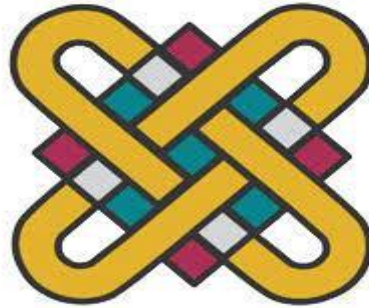


Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας



**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία**

Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και
η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής
εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του
εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.**

**Χάιτα Μάρθα
Α.Μ.: mpk 00196**

(υποβλήθηκε στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας – Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας)

ΚΟΖΑΝΗ 2023

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου

Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία

Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Χάιτα Μάρθα

A.M.: mpk00196

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Τριαντάρη Σωτηρία, Διευθύντρια του Π.Μ.Σ. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, επικοινωνία και ηγεσία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή :

Τσακιρίδου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κωτσαλίδου Ευδοξία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μου προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα:

ΧΑΙΤΑ ΜΑΡΘΑ

Υπογραφή

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος): 27/9/2023

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Στον γιο μου και τον άντρα μου....

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	9
Abstract	10
Πρόλογος	11
Μέρος Α - Θεωρητική Προσέγγιση	14
1	17
1.1	22
1.2	25
1.3	33
1.4	42
1.5	47
2	50
2.1	55
2.2	58
2.3	59
2.3.1	59
2.3.2	60
2.4	62
3	64
3.1	66
3.2	70
3.3	73
3.4	76
3.5	86
3.6	87
3.7	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
4	94
Μέρος Β - Ερευνητική Προσέγγιση	97
5	106
5.1	106
5.2	107
5.3	108
5.4	110
5.5	112
5.6	113

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

5.7	118	
6	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
6.1	127	
6.2	127	
6.3	128	
6.4	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
6.5	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
6.6	130	
6.7	131	
6.8	131	
6.9	133	
6.10	133	
6.11	134	
6.12	134	
6.13	135	
6.14	135	
7	135	
8	138	
	Βιβλιογραφικές Αναφορές	130
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Ερωτηματολόγιο και Συνοδευτική Επιστολή)	179

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών “Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία”, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Σχολή Οικονομικών Επιστημών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας). Καθώς το ταξίδι αυτό πλησιάζει στο τέλος του, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που ήταν συνοδοιπόροι μου σε αυτή την πολύ όμορφη διαδρομή.

Θερμότερες ευχαριστίες οφείλω σε όλους όσους βοήθησαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα Καθηγήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών “Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία”, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κυρία Σωτηρία Τριαντάρη, καθώς η υπομονετική στάση, η βοήθεια και οι πολύτιμες υποδείξεις της κατέστησαν δυνατή την πραγματοποίηση και την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Τσακιρίδου Ελένη, Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Στατιστικής και Μεθοδολογίας Έρευνας και την κυρία Κωσταλίδου Ευδοξία, Καθηγήτρια Σύγχρονης Παιδαγωγικής για την συμβολή τους. Χωρίς την παρέμβασή τους δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθειά του τον κύριο Μάριο Σταυρογιαννόπουλο, για την παραχώρηση άδειας χρήσης του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης και για τις σημαντικές υποδείξεις του. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει και στη κυρία Αικατερίνη Γκόλια για την εκχώρηση της άδειας χρήσης του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου PLQ στην Ελληνική γλώσσα. Επίσης, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και σε όλους τους προϊσταμένους/νες, διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, οι οποίοι συνεργάστηκαν πρόθυμα και συνέβαλαν με τη θετική τους στάση, υποστήριξη και προθυμία στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ολοκλήρωση της μελέτης αυτής.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένεια μου αλλά και όλους όσους στάθηκαν στο πλευρό μου, που με την υποστήριξη και βοήθεια τους στήριξαν τις επιλογές μου και τους στόχους μου.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων και ο εντοπισμός του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προς αυτό το στόχο, η κατανόηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη και δη τον ηγέτη που δραστηριοποιείται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου όπως επίσης η διερεύνηση του φάσματος της συναισθηματικής νοημοσύνης λαμβάνουν ιδιαίτερη αξία στο παρόν έργο. Έπειτα θα διερευνηθεί πως αυτοί οι δύο παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την συνεργασία οικογένειας και σχολείου η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων θέτει ως αναγκαιότητα την διερεύνηση του συνθέτου αυτού πεδίου και την κατανόηση των στοιχείων που τη διαμορφώνουν.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου, ενώ το δεύτερο αξιολογεί - μέσω του εκπαιδευτικού - την ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή ή προϊσταμένου της σχολικής μονάδας που δουλεύει ο εκπαιδευτικός, μέσω της κλίμακας μέτρησης μετασχηματιστικής ηγεσίας (PLQ). Το τρίτο μέρος ερευνά τα επίπεδα ενσυναίσθησης των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της Κλίμακας Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς (TESS). Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου μελετά τα επίπεδα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, το οποίο και έχει κατασκευαστεί από την ερευνήτρια.

