστηρίζει ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να έχει ένα στέρεο όραμα για την Εκπαίδευση, να κατέχει τις τεχνικές δεξιότητες της εποχής και να διαθέτει ικανότητες διοίκησης, προκειμένου να αντεπεξέλθει στα καθήκοντά του.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μερικές από τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα, ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ικανότητες, όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, ικανότητα στις σχέσεις και κίνητρα συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2005). Άρα, στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης ο διευθυντής, κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του, χρειάζεται να έχει υπομονή, καλή διάθεση, να είναι ανεκτικός, αντικειμενικός, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των συναδέλφων του, να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011) υπάρχουν τρεις βασικές ομάδες δεξιοτήτων που πρέπει να διακρίνουν τα διοικητικά στελέχη, α) η επαγγελματική ικανότητα, β) η ικανότητα του συνεργάζεσθαι και γ) η αντιληπτική ικανότητα. Επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ικανότητα αντίληψης του περιβάλλοντος, ικανότητα προσαρμογής, θέληση, επιμονή, τόλμη, πειθώ, διορατικότητα, παρατηρητικότητα, ταχύτητα, ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, ελαστικότητα σκέψης, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για άτομα που κατέχουν θέσεις σε κλιμάκια της διοικητικής πυραμίδας. Ένας άξιος ηγέτης, πέρα από την ικανότητα να συνεργάζεται, είναι απαραίτητο να έχει επαγγελματική ικανότητα, καθώς και αντιληπτική ικανότητα. Όσον αφορά την επαγγελματική ικανότητα, οφείλει να ρυθμίζει το έργο του έτσι ώστε να επιτυγχάνει την καλύτερη υπηρεσία των καθηκόντων του, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του αλλά και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η δεξιότητα της αντιληπτικής ικανότητας, υποδεικνύει ότι ένας προϊστάμενος δεν ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα ρουτίνας, αλλά ενεργεί και ως επιτελικός παράγοντας, δηλαδή διακρίνεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ούτως

ώστε να είναι ικανός να αντιληφθεί αδυναμίες που τυχόν παρουσιάζονται, και να εφαρμόζονται αποτελεσματικότερες μέθοδοι εργασίας (Γεωργόπουλος, 2006).

Το σημαντικότερο, ίσως, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες. Όταν οι διευθυντές επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό περιβάλλον, παράλληλα επιτυγχάνεται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Η αυτοεικόνα του σχολείου καθρεφτίζει την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του. Ο ηγέτης φροντίζει να επιτύχει ένα αρμονικό, ενεργό και θετικό κλίμα, όπου η επικοινωνία και η συνεργασία προωθούνται, οι προσπάθειες για επίτευξη των στόχων μεθοδεύονται και συνάμα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται σε ένα ευχάριστο εργασιακό χώρο, μπορούν να φέρουν σε πέρας το έργο τους και έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν και οι ίδιοι μεγαλύτερη ικανοποίηση (Θεοφιλίδης, 1994. Pashiardis et al., 1998. Πασιαρδής και Πασιαρδή 2000).

Μέσα από τις έρευνές τους οι Shoemaker και Fraser (1981), διαπίστωσαν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, αλλά και της επίδοσης των μαθητών. Οι ηγέτες έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον ίδιο τον εαυτό τους και ύστερα από τους συνεργάτες τους. Είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να εμπλουτίσουν γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν. Σε γενικές γραμμές, το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός αποτελεσματικού σχολείου επιδιώκει συνεχώς να βελτιώνεται και να στοχεύει υψηλότερα. Οι Johnson and Johnson (1989), αναφέρουν ότι «η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και την οποία απολαμβάνουμε για πάντα αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία».

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη

### 2.1 Ιστορική εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

*«Το αληθινό σημάδι της νοημοσύνης δεν είναι η γνώση, αλλά η φαντασία»*

*(Albert Einstein)*

Η έννοια της ευφυΐας παρουσιάστηκε κατά την περίοδο 1900- 1970, όταν έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης. Ο πρώτος ο οποίος αναφέρθηκε στις νοητικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν με τεστ γνωστικής απόδοσης, ήταν ο Wechsler (1958). Επισήμανε ότι, εκτός από την αφηρημένη σκέψη, η νοημοσύνη πρέπει να εμπεριέχει και την έννοια της βούλησης και των μη-λογικών παραγόντων. Βασισμένοι σε αυτή τη σκέψη οι Gardner (1983) και Sternberg (1988) εισήγαγαν τις έννοιες της διαπροσωπικής και ενδοατομικής νοημοσύνης και της δημιουργικής και πρακτικής νοημοσύνης αντίστοιχα.

Η θέση και ο ρόλος των συναισθημάτων άρχισε σταδιακά να διερευνάται, είτε μέσω επιμέρους ερωτήσεων των τεστ ευφυΐας, είτε μέσω της ανάπτυξης θεωριών για την ερμηνεία και την εμφάνιση των συναισθημάτων. Το 1985 ο Payne αναφέρθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη ως διακριτού είδους από την τυπική νοημοσύνη, χωρίς ωστόσο ακόμη να την κατονομάζει. Το 1993 δημοσιεύθηκε ένα άρθρο στο περιοδικό *Intelligence* στο οποίο έγινε λόγος για ένα επιμέρους είδος νοημοσύνης, που αφορά τα συναισθήματα. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» εγκαινιάστηκε ουσιαστικά από τον Daniel Goleman (1995). Αυτό ακριβώς θεωρήθηκε το έναυσμα για μια σειρά από πολυάριθμες έρευνες και δημοσιεύσεις που ακολούθησαν (Kantro & Kihlstrom, 2000, Mayer & Salovey, 1993) και οδήγησαν στην εμφάνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναζωπυρώνοντας το ενδιαφέρον για τη σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τη γνώση (Mayer, 2000, Oatley, 2004).

Στον χώρο των ερευνητών αναπτύχθηκε σταδιακά έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμός για τον νέο όρο που εισήχθη στο χώρο της νοημοσύνης και άρχισαν να τον χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους αλλά και έννοιες (Bar-On, 1997, Goleman, 1995, Mayer & Salovey, 1993). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην εμφάνιση διαφορετικών συλλήψεων και ορισμών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) (Bar-On, 2000; Goleman, 1998, Petrides & Furnham, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι πλέον θεμελιωμένη η άποψη περί πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη, εισάγει εκτός από το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο στη νοημοσύνη Gardner (1983). Έτσι, καθίσταται κατανοητό πλέον ότι το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών, αφού παρέχει σημαντικά αποτελέσματα σε ποικίλα πλαίσια (Cooper & Sawaf, 1997). Σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι λόγοι που οδήγησαν στη σημερινή εστίαση σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και το συναίσθημα είναι οι ακόλουθοι:

- Η ευρεία εφαρμογή του μοντέλου εργασίας σε ομάδες. Κατά την εργασία σε ομάδες εμφανίζονται πολύ συχνά συγκρούσεις, συμμαχίες, αντιπαλότητες και αναπτύσσονται συναισθηματικοί δεσμοί, γεγονός που καθιστά αδύνατο να μη λαμβάνεται υπόψη το συναίσθημα.
- Η παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο μιας οργάνωσης, προκειμένου να εξαπλωθεί η επιχειρηματική δράση της σε παγκόσμιο επίπεδο στην ελεύθερη αγορά, κρίνεται κρίσιμη η αναγνώριση της σπουδαιότητας του συναισθήματος. Για παράδειγμα, αναδεικνύεται η έννοια της ενσυναίσθησης (empathy), δηλαδή η προσπάθεια να περιέλθει κάποιος στη θέση του άλλου, να κατανοήσει τη διαφορετικότητά του και να νιώσει τα συναισθήματα που εκείνος βιώνει.

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, έχει εξαπλωθεί και κυριαρχήσει ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία περιγράφει ικανότητες διαφορετικές από τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά, ταυτόχρονα και συμπληρωματικές. Στη συνέχεια θα γίνει μνεία στον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και στους ορισμούς που έχουν προταθεί και επικρατήσει στον επιστημονικό χώρο.

## **2.2 Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και αποτελεί πεδίο πολλών συζητήσεων και ερευνών. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προσδοθεί ένας ακριβής ορισμός, εφόσον συνδέεται με τον χώρο των συναισθημάτων. Οι περισσότεροι ορισμοί που επικρατούν στη σχετική βιβλιογραφία, παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία, ενώ η διαφοροποίησή τους εντοπίζεται, κυρίως, στην οπτική κάθε ερευνητή.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία». Αντίστοιχα, οι Mayer και Salovey (1997) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανάπλαση και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας τους εαυτούς αλλά και στους άλλους» και «την ικανότητα της αντίληψης, της έκφρασης και της αποτίμησης του συναισθήματος, της υπενθύμισης συναισθημάτων, όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη, την κατανόηση, τη χρήση της συναισθηματικής γνώσης και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη». Λίγα χρόνια αργότερα, επαναδιατύπωσαν τον ορισμό τους και, συνεργαζόμενοι με τον Caruso (2000), την όρισαν ως «την ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά συναισθήματα, στον εαυτό του και στους άλλους»

Σύμφωνα με τον Bar-on (2000), η νοημοσύνη αποτελεί «ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του». Αντίστοιχα, κατά τον Hardley, αποτελεί «την ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και να μπορείς να παρεμβαίνεις στα συναισθήματα αυτά με τον πιο κατάλληλο τρόπο». Ένας άλλος ερευνητής, ο Sparrow, θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται «στην πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου, όταν είναι να πάρεις αποφάσεις». Το 1997 ο Martinez διατύπωσε την άποψη ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του».

Την ίδια χρονική περίοδο, ο Goleman (1995) αρχικά αποτυπώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη «ως μια ομάδα από ικανότητες που αναφέρονται στον αυτοέλεγχο, τον ζήλο, την επιμονή, την ελπίδα, την ενθάρρυνση και την αποφυγή της επιρροής των

συναισθημάτων από τη διαδικασία της σκέψης». Μεταγενέστερα (1998) την ορίζει «ως την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τι αισθάνεται και να είναι ικανός να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσει σε αυτά τον έλεγχο και αποτελέσει έρμαιό τους, να είναι κάποιος ικανός να παρακινεί τον εαυτό του, να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και να καταβάλλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του και, τέλος, να κατανοεί κάποιος το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους». Ένας πιο σύγχρονος ορισμός προτάθηκε από τους Mayer και Cobb (2000), σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την «ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αφορούν την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ταξινομήσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις διακριτές περιοχές, οι οποίες χαρακτηρίζονται, βάσει των ορισμών, από ιεραρχική σχέση. Στην πρώτη περιοχή, η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει την ικανότητα των ατόμων να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Mayer, 1999). Η δεύτερη περιοχή περιλαμβάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την έννοια της ικανότητας των ατόμων να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται στα εκάστοτε περιβάλλοντα (Mayer & Salovey, 1997), να είναι δημιουργικοί και ευέλικτοι όταν μια λειτουργία ή συνθήκη φαίνεται αναποτελεσματική, και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ως κίνητρα να επιτύχουν τους στόχους τους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Η επόμενη στη σειρά περιοχή μπορεί να περιλαμβάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την έννοια μιας ανώτερης κατανόησης (μετακατανόησης) των συναισθημάτων, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την προέλευση και τις αλλαγές των συναισθημάτων, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξελιχθούν στο μέλλον και τη γενικότερη λειτουργία τους (Mayer & Salovey, 1997). Τέλος, στην τέταρτη περιοχή, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει στρατηγικές, όπως, για παράδειγμα, η έμπνευση και η πειθώ, για να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, με στόχο την επίτευξη της ευημερίας, όχι μόνο της προσωπικής αλλά και του συνόλου (Mayer & Salovey, 1993).



## 2.3 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το γεγονός ότι μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και ο χώρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, δικαιολογεί και την έλλειψη διαμόρφωσης κάποιου ενιαίου μοντέλου, το οποίο να περιλαμβάνει όλα όσα συνιστούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δεκαετία του 1980 υπήρξε σταθμός για την επιστημονική σκέψη στο πεδίο μελέτης της συναισθηματικής διάστασης της νοημοσύνης. Στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, ο Gardner (1983) πρότεινε στο βιβλίο του *Frames of Mind* τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ως μιας εναλλακτικής θεωρίας σε σχέση με τις έως τότε θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες η νοημοσύνη αξιολογούνταν από ψυχομετρικά τεστ γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία ολότητα αλλά διακρίνεται σε οκτώ διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη:

- Τη Γλωσσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να κατανοήσει τα γλωσσικά νοήματα.
- Τη Μουσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ανιχνεύσει και να αναπαραγάγει μουσικές δομές.
- Τη Λογικο - Μαθηματική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διενεργήσει αφηρημένους συλλογισμούς.
- Τη Χωρική Νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να έχει καλή αντίληψη των σχέσεων των αντικειμένων και να αναπαράγει από μνήμης οπτικές εικόνες.
- Τη Σωματική - Κινησθητική Νοημοσύνη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπαριστά σκέψεις και ιδέες που σχετίζονται με την κίνηση.
- Την Ενδο-προσωπική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων και λαμβάνοντάς τα υπόψη του να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του.
- Τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα.
- Τη Νατουραλιστική Νοημοσύνη, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα όντα και τα φαινόμενα της φύσης.

Ο Gardner εκτός από τα παραπάνω είδη νοημοσύνης, πρότεινε και ένα ένατο είδος, την υπαρξιακή νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται σχετικά με υπαρξιακά ζητήματα και η οποία όμως ακόμη δεν έχει αποδειχθεί (Gardner, 1983; 1999; Goleman, 1995; Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Σύμφωνα με το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο, οι διάφορες δεξιότητες που συνθέτουν τη νοημοσύνη, παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κάθε είδος νοημοσύνης λειτουργεί ανεξάρτητα από την άλλη.
- Κάθε άτομο παρουσιάζει διαφορετικές επιδόσεις σε διαφορετικούς τομείς λόγω γενετικών ή και περιβαλλοντικών αιτιών.
- Η μακροχρόνια ενδυνάμωση μιας ικανότητας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη, εξέλιξη και ωρίμανσή της.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bar-on (1997, 2000), ο οποίος εισήγαγε τον όρο συναισθηματικό πηλίκιο ή Δείκτης Συναισθηματικότητας (Emotional Quotient: EQ) κατ' αναλογία με το Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient: IQ) για την εκτίμηση της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης, επιχείρησε πρώτος να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το μοντέλο του βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις έρευνες των Gardner (1983) και της Saarni (1990), οι οποίες περιέγραφαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το αποτέλεσμα εννέα ενδο-συσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων:

- 1) Συναισθηματική αυτοεπίγνωση
- 2) Ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων
- 3) Ικανότητα γλωσσικής περιγραφής των συναισθημάτων
- 4) Ενσυναίσθηση
- 5) Ικανότητα διάκρισης μιας συναισθηματικής κατάστασης από την εξωτερική της έκφραση
- 6) Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης
- 7) Ικανότητα να κατανοεί κανείς τους άλλους βασισμένος στη συναισθηματική τους κατάσταση
- 8) Ικανότητα να κατανοεί ότι η δική του συναισθηματική έκφραση μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο, και
- 9) Ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές προκειμένου να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις.

Ο Bar-on (1987; 2005) εισάγει τον όρο συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη, ο οποίος αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το πόσο

αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τους εαυτούς μας, καταλαβαίνουμε τους άλλους, σχετιζόμαστε με αυτούς και αντιμετωπίζουμε τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Η συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη (Emotional Social Intelligence) περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις :

- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills), οι οποίες αφορούν την αυτογνωσία του ατόμου, την έκφραση των συναισθημάτων και την αυτοπραγμάτωσή του.
- Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills), οι οποίες αναφέρονται στην αντίληψη του ατόμου για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και στην ικανότητά του να συνάπτει σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία και την αμοιβαιότητα.
- Προσαρμοστικότητα (adaptability), με την έννοια ότι το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές στο περιβάλλον του και να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες (Bar-on, 2005).
- Έλεγχος του στρες (stress management) και
- Γενική διάθεση (general mood).

Η επόμενη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης είχε προταθεί από τους ψυχολόγους στο Πανεπιστήμιο του Yale, Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, ανέδειξαν τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα και συμπύκνωσαν τα δύο αυτά είδη νοημοσύνης στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους ίδιους, η συναισθηματική νοημοσύνη διέπεται από δύο διαστάσεις:

- Την εμπειρική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων και στη συναισθηματική ολοκλήρωση και
- τη στρατηγική διάσταση, η οποία σχετίζεται περισσότερο με τη διαχείριση των συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997).

Λίγα χρόνια αργότερα, η θεωρία τους αναδιαμορφώθηκε και σε συνεργασία πλέον με τον Caruso (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) διατύπωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Έλεγχος των συναισθημάτων: ικανότητα του ατόμου να είναι ευέλικτο και ανοιχτό απέναντι σε κάθε είδους συναίσθημα, να εκφράζει τα συναισθήματά του και να μπορεί να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.
- Κατανόηση και ανάλυση των συναισθηματικών πληροφοριών, αποκτώντας συναισθηματική γνώση: ικανότητα του ατόμου να συνδέει διάφορα συναισθήματα,

να διακρίνει τα αίτια ή τις συνέπειες που απορρέουν από αυτά, να αναλύει και να ερμηνεύει περίπλοκα ή αντιφατικά συναισθήματα και να μπορεί να προβλέπει συναισθηματικές αντιδράσεις ή μεταβολές

- Συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης: ικανότητα του ατόμου να προωθεί τη σκέψη που βασίζεται σε συναισθήματα, να χειρίζεται με τέτοιο τρόπο τα συναισθήματα ώστε να διευκολύνει κρίσεις ή αναμνήσεις σχετικές με συναισθήματα, να επικαλείται συναισθήματα ή να χρησιμοποιεί ζωντανά συναισθήματα για να διαμορφώσει απόψεις, να οδηγήσει στην επίλυση προβλημάτων ή να προωθήσει τη δημιουργικότητα.
- Αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων: ικανότητα του ατόμου να διαισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων βασιζόμενος στη ψυχολογική τους κατάσταση, να εκφράζει τα ακριβή συναισθήματα, να τα συνδέει με τις ανάγκες και να μπορεί να διακρίνει τα ειλικρινή συναισθήματα του άλλου.

Ο Goleman (1995; 1998; 2002), διδάκτορας του πανεπιστημίου του Harvard, ανέδειξε μέσα από τα βιβλία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη δυνατότητά της να εξελίσσεται διαρκώς. Επιχείρησε να καταστήσει κατανοητή και γνωστή την έννοια «συναισθηματική νοημοσύνη» στο ευρύ κοινό. Ο Goleman (1995) θεωρούσε αρχικά ως κύρια χαρακτηριστικά της τα ακόλουθα:

- Αυτεπίγνωση (Self- Awareness)
- Συναισθηματική διαχείριση (Emotional Management)
- Αυτοπαρακίνηση (Self –Motivation)
- Ενσυναίσθηση (Empathy)
- Διαπροσωπικές σχέσεις (Relationships)
- Επικοινωνία (Communication)
- Προσωπικό στυλ (Personal Style)

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, η αυτεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και το προσωπικό στυλ αναφέρονται στην οντότητα του ατόμου ως μεμονωμένης ύπαρξης, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία συνδέονται με τις κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου. Το μοντέλο, που ανέπτυξε στη συνέχεια, είναι προσαρμοσμένο σε οργανισμούς και ενσωματώνει τις συναισθηματικές ικανότητες σε πέντε κατηγορίες:

- Αυτεπίγνωση (Self- Awareness)
- Αυτοέλεγχος (Self - Regulation)

- Παρακίνηση (Motivation)
- Ενσυναίσθηση (Empathy)
- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)
 

Αναλυτικότερα, οι συναισθηματικές ικανότητες διακρίνονται σε δυο βασικούς άξονες, τις προσωπικές ικανότητες και τις κοινωνικές ικανότητες. Οι προσωπικές ικανότητες προσδιορίζουν το πόσο καλά χειρίζεται κάποιος τον εαυτό του και διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες:
- Αυτεπίγνωση (επίγνωση συναισθημάτων, αυτό-αξιολόγηση, αυτοπεποίθηση)
- Αυτοέλεγχος (διαχείριση συναισθημάτων, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία)
- Παρακίνηση (κίνητρα συμπεριφοράς, τάση προς επίτευξη, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία)
- Ενσυναίσθηση (επίγνωση συναισθημάτων, αναγκών, κατανόηση των άλλων, πρόβλεψη, αναγνώριση των αναγκών των πελατών και ικανοποίηση τους, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας, πολιτική αντίληψη, ενδυνάμωση των ενδο-ομαδικών σχέσεων)
- Κοινωνικές δεξιότητες (διαχείριση σχέσεων, επιρροή, επικοινωνία, ηγεσία, καθιέρωση ή χειρισμός αλλαγών, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία, ομαδικές ικανότητες).

Η βασική διαφορά της θεωρίας του Goleman από αυτές των Baron και των Salovey και Mayer έγκειται στο εξής, ενώ ο Baron αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μιας θεωρίας προσωπικότητας και οι Salovey and Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης, ο Goleman την καταδεικνύει ως μια θεωρία απόδοσης (performance). Με άλλα λόγια, προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης.

Σύμφωνα με τον Goleman, κάθε εργαζόμενος θα πρέπει να διακρίνεται από το χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης, χαρακτηριστικό που προσδιορίζει τους ικανούς εργαζομένους. Επίσης, οφείλουν να είναι αξιόπιστοι, καθώς και ευπροσάρμοστοι στις νέες εξελίξεις. Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους που θέτει η οργάνωση και να προβαίνουν σε ενέργειες που θα οδηγούν στην επίτευξή τους.

## 2.4 Μοντέλα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Βασισμένα στα παραπάνω κυρίαρχα μοντέλα που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργήθηκαν και τα αντίστοιχα εργαλεία μέτρησής της. Βέβαια, υπάρχει μια δυσκολία στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η οποία έγκειται, αφενός στο συναισθηματικό της υπόβαθρο, αφετέρου στη σχετικά πρόσφατα ανακάλυψη και μελέτη της. Ωστόσο, οι προσπάθειες που έγιναν κατέληξαν στα ακόλουθα εργαλεία: Το EQ-I (Bar-on, 1997), το οποίο αξιολογεί 15 παράγοντες, συναισθηματικούς και κοινωνικούς, ομαδοποιημένους στις κλίμακες: ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, προσαρμοστικότητα, διαχείριση άγχους, θετική εντύπωση, γενική διάθεση και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Επομένως, το EQ-I YV (Bar-on, 2000) βασίζεται στη λογική του EQ-I με τη διαφορά ότι έχει προσαρμοστεί για να μετρά τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων, ηλικίας 7-18 ετών. Το Multifactor Emotional Intelligence scale των Mayer, Caruso και Salovey (1998), περιλαμβάνει 12 κλίμακες, οι οποίες αφορούν θέματα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, και είναι σύμφωνες με το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων των Mayer & Salovey. Βασισμένο στο τελευταίο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργήθηκε ένα λίγο πιο εξελιγμένο, το MSCEIT V2 των Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenios (2003).

Το Emotional Competence Inventory (ECI) (Goleman, 1998) αξιολογεί κυρίως τις οργανωτικές ικανότητες των ατόμων στο επαγγελματικό τους πλαίσιο. Επίσης, το EQ Index (Rahim et al, 2002; 2006) μετράει τις απόψεις των υφισταμένων για τις κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και την ενσυναίσθηση των προϊσταμένων τους. Τέλος, υπάρχουν διάφορα όργανα που μετρούν απόψεις συναισθημάτων, όπως ο χάρτης συναισθηματικής νοημοσύνης (Cooper & Sawaf, 1997) και το Style in the perception of Affect (Bernet, 1996), τα οποία, ωστόσο, χρησιμοποιούνται λιγότερο.

Τέλος, κάποια από τα όργανα μέτρησης έχουν σχεδιαστεί για να χρησιμοποιούνται ειδικά στο εργασιακό περιβάλλον. Η επιλογή του εκάστοτε εργαλείου μέτρησης αντανακλά ένα συγκεκριμένο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης που επιλέγεται και, συνεπώς, βάσει αυτού και των στοιχείων που αντλούνται για τη συναισθηματική νοημοσύνη κάθε ατόμου, έχει και τις αντίστοιχες επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο (Petrides & Furnham, 2000).

Όσον αφορά τη χρήση και την αξιοπιστία των διάφορων μοντέλων μέτρησης, σε μια σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση από τους Davies et al. (1998), διατυπώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται ουσιαστικά με την ικανότητα αντίληψης των συναισθηματικών πληροφοριών της όρασης και της ακοής. Ωστόσο, αρκετές ήταν και οι έρευνες, ανάμεσα στις οποίες αυτή των Petrides και Furnham (2000), που κατέδειξαν τη σύνδεση μεταξύ της ικανότητας και των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης, υπονοώντας την επικράτηση της εγκυρότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι της παραδοσιακής νοημοσύνης και των τεστ προσωπικότητας.

## 2.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

*«Αρχής τετευχώς, ίσθι ταύτης άξιος»*

*(Μένανδρος)*

Μέχρι τα τέλη του περασμένου αιώνα οι ικανότητες που χαρακτήριζαν την αποτελεσματική ηγεσία διέφεραν σημαντικά από τις σημερινές ανάγκες και απαιτήσεις. Το ψυχολογικό κλίμα στον εργασιακό χώρο έχει αλλάξει σημαντικά και οι εργαζόμενοι νιώθουν ίσως μεγαλύτερη αβεβαιότητα και λιγότερη εμπιστοσύνη και αφοσίωση προς τους οργανισμούς. Οι συνθήκες εργασίες είναι πλέον πιο απαιτητικές και το περιβάλλον ιδιαίτερα ανταγωνιστικό, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ανασφάλειας, στρες, έντασης στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Οι αυξημένες πλέον συναισθηματικές εμπειρίες των εργαζομένων απαιτούν από τους ηγέτες να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα των εργαζομένων και να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ανθρώπινες σχέσεις.

Η επίδραση των συναισθημάτων του ηγέτη δεν είχε μελετηθεί εκτενώς μέχρι πρόσφατα, γεγονός το οποίο προκαλεί έκπληξη, καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν την ποιότητα λήψης αποφάσεων, τη δημιουργικότητα, τη μνήμη, την επαγωγική και την αφαιρετική σκέψη απαραίτητες ικανότητες ώστε να είναι ένας ηγέτης αποτελεσματικός (George, 2000). Αν και η πλειοψηφία των ανθρώπων πιστεύει ότι οι καλύτερες αποφάσεις λαμβάνονται, όταν είναι κανείς λογικός και απαλλαγμένος από το συναίσθημα, η έρευνα του Damasio (1994) υποδεικνύει ότι η έλλειψη συναισθήματος μπορεί να αποτελεί εξίσου σημαντική πηγή παράλογης συμπεριφοράς. Πράγματι, όταν ένας ηγέτης βιώνει και θετικά και

αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να είναι πιο ποιοτικός και αποτελεσματικός στη λήψη αποφάσεων, αφού καλλιεργείται η ικανότητά του να επεξεργάζεται προσεκτικά και συστηματικά πληροφορίες (Isenetal, 1987; Sinclair & Mark, 1992).

Ανάλογα έρευνες υποδεικνύουν ότι τα συναισθήματα του ηγέτη επηρεάζουν τα συναισθήματα των οπαδών του. Σύμφωνα με την George (1992: 84), «οι ηγέτες που είναι ενθουσιώδεις και ενεργητικοί είναι πιθανότατο να ενεργοποιήσουν με παρόμοιο τρόπο τους οπαδούς τους, όπως και ηγέτες που αγχώδεις και εχθρικοί, θα γεννήσουν αρνητικά συναισθήματα στους οπαδούς τους». Αντίστοιχα, ο Lewis (2000), αναφέρει ότι οι οπαδοί αισθάνονται αυξημένη νευρική και κούραση όταν παρατηρούν τον ηγέτη να είναι θλιμμένος ή να μην εκφράζει κάποιο συναίσθημα, και σημειώνει πως η συναισθηματικά αποστασιοποιημένη στάση και συμπεριφορά προκαλεί συναισθηματικό πόνο και ανησυχία στους οπαδούς.

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές σημειώνουν ότι μια βασική διάσταση της ηγεσίας αποτελεί η συναισθηματική της φύση (Ashkanasy & Tse, 2000; Bass, 2002). Οι Ashford & Humphrey (1995), υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της ηγεσίας είναι εγγενώς συναισθηματικά φορτισμένη και ότι είναι αδύνατο να διαχωριστούν η νόηση και η λογική συμπεριφορά από το συναίσθημα, ενώ οι Bass και Avolio (1990), επισημαίνουν ότι οι ηγέτες παρέχουν τη συμβολική και συναισθηματική δύναμη πίσω από την οργανωσιακή αλλαγή.

## **2.6 Τύποι και μορφές ηγεσίας που βασίζονται στη Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), η εστίαση στον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης επέφερε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο γίνεται πλέον αντιληπτός ο ρόλος του ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, οι τύποι ηγεσίας διακρίνονται βάσει της συναισθηματική νοημοσύνης, και ο καθένας επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την εργασιακή απόδοση και το κλίμα ενός οργανισμού ή μιας οργάνωσης. Οι τύποι αυτοί είναι: ο καταπιεστικός (coercive), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetter), ο οραματιστής (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative) και τέλος ο συμβουλευτικός (coaching). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται καθένας από τους παραπάνω τύπους αναλυτικά.



Ο ηγέτης, που χαρακτηρίζεται από το καταπιεστικό στυλ, επιθυμεί και απαιτεί από τους υπαλλήλους να τον υπακούουν και να εκτελούν αμέσως την εκάστοτε εντολή. Ενδιαφέρεται και διέπεται από την εξουσία, το γόητρο που η θέση αυτή του προσφέρει, και δεν προσπαθεί να κατανοήσει τις ανάγκες και τα συναισθήματα των εργαζομένων - απουσιάζει δηλαδή σε αυτόν η ενσυναίσθηση. Ο τύπος αυτός του ηγέτη είναι αποτελεσματικός σε περιόδους κρίσης ή έκτακτης ανάγκης, στο ξεκίνημα μιας οργάνωσης ή τέλος, όταν υπάρχουν προβλήματα στη συμπεριφορά κάποιων εργαζομένων. Ωστόσο, το κλίμα που δημιουργείται στον οργανισμό είναι κατά βάση αρνητικό (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Προκειμένου να μπορέσει να εφαρμοστεί με αποτελεσματικότητα και ίσως κάποια ωφέλεια το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, θα πρέπει ο ηγέτης να κατέχει ορισμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι: η πρωτοβουλία, η επιρροή, η επίτευξη, η αυτεπίγνωση, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος και τέλος η ενσυναίσθηση. Η πρωτοβουλία αναφέρεται στην επιθυμία του ηγέτη να αξιοποιήσει καταλλήλως κάθε ευκαιρία, προχωρώντας δυναμικά στην εφαρμογή. Η επίτευξη αφορά την άσκηση δυναμικής διοίκησης, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στον οργανισμό (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται σε συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες βασικό στοιχείο είναι η συνεργασία, η επικοινωνία και η συναίνεση. Οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν έναν τέτοιον ηγέτη είναι: η επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση και ο σεβασμού στον ομιλητή. Ο δημοκρατικός ηγέτης ακούει με προσοχή, ζητά τη γνώμη των άλλων και έχει την ικανότητα να επιτύχει συναίνεση, λαμβάνει, σε κάθε περίπτωση, υπόψη του τη γνώμη της πλειοψηφίας. Το κλίμα που δημιουργείται από το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι θετικό. Κύριο ρόλο κι εδώ κατέχει η ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που υπάρχει ανομοιογένεια ή μεγάλη διαφορετικότητα στην ομάδα.

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε περιπτώσεις που είναι αβέβαιος για την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει, γι' αυτό και επιθυμεί να ακούσει ιδέες ή απόψεις. Για να μπορέσει βέβαια να λειτουργήσει θετικά το μοντέλο αυτό, απαιτείται ο ηγέτης, εκτός από ενσυναίσθηση, να κατέχει και την ικανότητα της ευελιξίας στο συντονισμό πολλών ανθρώπων, ούτως ώστε να αποτρέπονται – τυχόν - παρεξηγήσεις. Ωστόσο, η αποκλειστική εφαρμογή του συγκεκριμένου

μοντέλου μπορεί να φέρει μακροσκελείς συσκέψεις και συζητήσεις, χωρίς να καταλήγουν σε συναίνεση ή κάποιο αποτέλεσμα. Συνεπώς, αυτό μπορεί να προκαλέσει ένα κλίμα αποπροσανατολισμού, μεγάλη βραδύτητα, αναβλητικότητα και τέλος, κλιμάκωση των συγκρούσεων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Ο καθοδηγητικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως είναι η ευσυνειδησία, η πρωτοβουλία και το υψηλό κίνητρο επιτυχίας. Ο ηγέτης αυτού του στυλ προσδίδει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των εργαζομένων, ενθαρρύνει τον αμοιβαίο διάλογο και προσφέρει ανατροφοδότηση στους εργαζομένους για την επίδοση και απόδοσή τους. Επιπλέον, ο καθοδηγητικός ηγέτης αναθέτει έργο αλλά και ευθύνες στους εργαζομένους, ενισχύει, έτσι, το κίνητρο για την επίτευξη των κοινών στόχων. Μπορεί να έχει πιο στενές σχέσεις με υπαλλήλους που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιθυμούν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο, όταν υπάρχει ανάγκη για άμεσα αποτελέσματα από μια ομάδα με ενθουσιασμό και ικανότητες.

Ωστόσο, το στυλ αυτό μπορεί να αποτύχει όταν ο εργαζόμενος δε διέπεται από κίνητρο, και χρειάζεται προσωπική καθοδήγηση και όχι καθοδήγηση στο πλαίσιο της ομάδας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αν δε γίνει σωστή εφαρμογή μπορεί να εκληφθεί ως επιθεώρηση ή έλεγχος του εργαζομένου. Σχετικά με το κλίμα της οργάνωσης ή του οργανισμού, μπορεί να καταπιέσει τη δημιουργικότητα των υπαλλήλων και να δημιουργήσει δυσαρμονία. Επιπλέον, ο ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί διαδικαστικός και διεκπεραιωτής, αφού είναι επικεντρωμένος στους αριθμούς και την απόδοση.

Ο επόμενος τύπος ηγέτη στον οποίο έγινε μνεία, αυτός του οραματιστή ηγέτη, χαρακτηρίζεται από υψηλή ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς διακρίνεται από διάθεση για αλλαγή και κινητοποιεί τους εργαζομένους προς ένα κοινό όραμα. Ο ηγέτης οραματιστής δε διατάζει, αλλά προσκαλεί να τον ακολουθήσουν προς την εκπλήρωση του στόχου ή της γραμμής πορείας για τον οργανισμό. Το κυρίαρχο στοιχείο που τον χαρακτηρίζει είναι η ενσυναίσθηση. Μπορεί να διστάζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι που επιλέγονται από τον ηγέτη οραματιστή, διέπονται από όμοιες αξίες, στόχους και οράματα για την οργάνωση. Επιπλέον, η εν λόγω λειτουργία δίδει την αίσθηση στους εργαζομένους, ότι είναι μοναδικοί, ξεχωριστοί και ικανοί.

Το συγκεκριμένο στυλ αποδίδει πολύ καλά σε περιόδους κρίσης αλλά και γενικότερα όταν ο οργανισμός και οι υπάλληλοί του ταυτίζονται με τις αξίες του ηγέτη οραματιστή. Αντίθετα, δεν είναι αποτελεσματικό όταν ο ηγέτης πρέπει να συνεργαστεί με άτομα τα οποία διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από τον ίδιο και τα οποία θεωρούν το όραμά του ουτοπικό ή ασύμβατο με τις ανάγκες του οργανισμού (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Το στυλ του ανθρωπιστή ηγέτη χαρακτηρίζεται από σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η δημιουργία δεσμών. Η ιδέα που είναι κυρίαρχη στη σκέψη του ανθρωπιστή ηγέτη είναι ότι πάνω από όλα είναι ο άνθρωπος, και γι' αυτό δίνει μεγάλη σημασία στη σύναψη αρμονικών και συναισθηματικών δεσμών με τους εργαζομένους. Το συγκεκριμένο στυλ μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, όταν κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση των μελών μιας ομάδας και η δημιουργία συνοχής μεταξύ τους ή σε περιόδους κρίσης που χρειάζεται η εμψύχωση των ατόμων.

Τέλος, το συμβουλευτικό στυλ εστιάζεται αρκετά στην ανάπτυξη των εργαζομένων, ενώ ο ηγέτης αυτού του στυλ χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και αυτεπίγνωση. Επιπλέον, παρακινεί τους εργαζομένους και τους κινητοποιεί, αξιοποιώντας τις ατομικές δυνατότητές τους. Το κλίμα που δημιουργείται είναι πολύ θετικό και προωθείται ο αμοιβαίος σεβασμός και η επικοινωνία μέσα στην ομάδα. Το συμβουλευτικό στυλ είναι ιδανικό για περιπτώσεις όπου απαιτείται συντονισμός ή αρμονία στην ομάδα, αναπτέρωση του ηθικού και της εμπιστοσύνης και στην περίπτωση ενίσχυσης της επικοινωνίας.

Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό μειονέκτημα του συγκεκριμένου στυλ είναι η ενδεχόμενη υπεραπασχόληση του ηγέτη στις συνεργατικές σχέσεις και τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα να ατονήσει η εστίαση στο έργο και την απόδοση. Επιπρόσθετα, ο ηγέτης στη συγκεκριμένη μπορεί να ενδιαφέρεται υπερβολικά να είναι αρεστός και αγαπητός, αλλά στην προσπάθειά του να επαινεί τους εργαζομένους παραβλέπει τελικά την κακή απόδοση, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να μη βελτιώνονται ή να μη διορθώνουν πιθανά λάθη (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Προκειμένου ένας ηγέτης που διακρίνεται από συναισθηματική νοημοσύνη να είναι αποτελεσματικός και επιτυχημένος, δε θα πρέπει να υιοθετήσει ένα μόνο στυλ, αλλά

να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει το στυλ στις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν. Σύμφωνα με τον Goleman, οι ηγέτες που μπορούν και εναλλάσσουν το στυλ τους μεταξύ του οραματιστικού, του δημοκρατικού, του ανθρωπιστικού και του συμβουλευτικού επιτυγχάνουν το καλύτερο και ευνοϊκότερο συναισθηματικό κλίμα και τις μεγαλύτερες επιδόσεις σε μια οργάνωση. Τα άλλα δύο στυλ μπορούν να είναι χρήσιμα, όταν απαιτείται πιο ξεκάθαρη κατεύθυνση και εξαιρετικά δύσκολοι στόχοι.

## 2.7 Ρόλος και ικανότητες του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη

*«Είναι μόνο η καρδιά που μπορεί να δει τα αληθή, η ουσία δεν είναι ορατή στο γυμνό μάτι»*

*(Antoine de Saint-Exupery)*

Ανεξάρτητα από τα επιμέρους στυλ συναισθηματικής ηγεσίας, που αναπτύξαμε παραπάνω, υπάρχουν σημαντικές συνιστώσες σχετικά με τον ρόλο και τις ικανότητες που απαιτούνται, όταν αναφερόμαστε στον συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη. Ο καθορισμός συλλογικών στόχων και η παρακίνηση και κινητοποίηση των εργαζομένων για την επίτευξη του έργου τους αποτελούν μια σημαντική πτυχή της ηγεσίας, η οποία αποκαλείται «επίτευξη του οράματος του ηγέτη». Η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη παίζει πρωτεύοντα ρόλο, τόσο στην ανάπτυξη του οράματος για τον οργανισμό, όσο και στην παρουσίαση του οράματος με τέτοιο τρόπο στους εργαζομένους, ώστε εκείνοι να το αποδεχτούν αβίαστα και να το οικειοποιηθούν.

Σύμφωνα με έρευνα της George (2000: 1040) «η δημιουργία ενός ελκυστικού οράματος για έναν οργανισμό είναι μια άσκηση στη δημιουργικότητα, τη θετική σκέψη, την ευελιξία, και την επίλυση μιας τέτοιας άσκησης θα τη διευκολύνουν τα θετικά συναισθήματα». Μια μεταγενέστερη έρευνα των Coteetal. (2005) κατέδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη και ο τρόπος που βιώνει θετικά συναισθήματα συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα. Επιπροσθέτως, οι ηγέτες που μπορούν να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν θετικά συναισθήματα - ικανότητες που πηγάζουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη - είναι σε θέση να μη παρασυρθούν από την αισιοδοξία ή τον υπερβολικό ενθουσιασμό τους, όταν βρίσκονται σε καλή διάθεση.

Το όραμα το οποίο ο ηγέτης συλλαμβάνει για τη σχολική του μονάδα, οφείλει να το εμφυσήσει στην ομάδα του. Θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο, να κατέχει ο ηγέτης την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων αλλά και τι τα προκάλεσε, ποια, δηλαδή, μπορεί να είναι τα αίτια. Η αναγνώριση, λοιπόν, αυτή μπορεί να προωθήσει το όραμα του ηγέτη και να επιδράσει στους εργαζομένους να το αποδεχτούν (Gardner & Avolio, 1998). Επίσης, η επικοινωνία με τρόπους που γεννούν τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις είναι μια ικανότητα που προέρχεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη και η οποία είναι απολύτως χρήσιμη για έναν ηγέτη (Ashkanasy & Tse, 2000).

Ένα από σημαντικότερα στοιχεία του ρόλου του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη αποτελεί η παροχή βοήθειας προς τους εργαζομένους να επιτύχουν τη σύνδεση του χώρου εργασίας με θετικά συναισθήματα (Conger & Kanungo, 1998). Κάτι τέτοιο ενισχύει πολλές πτυχές της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ένας ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζει το βέλτιστο τρόπο να ανταμείψει τους οπαδούς του, ώστε εκείνοι να βιώσουν θετικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους μεταφράζονται σε αύξηση των κινήτρων, της δέσμευσης και της επίδοσης (Brief & Weiss, 2002). Επίσης, η δημιουργία ενός θετικού και αισιόδοξου κλίματος ανάμεσα στους εργαζόμενους οδηγεί στην καλύτερη μεταξύ τους συνεργασία, στην παροχή αλληλοβοήθειας και σε άλλες εποικοδομητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς (Motowildo, 2003).

Από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο έχει αναφερθεί αρκετά ήδη, είναι η ενσυναίσθηση, η οποία βοηθά τους ηγέτες να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των οπαδών τους και να μπορέσουν να μουν για λίγο στη θέση τους. Ιδιαίτερος στη σύγχρονη εποχή, που το εργασιακό περιβάλλον συντίθεται από μια πληθώρα πολιτισμών και μια ποικιλομορφία, οι ηγέτες οφείλουν σεβασμό και κατανόηση στη διαφορετικότητα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί (Offerman & Phan, 2002).

Η λήψη αποφάσεων καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων ενός ηγέτη και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Zaccaro, 2002). Προκειμένου να καταφέρουν τη σωστή λήψη αποφάσεων οι ηγέτες, επιβάλλεται να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τον Gil (2006) δεδομένου ότι τα συναισθήματα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τον

εαυτό, θεωρείται σημαντικό για την αυτοδιαχείριση ενός ηγέτη να είναι σε θέση να τα αξιολογεί. Ένας ηγέτης με αυτογνωσία είναι ανοικτός στην εποικοδομητική κριτική, την αναζητά, την αποδέχεται, μαθαίνει και διορθώνει τα λάθη του. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χρησιμεύσει, αφενός στην ικανότητα να διακρίνει ο ηγέτης τη σημαντική πληροφορία από την ασήμαντη (Ashkanasy & Daus, 2002), αφετέρου στη διεκπεραίωση παράλληλων εργασιών σε ποικίλα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν (Yukl & VanFleet, 1992). Επιπρόσθετα, όταν ένας ηγέτης ελέγχει τα συναισθήματά του, ωφελεί τους οπαδούς, αλλά ωφελείται και ο ίδιος. Για παράδειγμα, υψηλά επίπεδα στρες και άγχους μειώνουν την ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργαστεί πληροφορίες. Αντίθετα, οι ηγέτες που παραμένουν ψύχραιμοι, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, έχουν περισσότερα εφόδια να τις αντιμετωπίσουν και μεταδίδουν την ηρεμία στους οπαδούς, οι οποίοι είναι σε θέση να παρέχουν κι εκείνοι βοήθεια με τη σειρά τους (Fiedler, 2002; Boyatzis & Goleman, 2008).

Εξίσου σημαντική αρετή για έναν ηγέτη είναι η οργανωσιακή επίγνωση. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στον εντοπισμό σημαντικών κοινωνικών δικτύων για τον οργανισμό, στην αντίληψη των πολιτικών δυνάμεων στην εργασία εντός του οργανισμού, αλλά και στην αντίληψη και κατανόηση των αξιών και των άρρητων κανόνων των εργαζομένων. Επιπλέον, σημαντική θεωρείται η ικανότητα για οριοθέτηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της καθαρής επικοινωνίας, της αντίληψης της προσωπικής ευθύνης, αλλά και για την αξιοπιστία και τη διευθέτηση των προτεραιοτήτων.

Κρίνεται σημαντικό για έναν συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη να διαθέτει ικανότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση των σχέσεων. Αρχικά, ο ηγέτης θα ενσωματώνει τις ικανότητες κάθε εργαζομένου, διαμορφώνοντας μια κοινή αποστολή και ένα όραμα, δίνοντας έτσι την αίσθηση του κοινού σκοπού. Προκειμένου να ασκήσει επιρροή στους εργαζομένους, απαιτείται να χρησιμοποιεί επιτυχώς μια πληθώρα τακτικών πειθούς, να αναμένει το αντίκτυπο των πράξεών του και να παρακινεί την ομάδα για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Ο ηγέτης συμβουλεύει και κατευθύνει την ομάδα του, παράλληλα, όμως, δεν παραβλέπει να την ενημερώνει διαρκώς για τις ενέργειές του. Όταν υφίσταται ανάγκη για αλλαγή, ο ηγέτης την αντιλαμβάνεται και στη συνέχεια ανακαλύπτει πρακτικούς τρόπους προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια. Επίσης, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει μια

ενδεχόμενη ένταση ή κάποια σύγκρουση μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Συχνά τα μέλη δεν ενημερώνουν τον ηγέτη ή αρνούνται την ύπαρξη συγκρούσεων, φοβούμενα την τιμωρία. Ένας ηγέτης με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι σε θέση να εντοπίσει την ύπαρξη έντασης, πόσο δε μάλλον να επιλύσει το πρόβλημα που την προκάλεσε. Κατά τους Ashkanasy και Daus (2002: 81) «ένας ηγέτης ο οποίος είναι ικανός να διαβάσει σωστά τους εργαζόμενους, θα είναι καλύτερα εξοπλισμένος για να επέμβει σε καταστάσεις που δημιουργούν συναισθηματικές προκλήσεις, και να παρέχει εξατομικευμένη συναισθηματική υποστήριξη». Επιπρόσθετα, ο ηγέτης που συνεργάζεται με την ομάδα και την ενθαρρύνει, εκφράζει θετικές προσδοκίες, κτίζει σταδιακά ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα.

Σε μια έρευνα που διεξήχθη από τον Leban (2003), χρησιμοποιήθηκε το MSCEIT για να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη ορισμένων μάνατζερ οι οποίοι επέβλεπαν έργο σε οργανισμούς διαφορετικών κλάδων. Η επιτυχία του έργου κρίθηκε από μέλη των ομάδων που συμμετείχαν μέσω γραπτών αξιολογήσεων, καθώς και από στελέχη των οργανισμών που επέβλεπαν το εγχείρημα, μέσω συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πιο πετυχημένο έργο είχαν ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Ανάλογα, οι Barbuto και Burbach (2006), εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχέση της με την ηγεσία σε μια ομάδα εκλεγμένων πολιτικών. Έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών συνδέεται με το πώς αντιλαμβάνονται οι οπαδοί την αποτελεσματική ηγεσία και πρότειναν ότι η ενσυναίσθηση του ηγέτη αποτελεί την κινητήρια δύναμη πίσω από τη σχέση ηγέτη-οπαδού.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το συναίσθημα κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, ενώ οι ικανότητες που έχουν σχέση με την αναγνώριση, την αντίληψη και τη διαχείριση του συναισθήματος προέρχονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη και συνδέονται άρρηκτα με την αποτελεσματική ηγεσία.

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

*«Όποιος δεν μπορεί να καταλάβει τη σιωπή σου, δεν μπορεί να καταλάβει ούτε τα λόγια σου».*

*( J.R.R. Tolkien)*

### 3.1 Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία γίνεται μέσω της χρήσης των λέξεων. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η επικοινωνία εξαρτάται από τη γλώσσα που έχει σχεδιαστεί, αναπτυχθεί και διαδοθεί από τον άνθρωπο. Ως αποτέλεσμα, η λεκτική επικοινωνία μπορεί να πάσχει από πολλούς περιορισμούς, παρά το γεγονός ότι μερικές γλώσσες του κόσμου είναι πολύ ανεπτυγμένες και έχουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο.

Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να διαιρεθεί όπως παρακάτω σε δύο κατηγορίες:

#### (i) Προφορική επικοινωνία

Προφορικές επικοινωνίες είναι τα μηνύματα που προέρχονται μέσα από τις λέξεις, φράσεις και από διάφορους ιδιωματισμούς από το στόμα του ομιλητή. Η εμφάνισή του, η γλώσσα του σώματος και ο τρόπος που ακούγεται η φωνή του μπορεί να διαφοροποιήσει την επαφή με τον ακροατή του, και να επηρεάσει την στάση του και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Είναι η πιο στιγμιαία, γρήγορη και λιγότερο δαπανηρή μορφή επικοινωνίας.

#### (ii) Γραπτή επικοινωνία

Αυτή η μορφή επικοινωνίας απαιτεί σωστή προετοιμασία και έλεγχο. Απαιτεί περισσότερο χρόνο από την προφορική και ίσως είναι και περισσότερο δαπανηρή, καθώς χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία και ενδεχομένως και διάφορα υλικά για να ολοκληρωθεί. Ωστόσο, είναι η πιο ακριβής μορφή επικοινωνίας και εφαρμόζεται ευρέως σε διάφορες επιστήμες και εργασίες.

Με την αύξηση του μεγέθους των οργανώσεων και την πολυπλοκότητα λειτουργίας τους, πολλές φορές η γραπτή επικοινωνία είναι ο μόνος τρόπος για να επικοινωνούν τα μέλη τους μεταξύ τους. Με την τεχνολογική πρόοδο δόθηκε η δυνατότητα για αποστολή / λήψη e-mail, μηνυμάτων φαξ, σύντομων γραπτών μηνυμάτων (SMS) σε κινητά τηλέφωνα, instant messaging, κ.λ.π. Άλλωστε, τα γραπτά μηνύματα έχουν γίνει η πιο συνηθισμένη και δημοφιλής μορφή επικοινωνίας στις οργανώσεις.



Η δυνατότητα αποστολής σε απευθείας σύνδεση (online) εκθέσεων και αναφορών σε ολόκληρο τον κόσμο, έχει εκμηδενίσει τις αποστάσεις και έφερε πολύ κοντά όλον τον επιχειρηματικό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο.

### **3.2 Μη λεκτική επικοινωνία**

Η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιεί σήματα, χειρονομίες, εκφράσεις και ήχους. Είναι μια γλώσσα επικοινωνίας την οποία δεν την γνωρίζουν όλοι, και ίσως και αυτός να είναι ο μοναδικός περιορισμός της. Στην καθημερινότητα, η μη λεκτική επικοινωνία είναι γνωστή – όχι όμως και ορθή - και ως η γλώσσα του σώματος. Αποτελεί την πλουσιότερη γνωστή γλώσσα. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, πολλές έρευνες έχουν γίνει για να εντοπιστούν τα σημεία, τα σήματα, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις μεταξύ των ανθρώπων. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει αλλάξει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το θέμα της επικοινωνίας. Μπορεί εύκολα κάποιος να διαπιστώσει, ότι συνεχώς και σε καθημερινή βάση, η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να βασίζεται σε στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ο όρος «μη λεκτική επικοινωνία» καθιερώθηκε επίσημα το 1956 από τους Ruesch, & Weldon (Knapp, 1990). Αναφέρεται στην επικοινωνία που συντελείται μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς των επικοινωνούντων προσώπων και η οποία κατέχει σημαντική θέση, διότι, αν και είναι αναπόσπαστα δεμένη με τη λεκτική, εκφράζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό της ασυνείδητα.

Παράλληλα, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν τη μη λεκτική επικοινωνία, είτε αντιμετωπίζοντάς την ως καθολικό φαινόμενο, είτε από την προσωπική οπτική γωνία ο καθένας. Σύμφωνα με τη γλωσσολόγο Key (1972): «η εμφάνιση της μη λεκτικής επικοινωνίας που ενεργεί στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων όντων και στο επακόλουθο αποτέλεσμα, στη σύνταξη, έχει προ καιρού καλυφθεί από τους γλωσσολόγους, οι οποίοι προσεγγίζουν την παραδοχή της εξάρτησης του νοήματος από τη σύνταξη. Αν η σύνταξη δεν είναι αποκρυπτογραφησίμη χωρίς αναφορά στο νόημα, τότε πρέπει να σκεφτούμε ότι η κατανόηση του νοήματος είναι, επίσης, μη αποκρυπτογραφησίμη χωρίς αναφορά στα μη λεκτικά συστατικά του επικοινωνιακού είδους». Ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι η επικοινωνιακή εξωτερίκευση περιλαμβάνει, αλλά ίσως και να μην περιλαμβάνει λεκτική συμπεριφορά. Ωστόσο, το μη λεκτικό στοιχείο είναι πάντα παρόν. Σε κάθε

περίπτωση λεκτικής πράξης, το μη λεκτικό στοιχείο βρίσκεται σε συμφωνία ή σε αντιδιαστολή με το λεκτικό, και αποτελεί μία υποχρεωτική συσχέτιση στο τελικό συμπεριφοριστικό αποτέλεσμα.

Υπάρχει μια τάση να χρησιμοποιούμε τον όρο μη λεκτική επικοινωνία συνώνυμα με τον όρο μη λεκτική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει γιατί η μη λεκτική συμπεριφορά ουσιαστικά είναι επικοινωνία (Frey, 1984). Οι μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι το μέσο ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο κινούμαστε, οι στάσεις που παίρνουμε κατά τη συνομιλία, η έκφραση του προσώπου, αποτελούν μη λεκτικούς παράγοντες που έχουν διαφορετικές συνέπειες στη διάρκεια και στα αποτελέσματα των επικοινωνιακών μας προσπαθειών (ο.π.).

Η μη λεκτική συμπεριφορά αναφέρεται στην εξωτερίκευση του εσωτερικού μας κόσμου μέσω του σώματος (Kendon, 1981:38). Ο άνθρωπος μιλά με τα φωνητικά του όργανα, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα, με το βλέμμα, τις κινήσεις των χεριών, την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματός του. Η μη λεκτική συμπεριφορά ρυθμίζει την ατμόσφαιρα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι το μέσο με το οποίο αφυπνίζονται και ρυθμίζονται τα συναισθήματα των συνδαιτυμόνων στην επικοινωνία. Η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει σπουδαίο ρόλο στην υποδοχή, την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών (Boucher και Ekman, 1975:21-29) γι' αυτό και είναι αναπόσπαστα δεμένη με την ανθρώπινη επικοινωνία. Σε μια εποχή όπου η έρευνα στη μη λεκτική επικοινωνία έκανε τα πρώτα της βήματα, ο Argyle (1975) δήλωσε πως, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την ανθρώπινη κοινωνική συμπεριφορά, θα πρέπει να ξεδιαλύνουμε το μη λεκτικό σύστημα.

Ο Argyle (1969) διαχώρισε τη μη λεκτική συμπεριφορά στις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες και τις άλλες κινήσεις του σώματος, όπως τη στάση του σώματος, τη σωματική επαφή, τη φυσική εμφάνιση και τη συμπεριφορά στο χώρο. Ο Knapp (1978) διαχώρισε την κινητική συμπεριφορά, την έκφραση του προσώπου, τα φυσικά χαρακτηριστικά, την οπτική συμπεριφορά, την απτική συμπεριφορά, την παραγλώσσα, τη γειτνιαστική και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο Duncan (1969), εκτός των άλλων, επισήμανε την ευαισθησία, τη θερμοκρασία και την επαφή (άγγιγμα). Ο Schefflen (1968) περιέγραψε την κίνηση και τις θέσεις, τις στάσεις και τα όργανα αφής, τα εδαφικά όρια, τις μη γλωσσικές δυνατότητες επιπρόσθετα με τις μη λεκτικές φωνητικές δυνατότητες και την

παραγωγιστική συμπεριφορά. Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία του, ο άνθρωπος για να μπορεί να επικοινωνήσει, πρέπει πρώτα να μάθει τον κώδικα συμπεριφοράς.

Ο καθηγητής κ. Ι. Βρεττός (2003,68) αναφέρει ότι οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε αυτές που συνοδεύουν την ομιλία και σε αυτές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά. Όσες συνοδεύουν την ομιλία, δίνουν έμφαση, υπογραμμίζουν τα λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, δίνουν ένα νοερό σχήμα αυτών που λέγονται ή περιγράφουν σχηματικά όσα εκφράζονται λεκτικά. Από την άλλη, οι κινήσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, δεν εξαρτώνται από το λεκτικό μέρος της επικοινωνίας αλλά εκφράζουν τις εσωτερικές διαθέσεις και τον συναισθηματικό κόσμο του υποκειμένου.

Η έρευνα στον τομέα της μη λεκτικής επικοινωνίας γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρουσα σε όλο τον κόσμο και αυτό αποδεικνύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στον τομέα της εκπαίδευσης αυξάνεται σταδιακά η συμμετοχή της στην αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα στη διαδικασία της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας και την ένταξή τους σε μια σύγχρονη και αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες παράμετροι είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, το συγκινησιακό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές προσεγγίσεις, η χρήση της φωνής κ.λ.π. (Σταμάτης, 2011).

Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με θέματα της μη λεκτικής επικοινωνίας καθυστέρησε σε σύγκριση με τις δυτικές χώρες. Η σπανιότητα και η ασυνέχεια των ερευνητικών προσπαθειών που καταβάλλονται, είτε από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, είτε από νέους ερευνητές που δημοσιεύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων με ποικίλο περιεχόμενο, έχει στόχο την εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συνέβη στα πιο αξιόλογα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού. Οι αναφορές υποστηρίζουν ότι η συστηματική εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, διευκολύνει, κυρίως, τον δάσκαλο σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία, αφού τους προσδίδει τη δυνατότητα να διδάξει το μάθημα με τρόπο πιο ζωντανό και συνεπώς πιο ελκυστικό, πιο ευχάριστο, πιο εύκολο και κατανοητό (Simonds & Cooper, 2011). Συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη των θετικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη, στην ενίσχυση των λεκτικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).

Στο πλαίσιο της ιστορικής ανασκόπησης παρατηρείται ότι, ακόμη και σε διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αρχική έρευνα σχετικά με θέματα μη λεκτικής συμπεριφοράς δεν σχετίζεται με τον τομέα της εκπαιδευτικής επιστήμης. Ωστόσο, συστηματικά από το 1970, έχει γίνει ένας από τους σημαντικότερους τομείς της έρευνας, καθώς εστιάζει σε σημεία, όπως η έρευνα για μικροδιδασκαλία, έρευνα σχετικά με τις εκφραστικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, σχετικά με τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Όλα αυτά τα σημεία της έρευνας θα διευκρινιστούν παρακάτω.

#### *Έρευνα σχετικά με μικροδιδασκαλία - κατάρτισης των εκπαιδευτικών*

Αναφέρεται στη μελέτη της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του έργου της διδασκαλίας, με στόχο να εξετάσει και να αναδείξει τα ποιοτικά στοιχεία που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά (Βρεττός & Καψάλης, 2002). Στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ασκούνται στην ανάπτυξη των μη λεκτικών δεξιοτήτων τους, στην τεχνική της απάντησης ή στον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσουν στους μαθητές κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Έχουν εκπαιδευτεί, να γίνουν πιο εκφραστικοί, να δείξουν μεγαλύτερη προσοχή και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για την έκφραση των μη λεκτική επικοινωνιακών συμπεριφορών τους, να αυξήσουν τις κινήσεις και τις εκφράσεις τους, να χαμογελούν και να γελούν όταν είναι απαραίτητο και να γίνουν πιο προσιτοί στους μαθητές. Ασκούνται στην εκπαίδευση των μαθητών με στόχο να περιορίσουν τις αρνητικές μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές στο σχολείο και να καλλιεργήσουν τις θετικές (Klinzing, 2010).

#### *Έρευνα στους εκφραστικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Η ανάπτυξη του Doctor Fox Studies (1976), η οποία επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους μαθητές, αποκάλυψε ότι η ελκυστικότητα του δασκάλου σχετίζεται με την εκφραστικότητά του και χωρίς να αφορά αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα του γνωστικού περιεχομένου της διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε ότι, όσο περισσότερο ο δάσκαλος προσελκύει την προσοχή των μαθητών με τη φυσική του εμφάνιση και την παρουσίαση του μαθήματος, τόσο περισσότερο απολαμβάνουν το μάθημα και μπορούν να μάθουν εύκολα, ακόμη και αν το μάθημα περιέχει πολλές

δύσκολες έννοιες (Merritt, 2008). Από αυτό το σημείο αρχίζει η συστηματική μελέτη των θεμάτων της μη-λεκτικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς, όπως:

(Α) η αμεσότητα του δασκάλου και ο ενθουσιασμός του

(Β) οι επιμέρους πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας που σχετίζονται με συγκεκριμένα θέματα όπως: η κίνηση, οι μικρο-εκφράσεις, οι μορφασμοί

(Γ) η παροχή των αξιολογήσεων των φοιτητών σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά των δασκάλων.

#### *Η έρευνα σχετικά με τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας*

Στο πλαίσιο της κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών/ιδιαιτερότητες στη μη-λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά, εκπαιδευτικοί και μαθητές αποφεύγουν παρεξηγήσεις και τάσσονται υπέρ της ηρεμίας και της ποιότητας του σχολικού κλίματος. Για παράδειγμα, το κοίταγμα στα μάτια του άλλου, ερμηνεύεται θετικά στο δυτικό πολιτισμό, αφού, ουσιαστικά φανερώνει ειλικρίνεια. στην επικοινωνία. Σε άλλους πολιτισμούς έχει την αντίθετη ερμηνεία, διότι θα μπορούσε να σημαίνει τη διάθεση εκδήλωσης επιθετικότητας.

#### *Έρευνα σχετικά με τις προσδοκίες των δασκάλων*

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν θετική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών (μάθηση, κοινωνική, συνεργατική, επικοινωνιακή συμπεριφορά, κ.λ.π.). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να εκφραστούν μη λεκτικά. Πολλές από αυτές έχουν διερευνηθεί για να εξεταστεί το κατά πόσο ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά λειτουργούν για τους μαθητές (Rosenthal & Jacobson, 1992). Η έρευνα αυτού του τύπου περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση των μη λεκτικών επικοινωνιακών συμπεριφορών των δασκάλων στους ίδιους ή σε διαφορετικούς μαθητές, με έμφαση στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών της ανάπτυξης και του βαθμού ανταπόκρισης σε αυτούς τους μαθητές. Για παράδειγμα, ερευνήθηκε η διάρκεια της οπτικής επαφής μεταξύ δασκάλων και μαθητών στην περίπτωση που αυτές σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι, όταν ο μαθητής δεν απαντά σωστά, ο δάσκαλος προσπαθεί να τον ενθαρρύνει, επεκτείνει το βλέμμα του, κοιτάζοντας μερικά δευτερόλεπτα επιπλέον στα μάτια τον μαθητή. Είναι σαν να λέμε: "είναι λάθος, ξανασκεφτείτε το."

### 3.3 Η σημασία της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες

*“Το πιο σημαντικό στην επικοινωνία είναι να ακούς αυτό που δεν λέγεται”.*

*Peter Drucker*

Ο όρος οργανωσιακή επικοινωνία αναφέρεται σε όλα τα μηνύματα που στέλνονται και λαμβάνονται για επίσημο σκοπό, όπως στη λειτουργία μιας οργάνωσης, τη διαχείριση ενός οργανισμού κ.α. Η επικοινωνία των οργανισμών χαρακτηρίζεται από τυπικότητα σε σύγκριση με την προσωπική επικοινωνία και την κοινωνική επικοινωνία.

Μεγάλη σημασία για την κοινωνία μας έχει η οργάνωση του σημαντικότερου κλάδου της δημόσιας διοίκησης, του κλάδου της εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί στον κατάλληλο χειρισμό υλικών και άυλων πόρων. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων ανήκει στον κλάδο της διοίκησης της εκπαίδευσης και ακολουθεί ένα σύνολο νομικών κανόνων που στηρίζουν το θεσμικό της πλαίσιο. Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις που διέπουν το σύνολο των αλλαγών της παιδείας στη χώρα μας, η αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου στηρίζεται στην άρτια διοίκηση. Όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας συνεχίζει να χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό όσον αφορά την εξουσία και τις επιμέρους δικαιοδοσίες που επιτρέπει στα μέλη που το υπηρετούν. Ακολουθεί ως σήμερα, το μοντέλο της πυραμίδας στην ιεραρχία, με αποτέλεσμα ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο να είναι εκτελεστικός μεν, όσον αφορά τις οδηγίες, εντολές του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, καθοριστικός και επιφορτισμένος δε, με ευθύνες, όσον αφορά την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Η επιτυχία της κάθε οργάνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική επικοινωνία η οποία διατελείται στο εσωτερικό της. Η επικοινωνία που αφορά τη λειτουργία των οργανισμών λαμβάνει χώρα μεταξύ των επιχειρηματικών φορέων, των στελεχών της αγοράς, των οργανισμών και μεταξύ των ομάδων εργαζομένων, των ιδιοκτητών και των εργαζομένων, των αγοραστών και των πωλητών, των παροχών υπηρεσιών και των πελατών, μεταξύ των τμημάτων των οργανισμών κ.α. Εάν η λειτουργία της επικοινωνίας εντός των οργανισμών εκτελείται οργανωμένα και μεθοδικά, μπορεί να προωθήσει τα επιχειρηματικά συμφέροντα και την πρόοδο της οργάνωσης. Διαφορετικά, θα δημιουργήσει κενά ανάμεσα στις διάφορες άλλες λειτουργίες της οργάνωσης και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πρόοδο της οργάνωσης.

Κύριος σκοπός της επικοινωνίας είναι να πραγματοποιήσει αλλαγές στους τρόπους δράσεις των μονάδων και των τμημάτων της οργάνωσης. Σε κάθε οργάνωση, ένα από τα βασικότερα προβλήματα είναι η διατήρηση της διαδικασίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα της διαχείρισης της επικοινωνίας εντός ενός οργανισμού οδηγεί γενικά σε κακή επικοινωνία. Μπορεί να προκύψουν σοβαρά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, λάθη στις παραγγελίες κ.α. Η βασικότερη πηγή προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στη διαδικασία της επικοινωνίας, είναι ότι κάτι που είναι πραγματικά κατανοητό από τον πομπό του μηνύματος, μπορεί να μην είναι το ίδιο κατανοητό από τον δέκτη. Πρέπει να γίνει από όλους αντιληπτό ότι ο ομιλητής και ο ακροατής είναι δύο ξεχωριστά άτομα που έχουν τους δικούς τους περιορισμούς και συνήθειες, οι οποίες αφορούν την επικοινωνία, και πως μπορούν να συμβούν πολυάριθμα γεγονότα και να διαταράξουν τη σωστή ροή πληροφοριών και επικοινωνίας μεταξύ τους.

Όταν τα άτομα μιας οργάνωσης επικοινωνούν μεταξύ τους, τότε αναφερόμαστε στην εσωτερική επικοινωνία. Αυτού του είδους η επικοινωνία εξυπηρετεί τον συντονισμό των συνεργασιών των εργαζομένων της οργάνωσης και, συνεπώς, την επίτευξη κοινών στόχων. Θα μπορούσε να είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Λειτουργίες της εσωτερικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν την προφορική επικοινωνία και τη γραπτή επικοινωνία.

Η επικοινωνία αποτελεί καθημερινή μας συνήθεια και γίνεται αυθόρμητα, γι' αυτό ίσως είναι δύσκολο, αφενός, να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η επικοινωνία στις οργανώσεις και τις οργανισμούς, και αφετέρου να κατανοήσουμε τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη βελτίωση των τεχνικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες πτυχές της επικοινωνίας σε οργανισμούς:

(1) Η επικοινωνία είναι η κινητήριος δύναμη ενός οργανισμού

Ένας οργανισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τους ανθρώπους που αλληλοεπιδρούν. Έτσι, όλοι οι οργανισμοί χρειάζονται άτομα τα οποία θα εργάζονται σε αυτήν και θα είναι ικανά να:

- Δρουν και να αλληλεπιδρούν
- Κάνουν προβλέψεις για το μέλλον και οικονομικές αναλύσεις
- Σχεδιάζουν επιχειρηματικά πλάνα
- Οργανώνουν και να οργανώνονται με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου
- Προσλαμβάνουν νέα άτομα και να τα εντάξουν στο εργασιακό περιβάλλον

- Διαχειρίζονται και να διοικούν το ανθρώπινο δυναμικό της οργάνωσης έτσι ώστε να υλοποιηθεί ένα σχέδιο ή να ολοκληρωθεί μια εργασία
- Ανταλλάσσουν πληροφορίες, ιδέες και απόψεις.
- Συντονίζουν και να ελέγχουν

Η επικοινωνία, τελικά, φαίνεται να λειτουργεί ως μία «ένωση» που συγκρατεί ολόκληρο τον οργανισμό ενιαίο, ως μία οντότητα. Χωρίς την επικοινωνία μεταξύ των μελών της οργάνωσης, οι μάνατζερ δεν θα ήταν σε θέση να επηρεάσουν τη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων για την επίτευξη κοινών στόχων και σκοπών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχολικές μονάδες είναι ένας περίπλοκος και σύνθετος οργανισμός και η διοίκηση και οργάνωσή τους δε θα έπρεπε να απέχει από αυτήν ενός οποιουδήποτε άλλου δημόσιου οργανισμού (Ανδρέου, Α., - Παπακωνσταντίνου, 1994). Για να είναι αποτελεσματική η διοίκηση, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή των γραφειοκρατικών κανόνων που τη χαρακτηρίζουν, αλλά πρέπει ταυτόχρονα να επικεντρώνεται στην εσωτερική λειτουργία της, σε σχέση πάντα με το περιβάλλον που προσφέρει τις εκπαιδευτικές της υπηρεσίες. Το βάρος για την επιτυχία στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας το επωμίζεται, ως επί το πλείστον, ο διευθυντής, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της κορυφής της ιεραρχικής πυραμίδας. Εμβαθύνοντας βέβαια, παρατηρούμε ότι, στην ουσία, ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται στο εκτελεστικό κομμάτι της εξουσίας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μόνο σε προβλήματα που επιλύονται εσωτερικά, με συνεργασία του συλλόγου καθηγητών του σχολείου.

Βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι το σχολικό κλίμα, η επικοινωνία και η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και σχολείου-οικογένειας. Ο διευθυντής καλείται να αξιοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις ικανότητές του, όχι μόνο για να μη διαταραχτεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά και για να βελτιωθεί προς όφελος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σαϊτης, 2011).

Ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά ένα ανομοιογενές σύνολο εκπαιδευτικών, αρκετοί από τους οποίους καλούνται για πρώτη φορά να διδάξουν σε σχολική τάξη. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αν δεν αντιμετωπιστούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, θα αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για τη λειτουργία του σχολείου και την



αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Θεωρώντας, λοιπόν, τον διευθυντή του σχολείου ηγέτη, πρέπει να συγκαταλέξουμε στα καθήκοντά του και τον κατάλληλο χειρισμό όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους (Σαΐτης, 2011).

Σύμφωνα με τον Μπελαδάκη (2007) αποτελούν αναγκαία συνθήκη της εκπαιδευτικής ηγεσίας η επικοινωνία και η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκάστοτε ατόμων.

Ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για την ικανότητα επικοινωνίας, τόσο στη λήψη, όσο και στη μετάδοση μηνυμάτων. Επιπλέον, οφείλει να αντιλαμβάνεται τι ακριβώς εννοεί ο συνομιλητής του και να είναι ευπρόσιτος στους υφισταμένους του, υιοθετώντας κάποιες από τις αξίες και στάσεις ζωής τους. Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα - σε ό,τι αφορά τους στόχους, το προσωπικό όραμα και τη δέσμευση σε αυτό -, να έχει αυτοέλεγχο, ψυχραιμία και να διαθέτει ισχυρά κίνητρα επιτυχίας. Σημαντικά στοιχεία αυτού του ρόλου αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει και τέτοιες είναι: η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός όλων εκείνων των προσώπων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών, που συνιστούν το σχολικό οργανισμό και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων και η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2004). Η καλή συνεργασία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση, αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα στην εύρυθμη λειτουργία του. Ο διευθυντής-ηγέτης αναπτύσσει ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό σύστημα και οικοδομεί μία σχέση συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας, αντί να επιβάλλει τη διοικητική του εξουσία, προωθεί ένα κοινό όραμα για το σχολείο του.

## ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

#### 4.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας, η οποία ακολουθεί, είναι να εξετάσει αν, και σε ποιον βαθμό, η μη λεκτική επικοινωνία συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πρόσωπο του ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Οι επιμέρους στόχοι και υποθέσεις της έρευνας είναι:

- ο ηγέτης συνειδητοποιεί ότι η μη λεκτική του συμπεριφορά επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;
- ελέγχει τα συναισθήματά του προς όφελος της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας;
- εκφράζει θετικά συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν τον ίδιο και τους άλλους, με αποτέλεσμα να διαγράφονται ευοίωνες προοπτικές για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μονάδας;

#### 4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος

Η ερευνητική μεθοδολογία συνίσταται στον σχεδιασμό της διαδικασίας του ερευνητικού έργου, με τρόπο που να κατανέμονται αποδοτικά οι πόροι της έρευνας και, ως εκ τούτου, να εξασφαλίζεται, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η αποτελεσματικότητα και η αξιοπιστία της όλης προσπάθειας (Saunders and Thornhill, 2003). Συνεπώς, η ερευνητική μεθοδολογία αποσκοπεί τόσο στην επικοινωνία της αξιοπιστίας της διαδικασίας, αλλά και, πρωτίστως, στην καλύτερη και αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων της έρευνας (χρόνος, χρηματικοί πόροι, προσπάθεια ερευνητών κ.λ.π.) (Parasuraman et al., 2007).

Η εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής οργάνωσης (organizing) θα επιτρέψει τον βέλτιστο δυνατό σχεδιασμό της έρευνας, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τόσο τις ιδιαιτερότητες του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. δυσκολία συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένες ώρες της ημέρας), όσο και τις δυνάμεις και αδυναμίες του ερευνητή ή του οργανισμού που αναλαμβάνει την έρευνα (π.χ. έλλειψη εγκαταστάσεων ή ψυχολόγων για ομαδικές συνεντεύξεις). Ωστόσο, θα πρέπει να βασίζεται σε έρευνες άλλων συγγραφέων (Malhotra, 2008).

Με βάση τα προαναφερόμενα, τρεις είναι οι βασικές αποφάσεις για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας μιας έρευνας (Saunders και Thornhill, 2003):

- Ο καθορισμός της μεθόδου συλλογής δεδομένων για την απάντηση των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων. Η μέθοδος αυτή θα πρέπει να είναι συνεπής με τον σκοπό της έρευνας και τις ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων.
  - Η επιλογή της κατάλληλης κλίμακας, η οποία θα επιτρέπει τον συνδυασμό μεταβλητών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η κλίμακα δε θα πρέπει να υπερβαίνει τον διαθέσιμο χρόνο των συμμετεχόντων και όσο το δυνατόν θα πρέπει να έχει δοκιμαστεί (είτε από τον ερευνητή είτε από παλαιότερους συγγραφείς).
  - Ο σχεδιασμός της κατάλληλης διαδικασίας και σχεδίου δειγματοληψίας περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την εφαρμογή της δειγματοληψίας, την επιλογή του μεγέθους του δείγματος και της μεθόδου δειγματοληψίας, η οποία αποσκοπεί τόσο στην άριστη δυνατή αντιπροσώπευση, αλλά και στη δυνατότητα αναγωγής των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού.
- Παρακάτω αναλύεται λεπτομερώς η μέθοδος συλλογής δεδομένων που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας, στη συνέχεια παρουσιάζεται η κλίμακα για τη συλλογή δεδομένων και, τέλος, περιγράφεται και αναλύεται η διαδικασία και το σχέδιο δειγματοληψίας.

### **4.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

Η επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων εξαρτάται, κυρίως, από τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος (συμμετέχοντες, γεωγραφική συγκέντρωση, διαθέσιμος χρόνος, δυσκολία εύρεσης συμμετεχόντων, ύπαρξη προηγούμενων μελετών σχετικά με το θέμα και τον κλάδο). Η πρώτη ερώτηση που συνήθως γίνεται αφορά την ύπαρξη ή όχι επαρκών δεδομένων από τρίτες πηγές (π.χ. στοιχεία οργανισμών) (Parasuraman et al., 2007). Στην περίπτωση που υπάρχουν πρόσφατα στοιχεία για τον κλάδο και το δείγμα, τότε μπορεί ο ερευνητής να χρησιμοποιήσει όλα αυτά τα δεδομένα μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πρωτογενούς έρευνας, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μη λεκτικής

επικοινωνίας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

Τα μέσα συλλογής δεδομένων στην πρωτογενή έρευνα είναι ένα από τα σημαντικότερα σημεία στην ερευνητική πορεία ενός θέματος που εξετάζεται. Τα κυριότερα μέσα συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιούνται για την εξέταση του ερευνητικού προβλήματος είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη (Saunders and Thornhill, 2003). Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, διότι πρόκειται για μία διαδικασία μεταξύ δύο μερών τα οποία μπορούν να αλληλοεπιδρούν, με στόχο τη συλλογή δεδομένων και όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή θέμα. Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: δομημένες, ημιδομημένες και ανοικτές. Το μέσο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε, είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Περιέχει μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας, τις οποίες καλούνται τα υποκείμενα να απαντήσουν γραπτώς. Η διατύπωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίαση αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τα αποτελέσματα αυτής. Για τον λόγο αυτό, η σύνταξη του ερωτηματολογίου και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθεί κάθε πιθανή παρερμηνεία, καθώς οι ερωτήσεις σχετίζονταν με το πρόβλημα της έρευνας (Παράρτημα Α). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, εστάλη στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολείων ο σύνδεσμος ο οποίος περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο καθώς και ένα εισαγωγικό σημείωμα, με το οποίο προσκαλούνταν οι διευθυντές/τριες να λάβουν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς-διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ερωτήθηκαν σχετικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τη χρήση τεχνικών μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την άσκηση του διοικητικού τους έργου στην εκπαιδευτική τους μονάδα.

Η προαναφερόμενη ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε διότι είναι η περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική για τη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς επιτρέπει την ταυτόχρονη συλλογή των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα: α) λαμβάνει χώρα στο φυσικό χώρο εργασίας και στον κατάλληλο χρόνο, β) η χρήση κλιμάκων την καθιστά περισσότερο δομημένη και αξιόπιστη, και γ) είναι δυνατή η τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων μέσα από τη διενέργεια κανόνων της επιστήμης της στατιστικής

(Malhotra, 2008), αφού παρέχει τη δυνατότητα να εξάγει τα δεδομένα σε ποικίλες μορφές, όπως, spss, excel, για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

#### 4.4 Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει: 9 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, οι οποίες αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την εργασιακή προϋπηρεσία του δείγματος, 15 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους για τον ρόλο του ηγέτη και της ηγεσίας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, και πιο συγκεκριμένα για τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την άσκηση του έργου τους και 31 ερωτήσεις που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη μη λεκτική επικοινωνία και απευθύνονται στους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ερωτήσεις της 2<sup>ης</sup> ενότητας του ερωτηματολογίου γίνεται χρήση της κλίμακας Likert (1: Σχεδόν ποτέ, 2. Μερικές φορές, 3. Συχνά, 4. Πολύ συχνά, 5. Πάντοτε), ώστε να μετρηθεί η στάση του δείγματος έναντι συγκεκριμένων δηλώσεων, οι οποίες σχετίζονται με το υπό έρευνα θέμα.

Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

Πιο λεπτομερώς το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Α, στο τέλος της παρούσας εργασίας.

#### 4.5 Διαδικασία και Σχέδιο Δειγματοληψίας

Οι δημοσκοπήσεις σπάνια περιλαμβάνουν τη συλλογή δεδομένων από όλο τον πληθυσμό, κυρίως λόγω του κόστους και του χρόνου υλοποίησης ενός τέτοιου ερευνητικού έργου (Saunders and Thornhill, 2003). Για τον λόγο αυτό, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο δείγμα το οποίο έχει ως σκοπό την ελαχιστοποίηση του στατιστικού σφάλματος με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Parasuraman et al., 2007). Η

διαδικασία και το σχέδιο δειγματοληψίας περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την εφαρμογή της δειγματοληψίας, την επιλογή του μεγέθους του δείγματος και της μεθόδου δειγματοληψίας, η οποία αποσκοπεί τόσο στην καλύτερη δυνατή αντιπροσώπευση, αλλά και τη δυνατότητα αναγωγής των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού (Malhotra, 2008).

Πολλοί συγγραφείς αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες, η χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας επιφέρει το χαμηλότερο δυνατό κόστος σε σχέση με το στατιστικό σφάλμα, καλύπτοντας παράλληλα την προδιαγραφή της αντιπροσωπευτικότητας (Malhotra, 2008; Parasuraman et al., 2007; Saunders & Thornhill, 2003). Για τον λόγο αυτό η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 239 άτομα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 01/12/2016 μέχρι 10/01/2017. Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε τους διευθυντές/τριες Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης.

#### **4.6 Δοκιμαστική φάση έρευνας**

Μετά τη δημιουργία του, πραγματοποιήθηκε «πιλοτική έρευνα» (προ - έρευνα) - το διάστημα από 15/11/2016 μέχρι 20/11/2016 - για να προσδιορισθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου και να διαμορφωθεί οριστικά η δομή του (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2010). Κατ' αυτή τη διαδικασία, διανεμήθηκε σε δέκα (10) συναδέλφους εκπαιδευτικούς/διευθυντές που δε θα συμμετείχαν, όμως, στην έρευνα, ώστε να συλλεχθούν οι απόψεις τους σχετικά με δυσλειτουργίες και παρανοήσεις που μπορεί να υφίσταντο. Δεν προέκυψαν σημαντικές επισημάνσεις κατά την πιλοτική έρευνα ώστε να κριθεί σκόπιμη η όποια αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου, αλλά ούτε και υπήρχαν τεχνικά προβλήματα στη διανομή του.

## ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 Συχνότητες δημογραφικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 148 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι άνδρες (ποσοστό 61,9%) ενώ οι 38,1% των συμμετεχόντων είναι γυναίκες.

Οι 146 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ηλικίας 46 έως 55 ετών (ποσοστό 61,1% ) ενώ οι 2,5% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας μεταξύ 25 και 35 ετών.

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 203 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έγγαμοι (ποσοστό 84,9% ) ενώ οι 15,1% των συμμετεχόντων είναι άγαμοι.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 191 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παιδιά (ποσοστό 79,9%) ενώ οι 20,1% των συμμετεχόντων δεν έχουν παιδιά.

Επίσης, σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, οι 126 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν Μεταπτυχιακό (ποσοστό 52,7% ) ενώ οι 13,8% των συμμετεχόντων έχουν συμμετάσχει σε Διδασκαλείο. Οι 124 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση (ποσοστό 51,9% ) ενώ οι 48,1% των συμμετεχόντων δεν έχουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, 70 από τους 137 συμμετέχοντες που απάντησαν πως έχουν και άλλο πτυχίο σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης (ποσοστό 55,1%) ενώ οι 5,5% των συμμετεχόντων έχουν Διδακτορικό στο τομέα της Διοίκησης.

Οι 128 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Π.Ε.Κ.(ποσοστό 53,6% ) ενώ οι 46,4% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Π.Ε.Κ..

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 178 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν επιμορφωθεί σε Τ.Π.Ε.(ποσοστό 74,5% ) ενώ οι 25,5% των συμμετεχόντων δεν έχουν επιμορφωθεί σε Τ.Π.Ε.

Όσον αφορά τις επιμορφώσεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 209 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι. (ποσοστό 87,4% ) ενώ οι 12,6% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 175 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Πανεπιστήμιο (ποσοστό 73,2% ) ενώ οι 26,8% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Πανεπιστήμιο.

Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 231 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (ποσοστό 96,7% ) ενώ οι 3,3% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

Οι 207 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ποσοστό 86,6% ) ενώ οι 13,4% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μόλις οι 1,7% των συμμετεχόντων δεν έχουν επιμορφωθεί σε καμία από τις επιλογές που προαναφέρθηκαν.

Όλα τα παραπάνω δημογραφικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β, με τους αντίστοιχους πίνακες και διαγράμματα που τα συνοδεύουν.



## 5.2 Συχνότητες ερωτήσεων έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες, σχετικά με τις απόψεις τους για τον ρόλο του ηγέτη και της ηγεσίας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, και πιο συγκεκριμένα για τον τρόπο που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την άσκηση του έργου τους. Οι ερωτηθέντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα από 15 δηλώσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας στο Παράρτημα Α.

1. Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού (φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 183 από τους 239 συμμετέχοντες δε συμπλέουν με την πρόταση ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού (φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης (ποσοστό 76,6%) ενώ οι 23,4% των συμμετεχόντων συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 16.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 16 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	56	23,4	23,4	23,4
Δεν επιλέχθηκε	183	76,6	76,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

5. Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.

#### Μεταβλητή Προσωπικότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 161 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας (ποσοστό 67,4%) ενώ οι 32,6%

των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 19 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΥΘΥΝΕΣ

Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	161	67,4	67,4	67,4
Δεν επιλέχθηκε	78	32,6	32,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

6. Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.

#### Μεταβλητή Αυτοπεποίθηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 121 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι έχουν γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης (ποσοστό 50,5%) ενώ οι 49,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 20.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 20 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΤΗ

Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	121	50,6	50,6	50,6
Δεν επιλέχθηκε	118	49,4	49,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

7. Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.

#### Μεταβλητή Διαχείριση άγχους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 128 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η

πρόταση ότι διαχειρίζονται το άγχος τους, με αποτέλεσμα να μη τους επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές τους (ποσοστό 53,6%) ενώ οι 46,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 21 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ

Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	128	53,6	53,6	53,6
Δεν επιλέχθηκε	111	46,4	46,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

8. Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.

#### Μεταβλητή Παρελθόν

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 132 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλούν στη μνήμη τους στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσαν στο παρελθόν (ποσοστό 55,2%) ενώ οι 44,8% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 23.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 23 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	132	55,2	55,2	55,2
Δεν επιλέχθηκε	107	44,8	44,8	100,0
Total	239	100,0	100,0	

9. Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.

#### Μεταβλητή Πρότυπα συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 145 από τους 239 συμμετέχοντες δε συμφωνούν ή δεν τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά τους λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι (ποσοστό 61,1%) ενώ οι 38,9% των συμμετεχόντων συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 24 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	93	38,9	38,9	38,9
Δεν επιλέχθηκε	146	61,1	61,1	100,0
Total	239	100,0	100,0	

10. Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

#### Μεταβλητή Ενημέρωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 157 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι εξακολουθούν και ενημερώνονται μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (ποσοστό 65,7%) ενώ οι 34,3% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 25.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 25 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	157	65,7	65,7	65,7
Δεν επιλέχθηκε	82	34,3	34,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

11. Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.

#### Μεταβλητή Αιτίες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 166 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι αντιλαμβάνονται τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορούν να προλάβουν μια κρίση πριν εξελιχθεί (ποσοστό 69,5%) ενώ οι 30,5% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 26.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 26 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΙΤΙΕΣ

Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	166	69,5	69,5	69,5
Δεν επιλέχθηκε	73	30,5	30,5	100,0
Total	239	100,0	100,0	

12. Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.

#### Μεταβλητή Συνεργασία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 183 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι συνεργάζονται απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου (ποσοστό 76,6%) ενώ οι 23,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 27.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 27 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	183	76,6	76,6	76,6
Δεν επιλέχθηκε	56	23,4	23,4	100,0

Total	239	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

13. Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα

Μεταβλητή Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 193 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (ποσοστό 80,8%) ενώ οι 19,2% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 28.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 28 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	193	80,8	80,8	80,8
Δεν επιλέχθηκε	46	19,2	19,2	100,0
Total	239	100,0	100,0	

14. Ασκώ εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μεταβλητή Κριτική

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 142 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ασκούν εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ποσοστό 59,4%) ενώ οι 40,6% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 29.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 29 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗ

Ασκήν εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	142	59,4	59,4	59,4
Δεν επιλέχθηκε	97	40,6	40,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

15. Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα προωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων

#### Μεταβλητή Στόχοι

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 200 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι γνωρίζουν ότι με τη δική τους συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα προωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων (ποσοστό 83,7%) ενώ οι 16,3% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 30.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 30 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΤΟΧΟΙ

##### Στόχοι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	200	83,7	83,7	83,7
Δεν επιλέχθηκε	39	16,3	16,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### 5.3 Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων έρευνας

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα όλων των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τιμές της κάθε μεταβλητής για τα μέτρα θέσης (μέση τιμή, διάμεσος, επικρατούσα τιμή) τα μέτρα διασποράς (εύρος, διακύμανση, τυπική απόκλιση) και τα τεταρτημόρια. Οι υψηλότερες τιμές για τα μέτρα θέσης σημειώνονται για τη μεταβλητή «Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό» (μέση τιμή=4,682, διάμεσος=5, επικρατούσα τιμή=5).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 4

		Statistics				
		Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,5900	1,4435	2,6820	3,9498	3,9707
Median		4,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
Mode		4,00	1,00	2,00	4,00	4,00
Std. Deviation		1,02862	,78587	1,12241	,77622	,81167
Variance		1,058	,618	1,260	,603	,659
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
	50	4,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
	75	4,0000	2,0000	3,0000	4,0000	5,0000



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 5

Statistics

		Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,7113	3,3682	3,7071	3,8117	2,7531
Median		1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000
Mode		1,00	4,00	4,00	4,00	2,00
Std. Deviation		1,01476	1,10309	,90167	,81097	1,04607
Variance		1,030	1,217	,813	,658	1,094
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	1,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000
	50	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000
	75	2,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 6

Statistics

		Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,1967	1,7615	3,8494	3,5941	1,5397
Median		3,0000	2,0000	4,0000	4,0000	1,0000
Mode		3,00	1,00	4,00	4,00	1,00
Std. Deviation		,96962	,84864	,90419	,96064	,83357
Variance		,940	,720	,818	,923	,695
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	1,0000	3,0000	3,0000	1,0000
	50	3,0000	2,0000	4,0000	4,0000	1,0000
	75	4,0000	2,0000	4,0000	4,0000	2,0000

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 7

### Statistics

		Δε θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματα μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,1632	1,8703	1,5105	3,5063	4,6820
Median		2,0000	2,0000	1,0000	4,0000	5,0000
Mode		1,00	2,00	1,00	4,00	5,00
Std. Deviation		1,12764	,89108	,90220	1,11095	,58637
Variance		1,272	,794	,814	1,234	,344
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	50	2,0000	2,0000	1,0000	4,0000	5,0000
	75	3,0000	2,0000	2,0000	4,0000	5,0000

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 8

### Statistics

		Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,3808	2,5774	1,3389	3,3305	4,3096
Median		4,0000	3,0000	1,0000	3,0000	4,0000
Mode		4,00	2,00	1,00	3,00	5,00
Std. Deviation		1,02562	1,00903	,77662	,96773	,78614
Variance		1,052	1,018	,603	,937	,618
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	2,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	50	4,0000	3,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	75	4,0000	3,0000	1,0000	4,0000	5,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 9

Statistics

		Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
N	Valid	239	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,0460	2,1883	3,9456	1,6067	3,5816	3,8075
Median		4,0000	2,0000	4,0000	1,0000	4,0000	4,0000
Mode		4,00	2,00	4,00	1,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,82628	1,06220	,89418	,90058	1,00870	1,03133
Variance		,683	1,128	,800	,811	1,017	1,064
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	4,0000	1,0000	3,0000	1,0000	3,0000	3,0000
	50	4,0000	2,0000	4,0000	1,0000	4,0000	4,0000
	75	5,0000	3,0000	5,0000	2,0000	4,0000	5,0000

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ομαδοποιημένα, που αφορούν τον κάθε παράγοντα που δηλώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη του κάθε συμμετέχοντα, σε συνδυασμό και με την επικοινωνιακή του ικανότητα, στον παρακάτω πίνακα 10.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 10

A/A	Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία	Μέση τιμή
1	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.	4,68
2	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	4,31
3	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	4,04
4	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	3,97
5	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.	3,94
6	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.	3,94
7	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	3,84
8	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	3,81
9	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.	3,8
10	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.	3,7
11	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	3,59
12	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	3,59
13	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	3,58
14	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	3,5

## 5.4 Έλεγχος συσχετίσεων

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο αν οι συμμετέχοντες έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το αν έχουν οι συμμετέχοντες ολοκληρώσει κάποιο επίπεδο σπουδών στη Διοίκηση με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

- Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου ( $r=-0,165$ ,  $p=0,011$ ) σε  $\alpha=0,05$
- Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω να το κάνω να διαρκέσει ( $r=-0,144$ ,  $p=0,026$ ) σε  $\alpha=0,05$ .

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις, με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την Ηλικία με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

- Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν ( $r=-0,139$ ,  $p=0,031$ ) σε  $\alpha=0,05$
- Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου ( $r=-0,164$ ,  $p=0,011$ ) σε  $\alpha=0,05$
- Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ( $r=0,168$ ,  $p=0,009$ ) σε  $\alpha=0,01$
- Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος ( $r=-0,130$ ,  $p=0,045$ ) σε  $\alpha=0,05$

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο Φύλο των συμμετεχόντων με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το Φύλο με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

- Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν ( $r=-0,129$ ,  $p=0,047$ ) σε  $\alpha=0,05$

- Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι( $r=0,177, p=0,006$ ) σε  $\alpha=0,01$
- Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου( $r=0,145, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$
- Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες( $r=-0,144, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$
- Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες ( $r=0,145, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες συσχετίσεων στο Παράρτημα Δ.

## ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Βάσει των αποτελεσμάτων που προηγήθηκαν, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν συνολικά 239 διευθυντές και διευθύντριες σχολείων, από τους οποίους οι 148 ήταν άνδρες (ποσοστό 61,9%) ενώ οι 38,1% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Η βασική ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν είναι αυτή των 46 έως 55 ετών (ποσοστό 61,1% ) και στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 84,9% ) είναι έγγαμοι. Ακόμη, στη μεγαλύτερη τους πλειοψηφία έχουν παιδιά (ποσοστό 79,9%). Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, έχουν Μεταπτυχιακό σε ποσοστό 52,7%, ενώ οι 51,9% έχουν ολοκληρώσει εκπαίδευση στη Διοίκηση. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Τ.Π.Ε. (ποσοστό 74,5%).

Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων στη Διοίκηση, αυτές δείχνουν πως επηρεάζουν την προοπτική που έχουν οι διευθυντές, όσον αφορά την ικανότητα τους, να διακρίνουν νέες δυνατότητες στις επιλογές που κάνουν, όταν οι ίδιοι νιώθουν καλύτερα συναισθηματικά. Σε σχέση με την ηλικία του δείγματος, βρέθηκε ότι όσο η διάθεση των συμμετεχόντων βελτιώνεται, τόσο και διακρίνουν νέες δυνατότητες στις επιλογές τους, και ότι τα συναισθήματά τους δεν τους παρασύρουν, αλλά λειτουργούν κατευθυνόμενοι από τη λογική. Τέλος, σχετικά με το φύλο, βρέθηκε πως υπάρχει συσχέτιση του με την αντίληψη που έχουν οι ερωτηθέντες σχετικά με την ευκολία που τους εμπιστεύονται, και ότι αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.

### Η μη λεκτική συμπεριφορά και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Σε μεγάλο ποσοστό οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι, αλλά και πως έχουν επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν σε άλλους. Ακόμη, φαίνεται ότι αξιοποιούν τη μη λεκτική τους συμπεριφορά για την ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα που διοικούν και στην επικοινωνία με τους άλλους. Η μη λεκτική συμπεριφορά ρυθμίζει την ατμόσφαιρα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, και είναι το μέσο με το οποίο αφυπνίζονται και ρυθμίζονται τα συναισθήματα των συνδαιτυμόνων στην επικοινωνία, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία, καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει σπουδαίο ρόλο στην υποδοχή, την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών.



Με τη μη λεκτική συμπεριφορά στηρίζουν όχι μόνον τους άλλους αλλά και τους εαυτούς τους, με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά. Αυτό αποτελεί θέση και της βιβλιογραφίας καθώς στον τομέα της εκπαίδευσης αυξάνεται σταδιακά η συμμετοχή της στην αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα στη διαδικασία της διδασκαλίας, με την αξιοποίηση των πτυχών της μη λεκτικής επικοινωνίας και την ένταξή τους σε μια σύγχρονη και αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες παράμετροι είναι οι εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος, το συγκινησιακό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές προσεγγίσεις, η χρήση της φωνής κ.λ.π.

#### Συναισθήματα ηγέτη και συνεργασία της σχολικής κοινότητας

Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι η αντιμετώπιση προβλημάτων είναι θέμα τόσο του ηγέτη όσο και της ομάδας, και για αυτόν τον λόγο συμφωνούν επίσης σε μεγάλο ποσοστό πως κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους, ζητούν τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας τους και των συναδέλφων τους. Η αίσθηση της συνεργατικότητας που τους διακρίνει, αποτελεί διαπροσωπική δεξιότητα που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής. Η συνεργασία και ο συντονισμός όλων εκείνων των προσώπων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών, που συνιστούν το σχολικό οργανισμό και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων, συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η συνεργασία αυτή φαίνεται ότι ισχύει και με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου, όπως συμφωνούν οι περισσότεροι διευθυντές, δείχνοντας την ενίσχυση της συνθήκης της πολυπολιτισμικότητας, που είναι αρκετά πολύτιμη στις ημέρες μας.

Επίσης, αναδεικνύεται και ο ρόλος της προσωπικότητας του ηγέτη, που μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας. Ο διευθυντής, ως πνευματική προσωπικότητα, ως ηγέτης, και παράλληλα ως παιδαγωγός χρειάζεται να έχει μία σειρά από ικανότητες και τεχνικές δεξιότητες, προκειμένου να αντεπεξέλθει στα καθήκοντά του και να συμβάλλει στην

αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Αποτελεί πρότυπο στο χώρο της σχολικής μονάδας για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα

#### Θετικά συναισθήματα ηγέτη και επίτευξη στόχων της σχολικής μονάδας

Σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι δήλωσαν πως συμφωνούν με το να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα, όπως, επίσης, σημειώνεται σε σχετική έρευνα πως ο διευθυντής είναι ο εμπυχωτής όλων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων γνωρίζουν ότι με τη δική τους συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους τους να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων.

Βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όπως το σχολικό κλίμα, η επικοινωνία και η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και σχολείου-οικογένειας, και ο διευθυντής καλείται να αξιοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις ικανότητές του όχι μόνο για να μη διαταραχτεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αλλά αντίθετα για να βελτιωθεί προς όφελος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (management). Το management συνίσταται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διοίκησης ή διεύθυνσης των ανθρώπων και του ελέγχου. Η άσκηση αυτή των λειτουργιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων απόδοσης και βελτίωσης αποτελεσμάτων λειτουργίας. Σε αυτό, όμως, το σημείο θεωρούμε απαραίτητο να ορίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στον manager και το ηγέτη ενός οργανισμού. Η ηγεσία είναι η πιο ανθρωποκεντρική διάσταση του management. Ο manager σκέφτεται και δρα με βραχυπρόθεσμη-μεσοπρόθεσμη προοπτική, ενώ ο ηγέτης ενεργεί κυρίως μακροπρόθεσμα, έχοντας συγκεκριμένο όραμα και αποστολή. Τους ηγέτες τους διακατέχει το όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον και οι αλλαγές,

μιλούν στην καρδιά, στη ψυχή των ανθρώπων που διοικούν, τους οποίους εμπνέουν και τους εμφυσούν δύναμη με αποτέλεσμα να κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους. Αντίθετα, οι μάνατζερ εστιάζονται στο βραχυπρόθεσμο και περιορίζονται στη σταθερότητα και τον έλεγχο (Kets De Vries, 1993).

Τα τυπικά καθήκοντα του manager - προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, έλεγχος- έχουν να κάνουν κυρίως με διαδικασίες, η ηγεσία έχει να κάνει κυρίως με τον ανθρώπινο παράγοντα και για αυτό το λόγο η ηγεσία αποτελεί το δυσκολότερο καθήκον για το manager. Το management είναι η επιστήμη της διοίκησης, είναι περισσότερο μηχανιστικό - τεχνοκρατικό ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντίθετα, η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί (Zaleznik, 2004). Ο ηγέτης εμπνέει μέσω οράματος και αξιών, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο, προκαλεί το κατεστημένο, παίρνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί και κάνει συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί ευκαιρίες και τις αξιοποιεί, αναπτύσσει νέους ηγέτες και αφήνει ως κληρονομιά ένα καλύτερο οργανισμό (Μπουραντάς, 2001).

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να υπάρξει συντονισμένη δράση σε όλη τη δομή και την ιεραρχική κλίμακα. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που θα βρίσκονταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερα, για την ηγετική λειτουργία η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης της, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997).

Το ηγετικό στέλεχος με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Σε όλη αυτή τη διαδικασία καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, το ηγετικό στέλεχος

βρίσκεται αντιμέτωπο με καταστάσεις ή προβλήματα, που απαιτούν την άμεση επίλυση και τη λήψη, συχνά σοβαρών αποφάσεων. Παράλληλα ο ηγέτης οφείλει, να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο η ηγεσία ασκεί ρόλο υποστήριξης και όχι ελέγχου ενώ ταυτόχρονα τα μέλη του οργανισμού αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και δεν είναι παθητικοί δέκτες αποφάσεων και ενεργειών.

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης απαιτείται να είναι ικανό να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εαυτό του και το προσωπικό του οργανισμού που διοικεί. Χωρίς τη διαμόρφωση εμπιστευτικού κλίματος, είναι αδύνατο να αναπτυχθεί ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στους δύο και να επιτευχθεί η περαιτέρω συνεργασία. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την αίσθηση κατανόησης και αποδοχής, την αυτογνωσία, τη γνωριμία του άλλου, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, το χειρισμό της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες κινητοποιούν το προσωπικό του οργανισμού που διοικούν «μιλώντας» στο συναίσθημά του, δρώντας ως συναισθηματικοί καθοδηγητές της ομάδας. Η στρατηγική τους έχει συντονισμό και εναρμόνιση, ενθουσιασμό και πάθος για συνεχή βελτίωση. Η παρακίνηση του προσωπικού οφείλει να είναι συστηματική και να βασίζεται στον σεβασμό, στην αναγνώριση της εργασίας και των επιτεύξεών του, στην ανοικτή επικοινωνία, στη σωστή διαχείριση, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών του. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πράξεις των ηγετών επηρεάζουν τα συναισθήματα και κατ' επέκταση την απόδοση των ατόμων που διοικούν.

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που διοικεί. Ο κάθε τομέας της εκπαίδευσης χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και στενή παρακολούθηση των εξελίξεων που παρατηρούνται διεθνώς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του

ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001). Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για το λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη οροθετημένες, ενώ, παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης κ.α., 1997). Οι παραπάνω προσανατολισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης τόσο στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών των σχολών επιμόρφωσης όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης.

Στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής διοίκησης πράγμα το οποίο σημαίνει ενός αποτελεσματικού διευθυντή. Με αφορμή την παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνεται μελλοντικά να εκπονηθεί αντίστοιχη έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να διερευνηθεί η άποψη τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη, μη λεκτική επικοινωνία και την ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να καταγραφούν οι απόψεις τους για τη σχολική ηγεσία, να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο την εκλαμβάνουν και την βιώνουν στην καθημερινή τους συνεργασία με τους διευθυντές τους, καθώς και να διερευνηθεί η γνώση τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με τη μη λεκτική επικοινωνία.

## Επιτελική Σύνοψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπό είχε να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη χρήση της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της μη λεκτικής, και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο βρίσκονται κατά την άσκηση της διοίκησης των σχολικών τους μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η γνώση των διευθυντών ως ηγέτες σχετικά με την επίδραση της μη λεκτικής τους συμπεριφοράς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας προς όφελος της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας και αν τελικά εκφράζουν θετικά συναισθήματα, με σκοπό την επίδρασή τους και στους συναδέλφους τους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Τα σχολεία αποτελούν σύνθετες οργανώσεις, στις οποίες η διοίκησή τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων και η ανάπτυξη εσωτερικών διεργασιών, όπως η επικοινωνία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν (Ανδρέου, Α., - Παπακωνσταντίνου, 1994). Για μια αποτελεσματική σχολική διοίκηση, δεν αρκεί η ικανοποίηση -βάσει των δεδομένων κανόνων – της γραφειοκρατίας εκ μέρους του διευθυντή της, αλλά απαιτείται ο διευθυντής να αναλάβει τον ρόλο της κορυφής της ιεραρχικής πυραμίδας, με ικανότητες επικοινωνιακές και με τα χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.

Συνολικά 293 διευθυντές και διευθύντριες σχολείων συμμετείχαν στην έρευνα, αρκετοί από αυτούς είχαν σπουδές στην Διοίκηση, γεγονός που έδειξε ότι επηρεάζει την προοπτική που έχουν οι διευθυντές και τη συναισθηματική τους κατάσταση κατά την άσκηση της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η μη λεκτική συμπεριφορά και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας φάνηκε να συνδέονται άρρηκτα. Η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει τον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης και η μη λεκτική συμπεριφορά χρησιμοποιείται με σκοπό να αναπτυχθεί θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και κατά τον τρόπο αυτό να αναπτυχθεί το κατάλληλο αποτελεσματικό, επικοινωνιακό κλίμα. Η μη λεκτική συμπεριφορά ρυθμίζει την ατμόσφαιρα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, και είναι το μέσο με το οποίο αφυπνίζονται και ρυθμίζονται τα συναισθήματα των συνδαιτυμόνων στην επικοινωνία, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς η μη

λεκτική συμπεριφορά παίζει σπουδαίο ρόλο στην υποδοχή, την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών.

Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα θεωρούν ότι ο ηγέτης αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει τα οποία προβλήματα προκύπτουν, αλλά με την αντίστοιχη συνεργατικότητα με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους.

Επίσης, στην έρευνα αναδεικνύεται και ο ρόλος της προσωπικότητας του ηγέτη, ως πνευματική κυρίως προσωπικότητα, όπου αποτελεί και πρότυπο στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη ότι ο ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα. Επίσης, σε σχετική έρευνα, ο διευθυντής παρουσιάζεται ως εμπυχωτής όλων των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

1. Ashford, B.E., & Humphrey, R.H. (1995). Emotion in the workplace: a re-appraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
2. Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.
3. Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review.
4. Barbuto, J.E. and Burbach, M.E. (2006), "The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials". *Journal of Social Psychology*, 146(1), pp. 51-64.
5. Bar-On, R. 1997, Bar On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual, Multi Health System, Toronto
6. Bar-On, R. 2000, Emotional and social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (pp363-388), San Francisco, Jossey-Bass
7. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
8. Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). Handbook of leadership (Vol. 11). New York: Free Press.
9. Bennis, W., & Nanus, B. (1985). Leadership: The strategies for taking charge. New York.
10. Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual review of psychology*, 53(1), 279-307.
11. Conger, J. A. (1989). The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership. Jossey-Bass.
12. Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). Charismatic leadership in organizations. Sage Publications.
13. Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Emotional Intelligence in Business. Orion.
14. Damasio, A. (1994). Descartes' error: emotions, reason, and the human brain. New York: AvonBooks.



15. Davies, B. & Ellison, L. (2001). School leadership for the 21st century \_ A competency and knowledge approach. London: Routledge Falmer.
16. Everard K. B. and Morris G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (μτφ. Δ Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
17. Gardner, Howard (1983; 1993) Frames of Mind: The theory of multiple intelligences, New York: Basic Books.
18. Gardner, W. L., & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective. *Academy of management review*, 23(1), 32-58.
19. George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
20. George, J.M. (1992). The role of personality in organizational life: Issues and evidence. *Journal of Management*, 18, 185-213.
21. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
22. Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
23. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
24. Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
25. Harris, A. (2004). "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or isleading?", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 32 (1), pp. 11–24.
26. Isen, A. M., & Patrick, R. (1983). The effect of positive feelings on risk taking: When the chips are down. *Organizational behavior and human performance*, 31(2), 194-202.
27. Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1122.
28. Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 359-379.
29. Lewis, A. L. (2000). *Option valuation under stochastic volatility*. Option Valuation under Stochastic Volatility.
30. Likert, R.(1969), "The Human Organization". NewYork: McGraw-Hill.