Το δείγμα αποτελείται από εκατόν είκοσι (120) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής και ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

σχεδιασμό προγραμμάτων ενδυνάμωσης των ειδικών παιδαγωγών, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και προϊσταμένων, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερο το παρεχόμενο έργο τους.

Λέξεις Κλειδιά: *στυλ ηγεσίας, ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνεργασία οικογένειας- σχολείου*

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the transformational leadership behaviour of school principals and supervisors and to determine the level of empathy of primary school teachers. Towards this end, understanding the specific characteristics that characterize a leader, especially a leader operating in the educational context, and exploring the spectrum of emotional intelligence become of particular value in this project. It will then explore how these two factors can influence the family-school partnership, which plays a key role in children's healthy cognitive, emotional and social development. Teacher-parent communication and collaboration raises the need to explore this complex field and understand the elements that shape it.

The research tool used is the questionnaire which is divided into four parts. The first part includes the demographic data of the respondent, while the second part assesses - through the teacher - the transformational leadership behaviour of the principal or head of the school unit where the teacher works, through the Transformational Leadership Measurement Scale (PLQ). The third part investigates the empathy levels of special educators and primary school teachers through the Empathy Type Evaluation Scale (TESS). The fourth part of the questionnaire studies the levels of family-school collaboration, which was constructed by the researcher.

The sample consisted of one hundred and twenty (120) primary general education teachers and special education teachers working in public schools in Greece, and the data were processed using the SPSS statistical package. The results can be used in the design of empowerment programs for special educators, primary school teachers, principals and supervisors in order to make their work more effective.

Keywords: *leadership style, empathy, empathy, teachers, special educators, primary education, family-school cooperation*

Πρόλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή/τριας ή προϊσταμένου/νης της σχολικής μονάδας και των επιπέδων ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα οι δύο αυτές συνιστώσες θα διερευνηθούν ως προς τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) του παιδιού έως και την παιδική ηλικία των 11 χρόνων. Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας προέκυψε, πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, από το ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε στη σχετική ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία, στην αλληλεπίδραση των τριών αυτών παραγόντων.

Ο πρώτος όρος με τον οποίο θα ασχοληθούμε είναι αυτός της ηγεσίας. Ο Μπουραντάς (2002) ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο/υποκείμενο –στην προκειμένη περίπτωση ο ηγέτης- επηρεάζει με τέτοιο τρόπο μια μικρή ή μεγάλη, τυπική ή άτυπη ομάδα ανθρώπων προκειμένου να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια, με εθελοντικό τρόπο, πρόθυμα και αλληλοσυνεργαζόμενοι, για υλοποίηση στόχων οι οποίοι είναι απόρροια της αποστολής της ομάδας με όσο το δυνατόν πιο μεγάλη αποτελεσματικότητα. (Μπουραντάς, 2002, σελ.310). Ωστόσο από την αρχαιότητα ήδη, ο Αριστοτέλης είχε ασχοληθεί εκτενώς με τον ρήτορα-ηγέτη (Τριαντάρη,2020). Σύμφωνα με την Τριαντάρη (2020) «η ηγεσία είναι η δύναμη του να διοικείς, να επηρεάζεις ή να επιδράς στην ομάδα ή στους υφιστάμενους σου» ενώ προέρχεται από το ρήμα ηγούμαι που σημασιολογικά αποδίδεται ως καθοδηγώ. Ο παραπάνω ορισμός συνδέει την ηγεσία με την ηθική και την ρητορική ως τεχνική καθοδήγησης και επηρεασμού αντίστοιχα. Από τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής ως ηγέτης στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου .

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, θα δοθεί η σχετική ορολογία και θα γίνει ο προσδιορισμός της ηγεσίας, θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και οι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

σπουδαιότερες θεωρίες ηγεσίας. Επιπλέον, θα αναλυθούν τα βασικότερα διεθνή πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς και θα διερευνηθεί η αλληλεπίδραση της ηγεσίας με την εκπαίδευση. Βέβαια ξεχωριστή αναφορά θα γίνει και στον ρόλο του διευθυντή ως ηγέτης, καθώς και σε έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ο Carl Rogers (1959) όρισε την ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί την ψυχοσύνθεση του άλλου και τα συναισθήματα του σαν να ήταν ο ίδιος στη θέση του. Αναμφισβήτητα λοιπόν, η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που θα πρέπει να διέπει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θέλει να κατανοήσει και να αντιληφθεί τα συναισθήματα των μαθητών του αλλά και της οικογένειάς τους. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα (Ramana, 2013), οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εκπληρώσουν ορθά το έργο τους, κρίνεται απαραίτητο να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των μαθητών τους, γεγονός το οποίο προϋποθέτει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ώστε αργότερα να προβούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Στην παρούσα μελέτη, στο θεωρητικό μέρος θα αναφερθούν σημαντικά στοιχεία όπως οι ορισμοί της ενσυναίσθησης. Επιπροσθέτως, θα πραγματοποιηθεί αναφορά στους βασικούς παράγοντες, τις διαστάσεις και τις ψυχολογικές θεωρίες της ενσυναίσθησης ενώ θα παρατεθούν έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία που αφορούν την ενσυναίσθηση και τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις ενός ηγέτη διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία συμβάλλει όχι μόνο στην επικοινωνία του με τους άλλους, αλλά και στην επικοινωνία με τον ίδιο του τον εαυτό (Τριαντάρη, 2020). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας όρος ο οποίος δεν ανακαλύφθηκε από τους ερευνητές της εποχής μας, αλλά υπάρχει ήδη από την αρχαιότητα. Ο Αριστοτέλης είναι ο φιλόσοφος ο οποίος ασχολήθηκε αρκετά με αυτόν τον όρο και προσπάθησε να τον μελετήσει με προσοχή στο έργο του Ηθικά Νικομάχεια, ώστε να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα. Στο προαναφερθέν έργο ο Αριστοτέλης χαρακτηρίζει τον ηγέτη ως σοφό και μάλιστα ως αυτόν τον σοφό ο οποίος κατορθώνει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των υπολοίπων χωρίς όμως να επηρεάζεται από αυτά. Σύμφωνα με την αριστοτελική θεωρία ο ηγέτης θα πρέπει να διακατέχεται από αυτοέλεγχο και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

αυτοσυγκράτηση και να τηρείται η θεωρία της μεσότητας (Αριστοτέλης Ηθικά Νικομάχεια Β΄, 1106b. Πβ. Τριαντάρη, Σ. Α. 2012).

Είναι γνωστό ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από την ποιότητα συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο (Μπρούζος, 1998· Γεωργίου, 2000). Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι η συνεργασία αυτή επιφέρει αποτελέσματα σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες όπως το παιδί, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί κ.α. (Γεωργίου, 2000· Coleman, 1998·Ματσαγγούρας& Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Σακελλαρίου,2008· Symeou, 2002). Σχετικά με την συνεργασία οικογένειας και σχολείου, σύμφωνα με τους Παντέρη και Πετρογιάννη (2013), οι Driessen, Smit και Sleegers το 2005 ανέφεραν ότι μπορούμε να συναντήσουμε την έννοια ως σχέση, δεσμό, σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια (school-family relations), εκπαιδευτική συμμαχία ή συνεταιρισμός (educational partnership), συμμαχία ή συνεταιρισμός σχολείου και οικογένειας (school-family partnerships).

Σύμφωνα με την Σακελλαρίου (2008), η βασική αρχή που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει τη ομαλή συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου είναι να μην εστιάζει στα λάθη που μπορεί να κάνουν οι γονείς αλλά στις ικανότητες που διαθέτουν και που μπορούν να φανούν χρήσιμες για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Επιπλέον, τονίζει ότι σύμφωνα με τους Raffaele & Knoff (1999), η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια θα πρέπει να διέπεται από σεβασμό και ευαισθησία, να στηρίζεται στην επικοινωνία, στην γονική ενδυνάμωση και στην εμπιστοσύνη. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει ως ισάξιους όλους τους γονείς, ανεξαρτήτου κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου.

Στην παρούσα έρευνα θα αναλυθούν η οικογένεια και το σχολείο ως φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού, οι παράγοντες επιρροής συνεργασίας οικογένειας σχολείου, οι δυσκολίες συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τα οφέλη συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τα θεωρητικά μοντέλα στην γενική και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ειδική εκπαίδευση, οι μέθοδοι συνεργασίας οικογένειας και σχολείου καθώς και ο ρόλος του διευθυντή στη παραπάνω διαδικασία.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μέρος Α - Θεωρητική Προσέγγιση

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Διασαφήνιση ορολογίας και θεωρίες

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική αφηγηματική επισκόπηση, δηλαδή αποτίμηση όσων είναι ήδη γνωστά στη διεθνή βιβλιογραφία για τις σχετικές έννοιες, με αφηγηματικό τρόπο που θα αποτελεί προοίμιο της έρευνας που θα ακολουθήσει (Bryman, 2017).

1 Προσδιορισμός της Ηγεσίας

Η ηγεσία (leadership), στη σύγχρονη εποχή θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει μία κοινωνική οργάνωση για να επιτύχει (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), οι Katz και Kahn ορίσαν την ηγεσία ως ένα ομαδικό φαινόμενο, προαπαιτούμενο του οποίου είναι ο επηρεασμός και η αλληλεπίδραση μεταξύ δυο και περισσότερων ατόμων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο το οποίο εμπλέκεται με την ηγεσία είναι εκείνο που ασκεί την επιρροή ενώ από την άλλη πλευρά βρίσκεται το άτομο το οποίο υφίσταται την επιρροή (Katz & Kahn, 1978). Ο όρος της ηγεσίας, παρά το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και τη μεγάλη πληθώρα ορισμών που έχουν διατυπωθεί -350- (Bennis & Nanus, 1985· Cuban, 1988), δεν έχει οριστεί με σαφή και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2002· 2008). Η διερεύνηση των ηγετικών χαρακτηριστικών αποτελεί ένα σύγχρονο πρόβλημα, λόγω της πολυπλοκότητας τους (Σαΐτης, 2002), άλλωστε η ηγεσία είναι ένα «*από τα πιο παρατηρούμενα αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη*» (Burns, 1979, σ.2).