31. Malhotra, N. K. (2008). *Marketing research: An applied orientation*, 5/e. Pearson Education India.
32. Martinez, M. N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42 (11), 72-78.
33. Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
34. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
35. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.
36. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
37. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books
38. Oatley, K. (2004). Emotional intelligence and the intelligence of emotions. *Psychological Inquiry*, 15(3), 216-238.
39. Parasuraman, R., Barnes, M., Cosenzo, K., & Mulgund, S. (2007). Adaptive automation for human-robot teaming in future command and control systems. ARMY RESEARCH LAB ABERDEEN PROVING GROUND MD HUMAN RESEARCH AND ENGINEERING DIRECTORATE.
40. Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire (Theory, Structure of Reality, Problem-Solving, Contraction/Expansion, Tuning In/Coming Out/Letting Go)*(Doctoral dissertation, Union for Experimenting Colleges and Universities).
41. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
42. Purkey, S. and Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
43. Rahim A., Psenicka C., Oh S.-Y., Polychroniou P., Ferreira Dias J., Rahman S. and Ferdousy S. (2006) *Emotional Intelligence and Transformational*

- Leadership: A Group Level Analysis in Five countries, *Current Topics in Management*, Vol. 11, p.p. 223- 236, Transaction Publishers.
44. Rahim A., Psenicka C., Polychroniou P., Zhao J-H, Yu C-S. Chan A., Yee K. W., Alves M., Lee C.-W., Rahman S., Ferdausy S. and Van Wyk R. (2002) “A model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries”, Vol. 10, Nv. 4, p.p.302-326, *The International Journal of Organizational Analysis*.
  45. Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(03), 377-386.
  46. Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated.
  47. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
  48. Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Yoo, S. H. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. *Handbook of positive psychology*, 159, 171.
  49. Sammons, P. (1995). Gender, Ethnic and Socio-economic Differences in Attainment and Progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years, *British Educational Research Journal*.
  50. Saunders, M. L. (2003). P. and Thornhill. *Research methods for business students*.
  51. Sinclair, R. C., & Mark, M. M. (1992). The influence of mood state on judgment and action: Effects on persuasion, categorization, social justice, person perception, and judgmental accuracy.
  52. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.
  53. Wechsler, D. (1958). *The Nature of Intelligence*. Chicago
  54. Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations*. Pearson Education India.
  55. Yukl, G., Van Fleet, D. D., Dunnette, M. D., & Hough, L. M. (1992). *Handbook of industrial and organizational psychology*. *Handbook of industrial and organizational psychology*.
  56. Zaccaro, S. J. (2002). Organizational leadership and social intelligence. In *Kravis-de Roulet Leadership Conference*, 9th, Apr, 1999, Claremont

57. McKenna Coll, Claremont, CA, US. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

1. Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
2. Βρεττός, Ι.(2010). Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία.
3. Βρεττός, Ι.(2014). Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Ελκυστικότητα του Περιεχομένου Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η συμβολή της μικροδιδασκαλίας, στο: Αν. Κοντάκος & Παν. Σταμάτης (επιμ.) *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση, 298-320
4. Βρεττός Ι. (2013). Η «Σωκρατική Ειρωνεία» στους πλατωνικούς διαλόγους και η «Έπαρση του Εκπαιδευτή» στον Paulo Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 29, 10-16
5. Βρεττός, Ι. & Χασίδου, Μ. (2013). Κριτικός Στοχασμός και Αρχαίο Θέατρο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: το παράδειγμα ‘Φιλοκτήτης’ του Σοφοκλή (εισήγηση στο πλαίσιο του προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Πρακτικά Συνεδρίου, Νοέμβριος 2013)
6. Βρεττός, Ι. & Λαζαράκου, Ελ. (2011). Ενσυναισθητική προσέγγιση του εικαστικού έργου κατά την διδασκαλία. Στο: Χ. Μπαμπούνης (επιμ.) *ιστορίας μέριμνα*. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη. τόμ. Α1. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 187-203
7. Γεωργόπουλος Ν., (2006). Στρατηγικό Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
8. Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα, Εκδόσεις Έλλη.
9. Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.
10. Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: (αυτοέκδοση).

11. Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου. Αθήνα:(αυτοέκδοση).
12. Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος
13. Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιάτης, Δ. (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
14. Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
15. Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες;», Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο
16. Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Σύγχρονες πρακτικές, Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.
17. Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
18. Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Ο Ρόλος του Κράτους και της Εξουσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα στο: Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., Εξουσία και Οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Λιβάνης.
19. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
20. Πασιαρδής, Π. (2007). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Τόμος Ι: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής. Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
21. Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, στο: Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
22. Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

23. Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Α+Β). Αθήνα:(αυτοέκδοση)
24. Σαΐτη, Α. και Μιχόπουλος, Α. (2004). Η Αναγκαιότητα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων. Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, 20, σσ.43-55.
25. Σαΐτης, Χ. Α. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

## Παράρτημα Α΄: Ερωτηματολόγιο έρευνας

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfwAY3wIYANCckukpB0Cw0JcC0p1wmkbwypeRC1z-24HpKFnA/viewform>

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ/ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

• Φύλο : Άνδρας  Γυναίκα

Ηλικία: 25-35  35-45  45-55  55-

• Χρόνια υπηρεσίας:

1-10  11-20  21-30  30-

• Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος  Άγαμος

Παιδιά Ναι  Όχι

• Σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου)

Διδακτορικό  Μεταπτυχιακό  Δεύτερο πτυχίο

Εκπαίδευση στη Διοίκηση: Ναι  Όχι

Διδακτορικό  Μεταπτυχιακό  Σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης

Επιμορφώσεις:

Π.Ε.Κ.

Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.

Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.

Πανεπιστήμιο

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Άλλο

Έχετε ξανά διοικήσει σχολική μονάδα;  Ναι  Όχι

Αν ΝΑΙ:  1-2 έτη  2-4 έτη  4-6 έτη  6-8 έτη  8- έτη

## Β' Μέρος

1. Παρακαλούμε, σημειώστε με X τις προτάσεις με τις οποίες συμφωνείτε και που σας εκφράζουν περισσότερο:

1.	Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.	
2.	Θεωρώ ότι η αντιμετώπιση προβλημάτων είναι θέμα τόσο του ηγέτη όσο και της ομάδας.	
3.	Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.	
4.	Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δεν ζητάω ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.	
5.	Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.	
6.	Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.	
7.	Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.	
8.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	
9.	Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.	
10.	Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.	
11.	Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.	
12.	Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.	
13.	Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	



14.	Ασκή επικοινωνιακή κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	
15	Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά , δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων.	

2. Παρακαλούμε δηλώστε σε καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις πόσο συχνά συμβαίνει ή λειτουργεί κάτι από τα παρακάτω: σύμφωνα με την κλίμακα από 1 έως 5 (1: Σχεδόν ποτέ, 2. Μερικές φορές, 3.Συχνά, 4.Πολύ συχνά, 5.Πάντοτε)

		1	2	3	4	5
1	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.					
2	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο.					
3	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.					
4	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.					
5	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.					
6	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.					
7	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.					
8	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.					
9	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.					
10	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.					
11	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.					
12	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.					
13	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.					

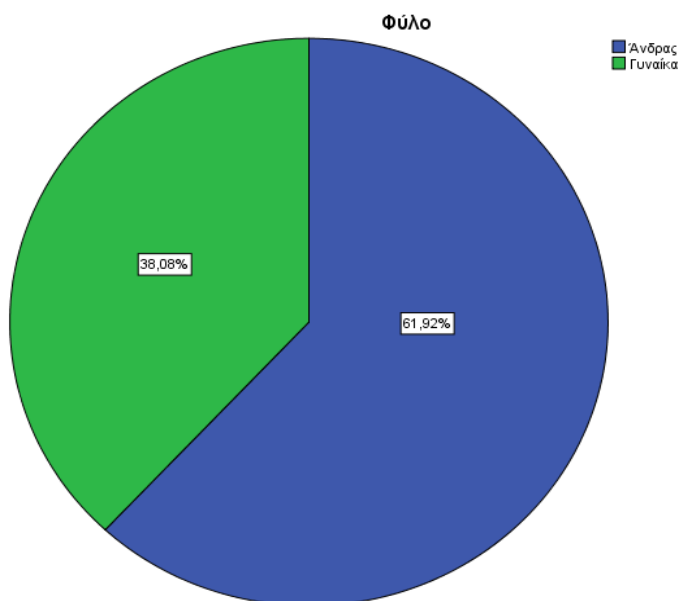
14	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.					
15	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.					
16	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.					
17	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.					
18	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.					
19	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.					
20	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.					
21	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.					
22	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.					
23	Όταν είμαι αντιμετώπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.					
24	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.					
25	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.					
26	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθειά μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.					
27	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.					
28	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.					
29	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματά που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.					
30	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική					
31	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.					

## Παράρτημα Β: Πίνακες και διαγράμματα συχνοτήτων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΥΛΟ

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	148	61,9	61,9	61,9
	Γυναίκα	91	38,1	38,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

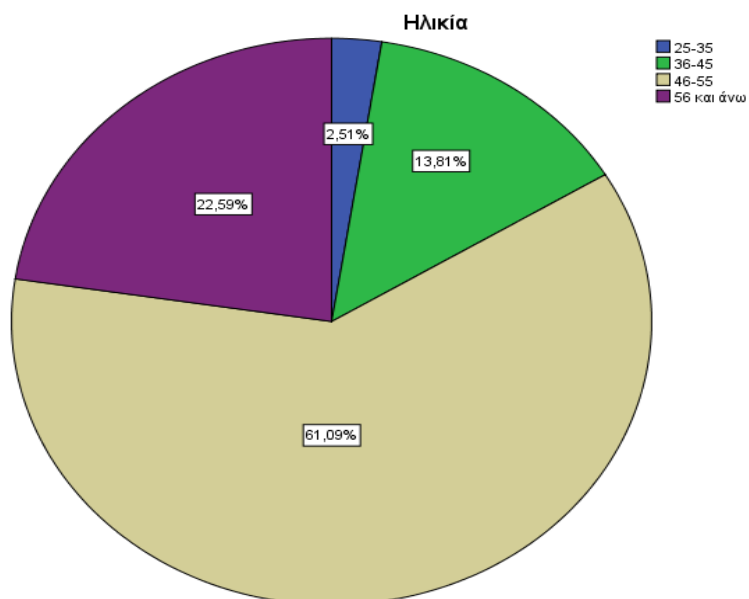
ΓΡΑΦΗΜΑ 1-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΥΛΟ



ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑ

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-35	6	2,5	2,5	2,5
	36-45	33	13,8	13,8	16,3
	46-55	146	61,1	61,1	77,4
	56 και άνω	54	22,6	22,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 2-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑ

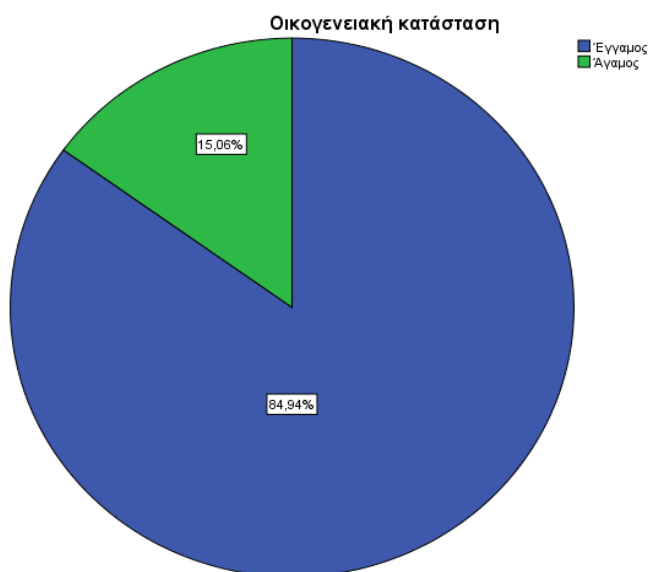


ΠΙΝΑΚΑΣ 3-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έγγαμος	203	84,9	84,9	84,9
Άγαμος	36	15,1	15,1	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 3-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

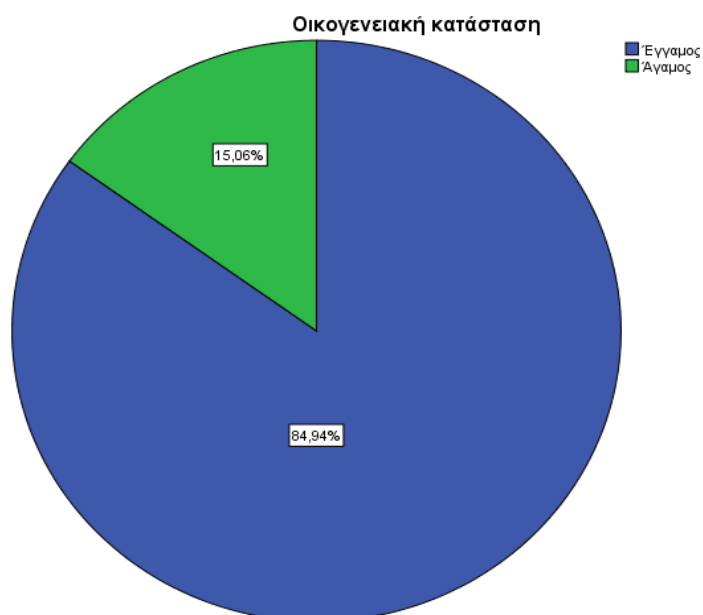


ΠΙΝΑΚΑΣ 4-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΙΑ

Παιδιά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid   Ναι	191	79,9	79,9	79,9
Όχι	48	20,1	20,1	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 4-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΙΑ

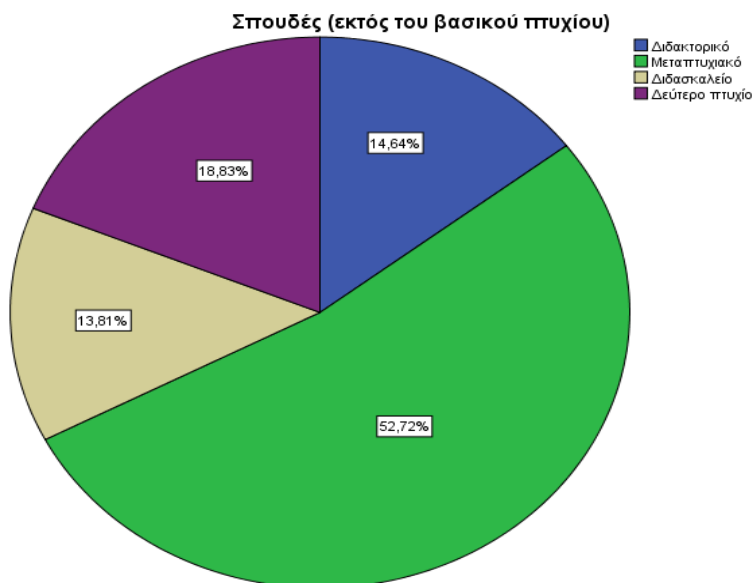


ΠΙΝΑΚΑΣ 5-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid   Διδακτορικό	35	14,6	14,6	14,6
Μεταπτυχιακό	126	52,7	52,7	67,4
Διδασκαλείο	33	13,8	13,8	81,2
Δεύτερο πτυχίο	45	18,8	18,8	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 5-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΠΟΥΔΕΣ



ΠΙΝΑΚΑΣ 6-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Εκπαίδευση στην Διοίκηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	124	51,9	51,9	51,9
Όχι	115	48,1	48,1	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 6-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

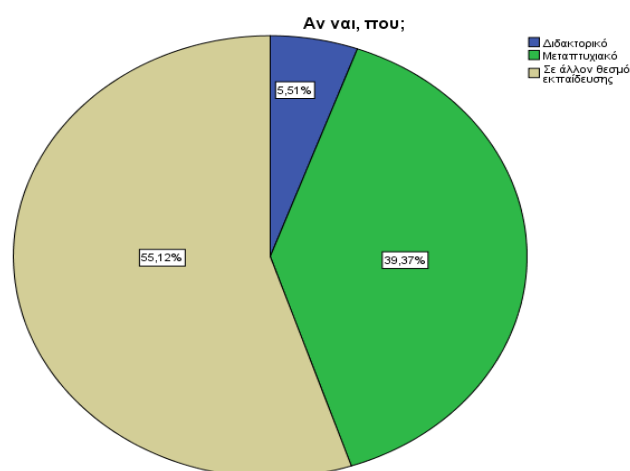


ΠΙΝΑΚΑΣ 7-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αν ναι, που;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διδακτορικό	7	2,9	5,5	5,5
	Μεταπτυχιακό	50	20,9	39,4	44,9
	Σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης	70	29,3	55,1	100,0
	Total	127	53,1	100,0	
Missing	System	112	46,9		
Total		239	100,0		

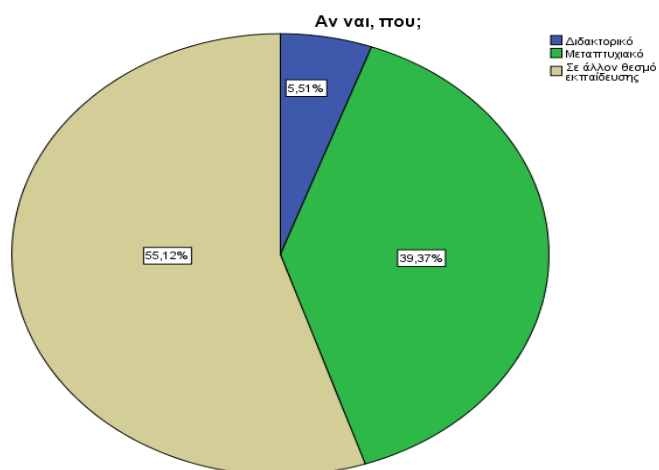
ΓΡΑΦΗΜΑ 7-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΙΝΑΚΑΣ 8-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΕΚ Π.Ε.Κ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	111	46,4	46,4	46,4
	Δεν επιλέχθηκε	128	53,6	53,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 8-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΕΚ

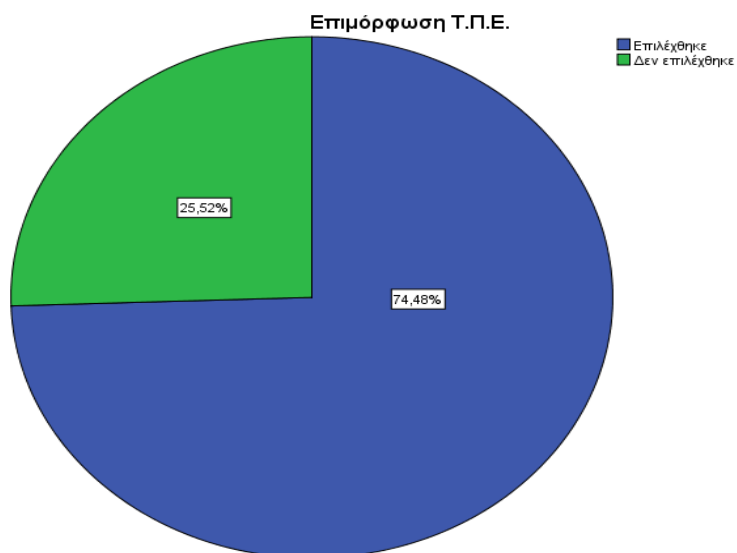


ΠΙΝΑΚΑΣ 9-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΠΕ

Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	178	74,5	74,5	74,5
Δεν επιλέχθηκε	61	25,5	25,5	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 9-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΠΕ



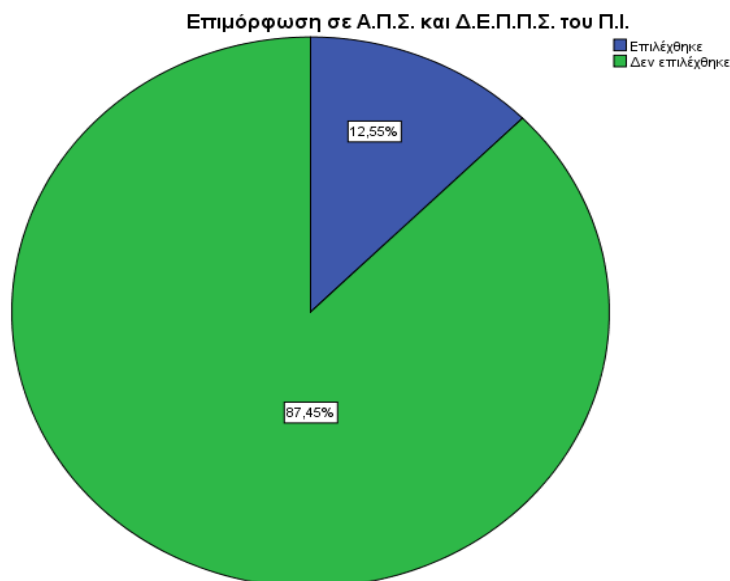


ΠΙΝΑΚΑΣ 10-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΣ

Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	30	12,6	12,6	12,6
Δεν επιλέχθηκε	209	87,4	87,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 10-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΣ

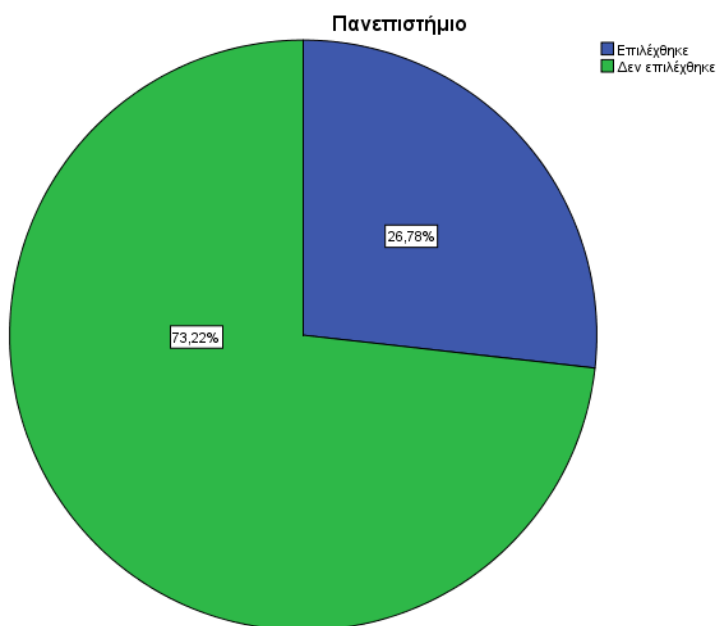


ΠΙΝΑΚΑΣ 11-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Πανεπιστήμιο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	64	26,8	26,8	26,8
Δεν επιλέχθηκε	175	73,2	73,2	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 11-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

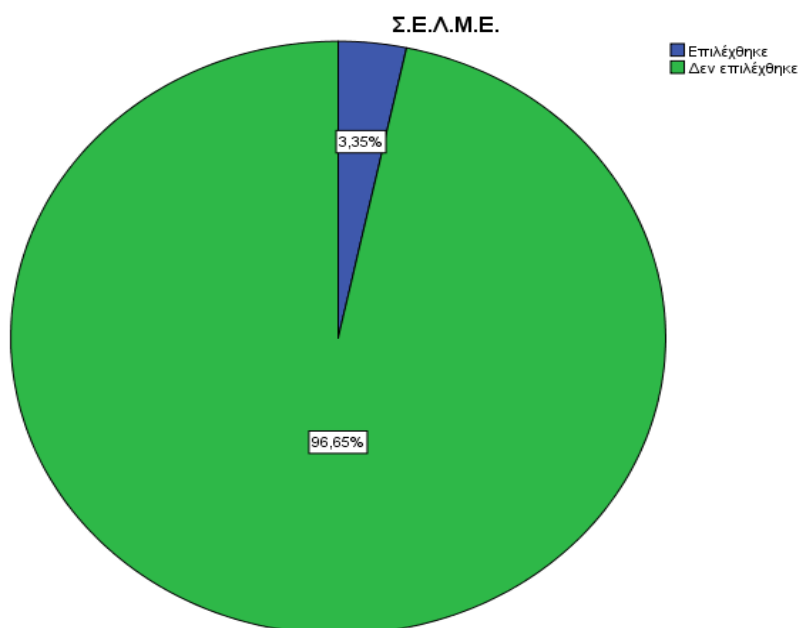


ΠΙΝΑΚΑΣ 12-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΕΛΜΕ

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	8	3,3	3,3	3,3
Δεν επιλέχθηκε	231	96,7	96,7	100,0
Total	239	100,0	100,0	

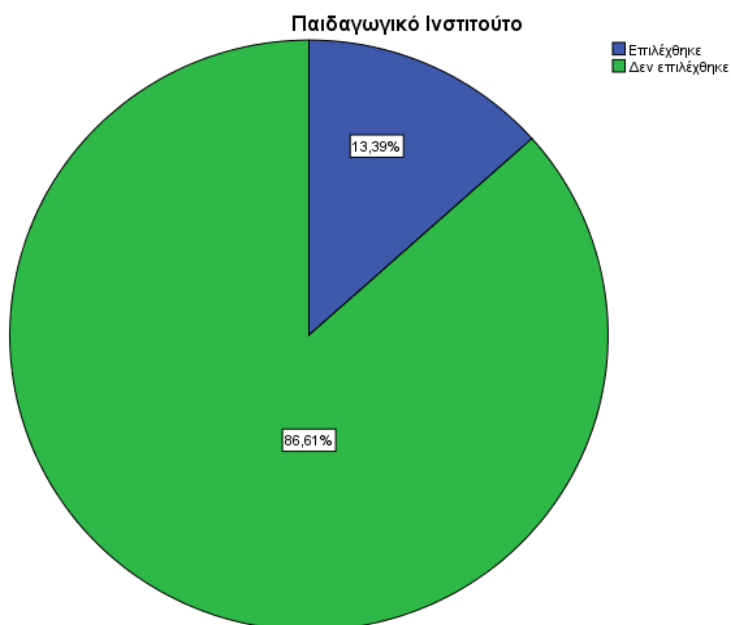
ΓΡΑΦΗΜΑ 12-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΕΛΜΕ



ΠΙΝΑΚΑΣ 13-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

		Παιδαγωγικό Ινστιτούτο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	32	13,4	13,4	13,4
	Δεν επιλέχθηκε	207	86,6	86,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

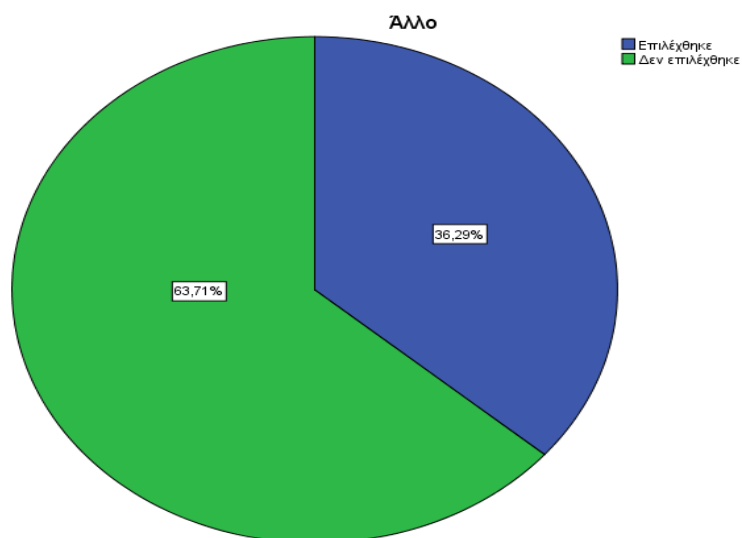
ΓΡΑΦΗΜΑ 13-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΠΙΝΑΚΑΣ 14-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΛΛΟ

		Άλλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	86	36,0	36,0	36,0
	Δεν επιλέχθηκε	153	64,0	64,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

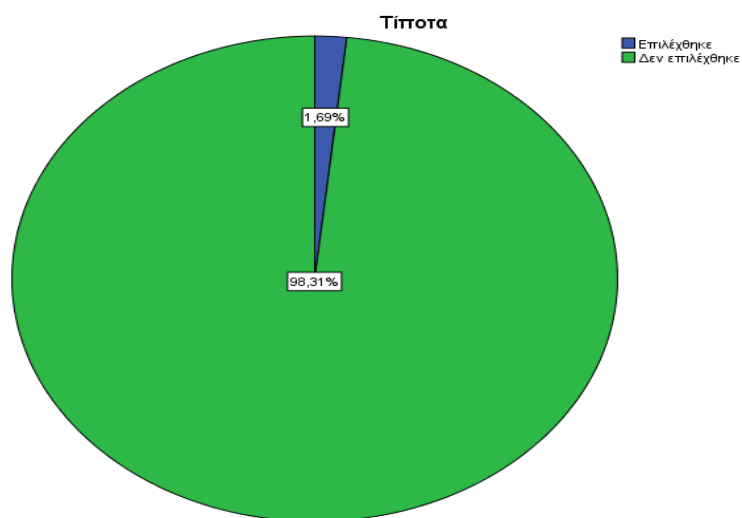
ΓΡΑΦΗΜΑ 14-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΛΛΟ



ΠΙΝΑΚΑΣ 15 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΙΠΟΤΑ

		Τίποτα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	4	1,7	1,7	1,7
	Δεν επιλέχθηκε	235	98,3	98,3	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 15-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΙΠΟΤΑ



## Παράρτημα Γ: Πίνακες συσχετίσεων

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 1

Correlations

		Εκπαίδευση στη Διοίκηση	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,007	-,096	,064
	Sig. (2-tailed)		,916	,138	,324
	N	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 2

Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,067	,004	-,007	,165*
	Sig. (2-tailed)		,300	,953	,919	,011
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 3

#### Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,096	-,055	-,117	-,144*
	Sig. (2-tailed)		,139	,394	,070	,026
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 4

#### Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	,024	-,071	,041	-,021
	Sig. (2-tailed)		,712	,273	,530	,748
	N	239	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 5

Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,050	-,057	-,016	,074
	Sig. (2-tailed)		,438	,378	,808	,255
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 6

Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,078	-,080	-,087	-,032
	Sig. (2-tailed)		,231	,217	,183	,621
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 7

### Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,017	-,017	-,033	,074
	Sig. (2-tailed)		,788	,792	,607	,255
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 8

### Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Αξιολογώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,063	,095	,109	-,040
	Sig. (2-tailed)		,330	,142	,092	,542
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



## ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 9

Correlations

		Ηλικία	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,146*	-,172**	-,006	-,139*
	Sig. (2-tailed)		,024	,008	,923	,031
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 10

Correlations

		Ηλικία	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,112	-,075	-,164*	,168**
	Sig. (2-tailed)		,084	,246	,011	,009
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 12

### Correlations

			Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,051	-,005	,122	-,130*
	Sig. (2-tailed)		,434	,944	,059	,045
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 13

### Correlations

			Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,025	,011	-,058	-,079
	Sig. (2-tailed)		,702	,870	,371	,223
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 14

### Correlations

		Ηλικία	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,027	-,093	-,053	,009
	Sig. (2-tailed)		,684	,152	,415	,889
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 15

### Correlations

		Ηλικία	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμετώπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,033	,029	-,048	,038
	Sig. (2-tailed)		,606	,652	,460	,555
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 16

Correlations

		Ηλικία	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,104	,012	-,108	,003
	Sig. (2-tailed)		,110	,856	,094	,959
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 17

Correlations

		Ηλικία	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,065	-,056	,022
	Sig. (2-tailed)		,319	,385	,732
	N	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΦΥΛΟ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 18

Correlations

		Φύλο	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,073	-,114	,023	,129*
	Sig. (2-tailed)		,261	,079	,728	,047
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 19

Correlations

		Φύλο	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,177**	-,091	,145*	-,090
	Sig. (2-tailed)		,006	,159	,025	,168
	N	239	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 20

Correlations

		Φύλο	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,041	-,070	-,061	-,064
	Sig. (2-tailed)		,527	,278	,345	,324
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 21

Correlations

		Φύλο	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες , πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,055	,116	-,063	-,144*
	Sig. (2-tailed)		,402	,073	,329	,026
	N	239	239	239	239	239

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 22

Correlations

		Φύλο	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγγαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	-,004	,031	,043
	Sig. (2-tailed)		,221	,947	,639	,506
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 23

Correlations

		Φύλο	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,087	-,073	-,065	,035
	Sig. (2-tailed)		,179	,260	,317	,590
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 24

Correlations

			Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	-,106	,145*	-,039
	Sig. (2-tailed)		,225	,101	,025	,547
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 25

Correlations

			Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίξω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	,086	,038
	Sig. (2-tailed)		,225	,184	,561
	N	239	239	239	239

\*\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Δήλωση 1:Φύλο

Μεταβλητή Φύλο

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Άνδρας 2: Γυναίκα

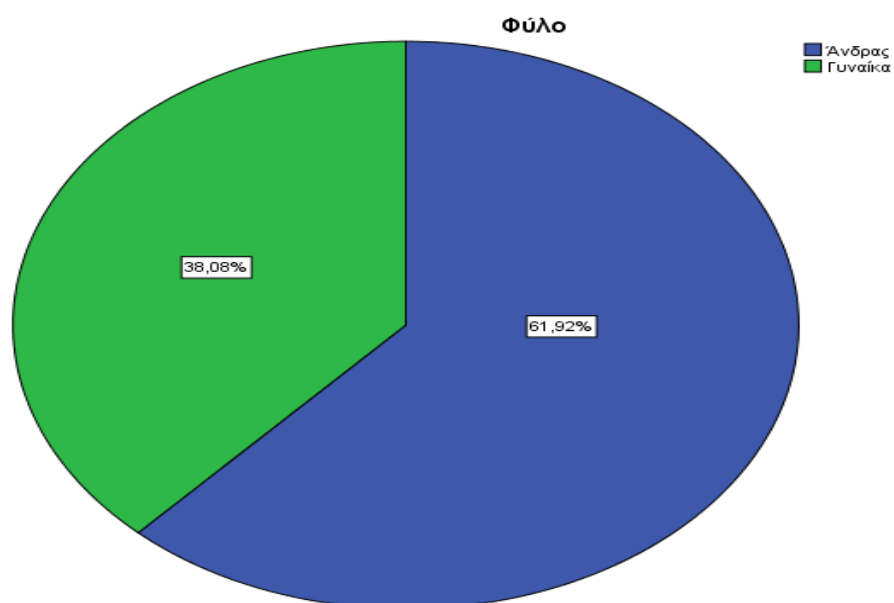
Μεταβλητή Φύλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 148 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι άνδρες(ποσοστό 61,9%) ενώ το 38,1% των συμμετεχόντων είναι άνδρες. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και Γράφημα 1 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΥΛΟ

		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Άνδρας	148	61,9	61,9	61,9
	Γυναίκα	91	38,1	38,1	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 1-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΥΛΟ



## Δήλωση 2: Ηλικία

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: 25-35    2: 36-45    3: 46-55    4: 56 και άνω

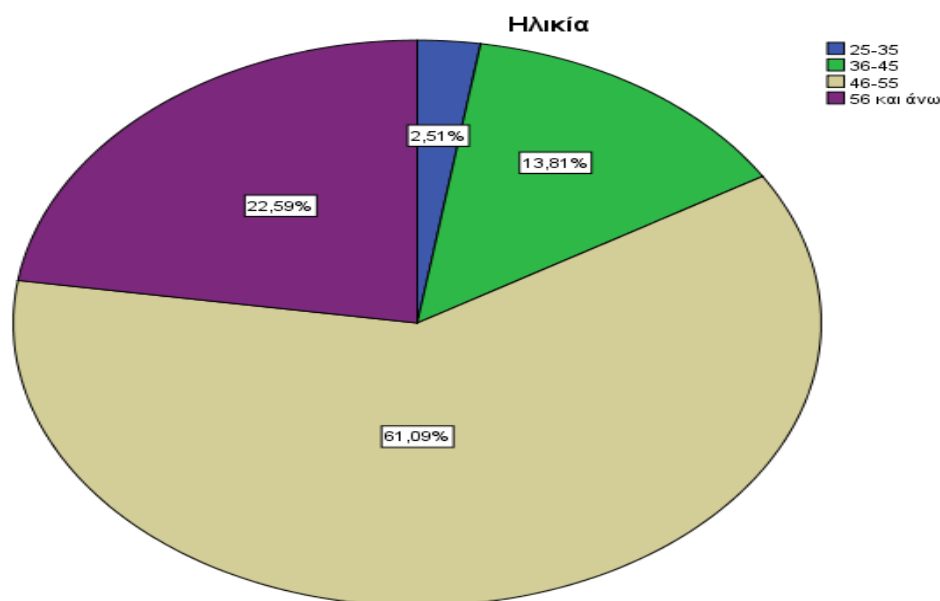
## Μεταβλητή Ηλικία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 146 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ηλικίας 46 έως 55 ετών(ποσοστό 61,1% ) ενώ οι 2,5% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας μεταξύ 25 και 35 ετών. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και Γράφημα 2 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑ

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-35	6	2,5	2,5	2,5
	36-45	33	13,8	13,8	16,3
	46-55	146	61,1	61,1	77,4
	56 και άνω	54	22,6	22,6	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 2-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑ



### Δήλωση 3: Οικογενειακή κατάσταση

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Έγγαμος 2: Άγαμος

### Μεταβλητή Οικογενειακή κατάσταση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 203 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έγγαμοι(ποσοστό 84,9% ) ενώ οι 15,1% των συμμετεχόντων είναι άγαμοι. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και Γράφημα 3 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

		Οικογενειακή κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	203	84,9	84,9	84,9
	Άγαμος	36	15,1	15,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 3-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ



#### Δήλωση 4: Παιδιά

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Ναι 2: Όχι

#### Μεταβλητή Παιδιά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 191 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παιδιά (ποσοστό 79,9%) ενώ οι 20,1% των συμμετεχόντων δεν έχουν παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και Γράφημα 4 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΙΑ

		Παιδιά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	191	79,9	79,9	79,9
	Όχι	48	20,1	20,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 4-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΙΑ



### Δήλωση 5: Σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου)

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Διδακτορικό 2: Μεταπτυχιακό 3: Διδασκαλείο 4: Δεύτερο πτυχίο

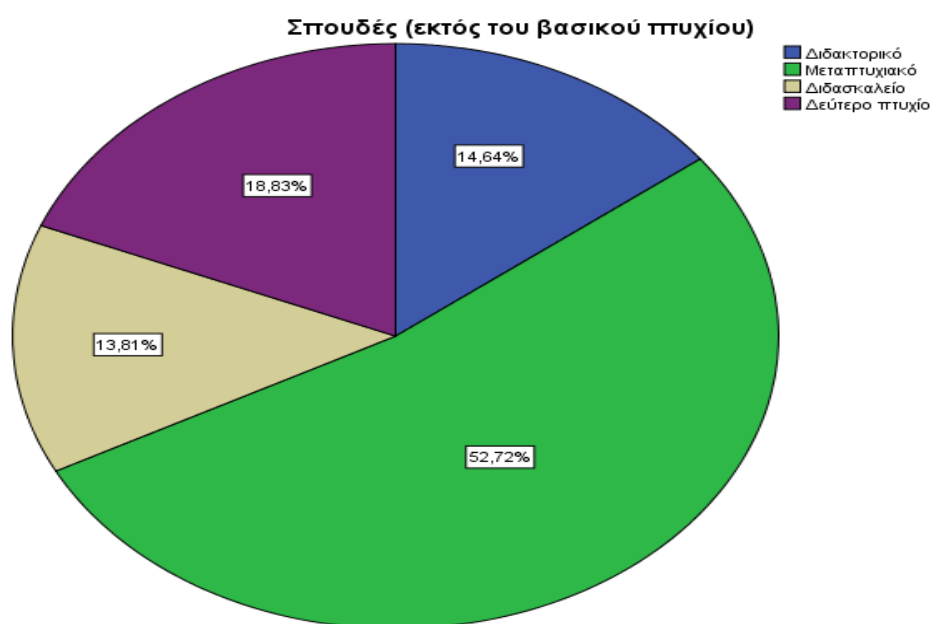
### Μεταβλητή Σπουδές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 126 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν Μεταπτυχιακό (ποσοστό 52,7% ) ενώ οι 13,8% των συμμετεχόντων έχουν συμμετάσχει σε Διδασκαλείο. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 και Γράφημα 5 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 5-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

		Σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου)			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διδακτορικό	35	14,6	14,6	14,6
	Μεταπτυχιακό	126	52,7	52,7	67,4
	Διδασκαλείο	33	13,8	13,8	81,2
	Δεύτερο πτυχίο	45	18,8	18,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 5-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΠΟΥΔΕΣ



## Δήλωση 6: Εκπαίδευση στην Διοίκηση

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Ναι 2: Όχι

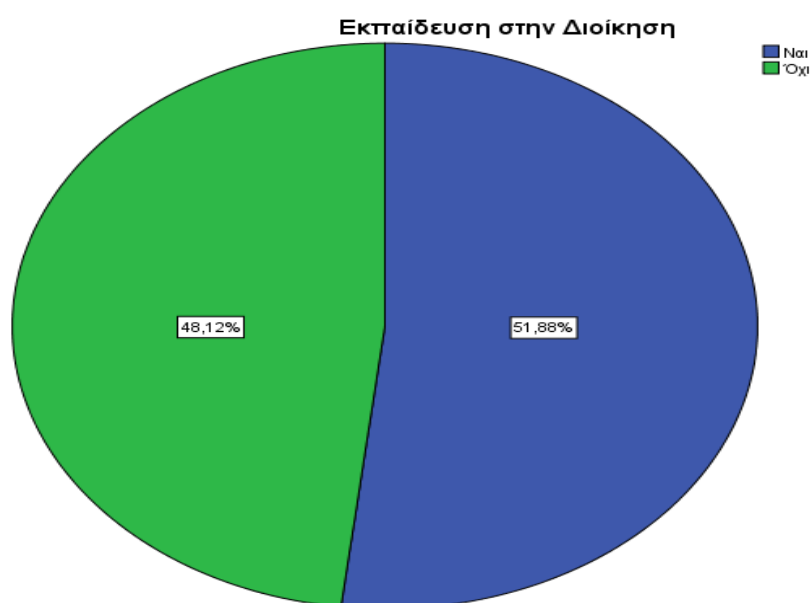
### Μεταβλητή Εκπαίδευση στη Διοίκηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 124 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν εκπαίδευση στην Διοίκηση (ποσοστό 51,9% ) ενώ οι 48,1% των συμμετεχόντων δεν έχουν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 και Γράφημα 6 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 6-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Εκπαίδευση στην Διοίκηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	124	51,9	51,9	51,9
	Όχι	115	48,1	48,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 6-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ



Δήλωση 7: Αν ναι, που;

Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Διδακτορικό 2: Μεταπτυχιακό 3: Σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης

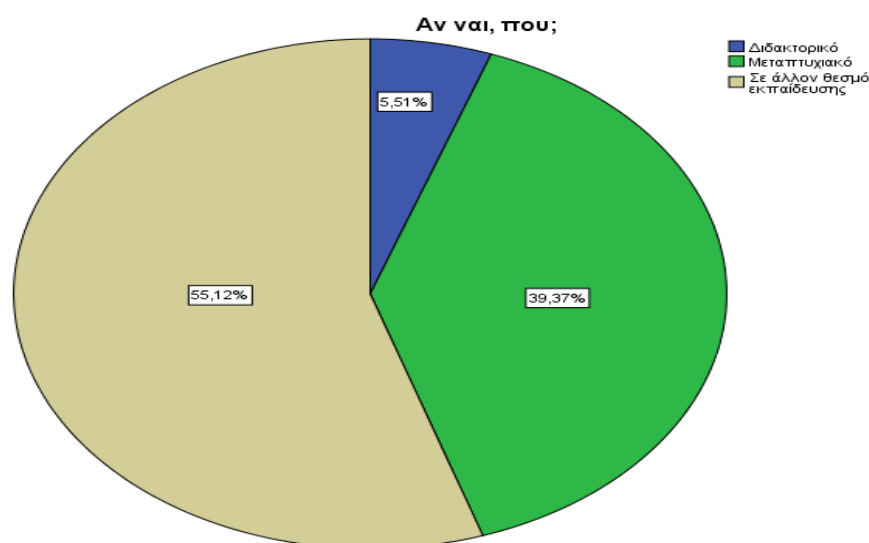
Μεταβλητή Τομέας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 70 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν πτυχίο σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης (ποσοστό 55,1% ) ενώ οι 5,5% των συμμετεχόντων έχουν Διδακτορικό στο τομέα της Διοίκησης. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και Γράφημα 7 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

		Αν ναι, που;			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διδακτορικό	7	2,9	5,5	5,5
	Μεταπτυχιακό	50	20,9	39,4	44,9
	Σε άλλον θεσμό εκπαίδευσης	70	29,3	55,1	100,0
	Total	127	53,1	100,0	
Missing	System	112	46,9		
Total		239	100,0		

ΓΡΑΦΗΜΑ 7-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



## Δήλωση 8:Επιμορφώσεις

Οι απαντήσεις στις παρακάτω δηλώσεις έχουν κωδικοποιηθεί ως:

1: Επιλέχθηκε 2: Δεν επιλέχθηκε

## Δήλωση 8Α: ΠΕΚ

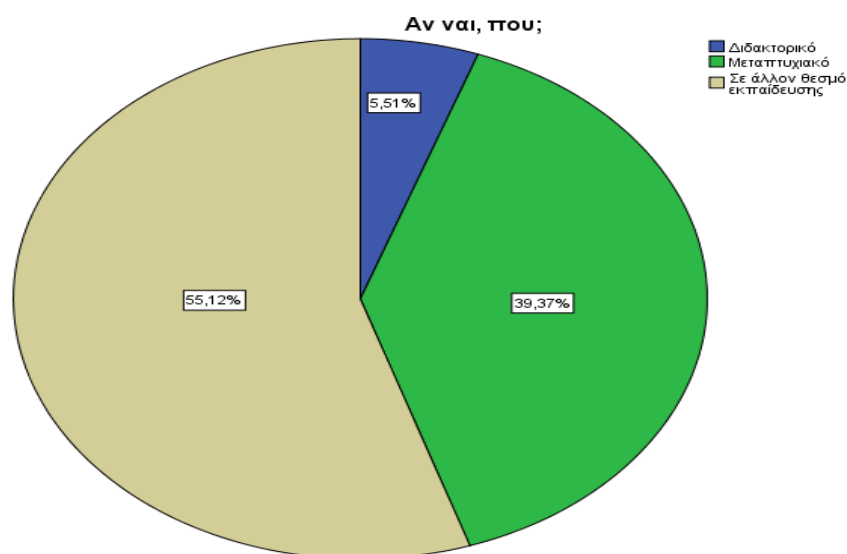
### Μεταβλητή ΠΕΚ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 128 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Π.Ε.Κ.(ποσοστό 53,6% ) ενώ οι 46,4% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Π.Ε.Κ.. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 και Γράφημα 8 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΕΚ

		Π.Ε.Κ.			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	111	46,4	46,4	46,4
	Δεν επιλέχθηκε	128	53,6	53,6	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 8-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΕΚ





## Δήλωση 8B: Επιμόρφωση Τ.Π.Ε

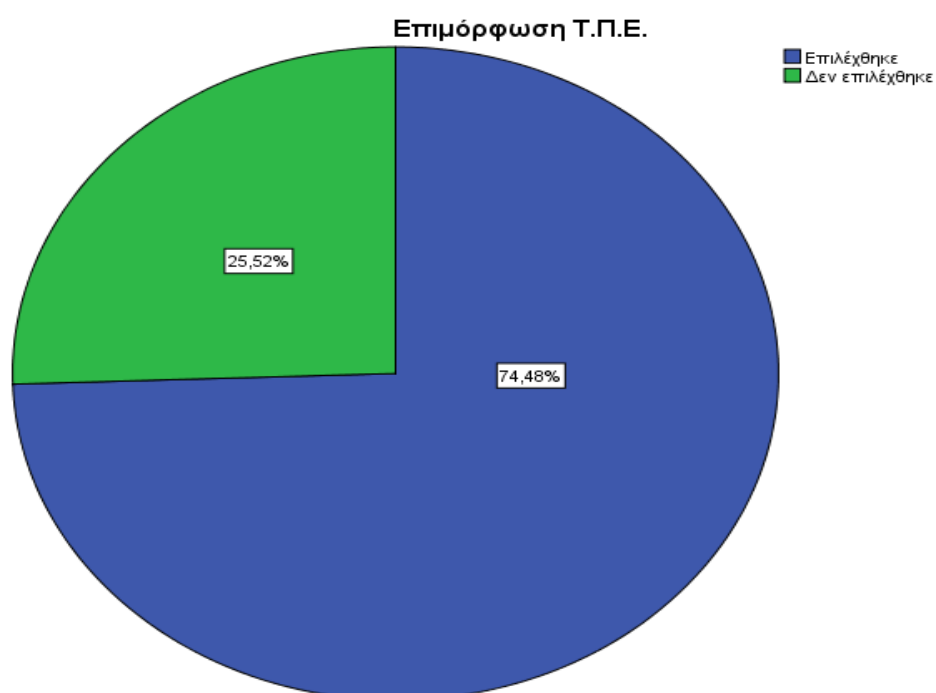
### Μεταβλητή Επιμόρφωση ΤΠΕ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 178 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν επιμορφωθεί σε Τ.Π.Ε.(ποσοστό 74,5% ) ενώ οι 25,5% των συμμετεχόντων δεν έχουν επιμορφωθεί σε Τ.Π.Ε . Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και Γράφημα 9 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΠΕ

		Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	178	74,5	74,5	74,5
	Δεν επιλέχθηκε	61	25,5	25,5	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 9-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΠΕ



Δήλωση 8Γ: Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.

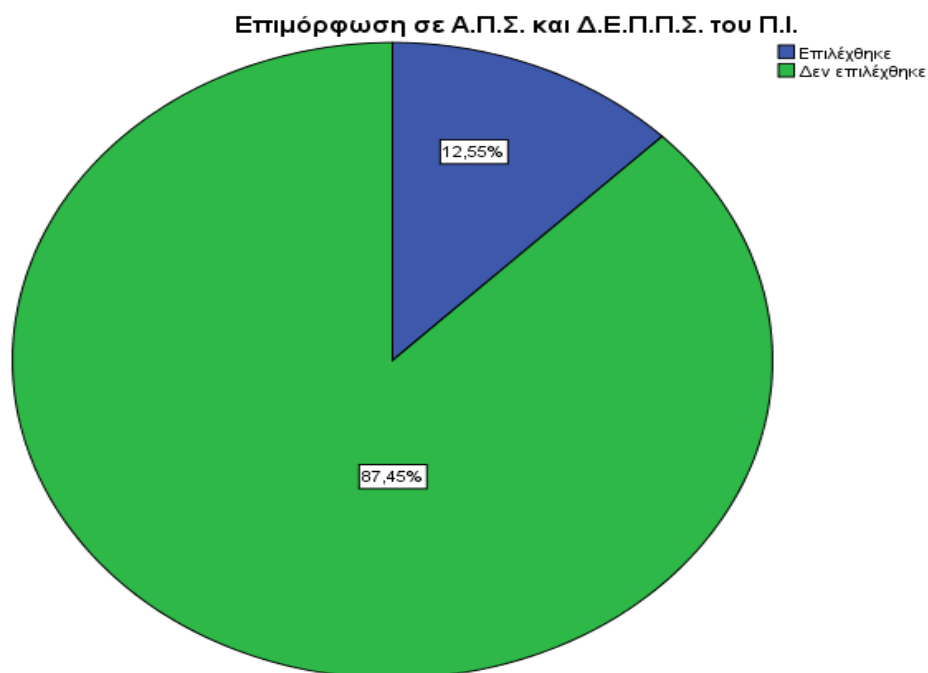
Μεταβλητή ΑΠΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 209 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.(ποσοστό 87,4% ) ενώ οι 12,6% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 και Γράφημα 10 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΣ

Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	30	12,6	12,6	12,6
	Δεν επιλέχθηκε	209	87,4	87,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 10-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΣ



## Δήλωση 8Δ: Πανεπιστήμιο

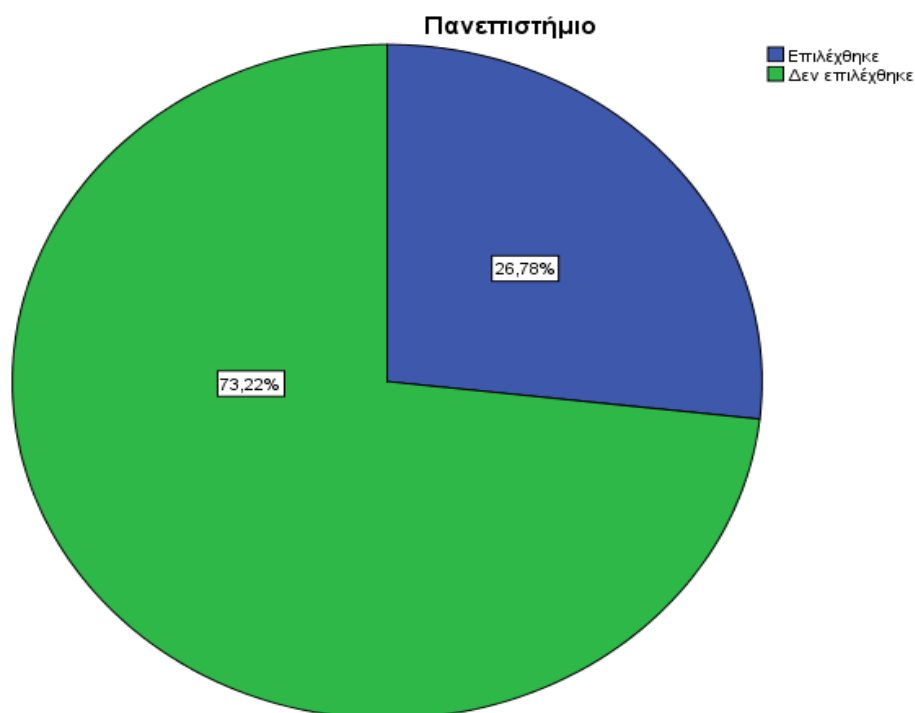
### Μεταβλητή Πανεπιστήμιο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 175 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Πανεπιστήμιο (ποσοστό 73,2% ) ενώ οι 26,8% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Πανεπιστήμιο .Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και Γράφημα 11 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

		Πανεπιστήμιο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	64	26,8	26,8	26,8
	Δεν επιλέχθηκε	175	73,2	73,2	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 11-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



Δήλωση 8Ε: Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

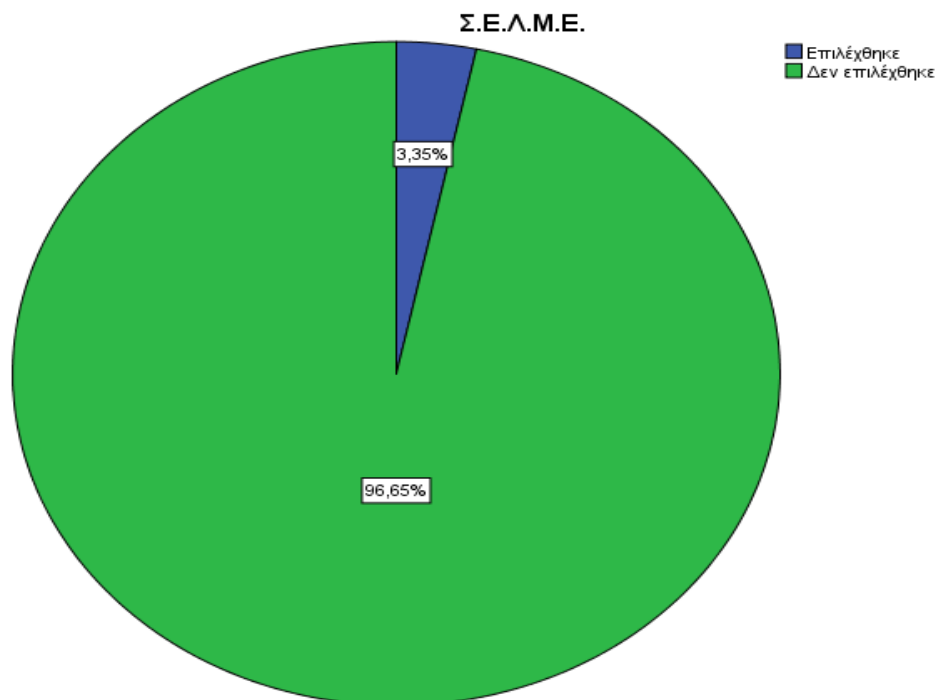
Μεταβλητή ΣΕΛΜΕ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 231 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (ποσοστό 96,7% ) ενώ οι 3,3% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 και Γράφημα 12 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΕΛΜΕ

		Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	8	3,3	3,3	3,3
	Δεν επιλέχθηκε	231	96,7	96,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 12-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΕΛΜΕ



## Δήλωση 8Z: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

### Μεταβλητή Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 207 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ποσοστό 86,6% ) ενώ οι 13,4% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 και Γράφημα 13 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

		Παιδαγωγικό Ινστιτούτο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	32	13,4	13,4	13,4
	Δεν επιλέχθηκε	207	86,6	86,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 13-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



Δήλωση 8Η: Άλλο

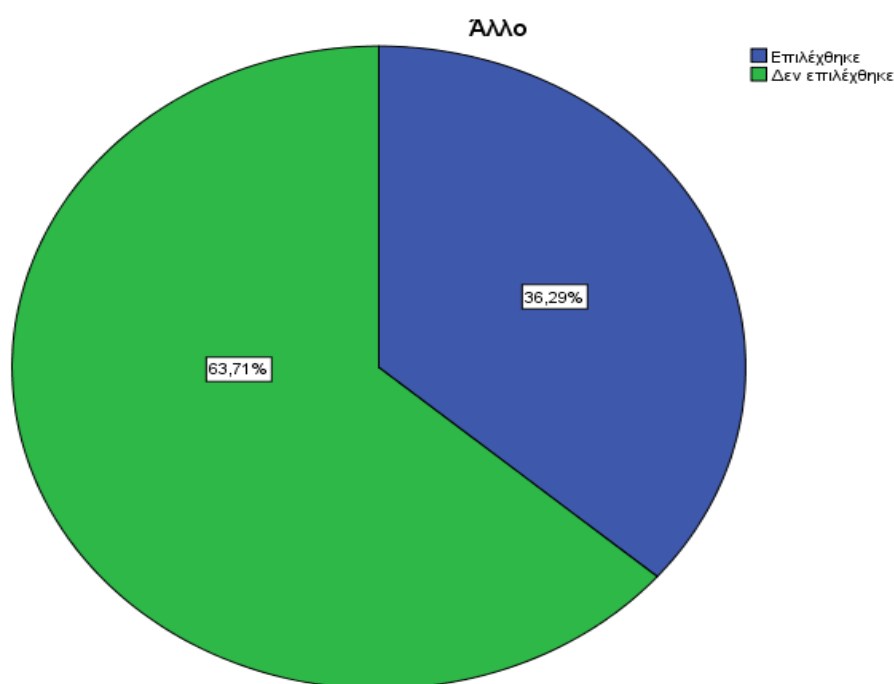
Μεταβλητή Άλλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 153 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν επιμορφωθεί σε Άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα (ποσοστό 64% ) ενώ οι 36% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί Άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 14 και Γράφημα 14 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΛΛΟ

		Άλλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	86	36,0	36,0	36,0
	Δεν επιλέχθηκε	153	64,0	64,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 14-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΛΛΟ



## Δήλωση 8Θ: Τίποτα

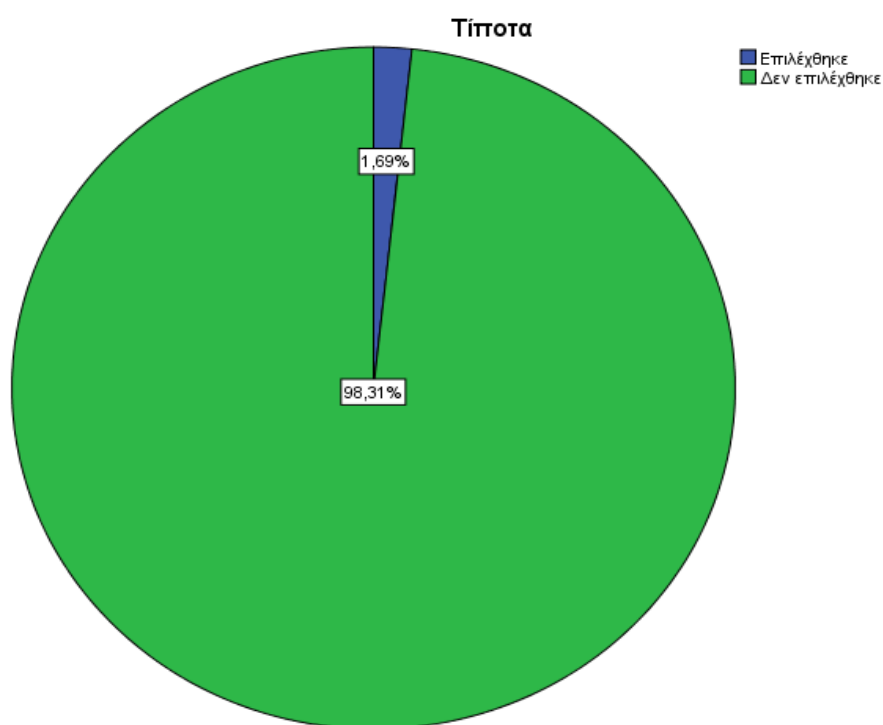
### Μεταβλητή Τίποτα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 235 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν επιμορφωθεί σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (ποσοστό 98,3% ) ενώ οι 1,7% των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί σε κανένα. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 και Γράφημα 15 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΙΠΟΤΑ

		Τίποτα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	4	1,7	1,7	1,7
	Δεν επιλέχθηκε	235	98,3	98,3	100,0
Total		239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 15-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΙΠΟΤΑ



### Ερώτηση 1

Παρακαλούμε, σημειώστε με X τις προτάσεις με τις οποίες συμφωνείτε και που σας εκφράζουν περισσότερο

Οι μεταβλητές έχουν κωδικοποιηθεί ως 1:Επιλέχθηκε(η πρόταση) 2:Δεν επιλέχθηκε

Πρόταση 1.1: Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού (φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.

Μεταβλητή Αποτελεσματική ηγεσία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 183 από τους 239 συμμετέχοντες δεν συμφωνούν ή δεν τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης(ποσοστό 76,6%) ενώ οι 23,4% των συμμετεχόντων συμφωνούν.Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 και Γράφημα 16 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 16 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

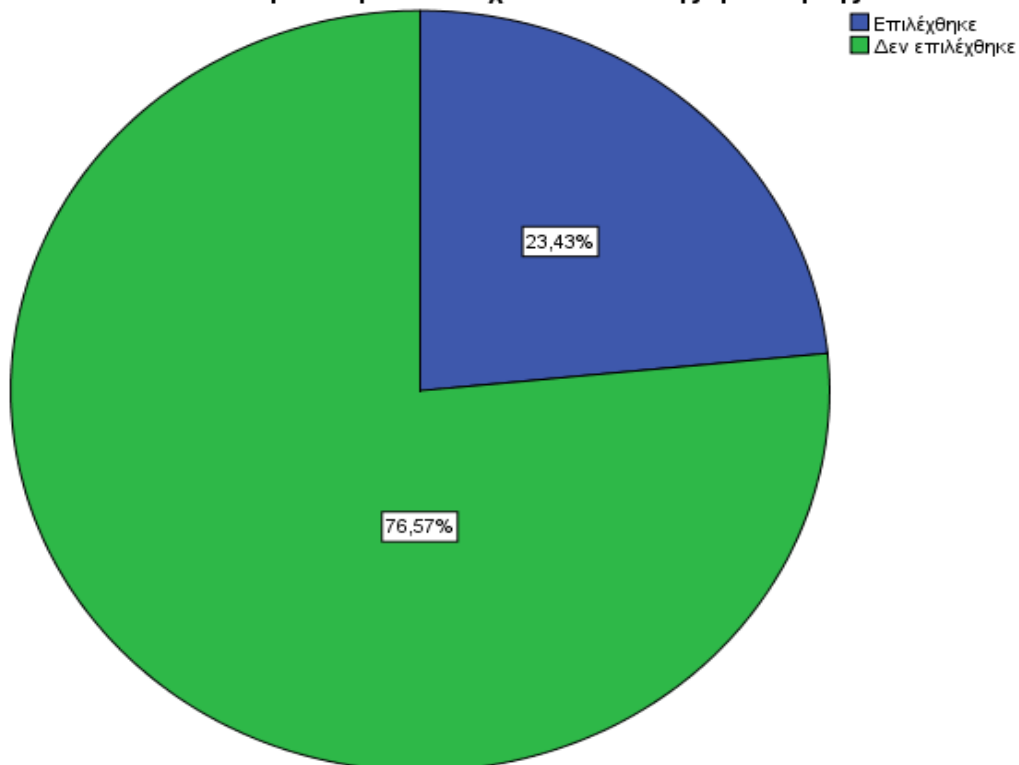
Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	56	23,4	23,4	23,4
	Δεν επιλέχθηκε	183	76,6	76,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	



ΓΡΑΦΗΜΑ 16-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.



Πρόταση 1.2: Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.

Μεταβλητή Αντιμετώπιση προβλημάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 174 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλούν στη μνήμη τους στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσαν στο παρελθόν (ποσοστό 72,8%) ενώ οι 27,2% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 17 και Γράφημα 17 παρακάτω.

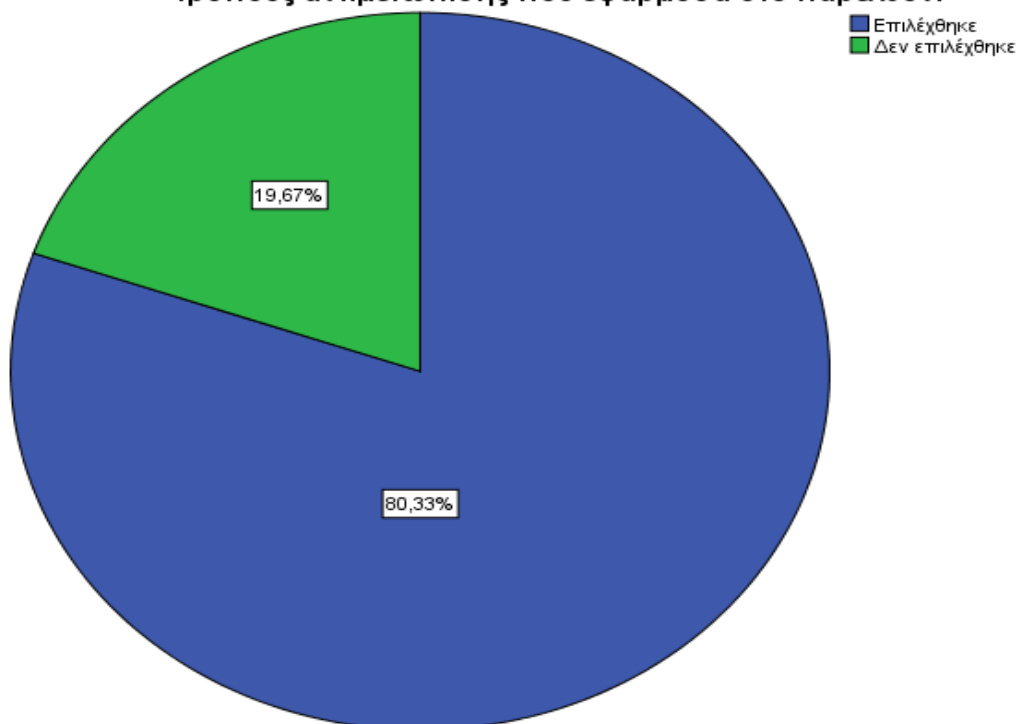
ΠΙΝΑΚΑΣ 17 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	174	72,8	72,8	72,8
Δεν επιλέχθηκε	65	27,2	27,2	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 17-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.



Πρόταση 1.3: Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.

Μεταβλητή Μέλοι ομάδας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 126 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι για την αντιμετώπιση προβλημάτων ζητούν τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας τους (ποσοστό 52,7%) ενώ οι 47,3% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 18 και Γράφημα 18 παρακάτω.

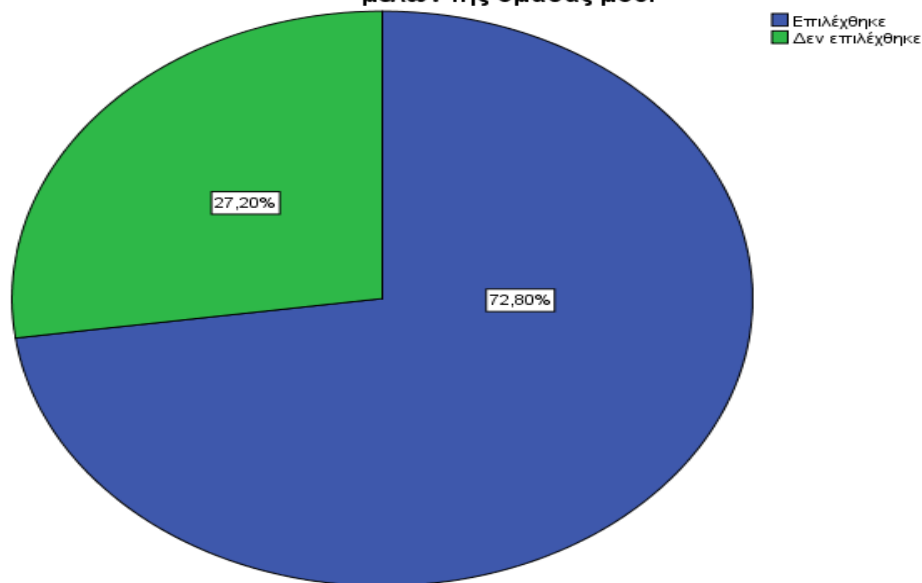
ΠΙΝΑΚΑΣ 18 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΕΛΟΙ ΟΜΑΔΑΣ

Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δεν ζητάω ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	126	52,7	52,7	52,7
	Δεν επιλέχθηκε	113	47,3	47,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 18-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΕΛΟΙ ΟΜΑΔΑΣ

Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.



Πρόταση 1.4: Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δε ζητάω ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.

#### Μεταβλητή Ευθύνες

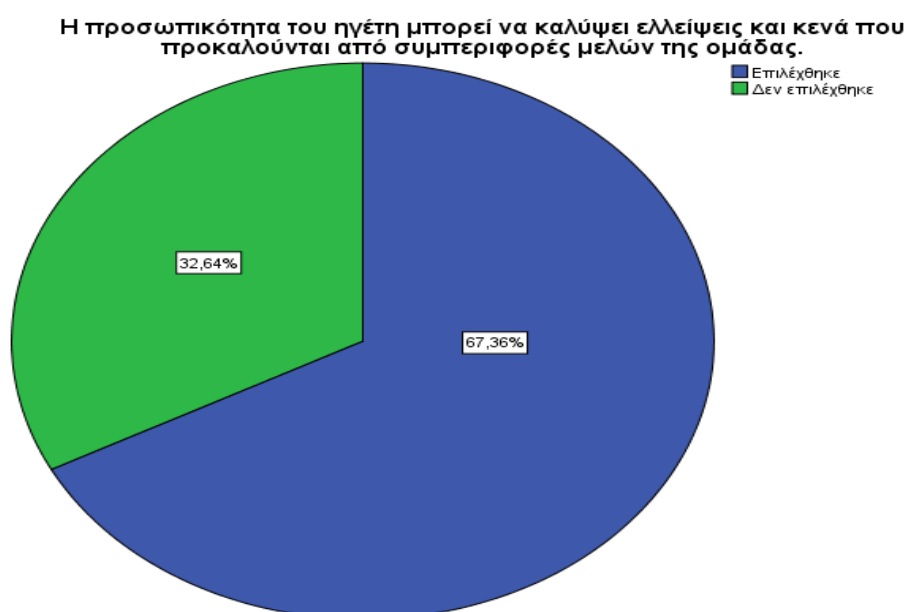
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 161 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εκείνους αποκλειστικά, ώστε δε ζητούν ευθύνες από τα μέλη της ομάδας τους (ποσοστό 67,4%) ενώ οι 32,6% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και Γράφημα 19 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΥΘΥΝΕΣ

**Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	161	67,4	67,4	67,4
Δεν επιλέχθηκε	78	32,6	32,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 19-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΥΘΥΝΕΣ



Πρόταση 1.5: Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.

#### Μεταβλητή Προσωπικότητα ηγέτη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 121 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας (ποσοστό 50,5%) ενώ οι 49,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 20 και Γράφημα 20 παρακάτω.

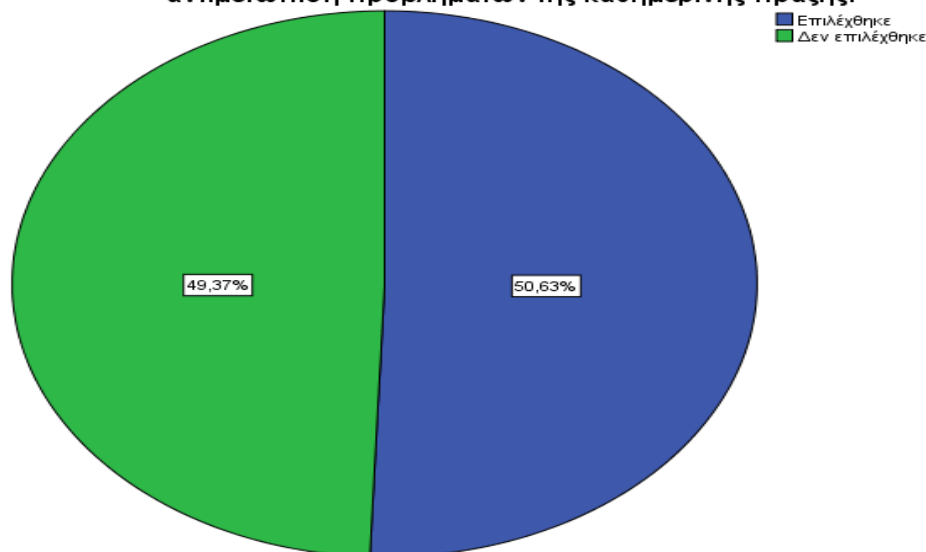
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 20 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΤΗ

Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	121	50,6	50,6	50,6
Δεν επιλέχθηκε	118	49,4	49,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 20-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΤΗ

Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.



Πρόταση 1.6: Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.

#### Μεταβλητή Αυτοπεποίθηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 128 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι έχουν γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης (ποσοστό 53,6%) ενώ οι 46,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 21 και Γράφημα 21 παρακάτω.