Οι ορισμοί της ηγεσίας γενικά, διαφέρουν ως προς το άτομο που ασκεί την ηγεσία, τον τρόπο και τον σκοπό επιρροής του καθώς και το αποτέλεσμα που θα επιφέρει (Yukl, 2002). Ο όρος ηγεσία συνήθως αναφέρεται σε ένα συνονθύλευμα ατομικών χαρακτηριστικών που έχουν σαν απόρροια το άτομο να προσελκύει και να ενθαρρύνει τους γύρω του-μέσω θετικών επιδράσεων- με στόχο να ακολουθήσουν τις συμβουλές του (Καμπουρίδης, 2002). Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει μια ομάδα ατόμων και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

παίρνει πρωτοβουλίες, για να παρακινήσει την ομάδα να ολοκληρώσει τους στόχους της (Μπελεγγρή-Ρομπόλη, Παπαδά & Μιχαηλίδης, 2002).

Κάποιοι από τους πιο συχνούς ορισμούς που θα βρούμε αν ψάξουμε στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ότι η ηγεσία σχετιζόταν αρχικά με την διαδικασία που επηρέαζε τις δράσεις από μια ομάδα ατόμων ή από έναν οργανισμό προκειμένου να εργάζονται με προθυμία ώστε να επιτευχθούν οι ομαδικοί (Stogdill, 1950, σελ.3). Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς αναφέρει ότι η ηγεσία αποτελεί κοινωνική διαδικασία η οποία παρουσιάζεται με φυσικό τρόπο μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται μεταξύ των μελών της. Ακόμη, αποτελεί μέρος, κτήμα ή περιουσιακό στοιχείο του οργανισμού παρά μιας μονάδας (Hoy & Miskel, 2005, σελ. 419). Προγενέστερα, σύμφωνα με τον Cuban (1988, σελ. 193), εμφανίστηκε η άποψη ότι ηγεσία αναφερόταν σε ανθρώπους που τιθάσευαν τα κίνητρα και τις ενέργειες άλλων ανθρώπων ούτως ώστε να επιτύχουν ορισμένους στόχους. Αυτό σήμαινε και την λήψη πρωτοβουλιών και κινδύνων. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Bass (1990) είναι η «*διαδικασία μέσω της οποίας οι δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας επηρεάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών*»(σ.34).

Αργότερα τα 1996, ο Cheng, αναφέρεται συνοπτικά, στην ηγεσία σαν μια διαδικασία που επηρεάζει την συμπεριφορά των άλλων ως προς τον καθορισμό και την υλοποίηση στόχων. Ο Πασιαρφής (2004, σελ. 209) ισχυρίζεται πως η ηγεσία δεν είναι κάτι απλό αλλά ένα σύμπλεγμα που αφορά εκείνες τις συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ένας άνθρωπος έναντι των άλλων, όταν δηλαδή προσπαθεί να επηρεάσει την συμπεριφορά τους. Επιπλέον, κατά τον Goleman (2000) η ηγεσία σχετίζεται με την έμπνευση και την καθοδήγηση προς ένα κοινό στόχο.

Τέλος, Έλληνες ερευνητές, όπως ο Μπουραντάς (2005), παρομοιάζει την ηγεσία με την διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης (leader) τροποποιεί τις σκέψεις, τον τρόπο λειτουργίας, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μιας ομάδας, η οποία εθελοντικά θα καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να επιτύχει τους στόχους της, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Από την άλλη πλευρά, ο Σαΐτης,

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

το 2005, θεωρεί την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής του τρόπου συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας από τον ηγέτη, με στόχο τη συνεργασία τους. Ο ορισμός της ηγεσίας, ο οποίος βρίσκεται πιο κοντά στην έρευνα μας είναι αυτός του Yukl (1994), ο οποίος τονίζει ότι είναι η διαδικασία κατά την οποία ασκείται σκόπιμη κοινωνική επιρροή από ένα άτομο ή ομάδα, σε άλλα άτομα ή ομάδες, με βασικό στόχο την δημιουργία δράσεων και σχέσεων σε μία ομάδα ανθρώπων ή σε έναν οργανισμό.

Σύμφωνα με την Τριαντάρη «Ο ηγέτης και η ηγεσία ως γνωστόν προέρχεται από το ρήμα ἡγέομαι, ἡγοῦμαι, που σημαίνει καθοδηγώ, οδηγώ, είμαι αρχηγός, είμαι επικεφαλής, διευθύνω και με μια πρώτη ματιά έχει σαφώς θετική σημασία, καθώς δείχνει την ικανότητα του ατόμου στη διοίκηση είτε πρόκειται για την πολιτική, είτε για τους Οργανισμούς/Επιχειρήσεις». Όταν κάνουμε λόγο για τον όρο ηγεσία εννοούμε την ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να διοικεί και να επηρεάζει τους γύρω του. Ο ηγέτης εμπεριέχει στο χαρακτηριστικό της καθοδήγησης και επιρροής την διαπραγματευτική του ικανότητα (Τριαντάρη, 2020).

Είναι λοιπόν φανερό, από τα προαναφερθέντα, ότι υπάρχει μια πληθώρα διαφορετικών ορισμών και προσεγγίσεων της ηγεσίας. Παρόλα αυτά, ο Bryman (1996), ο Θεοφανίδης (1999), Καραγιάννης (2014), ο Μπουραντάς (2005) και ο Σαΐτης (2005· 2008) συμφωνούν ότι υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη ηγεσίας, οι οποίες είναι κοινές για όλους τους ορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία σχετίζεται με:

- τον ηγέτη (*leader*), ο οποίος έχει μια πολύ σημαντική και κεντρική θέση ιεραρχικά στη σύσταση της ομάδας, καθώς επηρεάζει και παρακινεί τα μέλη της (Καραγιάννης, 2014· Σαΐτης, 2008). Οι ηγέτες έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη μιας ομάδας ή ενός οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2006)
- τα μέλη μιας ομάδας (*followers*), τα οποία θα εκπληρώσουν τους στόχους που θα θέσει ο ηγέτης.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- το έργο (task), το οποίο θεωρείται ως η αποτελεσματική δράση των παραπάνω.
- οι στόχοι που θέτει ο ηγέτης, με σκοπό την καλύτερη εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της ομάδας.
- το περιβάλλον, (situation) μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης και τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014· Σαΐτης, 2008).
- Επιπλέον, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και την επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στα μέλη της ομάδας, η όποια παίζει καθοριστικό ρόλο σχεδόν σε όλους τους ορισμούς που ειπώθηκαν παραπάνω (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Σαΐτης, 2005).

Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της ηγεσίας, είναι να διευκρινιστεί η έννοια της διοίκησης (management). Το παραπάνω κρίνεται απαραίτητο ώστε να μην υπάρχει μετέπειτα συσχέτιση και σύγχυση μεταξύ των δύο ορισμών. Σύμφωνα λοιπόν με τον Σαΐτη, ο ηγέτης και η ηγεσία δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά με τη διοίκηση, διότι η άσκηση ηγεσίας σε έναν οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από τη διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών (Σαΐτης, 2002). Η άποψη για τη διοίκηση τα τελευταία χρόνια προσανατολίζεται στο ότι αποτελεί μια λειτουργική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Κατσάρος, 2008· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2007). Εκτενέστερη αναφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών θα γίνει διεξοδικά παρακάτω.

Ωστόσο, στον χώρο της οργάνωσης και διοίκησης υπάρχει έντονη διαμάχη ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση. Το σημείο προστριβής εντοπίζεται στην επικάλυψη των δύο ορισμών, καθώς παρόλο που οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες και πολλές φορές συγχέονται (Κατσαρός, 2008· Yuki, 2009). Η διαφορά μεταξύ των δύο ορισμών έγκειται στο ότι η ηγεσία έχει ως στόχο την αλλαγή ενώ η διοίκηση τη σταθερότητα (Cuban, 1988). Πιο αναλυτικά, η ηγεσία βασίζεται στην προώθηση αξιών και κοινού οράματος του οργανισμού με στόχο την παρακίνηση των μελών της ομάδας για την επίτευξη ενός καλύτερου

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

μέλλοντος (Πασιαρδής, 2004) ενώ η διοίκηση εστιάζει στη διευθέτηση των λειτουργιών του οργανισμού (Bush, 2003).