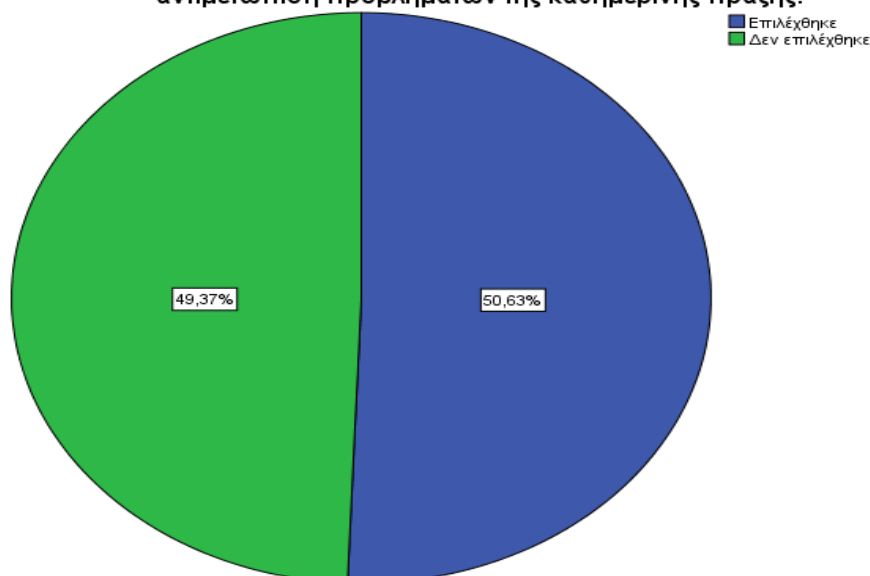
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 21 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ

Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	128	53,6	53,6	53,6
Δεν επιλέχθηκε	111	46,4	46,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 21-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ

Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.



Πρόταση 1.7: Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.

#### Μεταβλητή Άγχος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 132 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι διαχειρίζονται το άγχος τους, με αποτέλεσμα να μη τους επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές τους (ποσοστό 55,2%) ενώ οι 44,8% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 22 και Γράφημα 22 παρακάτω.

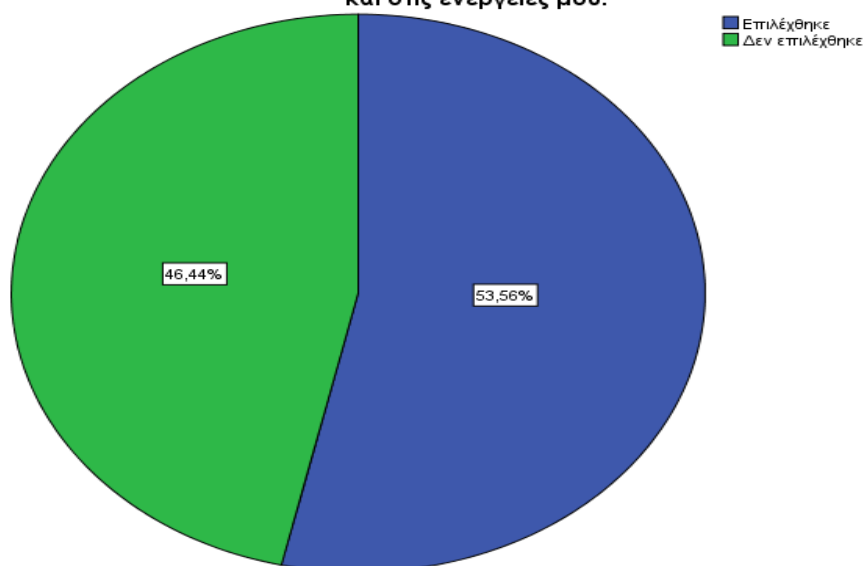
ΠΙΝΑΚΑΣ 22 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΓΧΟΣ

Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	128	53,6	53,6	53,6
	Δεν επιλέχθηκε	111	46,4	46,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 22-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΓΧΟΣ

Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.



Πρόταση 1.8: Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.

Μεταβλητή Παρελθόν

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 132 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλούν στη μνήμη τους στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσαν στο παρελθόν (ποσοστό 55,2%) ενώ οι 44,8% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 23 και Γράφημα 23 παρακάτω.

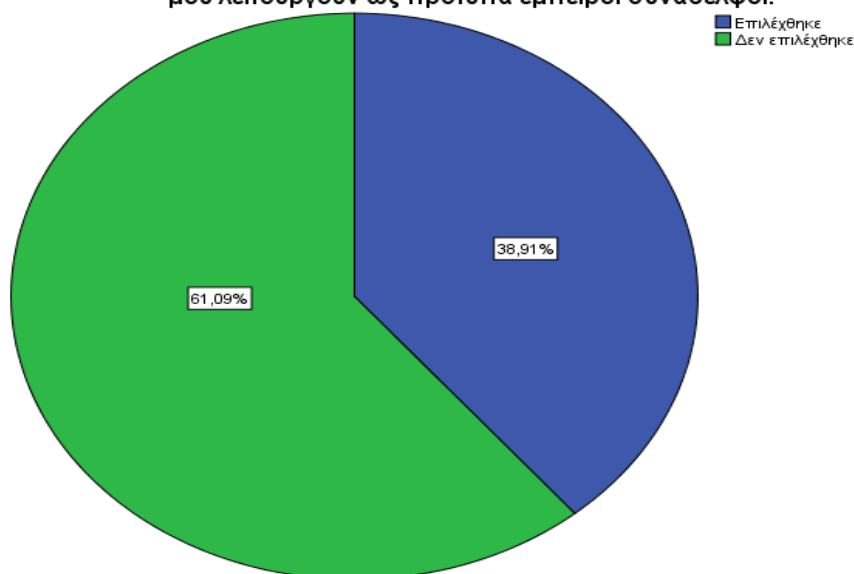
### ΠΙΝΑΚΑΣ 23 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	132	55,2	55,2	55,2
Δεν επιλέχθηκε	107	44,8	44,8	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 23-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.





Πρόταση 1.9: Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.

#### Μεταβλητή Πρότυπα συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 145 από τους 239 συμμετέχοντες δεν συμφωνούν ή δεν τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά τους λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι (ποσοστό 61,1%) ενώ οι 38,9% των συμμετεχόντων συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 24 και Γράφημα 24 παρακάτω.

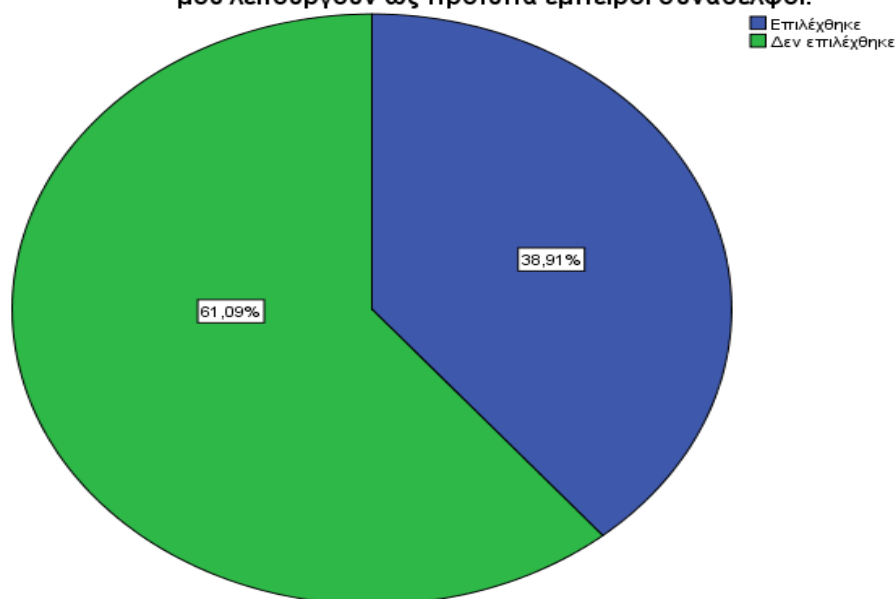
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 24 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	93	38,9	38,9	38,9
Δεν επιλέχθηκε	146	61,1	61,1	100,0
Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 24-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.



Πρόταση 1.10: Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

#### Μεταβλητή Ενημέρωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 157 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι εξακολουθούν και ενημερώνονται μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (ποσοστό 65,7%) ενώ οι 34,3% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 25 και Γράφημα 25 παρακάτω.

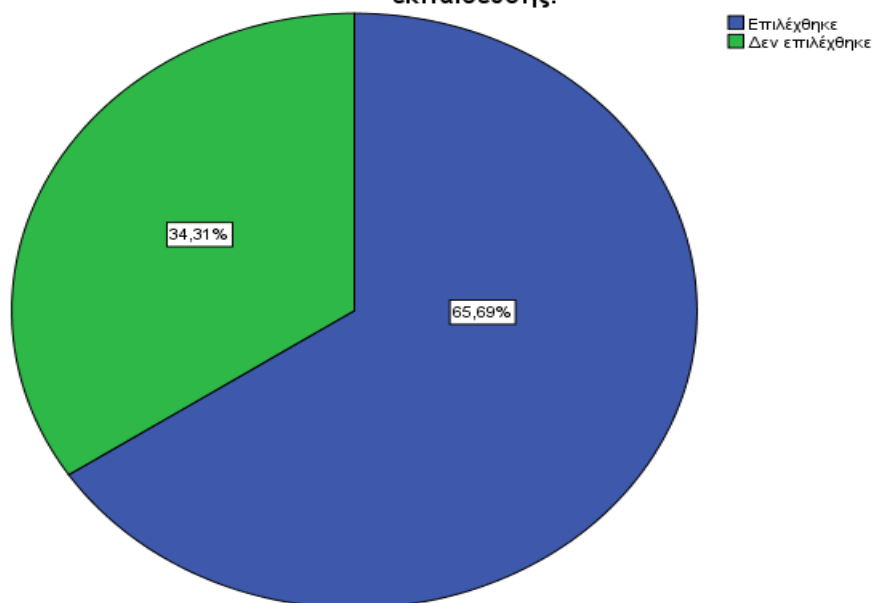
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 25 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	157	65,7	65,7	65,7
	Δεν επιλέχθηκε	82	34,3	34,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 25-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.



Πρόταση 1.11: Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.

### Μεταβλητή Αιτίες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 166 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι αντιλαμβάνονται τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορούν να προλάβουν μια κρίση πριν εξελιχθεί (ποσοστό 69,5%) ενώ οι 30,5% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 26 και Γράφημα 26 παρακάτω.

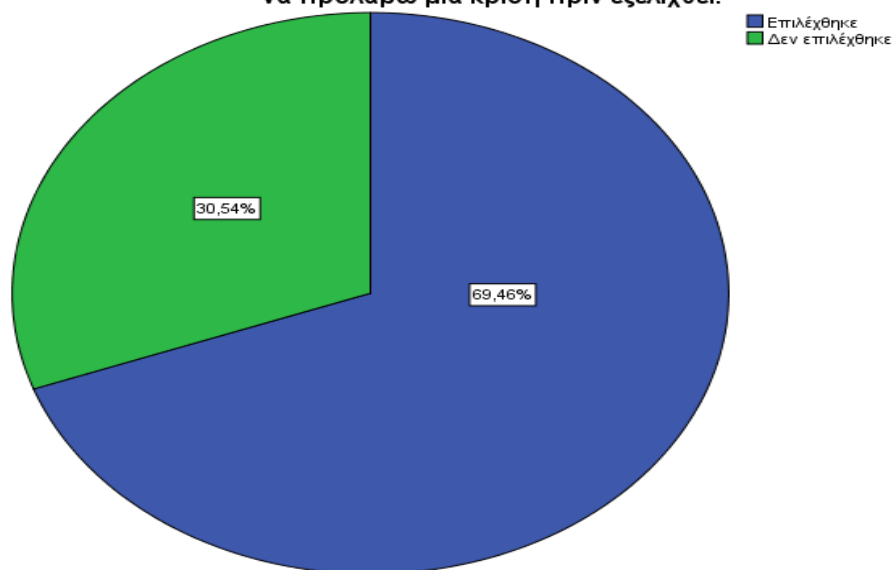
ΠΙΝΑΚΑΣ 26 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΙΤΙΕΣ

**Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	166	69,5	69,5	69,5
Δεν επιλέχθηκε	73	30,5	30,5	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 26-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΙΤΙΕΣ

**Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.**



Πρόταση 1.12: Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.

#### Μεταβλητή Συνεργασία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 183 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι συνεργάζονται απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου (ποσοστό 76,6%) ενώ οι 23,4% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 27 και Γράφημα 27 παρακάτω.

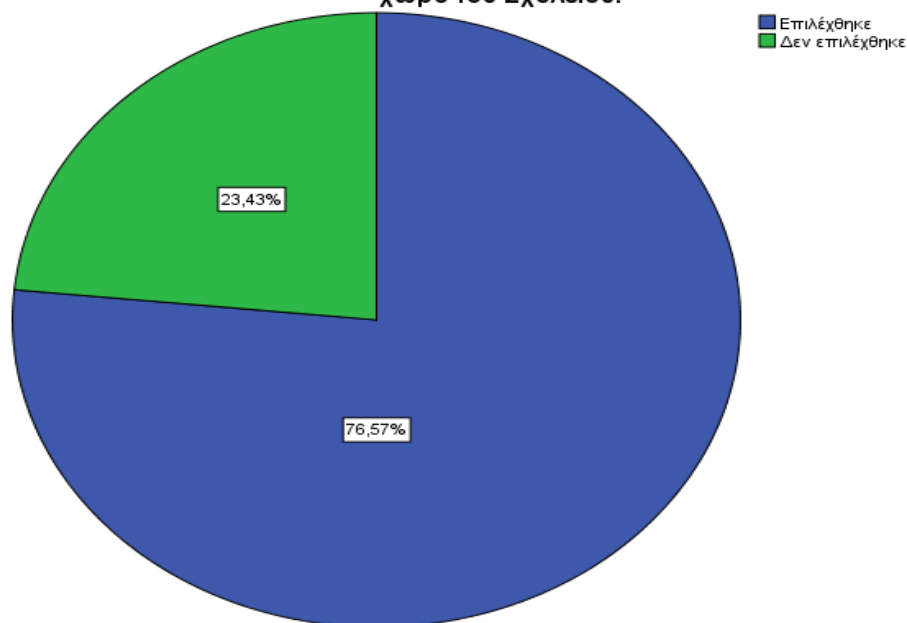
ΠΙΝΑΚΑΣ 27 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

**Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	183	76,6	76,6	76,6
	Δεν επιλέχθηκε	56	23,4	23,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 27-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

**Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.**



Πρόταση 1.13: Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα

Μεταβλητή Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 193 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (ποσοστό 80,8%) ενώ οι 19,2% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 28 και Γράφημα 28 παρακάτω.

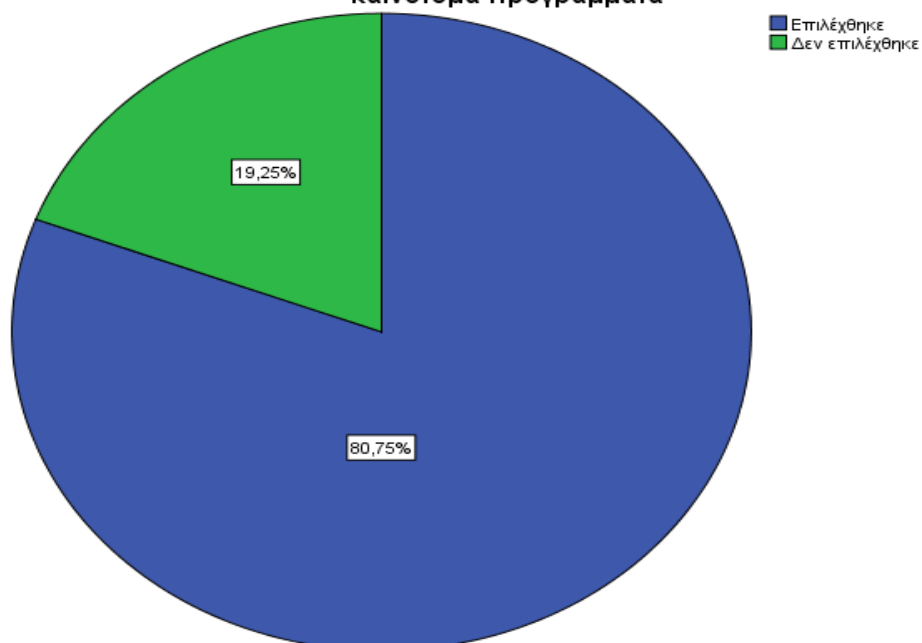
ΠΙΝΑΚΑΣ 28 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

**Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιλέχθηκε	193	80,8	80,8	80,8
	Δεν επιλέχθηκε	46	19,2	19,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 28-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

**Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα**



Πρόταση 1.14: Ασκώ εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας  
 Μεταβλητή Κριτική

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 142 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι ασκούν εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ποσοστό 59,4%) ενώ οι 40,6% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 29 και Γράφημα 29 παρακάτω.

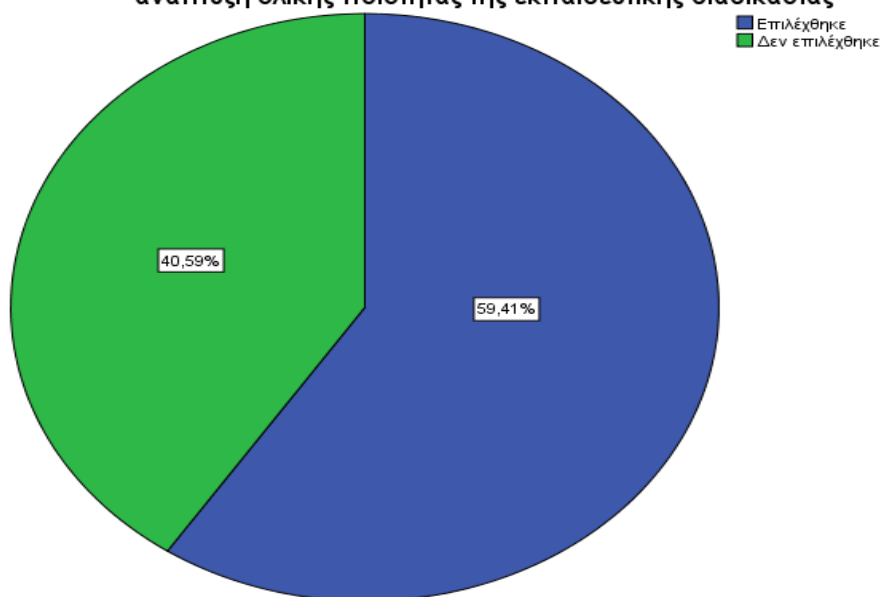
ΠΙΝΑΚΑΣ 29 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗ

**Ασκώ εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιλέχθηκε	142	59,4	59,4	59,4
Δεν επιλέχθηκε	97	40,6	40,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 29-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗ

**Ασκώ εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας**



Πρόταση 1.15: Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά , δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων

### Μεταβλητή Στόχοι

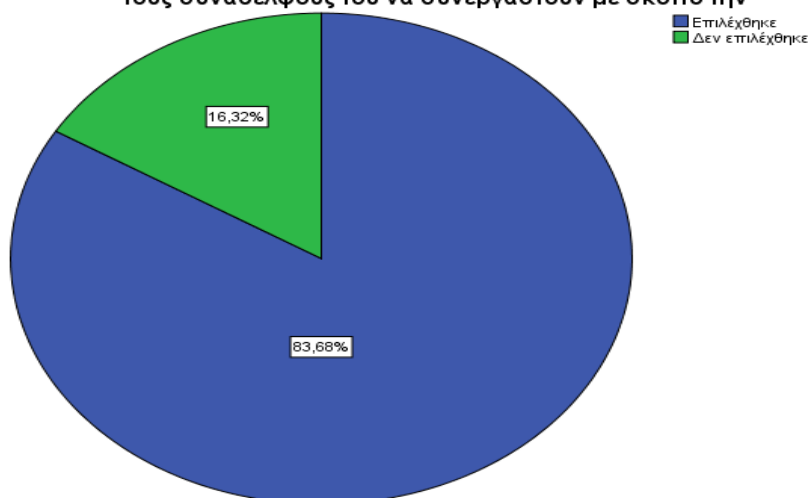
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 200 από τους 239 συμμετέχοντες συμφωνούν ή τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση ότι γνωρίζουν ότι με τη δική τους συμπεριφορά , δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων (ποσοστό 83,7%) ενώ οι 16,3% των συμμετεχόντων δε συμφωνούν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 30 και Γράφημα 30 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΤΟΧΟΙ

		Στόχοι			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Επιλέχθηκε	200	83,7	83,7	83,7
	Δεν επιλέχθηκε	39	16,3	16,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 30-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΤΟΧΟΙ

Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά , δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την



## Ερώτηση 2

Παρακαλούμε δηλώστε σε καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις πόσο συχνά συμβαίνει ή λειτουργεί κάτι από τα παρακάτω: σύμφωνα με την κλίμακα από 1 έως 5 (1: Σχεδόν ποτέ, 2. Μερικές φορές, 3.Συχνά, 4.Πολύ συχνά, 5.Πάντοτε)

Δήλωση 2.1: Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.

### Μεταβλητή Εμπόδια

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 104 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται τα εμπόδια που ήδη έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλούν στη μνήμη τους τρόπους που τα ξεπέρασαν πολύ συχνά (ποσοστό 43,5% ) ενώ οι 2,1% των συμμετεχόντων σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 31 και Γράφημα 31 παρακάτω.

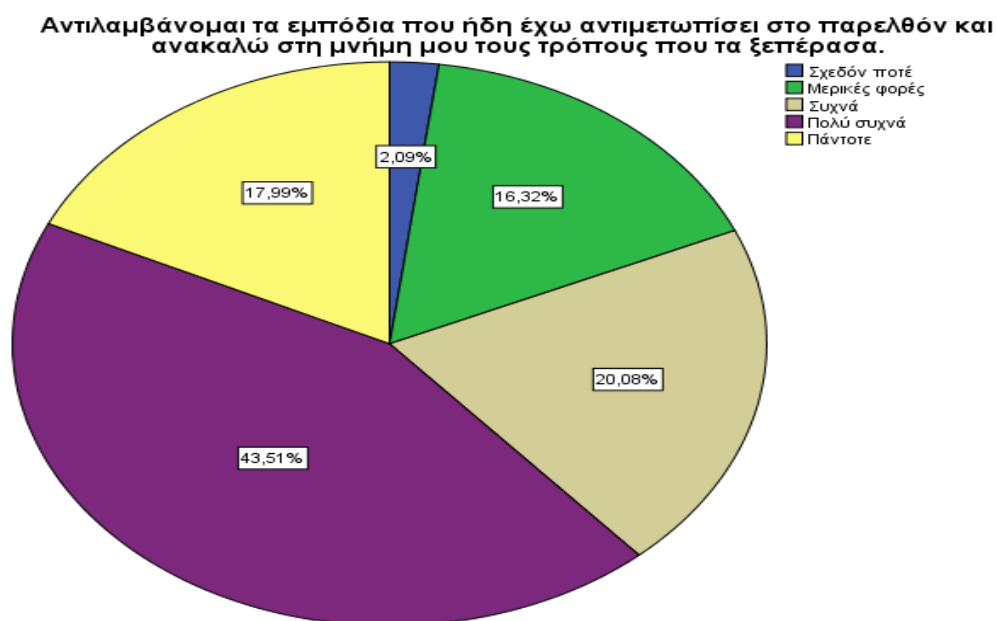
### ΠΙΝΑΚΑΣ 31 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΜΠΟΔΙΑ

**Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	5	2,1	2,1	2,1
Μερικές φορές	39	16,3	16,3	18,4
Συχνά	48	20,1	20,1	38,5
Πολύ συχνά	104	43,5	43,5	82,0
Πάντοτε	43	18,0	18,0	100,0
Total	239	100,0	100,0	



## ΓΡΑΦΗΜΑ 31-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΜΠΟΔΙΑ



Δήλωση 2.2: Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο

### Μεταβλητή Αποτυχία

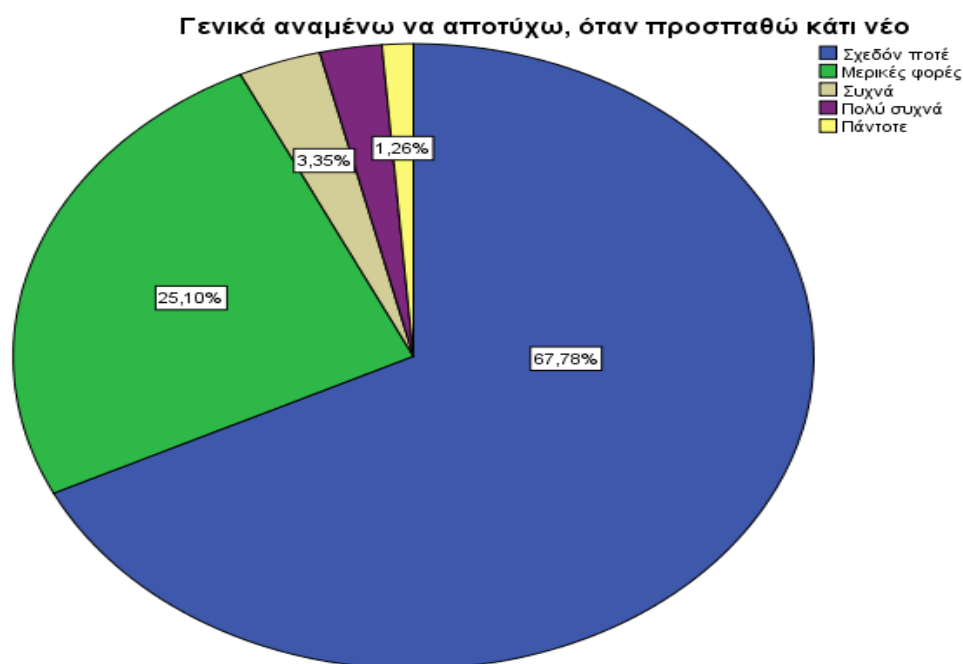
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 162 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα γενικά αναμένουν να αποτύχουν, όταν προσπαθούν κάτι νέο σχεδόν ποτέ (ποσοστό 67,8% ) ενώ οι 1,3% των συμμετεχόντων πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 32 και Γράφημα 32 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 32 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

**Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	162	67,8	67,8	67,8
Μερικές φορές	60	25,1	25,1	92,9
Συχνά	8	3,3	3,3	96,2
Πολύ συχνά	6	2,5	2,5	98,7
Πάντοτε	3	1,3	1,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

## ΓΡΑΦΗΜΑ 32-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑ



Δήλωση 2.3: Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.

### Μεταβλητή Διάθεση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 91 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι μερικές φορές η διάθεσή τους επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα προβλήματα (ποσοστό 38,1%) ενώ οι 9,2% των συμμετεχόντων το θεωρούν αυτό πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 33 και Γράφημα 33 παρακάτω.

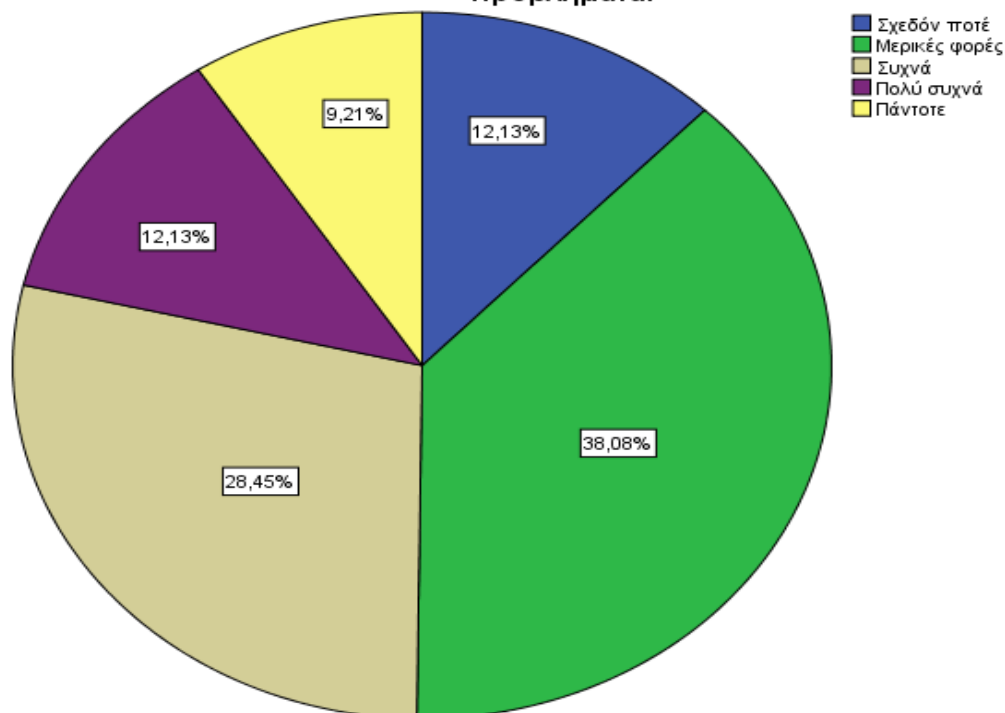
ΠΙΝΑΚΑΣ 33 -ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΔΙΑΘΕΣΗ

Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	29	12,1	12,1	12,1
	Μερικές φορές	91	38,1	38,1	50,2
	Συχνά	68	28,5	28,5	78,7
	Πολύ συχνά	29	12,1	12,1	90,8
	Πάντοτε	22	9,2	9,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 33-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΔΙΑΘΕΣΗ

Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.



Δήλωση 2.4: Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.

### Μεταβλητή Εμπιστοσύνη

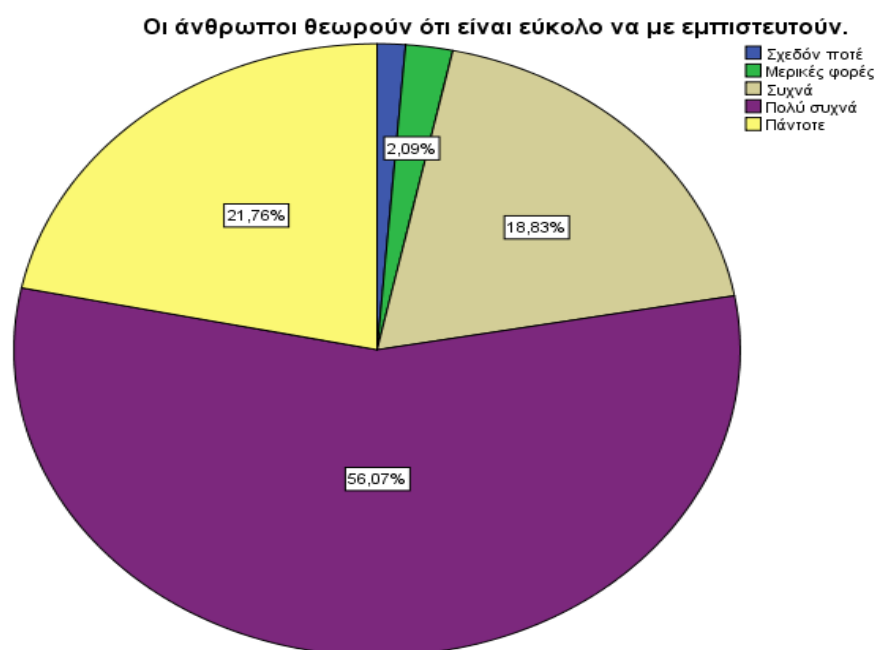
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 134 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι πολύ συχνά οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να τους εμπιστευτούν (ποσοστό 56,1% ) ενώ οι 1,3% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 34 και Γράφημα 34 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 34-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

**Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	3	1,3	1,3	1,3
Μερικές φορές	5	2,1	2,1	3,3
Συχνά	45	18,8	18,8	22,2
Πολύ συχνά	134	56,1	56,1	78,2
Πάντοτε	52	21,8	21,8	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**ΓΡΑΦΗΜΑ 34-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ**



Δήλωση 2.5: Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.

### Μεταβλητή Μηνύματα

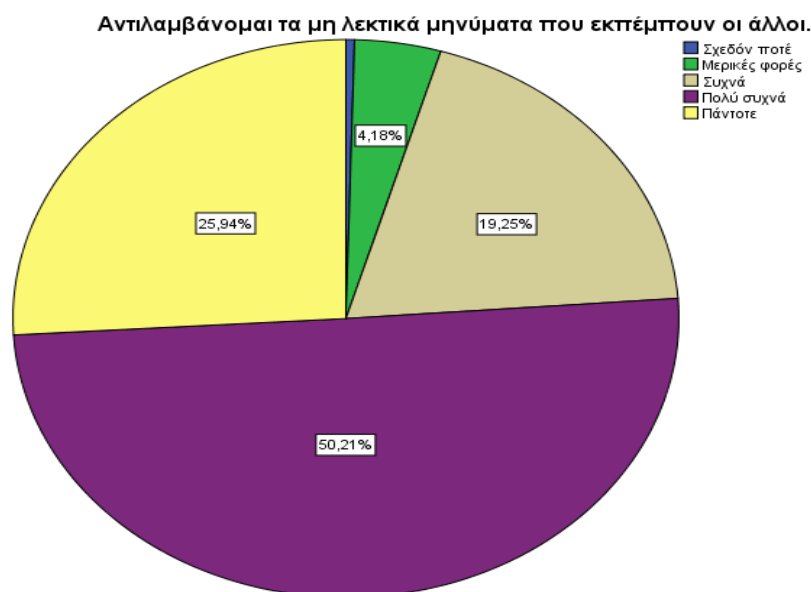
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 120 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι πολύ συχνά οτι αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι (ποσοστό 50,2% ) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 35 και Γράφημα 35 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 35-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΗΝΥΜΑΤΑ

**Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	1	,4	,4	,4
Μερικές φορές	10	4,2	4,2	4,6
Συχνά	46	19,2	19,2	23,8
Πολύ συχνά	120	50,2	50,2	74,1
Πάντοτε	62	25,9	25,9	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 35-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΗΝΥΜΑΤΑ



Δήλωση 2.6: Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.

### Μεταβλητή Συνομιλία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 131 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι μερικές φορές δεν μπορούν να καταλάβουν, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλούν, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται σχεδόν ποτέ (ποσοστό 54,8%) ενώ οι 2,9% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 36 και Γράφημα 36 παρακάτω.

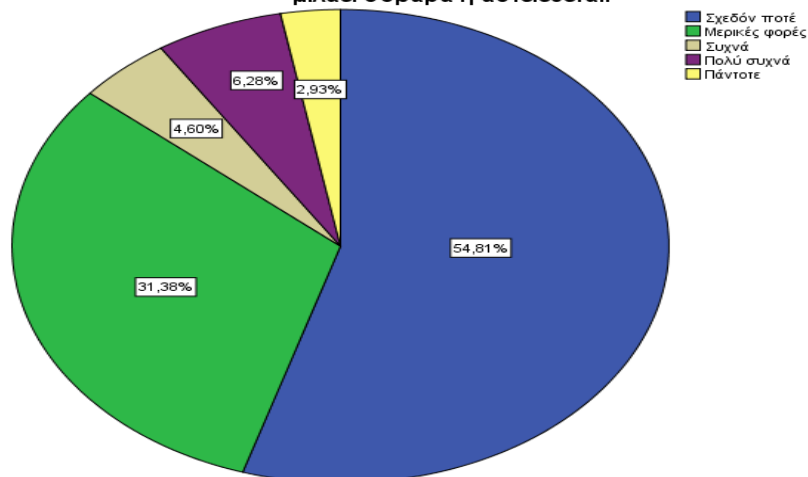
### ΠΙΝΑΚΑΣ 36-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ

**Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	131	54,8	54,8	54,8
	Μερικές φορές	75	31,4	31,4	86,2
	Συχνά	11	4,6	4,6	90,8
	Πολύ συχνά	15	6,3	6,3	97,1
	Πάντοτε	7	2,9	2,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 36-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ

**Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.**



Δήλωση 2.7: Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.

### Μεταβλητή Δυνατότητες

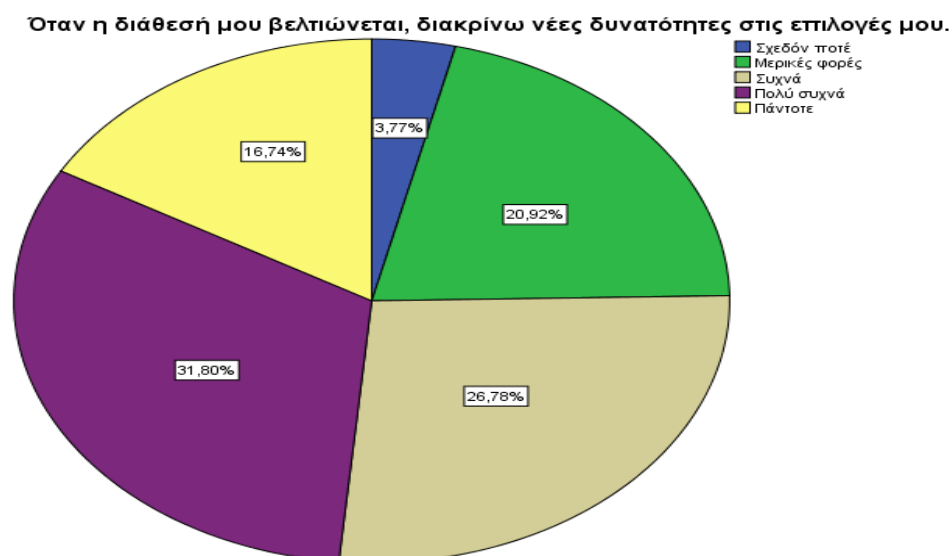
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 76 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πολύ συχνά όταν η διάθεσή τους βελτιώνεται, διακρίνουν νέες δυνατότητες στις επιλογές τους (ποσοστό 31,8%) ενώ οι 3,8% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 37 και Γράφημα 37 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 37-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

**Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	9	3,8	3,8	3,8
Μερικές φορές	50	20,9	20,9	24,7
Συχνά	64	26,8	26,8	51,5
Πολύ συχνά	76	31,8	31,8	83,3
Πάντοτε	40	16,7	16,7	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 37-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ



Δήλωση 2.8: Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.