Όπως αναφέρει ο Κλάδης (2017), η Λυκοτραφίτη το 2012, προσπάθησε να συγκεντρώσει τις διάφορες μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας στηριζόμενη στους Μπουραντά (2005· 2002β), Μπουρή (2008) και Παπασταμάτη (2008). Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι ο διευθυντής - μάνατζερ διορίζεται στον οργανισμό, του έχει παραχωρηθεί νόμιμη εξουσία, απαιτεί το σεβασμό των μελών της ομάδας του, εφαρμόζει στρατηγικές και πολιτικές τακτικές, ασκεί έλεγχο με στόχο τον εντοπισμό μιας παθολόγου κατάστασης, θεωρεί τα μέλη της ομάδας του ως υφιστάμενους και επιδιώκει την άψογη λειτουργία του οργανισμού διατηρώντας σταθερή την υπάρχουσα κατάσταση. Επίσης, πραγματοποιεί εκχώρηση αρμοδιοτήτων, δίνει εντολές, λαμβάνει πληροφόρηση από τα μέλη της ομάδας, εφαρμόζει ένα σύστημα ατομικών κινήτρων με δείκτες απόδοσης, χρησιμοποιεί σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας, ενώ ταυτόχρονα εκχωρεί εξουσία σε συγκεκριμένα μέλη της ομάδας. Τέλος, ένας διευθυντής - μάνατζερ θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους, ασκεί εταιρική διοίκηση και λαμβάνει αποφάσεις βάση της λογικής, καθώς στηρίζεται στον τεχνολογικό ορθολογισμό (Μπουραντά, 2005· 2002β· Μπουρή, 2008· Παπασταμάτη, 2008). Επίσης, κατέχει εμπειρία και μόρφωση, ενώ χαρακτηρίζεται από τη συγκεντρωτική του εξουσία και την αυστηρότητα στο λάθος. Τα παραπάνω τον οδηγούν στην αποκοπή του από την ομάδα και στην έλλειψη επαφής με τον οργανισμό (Πασιαρδής, 2014).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Μπουραντά (2005· 2002β), Μπουρή (2008) και Παπασταμάτη (2008) ο ηγέτης αναδεικνύεται αυθόρμητα από τα μέλη της ομάδας του, τα οποία και εντάσσει στην διοίκηση του οργανισμού. Εμπνέει τον σεβασμό, έχει κοινό σκοπό και αποστολή με τα μέλη της ομάδας, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και την οικειοθελή συμμετοχή τους σε δράσεις, επιδιώκει την αμφίδρομη επικοινωνία, επενδύει σε συναισθηματικούς δεσμούς θέτοντας κοινό όραμα και ομαδικά κίνητρα, στα οποία και συμβάλλει, ενώ η δύναμη του προέρχεται από την προσωπικότητα του. Επιπλέον, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί, επιδιώκει την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων ενώ ταυτόχρονα

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

εστιάζει στη διόρθωση του λάθους και στην εξέλιξη του ατόμου μέσω της επικοινωνίας και του ανασχεδιασμού. Τέλος, αναπτύσσει στρατηγικές για την ολοκλήρωση του οράματος, βασιζόμενος στον ανθρώπινο παράγοντα και τα συναισθήματά του (Μπουραντά, 2005· 2002β· Μπουρή, 2008· Παπασταμάτη, 2008). Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι κοινωνικός και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες (Πασιαρδής, 2014).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη είναι ότι παραμένει σε κρίσεις ήρεμος, δεν είναι παρορμητικός, εμπνέει εμπιστοσύνη ενώ κερδίζει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη της ομάδας-ηγέτης και «κάνει τα σωστά πράγματα» (Bennis, 1989.. Επιπλέον, η στενή σχέση της ηγεσία και της ενσυναίσθησης προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στον όρο ηγέτη καθώς μέσω της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται η ενδοεπικοινωνία και η διαπροσωπική επικοινωνία με την ομάδα του (Τριαντάρη, 2020). Αυτό σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς τύπους ηγετών και τα χαρακτηριστικά που φέρουν, φαίνεται πως απασχολεί έντονα την σύγχρονη έρευνα για αυτό κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνά τους.

1.1 Ο ηγέτης και τα χαρακτηριστικά του

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που φέρει ο ηγέτης είναι πως εμφανίζεται ως ένα ενθουσιώδες άτομο, το οποίο εμπνέει τα μέλη της ομάδας του, είναι υπεύθυνος για την δουλειά τους, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθάει να αυξάνουν την επίδοσή τους, καθοδηγώντας τους μέσω των πρωτοβουλιών που παίρνει, βασιζόμενος πάντα στο κοινό όραμα και στόχο (Goleman, 2000). Με άλλα λόγια, ο ηγέτης, είναι το άτομο το οποίο μέσω εκούσιας συμπεριφοράς ασκεί επιρροή σε άλλους ανθρώπους, ώστε να τον ακολουθήσουν πρόθυμα στο έργο του και στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί (Hersey & Blanchard, 1993· Hoy & Miskel, 2005· Μπουραντάς, 2005).

Η Τριαντάρη (2020) αναφέρει ως χαρακτηριστικά ενός ηγέτη-ρήτορα είναι η φρόνηση η οποία συνδέεται με την δόμηση οράματος και την αυτοαναγνώριση, η

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

αρετή που είναι προϋπόθεση για την δόμηση αξιών, η ικανότητα επιρροής και πειθούς, διαπραγματευτική ικανότητα η μεσότητα που σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση και το θάρρος και τέλος η πειθαρχία, η εγκράτεια και η σταθερότητα. Ωστόσο, τα ηγετικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002), διδάσκονται και καλλιεργούνται στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, η ηγεσία δεν είναι μια κληρονομική ικανότητα αλλά αποτελείται από επίκτητα, πολύπλοκα και κοινωνικά καλλιεργήσιμα χαρακτηριστικά, που μπορεί να εξελιχθούν σε διαφορετικά και πολυσύνθετα περιβάλλοντα με ποικίλους τρόπους (Φωτόπουλος, 2013).