### Μεταβλητή Λογική

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 105 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πολύ συχνά τα συναισθήματα δεν τους παρασύρουν, αλλά λειτουργούν με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος (ποσοστό 43,9%) ενώ το 0,4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 και Γράφημα 38 παρακάτω.

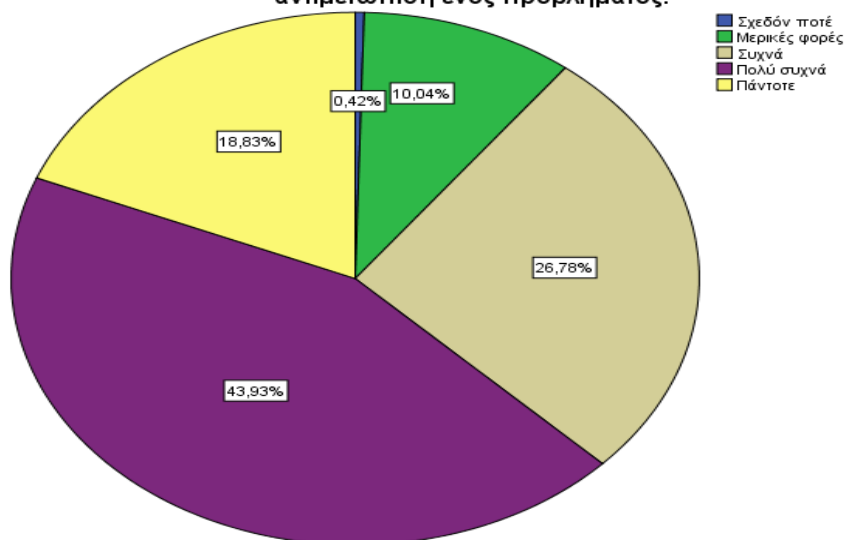
ΠΙΝΑΚΑΣ 38-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΛΟΓΙΚΗ

Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	,4	,4	,4
	Μερικές φορές	24	10,0	10,0	10,5
	Συχνά	64	26,8	26,8	37,2
	Πολύ συχνά	105	43,9	43,9	81,2
	Πάντοτε	45	18,8	18,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 38-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΛΟΓΙΚΗ

Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.





Δήλωση 2.9: Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.

#### Μεταβλητή Συνείδηση συναισθημάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 124 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πολύ συχνά έχουν συνείδηση των συναισθημάτων τους, καθώς τα βιώνουν και έτσι μπορούν να τα ελέγξουν(ποσοστό 51,9%) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 39 και Γράφημα 39 παρακάτω.

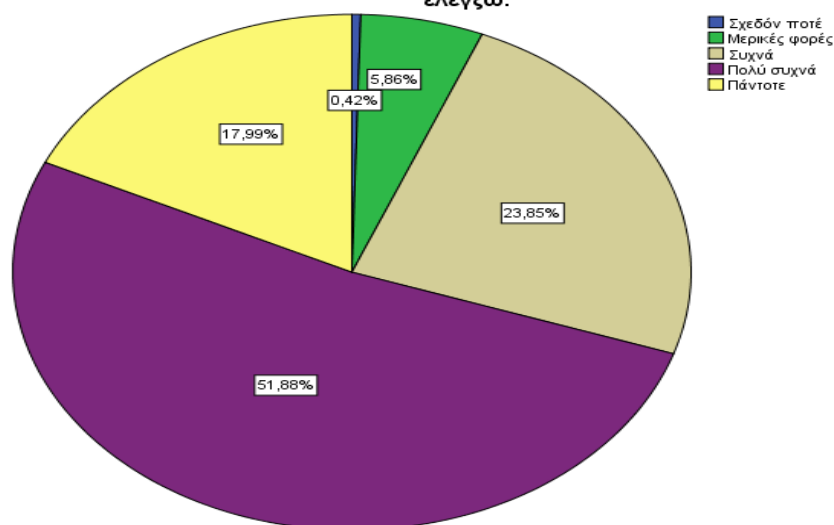
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 39-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΣΥΒΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	,4	,4	,4
	Μερικές φορές	14	5,9	5,9	6,3
	Συχνά	57	23,8	23,8	30,1
	Πολύ συχνά	124	51,9	51,9	82,0
	Πάντοτε	43	18,0	18,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 39-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΣΥΒΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.



Δήλωση 2.10: Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.

#### Μεταβλητή Μη εκδήλωση συναισθημάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 85 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι μερικές φορές δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, γιατί θεωρούν ότι μια τέτοια εκδήλωση τους καθιστά ευάλωτους/η απέναντι στους άλλους (ποσοστό 35,6%) ενώ οι 5,4% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 40 και Γράφημα 40 παρακάτω.

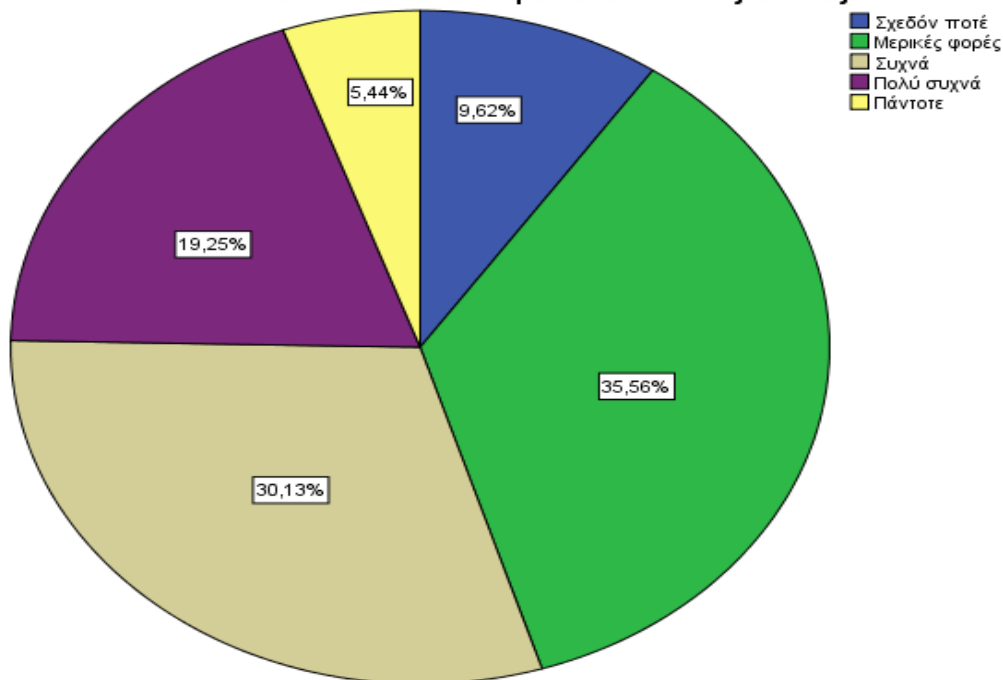
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 40-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

**Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	23	9,6	9,6	9,6
Μερικές φορές	85	35,6	35,6	45,2
Συχνά	72	30,1	30,1	75,3
Πολύ συχνά	46	19,2	19,2	94,6
Πάντοτε	13	5,4	5,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 40-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΜΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

**Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.**



Δήλωση 2.11: Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.

**Μεταβλητή Θετικό συναίσθημα**

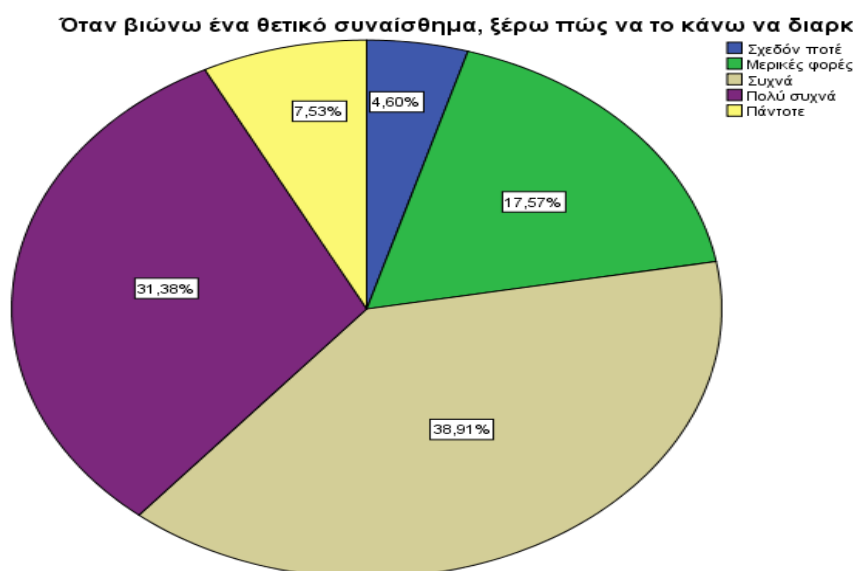
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 93 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι συχνά όταν βιώνουν ένα θετικό συναίσθημα, ξέρουν να το κάνουν να διαρκέσει (ποσοστό 38,9%) ενώ οι 4,5% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 41 και Γράφημα 41 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 41-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

**Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	11	4,6	4,6	4,6
	Μερικές φορές	42	17,6	17,6	22,2
	Συχνά	93	38,9	38,9	61,1
	Πολύ συχνά	75	31,4	31,4	92,5
	Πάντοτε	18	7,5	7,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 41-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ



Δήλωση 2.12: Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Μεταβλητή Παρερμηνεία καταστάσεων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 108 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν σχεδόν ποτέ ότι αρκετά συχνά παρερμηνεύουν καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος(ποσοστό 45,2%) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 42 και Γράφημα 42 παρακάτω.

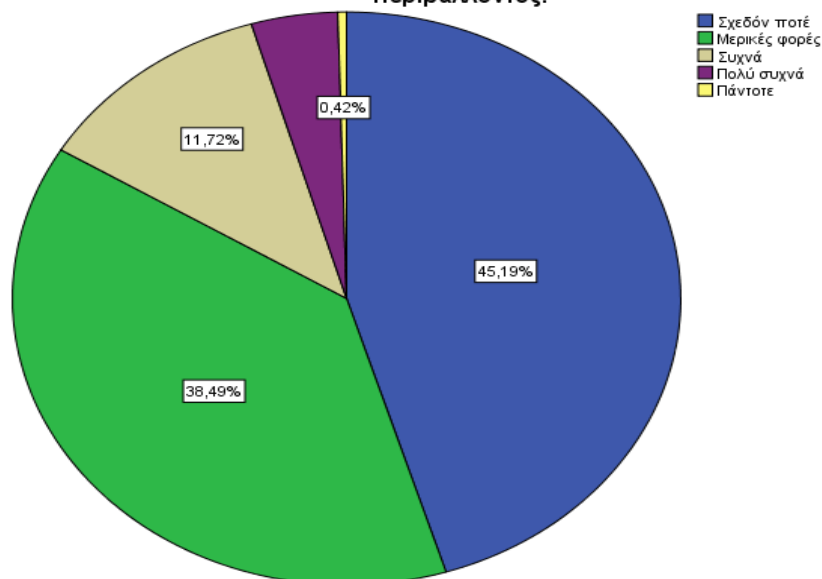
ΠΙΝΑΚΑΣ 42-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΡΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	108	45,2	45,2	45,2
	Μερικές φορές	92	38,5	38,5	83,7
	Συχνά	28	11,7	11,7	95,4
	Πολύ συχνά	10	4,2	4,2	99,6
	Πάντοτε	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 42-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΑΡΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.



Δήλωση 2.13: Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.

Μεταβλητή Επίγνωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 109 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πολύ συχνά έχουν επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν σε άλλους (ποσοστό

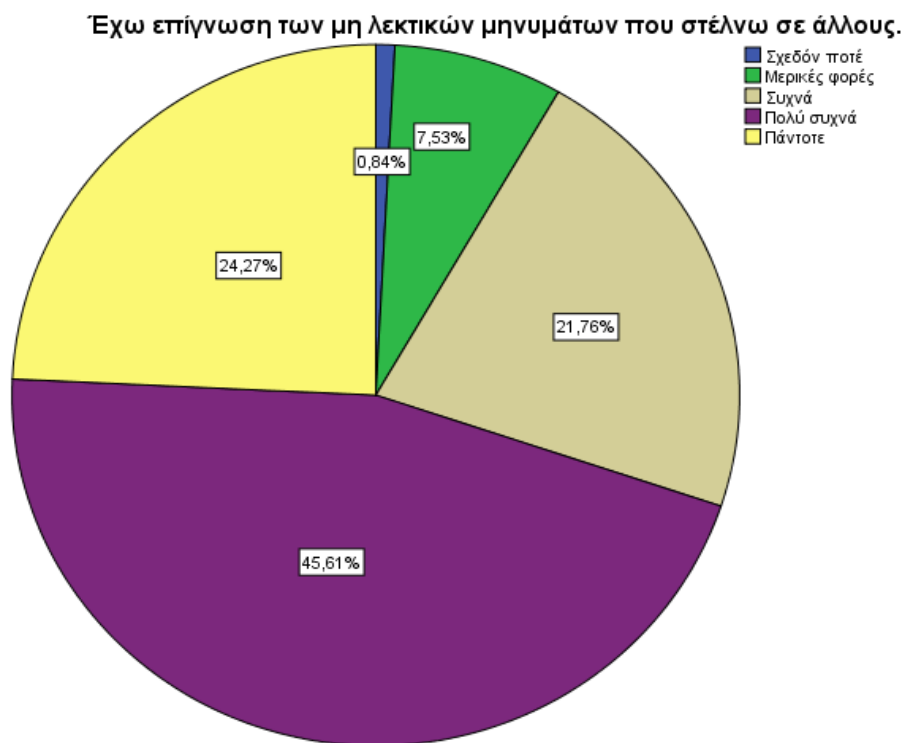
45,6%) ενώ οι 0,8% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 43 και Γράφημα 43 παρακάτω.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 43-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗ**

**Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	2	,8	,8	,8
Μερικές φορές	18	7,5	7,5	8,4
Συχνά	52	21,8	21,8	30,1
Πολύ συχνά	109	45,6	45,6	75,7
Πάντοτε	58	24,3	24,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**ΓΡΑΦΗΜΑ 43-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗ**



Δήλωση 2.14: Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.

### Μεταβλητή Πρωτοβουλίες

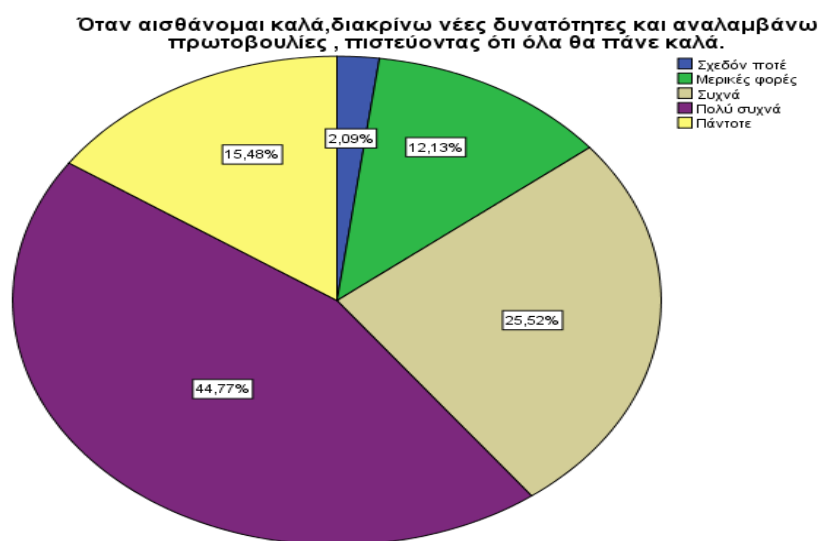
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 107 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πολύ συχνά όταν αισθάνονται καλά, διακρίνουν νέες δυνατότητες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά (ποσοστό 44,8%) ενώ οι 2,1% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 44 και Γράφημα 44 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 44-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες , πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	5	2,1	2,1	2,1
	Μερικές φορές	29	12,1	12,1	14,2
	Συχνά	61	25,5	25,5	39,7
	Πολύ συχνά	107	44,8	44,8	84,5
	Πάντοτε	37	15,5	15,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 44-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ



Δήλωση 2.15: Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.

### Μεταβλητή Πρόσωπα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 146 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τείνουν να παρερμηνεύουν τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων σχεδόν ποτέ (ποσοστό 61,1%) ενώ οι 1,7% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 45 και Γράφημα 45 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 45-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΑ

**Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	146	61,1	61,1	61,1
	Μερικές φορές	70	29,3	29,3	90,4
	Συχνά	14	5,9	5,9	96,2
	Πολύ συχνά	5	2,1	2,1	98,3
	Πάντοτε	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 45-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΑ





Δήλωση 2.16: Δε θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.

### Μεταβλητή Ιδέες

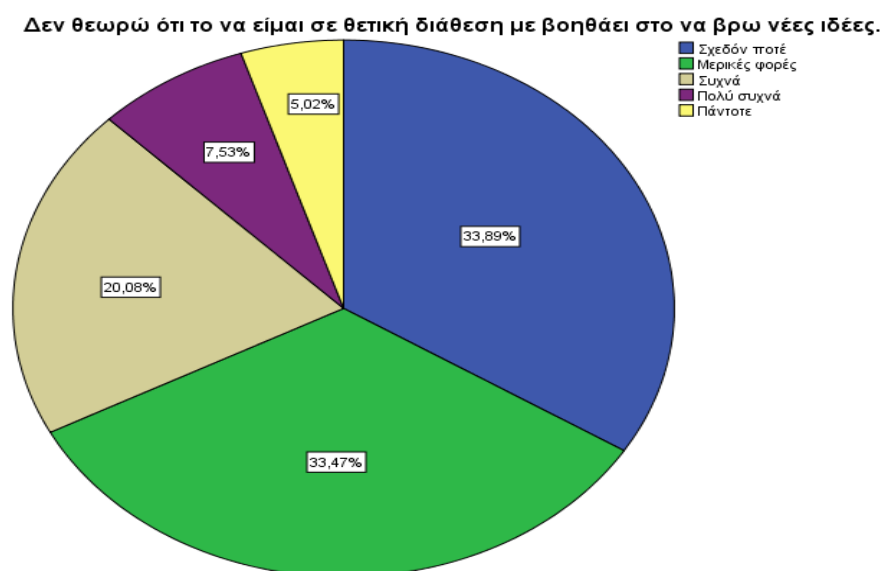
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 81 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν θεωρούν ότι το να είναι σε θετική διάθεση τους βοηθάει στην εύρεση νέων ιδεών σχεδόν ποτέ (ποσοστό 33,9%) ενώ οι 5% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 46 και Γράφημα 46 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 46-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΙΔΕΕΣ

**Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	81	33,9	33,9	33,9
Μερικές φορές	80	33,5	33,5	67,4
Συχνά	48	20,1	20,1	87,4
Πολύ συχνά	18	7,5	7,5	95,0
Πάντοτε	12	5,0	5,0	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 46-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΙΔΕΕΣ



Δήλωση 2.17: Μου είναι δύσκολο να ελέγχω τα συναισθήματα μου.

Μεταβλητή Έλεγχος συναισθημάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 101 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τους είναι δύσκολο να ελέγχουν τα συναισθήματα τους μερικές φορές (ποσοστό 42,3%) ενώ οι 0,8% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 47 και Γράφημα 47 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 47-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

**Μου είναι δύσκολο να ελέγχω τα συναισθήματα μου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	93	38,9	38,9	38,9
	Μερικές φορές	101	42,3	42,3	81,2
	Συχνά	30	12,6	12,6	93,7
	Πολύ συχνά	13	5,4	5,4	99,2
	Πάντοτε	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 47-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ



Δήλωση 2.18: Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.

### Μεταβλητή Προσιτός

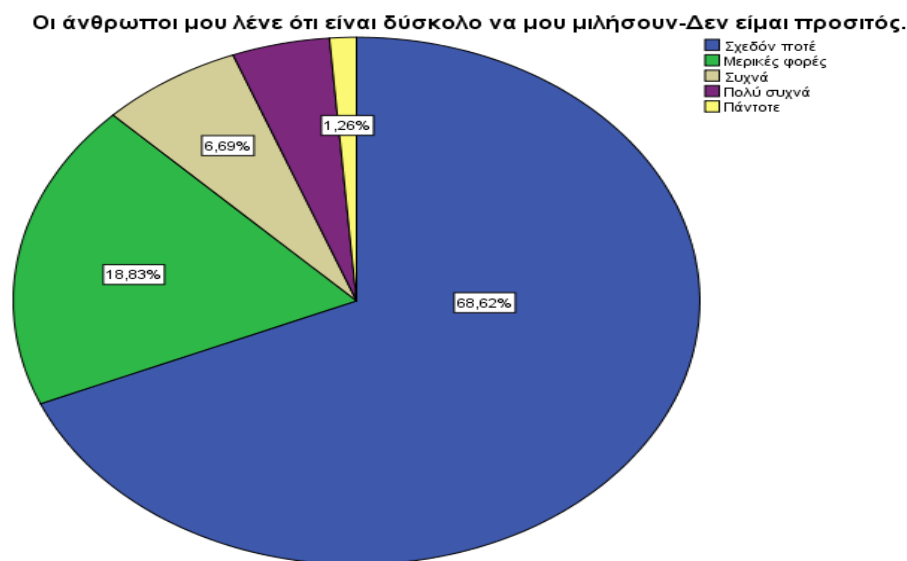
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 164 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι οι άνθρωποι τους λένε ότι είναι δύσκολο να τους μιλήσουν-Δεν είναι προσιτοί σχεδόν ποτέ (ποσοστό 68,6%) ενώ οι 1,3% των συμμετεχόντων πιστεύουν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 48 και Γράφημα 48 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 48-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΙΤΟΣ

**Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	164	68,6	68,6	68,6
Μερικές φορές	45	18,8	18,8	87,4
Συχνά	16	6,7	6,7	94,1
Πολύ συχνά	11	4,6	4,6	98,7
Πάντοτε	3	1,3	1,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 48-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΣΙΤΟΣ



Δήλωση 2.19: Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.

#### Μεταβλητή Θετικό αποτέλεσμα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 98 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι παρακινούνται με το να φαντάζονται ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνουν πολύ συχνά (ποσοστό 41%) ενώ οι 5,9% των συμμετεχόντων πιστεύουν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 49 και Γράφημα 49 παρακάτω.

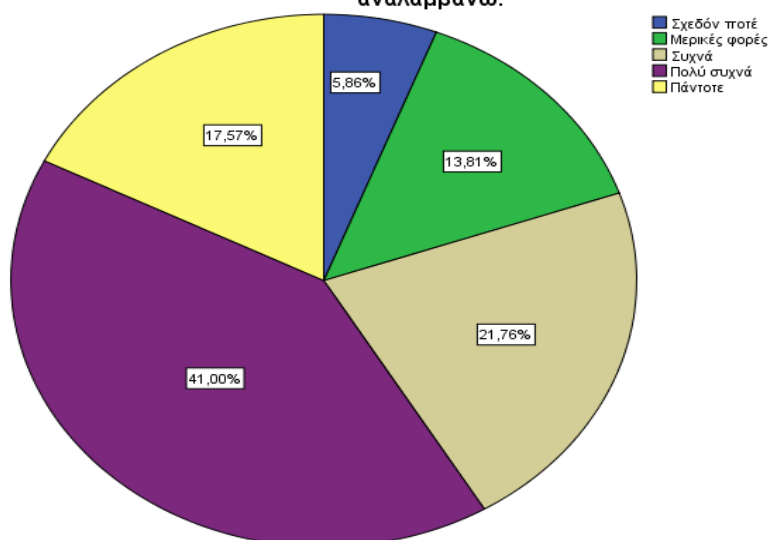
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 49-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΘΕΤΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	14	5,9	5,9	5,9
Μερικές φορές	33	13,8	13,8	19,7
Συχνά	52	21,8	21,8	41,4
Πολύ συχνά	98	41,0	41,0	82,4
Πάντοτε	42	17,6	17,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 49-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΘΕΤΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.



Δήλωση 2.20: Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.

### Μεταβλητή Σωστό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 175 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι συγχαίρουν τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό πάντοτε (ποσοστό 73,2%) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ.. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 35 και Γράφημα 35 παρακάτω.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 50-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΩΣΤΟ

**Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	1	,4	,4	,4
Συχνά	9	3,8	3,8	4,2
Πολύ συχνά	54	22,6	22,6	26,8
Πάντοτε	175	73,2	73,2	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 50-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΩΣΤΟ



Δήλωση 2.21: Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.

### Μεταβλητή Γεγονός

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 102 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι όταν ένα άλλο πρόσωπο τους λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθουν σχεδόν σαν να το έχουν βιώσει οι ίδιοι πολύ συχνά(ποσοστό 42,7%) ενώ οι 3,3% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ.. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 36 και Γράφημα 36 παρακάτω.

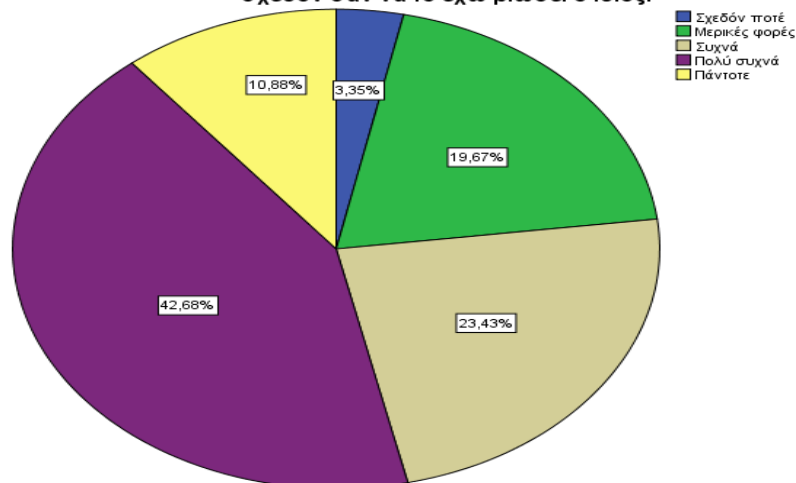
### ΠΙΝΑΚΑΣ 51-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΓΕΓΟΝΟΣ

**Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	8	3,3	3,3	3,3
	Μερικές φορές	47	19,7	19,7	23,0
	Συχνά	56	23,4	23,4	46,4
	Πολύ συχνά	102	42,7	42,7	89,1
	Πάντοτε	26	10,9	10,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 51-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΓΕΓΟΝΟΣ

**Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.**



Δήλωση 2.22: Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.

#### Μεταβλητή Τρόπος αντιμετώπισης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 85 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τα συναισθήματα τους δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων μερικές φορές (ποσοστό 35,6%) ενώ το 2,5% των συμμετεχόντων θεωρούν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 52 και Γράφημα 52 παρακάτω.

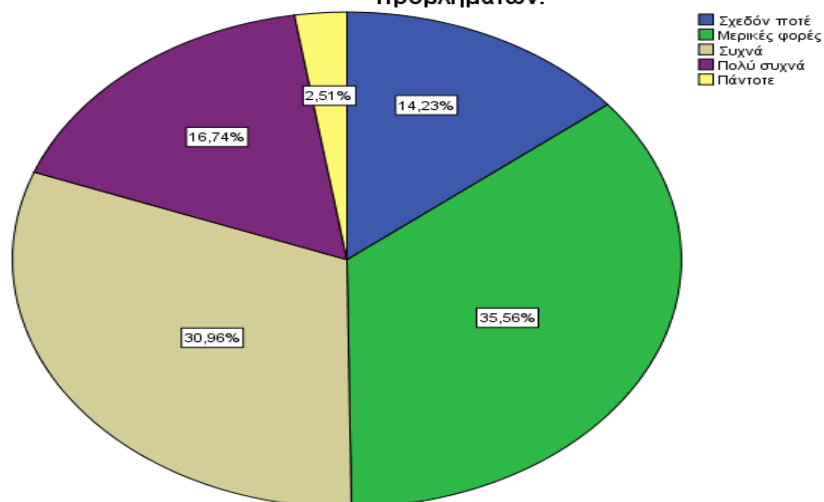
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 52-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	34	14,2	14,2	14,2
	Μερικές φορές	85	35,6	35,6	49,8
	Συχνά	74	31,0	31,0	80,8
	Πολύ συχνά	40	16,7	16,7	97,5
	Πάντοτε	6	2,5	2,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 52-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.



Δήλωση 2.23: Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.

### Μεταβλητή Πρόκληση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 186 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι όταν είναι αντιμέτωποι με μια πρόκληση, παραιτούνται επειδή πιστεύουν ότι θα αποτύχουν σχεδόν ποτέ (ποσοστό 77,8%) ενώ οι 1,7% των συμμετεχόντων θεωρούν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 53 και Γράφημα 53 παρακάτω.

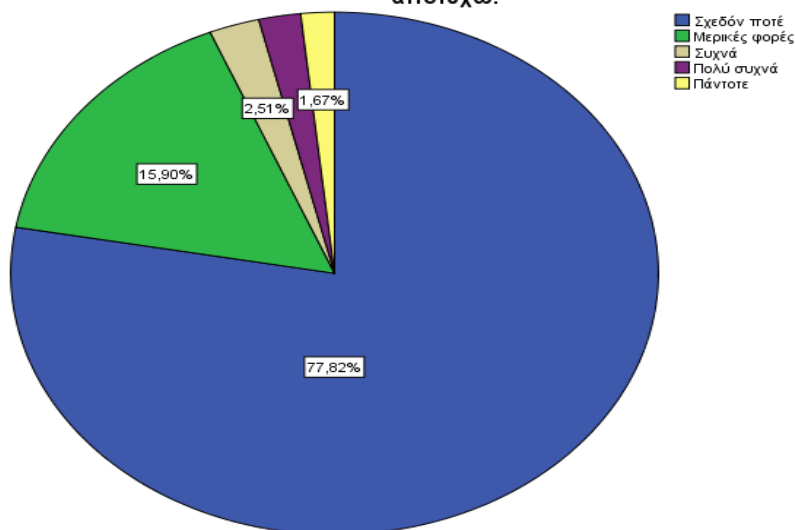
### ΠΙΝΑΚΑΣ 53-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

**Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	186	77,8	77,8	77,8
Μερικές φορές	38	15,9	15,9	93,7
Συχνά	6	2,5	2,5	96,2
Πολύ συχνά	5	2,1	2,1	98,3
Πάντοτε	4	1,7	1,7	100,0
Total	239	100,0	100,0	

### ΓΡΑΦΗΜΑ 53-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

**Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.**





Δήλωση 2.24: Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους

### Μεταβλητή Αισθήματα

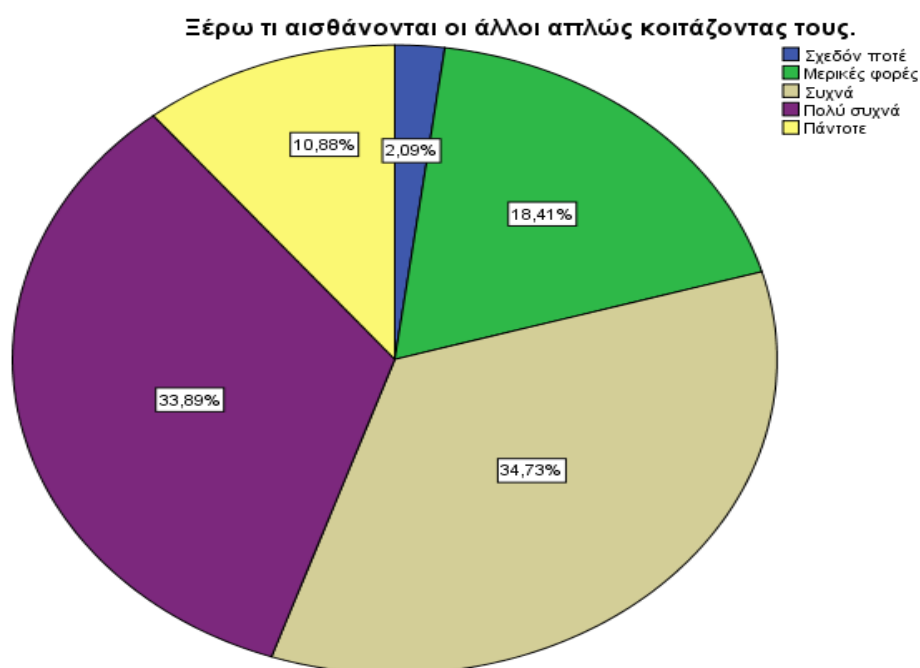
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 83 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι ξέρουν τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντάς τους συχνά (ποσοστό 34,7%) ενώ οι 2,1% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 54 και Γράφημα 54 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 54-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

**Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντάς τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	5	2,1	2,1	2,1
Μερικές φορές	44	18,4	18,4	20,5
Συχνά	83	34,7	34,7	55,2
Πολύ συχνά	81	33,9	33,9	89,1
Πάντοτε	26	10,9	10,9	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 54-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ



Δήλωση 2.25: Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.

### Μεταβλητή Στήριξη

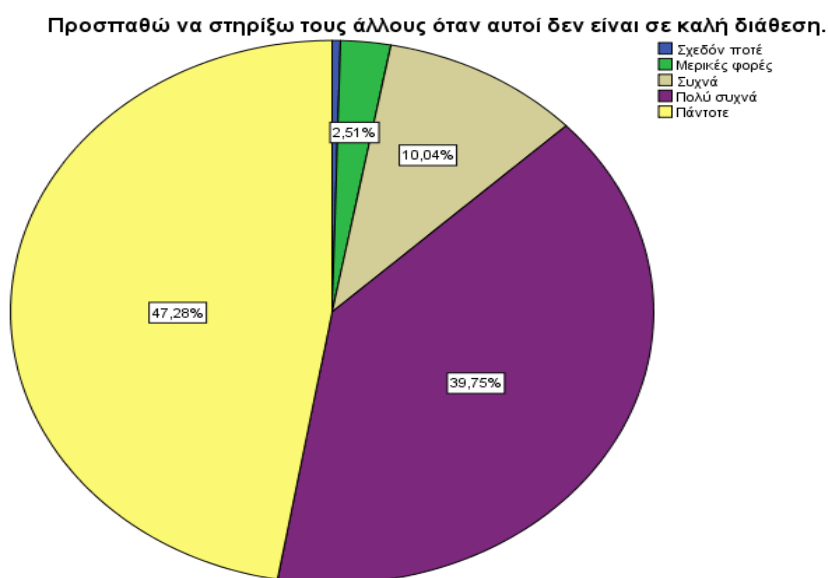
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 113 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι προσπαθούν να στηρίξουν τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση πάντοτε(ποσοστό 47,3%) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 55 και Γράφημα 55 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 55-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗ

**Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	1	,4	,4	,4
Μερικές φορές	6	2,5	2,5	2,9
Συχνά	24	10,0	10,0	13,0
Πολύ συχνά	95	39,7	39,7	52,7
Πάντοτε	113	47,3	47,3	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 55-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗ



Δήλωση 2.26: Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.

#### Μεταβλητή Υπερνίκηση εμποδίων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 110 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι χρησιμοποιούν την καλή τους διάθεση στην προσπάθεια τους να υπερνικήσουν τα εμπόδια πολύ συχνά(ποσοστό 46%) ενώ οι 0,8% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 56 και Γράφημα 56 παρακάτω.

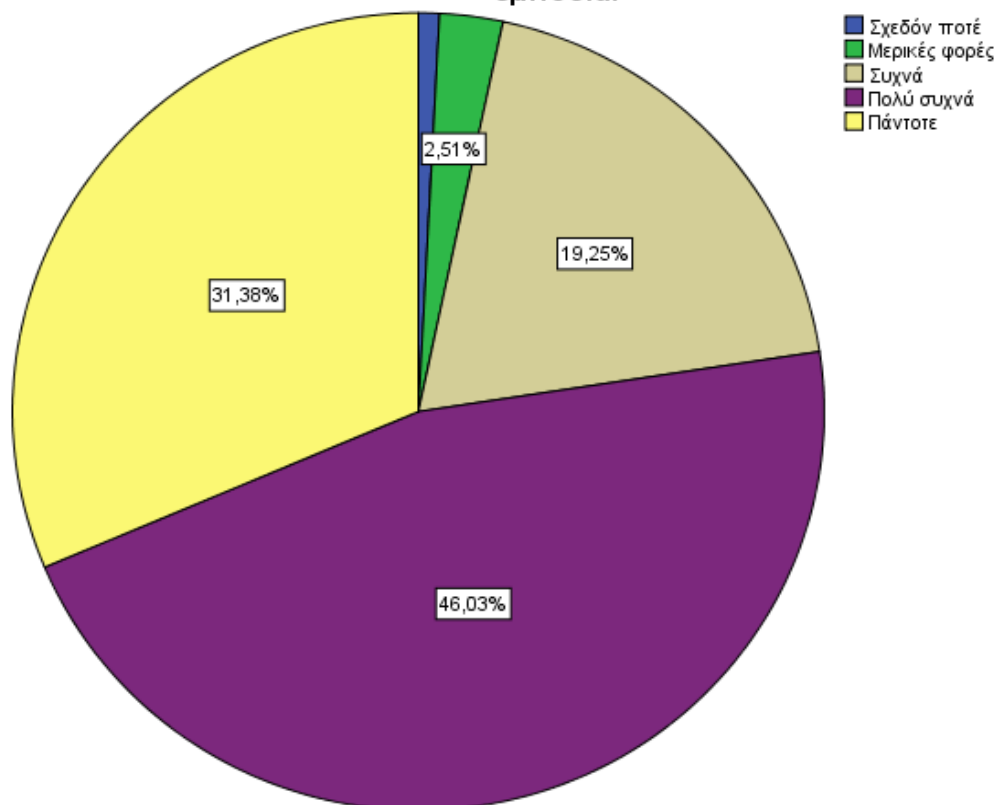
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 56-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΥΠΕΡΝΙΚΗΣΗ ΕΜΠΟΔΙΩΝ

**Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	2	,8	,8	,8
Μερικές φορές	6	2,5	2,5	3,3
Συχνά	46	19,2	19,2	22,6
Πολύ συχνά	110	46,0	46,0	68,6
Πάντοτε	75	31,4	31,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 56-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΥΠΕΡΝΙΚΗΣΗ ΕΜΠΟΔΙΩΝ

Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.



Δήλωση 2.27: Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.

Μεταβλητή Φιλίες

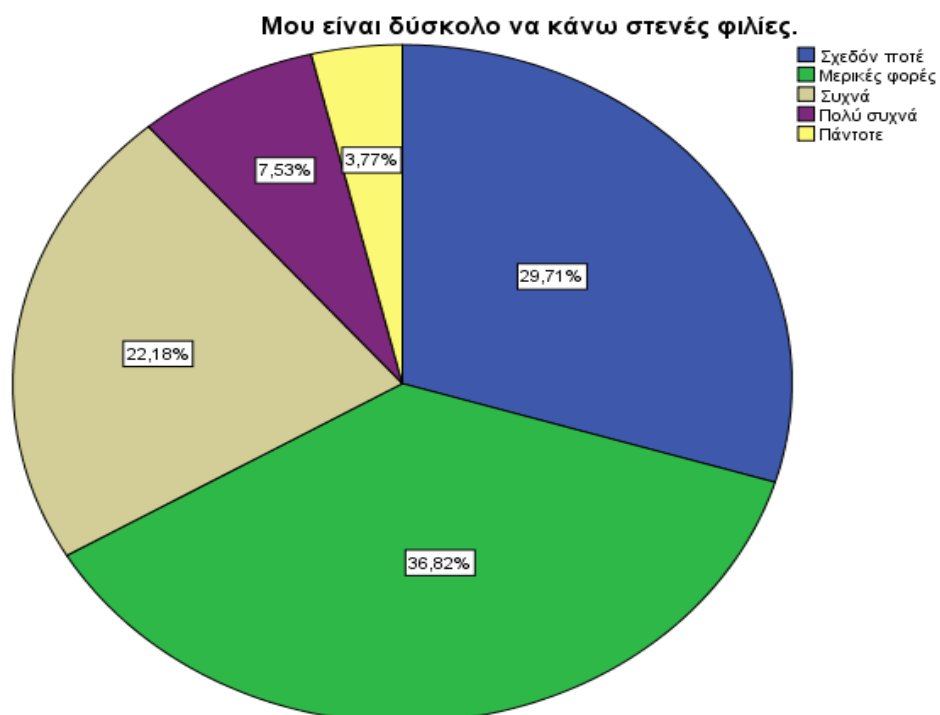
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 88 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τους είναι δύσκολο να κάνουν στενές φιλίες μερικές φορές(ποσοστό 36,8%) ενώ οι 3,8% των συμμετεχόντων θεωρούν πάντοτε.Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 57 και Γράφημα 57 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 57-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΙΛΙΕΣ

**Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	71	29,7	29,7	29,7
	Μερικές φορές	88	36,8	36,8	66,5
	Συχνά	53	22,2	22,2	88,7
	Πολύ συχνά	18	7,5	7,5	96,2
	Πάντοτε	9	3,8	3,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 57-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΦΙΛΙΕΣ



Δήλωση 2.28: Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.

#### Μεταβλητή Κλίμα

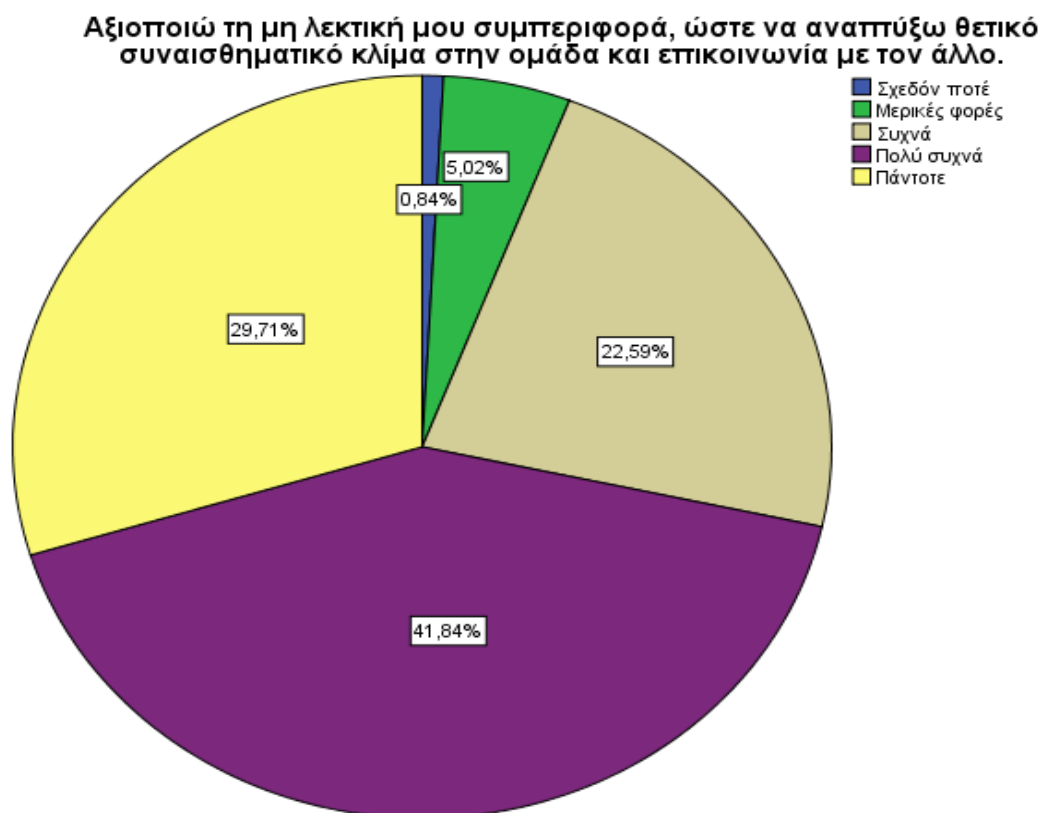
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 100 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι αξιοποιούν τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξουν θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο πολύ συχνά (ποσοστό 41,8%) ενώ οι 0,8% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 58 και Γράφημα 58 παρακάτω.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 58-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΛΙΜΑ

**Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	,8	,8	,8
	Μερικές φορές	12	5,0	5,0	5,9
	Συχνά	54	22,6	22,6	28,5
	Πολύ συχνά	100	41,8	41,8	70,3
	Πάντοτε	71	29,7	29,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

## ΓΡΑΦΗΜΑ 58-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΛΙΜΑ



Δήλωση 2.29: Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.

### Μεταβλητή Επικοινωνία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 147 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι παρά τις προσπάθειές τους τα μηνύματα που παίρνουν τους παρουσιάζουν απρόσιτους και δύσκαμπτους στη διαπροσωπική επικοινωνία σχεδόν ποτέ (ποσοστό 61,5%) ενώ οι 0,4% των συμμετεχόντων θεωρούν πάντοτε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 59 και Γράφημα 59 παρακάτω.

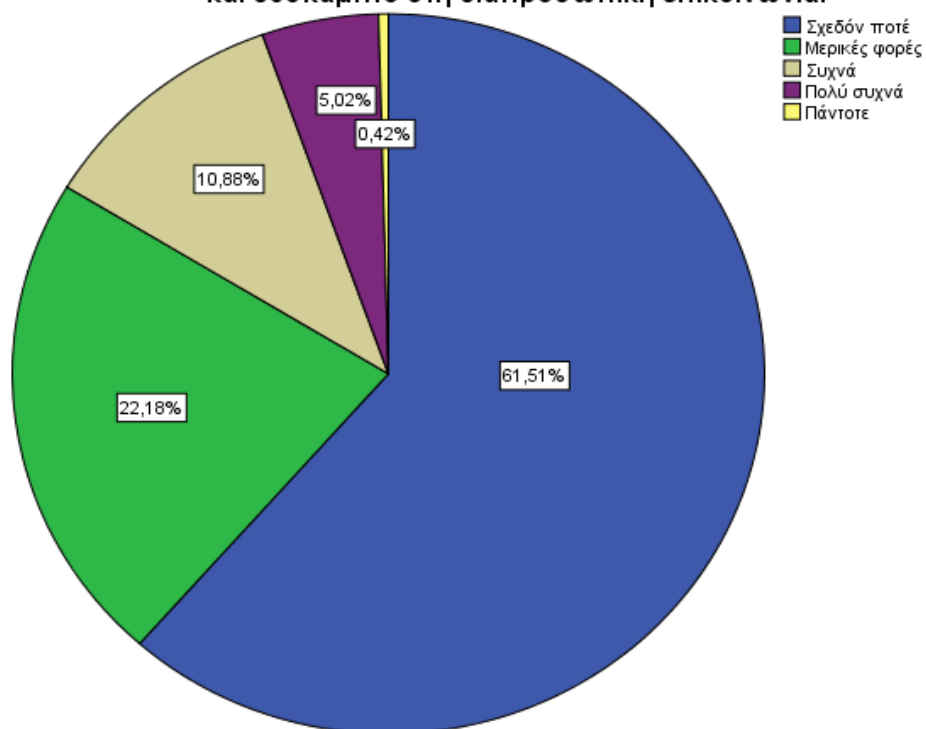
ΠΙΝΑΚΑΣ 59-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	147	61,5	61,5	61,5
	Μερικές φορές	53	22,2	22,2	83,7
	Συχνά	26	10,9	10,9	94,6
	Πολύ συχνά	12	5,0	5,0	99,6
	Πάντοτε	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 59-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.





Δήλωση 2.30: Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική

#### Μεταβλητή Προοπτική

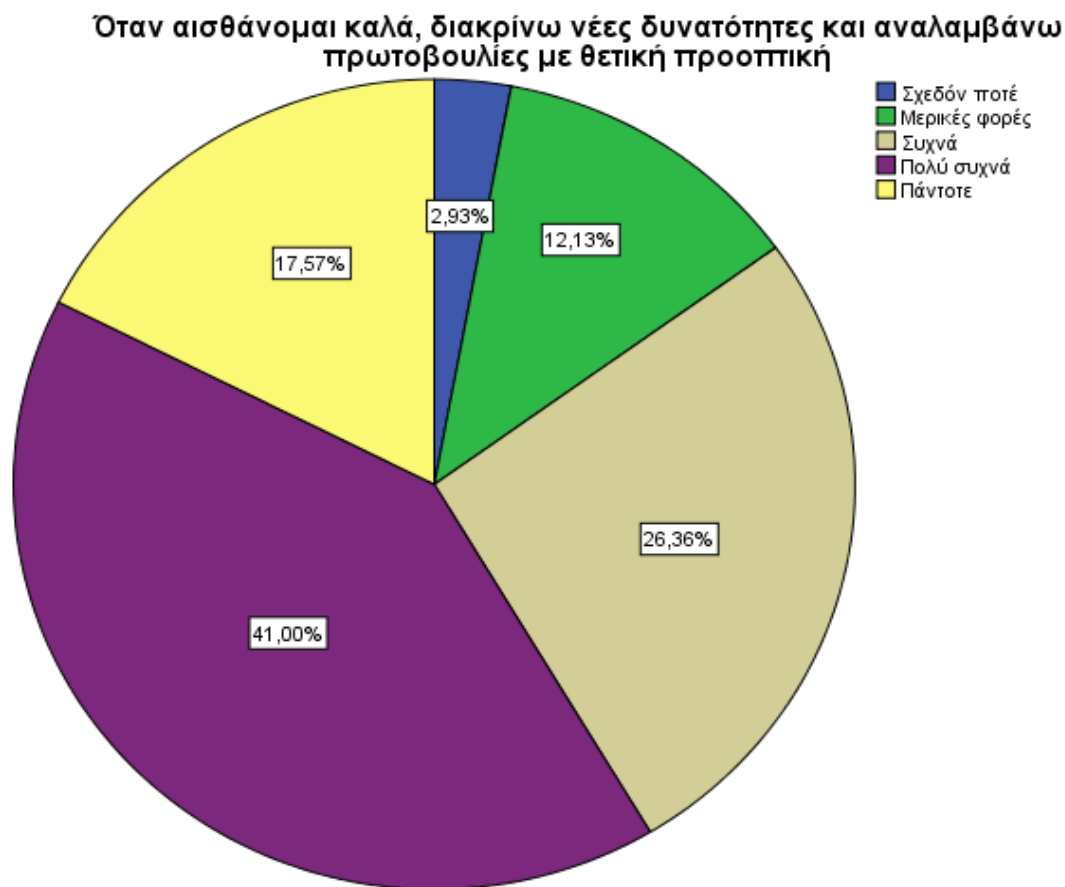
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 98 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι όταν αισθάνονται καλά, διακρίνουν νέες δυνατότητες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με θετική προοπτική πολύ συχνά(ποσοστό 41%) ενώ οι 2,9% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 60 και Γράφημα 60 παρακάτω.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 60-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

**Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σχεδόν ποτέ	7	2,9	2,9	2,9
Μερικές φορές	29	12,1	12,1	15,1
Συχνά	63	26,4	26,4	41,4
Πολύ συχνά	98	41,0	41,0	82,4
Πάντοτε	42	17,6	17,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

## ΓΡΑΦΗΜΑ 60-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ



Δήλωση 2.31: Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.

### Μεταβλητή Κινήσεις μορφασμοί

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή 96 από τους 239 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι με τη μη λεκτική τους συμπεριφορά στηρίζουν όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά πολύ συχνά(ποσοστό 40,2%) ενώ οι 2,9% των συμμετεχόντων θεωρούν σχεδόν ποτέ. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 61 και Γράφημα 61 παρακάτω..

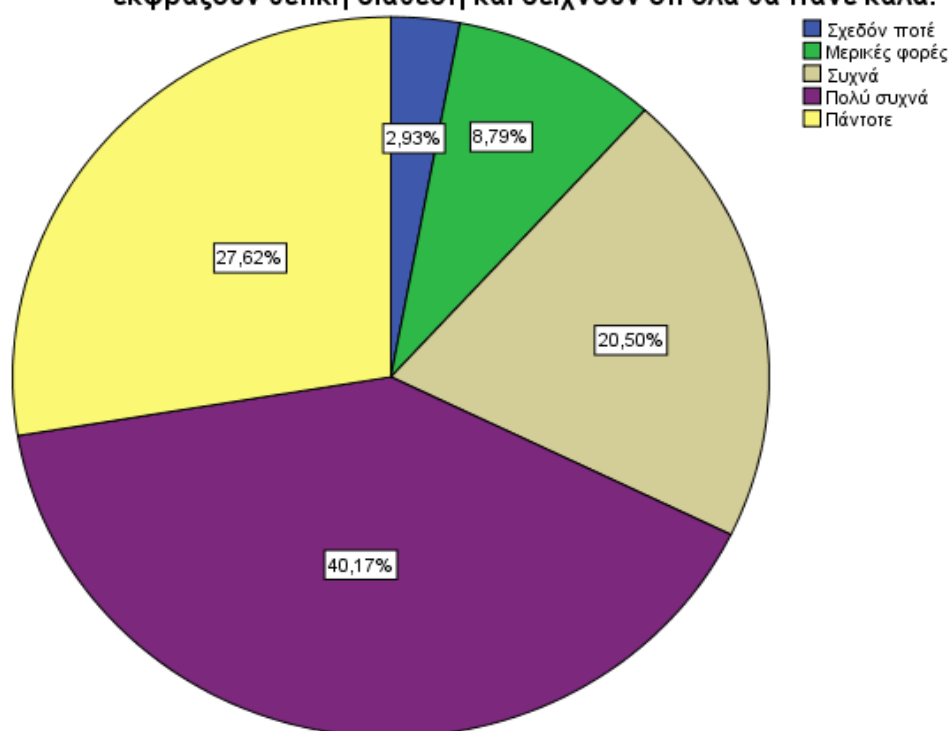
ΠΙΝΑΚΑΣ 61-ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΜΟΡΦΑΣΜΟΙ

Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	7	2,9	2,9	2,9
	Μερικές φορές	21	8,8	8,8	11,7
	Συχνά	49	20,5	20,5	32,2
	Πολύ συχνά	96	40,2	40,2	72,4
	Πάντοτε	66	27,6	27,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ΓΡΑΦΗΜΑ 61-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΜΟΡΦΑΣΜΟΙ

Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.



Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα όλων των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τιμές της κάθε μεταβλητής για τα μέτρα θέσης (μέση τιμή, διάμεσος, επικρατούσα τιμή) τα μέτρα διασποράς (εύρος, διακύμανση, τυπική απόκλιση) και τα τετάρτημια. Οι υψηλότερες τιμές για τα μέτρα θέσης σημειώνονται για τη μεταβλητή Σωστό (μέση τιμή=4,682 , διάμεσος=5,επικρατούσα τιμή=5) καθώς και τα υψηλότερα μέτρα διασποράς για τη μεταβλητή Ιδέες(εύρος=4, διακύμανση=1,272, τυπική απόκλιση=1,12764). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω δώδεκα πίνακες περιγραφικών μέτρων.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 1

		Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Παιδιά	Σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου)
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,3808	3,0377	1,1506	1,2008	2,3682
Median		1,0000	3,0000	1,0000	1,0000	2,0000
Mode		1,00	3,00	1,00	1,00	2,00
Std. Deviation		,48659	,68188	,35844	,40147	,95177
Variance		,237	,465	,128	,161	,906
Range		1,00	3,00	1,00	1,00	3,00
Percentiles	25	1,0000	3,0000	1,0000	1,0000	2,0000
	50	1,0000	3,0000	1,0000	1,0000	2,0000
	75	2,0000	3,0000	1,0000	1,0000	3,0000

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 2

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Αν ναι, που;	Π.Ε.Κ.	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.
N	Valid	239	127	239	239	239
	Missing	0	112	0	0	0
Mean		1,4812	2,4961	1,5356	1,2552	1,8745
Median		1,0000	3,0000	2,0000	1,0000	2,0000
Mode		1,00	3,00	2,00	1,00	2,00
Std. Deviation		,50069	,60256	,49978	,43691	,33201
Variance		,251	,363	,250	,191	,110
Range		1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	2,0000	1,0000	1,0000	2,0000
	50	1,0000	3,0000	2,0000	1,0000	2,0000
	75	2,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 3

	Πανεπιστήμιο	Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Άλλο	Τίποτα
--	--------------	------------	------------------------	------	--------

N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,7322	1,9665	1,8661	1,6402	1,9833
Median		2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Mode		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Std. Deviation		,44373	,18025	,34125	,48096	,12855
Variance		,197	,032	,116	,231	,017
Range		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	2,0000	2,0000	1,0000	2,0000
	50	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
	75	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 4

		Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,5900	1,4435	2,6820	3,9498	3,9707
Median		4,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
Mode		4,00	1,00	2,00	4,00	4,00
Std. Deviation		1,02862	,78587	1,12241	,77622	,81167
Variance		1,058	,618	1,260	,603	,659
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
	50	4,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
	75	4,0000	2,0000	3,0000	4,0000	5,0000

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 5

		Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή απειρείται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση προβλήματος.	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με κακοποιεί ή απέναντι στους άλλους.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,7113	3,3682	3,7071	3,8117	2,7531
Median		1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000
Mode		1,00	4,00	4,00	4,00	2,00
Std. Deviation		1,01476	1,10309	,90167	,81097	1,04607
Variance		1,030	1,217	,813	,658	1,094
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	1,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000
	50	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000
	75	2,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 6

		Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,1967	1,7615	3,8494	3,5941	1,5397
Median		3,0000	2,0000	4,0000	4,0000	1,0000
Mode		3,00	1,00	4,00	4,00	1,00
Std. Deviation		,96962	,84864	,90419	,96064	,83357
Variance		,940	,720	,818	,923	,695
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	1,0000	3,0000	3,0000	1,0000
	50	3,0000	2,0000	4,0000	4,0000	1,0000
	75	4,0000	2,0000	4,0000	4,0000	2,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 7

		Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,1632	1,8703	1,5105	3,5063	4,6820
Median		2,0000	2,0000	1,0000	4,0000	5,0000
Mode		1,00	2,00	1,00	4,00	5,00
Std. Deviation		1,12764	,89108	,90220	1,11095	,58637
Variance		1,272	,794	,814	1,234	,344
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	50	2,0000	2,0000	1,0000	4,0000	5,0000
	75	3,0000	2,0000	2,0000	4,0000	5,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 8

		Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Εέρω αισθάνονται άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,3808	2,5774	1,3389	3,3305	4,3096
Median		4,0000	3,0000	1,0000	3,0000	4,0000
Mode		4,00	2,00	1,00	3,00	5,00
Std. Deviation		1,02562	1,00903	,77662	,96773	,78614
Variance		1,052	1,018	,603	,937	,618
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	2,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	50	4,0000	3,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	75	4,0000	3,0000	1,0000	4,0000	5,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 9

		Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να κάνω υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.	Παρά τις προσπάθειές μου διακρίνω τα μηνύματα που παίρνω και παρουσιάζουν απρόσιτο σκοπτό στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
N	Valid	239	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,0460	2,1883	3,9456	1,6067	3,5816	3,8075
Median		4,0000	2,0000	4,0000	1,0000	4,0000	4,0000
Mode		4,00	2,00	4,00	1,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,82628	1,06220	,89418	,90058	1,00870	1,03133
Variance		,683	1,128	,800	,811	1,017	1,064
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	4,0000	1,0000	3,0000	1,0000	3,0000	3,0000
	50	4,0000	2,0000	4,0000	1,0000	4,0000	4,0000
	75	5,0000	3,0000	5,0000	2,0000	4,0000	5,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 10

		Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι πνευματικού (φυσικού) προικισμού και εκπαίδευσης ή άσκησης.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ μνήμη στρατηγικές τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόσα στο παρελθόν.	Κατά την αντιμετώπιση μου των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.	Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δεν ζητώ ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.	Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,7657	1,1967	1,2720	1,4728	1,1632
Median		2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode		2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Std. Deviation		,42446	,39830	,44591	,50031	,37031
Variance		,180	,159	,199	,250	,137
Percentiles	25	2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	75	2,0000	1,0000	2,0000	2,0000	1,0000

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 11

		Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.	Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.	Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ μνήμη στρατηγικές τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόσα στο παρελθόν.	Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συναδέλφοι.
N	Valid	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,3264	1,4937	1,4644	1,4477	1,6109
Median		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	2,0000
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Std. Deviation		,46986	,50101	,49978	,49830	,48857
Variance		,221	,251	,250	,248	,239
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	2,0000
	75	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ 12

		Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.	Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.	Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.	Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα	Ασκήνω επικοινωνιακή ή κριτική στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την
N	Valid	239	239	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,3431	1,3054	1,2343	1,1925	1,4059	1,1632
Median		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Std. Deviation		,47574	,46156	,42446	,39507	,49209	,37031
Variance		,226	,213	,180	,156	,242	,137
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	75	2,0000	2,0000	1,0000	1,0000	2,0000	1,0000

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο αν έχουν οι συμμετέχοντες έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση με τις προτάσεις που συμφωνούν ή τους εκφράζουν περισσότερο με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το αν χουν οι συμμετέχοντες έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση με τη πρόταση:

Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης( $r=-0,199$ ,  $p=0,002$ ) σε  $\alpha=0,01$

Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης( $r=0,186$ ,  $p=0,004$ ) σε  $\alpha=0,01$

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 1

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 1

Correlations						
			Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ από τα μέλη της ομάδας μου.	Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ενώ στε δεν ζητώ ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,199**	-,034	-,024	-,023
	Sig. (2-tailed)		,002	,601	,712	,723
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 2

Correlations							
		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.	Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.	Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	,044	,087	,077	-,076	,013
	Sig. (2-tailed)		,498	,178	,235	,245	,843
	N	239	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 3

Correlations

			Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της Εκπαίδευσης στην Διοίκηση	Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.	Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου.	Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα	Ασκόω εποικοδομητικό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την	
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	,186**	,107	,060	,188**	,057	,119
	Sig. (2-tailed)		,004	,100	,353	,003	,383	,067
	N	239	239	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στην Ηλικία των συμμετεχόντων με τις προτάσεις που συμφωνούν ή τους εκφράζουν περισσότερο με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την Ηλικία με τη πρόταση :

Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του Σχολείου( $r=-0,190$   $p=0,003$ ) σε  $\alpha=0,01$

## ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 1

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 4

#### Correlations

		Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.	Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δεν ζητάω ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.	Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.	
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,103	,035	,008	-,015	,093
	Sig. (2-tailed)		,112	,596	,907	,812	,153
	N	239	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 5

#### Correlations

		Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.	Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχειρίσιμων προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.	Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.	
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,018	-,039	,037	,044	-,014
	Sig. (2-tailed)		,785	,546	,572	,497	,828
	N	239	239	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 6

Correlations

		Ηλικία	Αντιλαμβάνομαι τις αιτίες που προκαλούν διαφωνίες και συγκρούσεις και μπορώ να προλάβω μια κρίση πριν εξελιχθεί.	Συνεργάζομαι απρόσκοπτα και αρμονικά με άτομα διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο Σχολείου.	Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα	Ασκώ εποικοδομητική ή κριτική στους εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Γνωρίζω ότι με τη δική μου συμπεριφορά, δράση και συνεργασία θα δημιουργηθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να συνεργαστούν με σκοπό την
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,037	-,190**	-,089	-,058	-,041
	Sig. (2-tailed)		,572	,003	,168	,370	,527
	N	239	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο Φύλο των συμμετεχόντων με τις προτάσεις που συμφωνούν ή τους εκφράζουν περισσότερο με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το Φύλο με τη πρόταση με τις προτάσεις που συμφωνούν ή τους εκφράζουν περισσότερο (p-value>0,05).

ΦΥΛΟ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 7

Correlations							
		Κατά τη γνώμη μου η αποτελεσματική ηγεσία είναι θέμα πνευματικού(φυσικού) προοικισμού και όχι εκπαίδευσης ή άσκησης.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητώ τη γνώμη και τη στήριξη των μελών της ομάδας μου.	Η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος βαρύνει εμένα αποκλειστικά, ώστε δεν ζητάω ευθύνες από τα μέλη της ομάδας μου.	Η προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να καλύψει ελλείψεις και κενά που προκαλούνται από συμπεριφορές μελών της ομάδας.	
Φύλο	Pearson Correlation	1	,047	,024	,082	-,018	,006
	Sig. (2-tailed)		,467	,713	,205	,786	,932
	N	239	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ 8

Correlations						
	Έχω γενικά υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής πράξης.	Διαχειρίζομαι το άγχος μου, με αποτέλεσμα να μη με επηρεάζει στις αποφάσεις και στις ενέργειές μου.	Για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανακαλώ στη μνήμη μου στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που εφάρμοσα στο παρελθόν.	Ως πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβλημάτων από την πλευρά μου λειτουργούν ως πρότυπα έμπειροι συνάδελφοι.	Εξακολουθώ και ενημερώνομαι μέσω της βιβλιογραφίας και της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων και συνεδρίων για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.	
Φύλο						

Φύλο	Pearson Correlation	1	,053	,099	,108	,043	-,004
	Sig. (2- tailed)		,415	,127	,094	,512	,951
	N	239	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο αν έχουν οι συμμετέχοντες έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το αν έχουν οι συμμετέχοντες έχουν εκπαίδευση στη Διοίκηση με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου ( $r=-0,165$ ,  $p=0,011$ ) σε  $\alpha=0,05$

Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω να το κάνω να διαρκέσει ( $r=-0,144$ ,  $p=0,026$ ) σε  $\alpha=0,05$ .

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στην Ηλικία των συμμετεχόντων με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την Ηλικία με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν ( $r=-0,139$ ,  $p=0,031$ ) σε  $\alpha=0,05$

Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου ( $r=-0,164$ ,  $p=0,011$ ) σε  $\alpha=0,05$

Τα συναισθήματα δε με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ( $r=0,168$ ,  $p=0,009$ ) σε  $\alpha=0,01$

Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος ( $r=-0,130$ ,  $p=0,045$ ) σε  $\alpha=0,05$

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στο Φύλο των συμμετεχόντων με τη συχνότητα που συμβαίνουν ή λειτουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις με τη βοήθεια του Pearson's test. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το Φύλο με τη συχνότητα που δήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας ότι οι ακόλουθες καταστάσεις του/της συμβαίνουν:

Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν( $r=-0,129, p=0,047$ ) σε  $\alpha=0,05$

Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι( $r=0,177, p=0,006$ ) σε  $\alpha=0,01$

Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου( $r=0,145, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$

Δε θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει να βρω νέες ιδέες( $r=-0,144, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$

Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες ( $r=0,145, p=0,025$ ) σε  $\alpha=0,05$

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες συσχετίσεων που ακολουθούν.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 9

Correlations					
			Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-.007	-.096	,064
	Sig. (2-tailed)		,916	,138	,324
	N	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 10

Correlations					
				Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, διακρίνω νέες ή δυνατότητες στις επιλογές μου.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση		Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να εμπιστευτούν, άλλοι.	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, διακρίνω νέες ή δυνατότητες στις επιλογές μου.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες ή δυνατότητες στις επιλογές μου.



Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,067	,004	-,007	,165*
	Sig. (2-tailed)		,300	,953	,919	,011
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 11

### Correlations

			Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.	Έχω συνείδηση των συναισθημάτων, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,096	-,055	-,117	-,144*
	Sig. (2-tailed)		,139	,394	,070	,026
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 12

### Correlations

			Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	,024	-,071	,041	-,021
	Sig. (2-tailed)		,712	,273	,530	,748
	N	239	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 13

Correlations

					Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.
		Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση βοηθάει να βρω νέες ιδέες.	Μου είναι δύσκολο να ελέγξω μετ' εμείς τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,050	-,057	-,016
	Sig. (2-tailed)		,438	,378	,808
	N	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 14

Correlations

		Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Pearson Correlation	1	-,078	-,080	-,087	
	Sig. (2-tailed)		,231	,217	,183	
	N	239	239	239	239	
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 15 Correlations

	Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση Pearson Correlation	1	-,017	-,017	-,033	,074
Sig. (2-tailed)		,788	,792	,607	,255
N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 16

	Εκπαίδευση στην Διοίκηση	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσίαζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Εκπαίδευση στην Διοίκηση Pearson Correlation	1	-,063	,095	,109	-,040
Sig. (2-tailed)		,330	,142	,092	,542
N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 17

Correlations						
		Ηλικία	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,146*	-,172**	-,006	-,139*
	Sig. (2-tailed)		,024	,008	,923	,031
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 18

Correlations						
		Ηλικία	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,112	-,075	-,164*	,168**
	Sig. (2-tailed)		,084	,246	,011	,009
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 19

Correlations

			Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.
Ηλικία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,051	-,005	,122	-,130*
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 20

Correlations

			Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.
Ηλικία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	-,025	,011	-,058	-,079
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 21

		Ηλικία	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μου μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγγαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,027	-,093	-,053	,009
	Sig. (2-tailed)		,684	,152	,415	,889
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 22

		Ηλικία	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματά μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,033	,029	-,048	,038
	Sig. (2-tailed)		,606	,652	,460	,555
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 23

		Ηλικία	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλίες.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,104	,012	-,108	,003
	Sig. (2-tailed)		,110	,856	,094	,959
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 24

		Ηλικία	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,065	-,056	,022
	Sig. (2-tailed)		,319	,385	,732
	N	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΦΥΛΟ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 25

		Φύλο	Αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια που ήδη έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν και ανακαλώ στη μνήμη μου τους τρόπους που τα ξεπέρασα.	Γενικά αναμένω να αποτύχω, όταν προσπαθώ κάτι νέο	Η διάθεση μου επιδρά ελάχιστα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα προβλήματα.	Οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι εύκολο να με εμπιστευτούν.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,073	-,114	,023	,129*
	Sig. (2-tailed)		,261	,079	,728	,047
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 26

### Correlations

		Φύλο	Αντιλαμβάνομαι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.	Μερικές φορές δεν μπορώ να καταλάβω, αν κάποιος με τον οποίο συνομιλώ, μιλάει σοβαρά ή αστειεύεται.	Όταν η διάθεσή μου βελτιώνεται, διακρίνω νέες δυνατότητες στις επιλογές μου.	Τα συναισθήματα δεν με παρασύρουν, αλλά λειτουργώ με τη λογική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,177**	-,091	,145*	-,090
	Sig. (2-tailed)		,006	,159	,025	,168
	N	239	239	239	239	239

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 27

			Έχω συνείδηση των συναισθημάτων μου, καθώς τα βιώνω και έτσι μπορώ να τα ελέγξω.	Δεν εκδηλώνω τα συναισθήματά μου, γιατί θεωρώ ότι μια τέτοια εκδήλωση με καθιστά ευάλωτο/η απέναντι στους άλλους.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	Αρκετά συχνά παρερμηνεύω καταστάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,041	-,070	-,061	-,064
	Sig. (2-tailed)		,527	,278	,345	,324
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 28

			Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, πιστεύοντας ότι όλα θα πάνε καλά.	Τείνω να παρερμηνεύω τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων.	Δεν θεωρώ ότι το να είμαι σε θετική διάθεση με βοηθάει στο να βρω νέες ιδέες.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,055	,116	-,063	-,144*
	Sig. (2-tailed)		,402	,073	,329	,026
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 29

		Φύλο	Μου είναι δύσκολο να ελέγγω τα συναισθήματα μου.	Οι άνθρωποι μου λένε ότι είναι δύσκολο να μιλήσουν-Δεν είμαι προσιτός.	Παρακινούμαι με το να φαντάζομαι ένα θετικό αποτέλεσμα για τις εργασίες που αναλαμβάνω.	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	-,004	,031	,043
	Sig. (2-tailed)		,221	,947	,639	,506
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 30

		Φύλο	Όταν ένα άλλο πρόσωπο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος.	Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων.	Όταν είμαι αντιμέτωπος με μια πρόκληση, παραιτούμαι επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι απλώς κοιτάζοντας τους.
Φύλο	Pearson Correlation	1	,087	-,073	-,065	,035
	Sig. (2-tailed)		,179	,260	,317	,590
	N	239	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 31

		Φύλο	Προσπαθώ να στηρίξω τους άλλους όταν αυτοί δεν είναι σε καλή διάθεση.	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση στην προσπάθεια μου να υπερνικήσω τα εμπόδια.	Μου είναι δύσκολο να κάνω στενές φιλιές.	Αξιοποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξω θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και επικοινωνία με τον άλλο.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	-,106	,145*	-,039
	Sig. (2-tailed)		,225	,101	,025	,547
	N	239	239	239	239	239

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ 32

		Φύλο	Παρά τις προσπάθειές μου τα μηνύματα που παίρνω με παρουσιάζουν απρόσιτο και δύσκαμπτο στη διαπροσωπική επικοινωνία.	Όταν αισθάνομαι καλά, διακρίνω νέες δυνατότητες και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες με θετική προοπτική	Με τη μη λεκτική μου συμπεριφορά στηρίζω όχι μόνον τους άλλους αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό με κινήσεις των χεριών και μορφασμούς του προσώπου που εκφράζουν θετική διάθεση και δείχνουν ότι όλα θα πάνε καλά.
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,079	,086	,038
	Sig. (2-tailed)		,225	,184	,561
	N	239	239	239	239

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).