Όσον αφορά τα άτομα που θα λειτουργήσουν ως ηγέτες, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα επιρροής, να κερδίζουν την υποστήριξη των μελών της ομάδας, να έχουν πειθώ, να χρησιμοποιούν σύνθετες στρατηγικές, να αποπνέουν εμπιστοσύνη, να είναι οργανωτικοί και να εκφράζουν την άποψη τους με ελκυστικό τρόπο (Goleman, 2000). Με λίγα λόγια, ο ηγέτης αναδεικνύεται, χρησιμοποιεί την προσωπική του δύναμη, δίνει έμφαση στο άτομο και τα συναισθήματα του, κερδίζει την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας του, δημιουργεί και μεταδίδει ένα όραμα, εμπνέει, πείθει, παρακινεί και καινοτομεί δίνοντας έμφαση στο μέλλον (Μπουραντάς, 2015· Τεκτονοπούλου, 2005). Η Τριαντάρη (2020) συμπληρώνει πως οι ικανότητες ενός αυθεντικού ηγέτη είναι η πειθώ, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η λήψη αποφάσεων, η διαχείριση προβλημάτων και η συστημική σχέση. Επομένως, εάν τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα υιοθετήσει ένας ηγέτης τότε μπορεί ταυτόχρονα να είναι και ικανός ρήτορας.

Μολαταύτα, ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που διακατέχεται από ηθικότητα και δικαιοσύνη. Είναι αυτός ο οποίος μπορεί να ασκεί επιρροή στους γύρω του και να τους οδηγεί εκούσια στην επίτευξη των σκοπών που έχει καθορίσει. Στόχος ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η επίτευξη των στόχων που έχει ορίσει και εν τέλει η ευδαιμονία όλων. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος κατέχει πολύ καλά τη λειτουργία της επικοινωνίας και δύναται να λαμβάνει αποφάσεις που θα συντελούν στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Μπουραντάς, 2005).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ακόμη, ένας αποτελεσματικός ηγέτης είναι και μάνατζερ (manager), ο οποίος κατέχει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι ειλικρινής, μπορεί και λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις, διακατέχεται από πληθώρα ιδεών, καθώς κατέχει ποικίλες γνώσεις σχετικά με πολλά ζητήματα. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια και τολμηρότητα (Τριαντάρη, 2020). Δύο βασικά χαρακτηριστικά τα οποία κατέχει ο αποτελεσματικός ηγέτης και μάνατζερ είναι η ορθολογικότητα και η δημιουργικότητα (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια Ζ', όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη, 2020). Τελειώνοντας, ο ηγέτης ο οποίος θα κριθεί ως αποτελεσματικός θα πρέπει να είναι δημιουργικός και να μπορεί να ενθαρρύνει και τη δημιουργικότητα των άλλων ατόμων που τον περιτριγυρίζουν. Θα πρέπει να μπορεί να κρίνει ο ίδιος τι είναι σωστό και τι λάθος, να ωθεί τους συνεργάτες του με τέτοιο τρόπο ώστε να βγάζουν τον καλύτερο εαυτό τους, να επαινεί και να θέτει πραγματοποιήσιμους στόχους, και το κυριότερο να κατέχει ενσυναίσθηση (Hollander, 1985 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη, 2020). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης και μάνατζερ πρέπει να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, να μπορεί να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των ανθρώπων που ανήκουν στον κοινωνικό του περίγυρο (Τριαντάρη, 2020).

Όμως, όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι να μπορεί δημιουργήσει και να διατηρήσει μια ομάδα, να αναπτύξει την προσωπικότητα των μελών της ομάδας και να ολοκληρωθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Olmstead, 2000). Επιπλέον, ο ηγέτης έχει ως ρόλο να βοηθά τα μέλη της ομάδας του να εξελίσσονται και να εκπληρώνουν και προσωπικούς τους στόχους (Polychroniou, 2008). Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του, να τα υποστηρίζει, να τους παροτρύνει να συνεργάζονται, να βοηθάει στην υλοποίηση του έργου που έχουν αναλάβει, να διοικεί την ομάδα, να μεταδίδει το όραμα του, να αξιολογήσει τα μέλη του, να εντοπίσει τις αδυναμίες τους και να αξιοποιήσει τις ικανότητες τους στο έπακρο ώστε να έχουν την καλύτερη δυνατή απόδοση (Μπουραντάς, 2002). Συνοπτικά, λοιπόν, μπορούμε να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τον Fayol (1950), ο ρόλος του ηγέτη, συχνά περιγράφεται μέσα από

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

πέντε λειτουργίες: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την ηγεσία, τον έλεγχο και την εφαρμογή.

1.2 Θεωρίες ηγεσίας

Αναφορικά με την φύση της ηγεσίας έχει πραγματοποιηθεί πολύχρονη έρευνα η οποία είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή κάποιων θεμελιωδών θεωριών, σχετικά με τις πηγές ηγετικών χαρακτηριστικών. Παρακάτω θα αναλυθούν κάποιες αντιπροσωπευτικές θεωρίες της ηγεσίας, ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη φύση της και την εξέλιξη της.

A) Η γενετική θεωρία

Η πιο παλιά θεωρία, σχετικά με την ηγεσία, είναι η γενετική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα ηγετικά χαρακτηριστικά κληρονομούνται, δεν καλλιεργούνται και είναι παράγωγα γονιδίων που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά σε συγκεκριμένη «κάστα» ατόμων (Wart,2003· Φωτόπουλος, 2013). Ωστόσο, μετά το πέρασμα των ετών και την αρχή της βιομηχανικής επανάστασης, διαμορφώθηκε η άποψη ότι ηγετικά χαρακτηριστικά δεν έχουν μόνο τα «βασιλικά» μέλη, αλλά και άτομα με διαφορετική καταγωγή που λόγω των δεξιοτήτων τους βρεθήκαν σε θέσεις εξουσίας (Montana & Charnov, 2002).

B) Η θεωρία των χαρακτηριστικών (Trait Theories)

Η επόμενη, χρονικά, θεωρία που επικράτησε είναι η *θεωρία των χαρακτηριστικών*. Η θεωρία αυτή είναι η εξέλιξη της γενετικής θεωρίας καθώς διατυπώνει την άποψη ότι τα ηγετικά χαρακτηριστικά (ευφυΐα, αυτοπεποίθηση κ.α.) δεν αποκτώνται. Δηλαδή, αν κάποιος δε διαθέτει (δεν έχει γεννηθεί με αυτά) τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (νοημοσύνη, στάσεις, αντιλήψεις) που θα τον οδηγήσουν σε ηγετική συμπεριφορά, δε μπορεί να τα αποκτήσει με κανέναν άλλο τρόπο (Φωτόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τον Stogdill (1948), τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα άτομο ηγέτη είναι οι ικανότητες της γνώσης, της ευφράδειας, της πρωτοτυπίας, οι επιδώσεις του στον αθλητισμό, η υπευθυνότητα του, η λήψη πρωτοβουλιών, τα σωματικά χαρακτηριστικά, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η συμμετοχή σε δραστηριότητες, η κοινωνικότητα, η προσαρμοστικότητα του, η

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ικανότητα να συνεργάζεται, η κοινωνικοοικονομική του κατάσταση και η δημοτικότητα του (Ζαβλανός 2002·Πασιάρδης,2004).

Γ) Θεωρίες της συμπεριφοράς(Behavioral theory or Behavioral Approach)

Μετέπειτα, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες βασιζόμενες στους ηγετικούς τύπους συμπεριφοράς. Στις θεωρίες αυτές τονίζεται ο πολυσύνθετος ρόλος του ηγέτη, η αλληλεξάρτηση του ηγέτη με την ομάδα, η μεταβλητότητα της συμπεριφοράς των ηγετών ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και η διδακτική φύση της ηγεσίας. Οι βασικοί τύποι ηγεσίας αφορούσαν *α) τον προσανατολισμό της ηγεσίας προς τον άνθρωπο και β) τον προσανατολισμό της ηγεσίας στην εργασία* (Mullins, 1993).Ο προσανατολισμός της ηγεσίας προς τον άνθρωπο, σχετίζεται με την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και γενικά με τον τρόπο που ο ηγέτης προσεγγίζει και επικοινωνεί με τα μέλη της ομάδας του (Montana & Charnov, 2002· Πάτση, 2003). Από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός της ηγεσίας στην εργασία, αφορά την οργάνωση, την αξιολόγηση και γενικά ότι σχετίζεται με το έργο που πρέπει να ολοκληρώσει η ομάδα (Montana & Charnov, 2002).

Γ2) Η θεωρία κινήτρων του Maslow

Ο Maslow το 1943, αντικατέστησε τις παραπάνω θεωρίες συμπεριφοράς με τη θεωρία κινήτρων ή θεωρία Ζ. Σε αυτό το θεώρημα ο Maslow αναφέρεται στην παρακίνηση μέσω κινήτρων του ατόμου που έχει ως επακόλουθο την ολοκλήρωση αναγκών του, την καλύτερη δυνατή απόδοση του, την εξέλιξη του και τέλος την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Κατσαρός, 2008). Το μοντέλο που δημιούργησε ο Maslow έχει τη μορφή πυραμίδας και είναι από τις σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων. Η πυραμίδα ξεκινάει από τις προσωπικές ανάγκες και καταλήγει στις διανοητικές ανάγκες (Σχήμα 1).Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βιολογικές- φυσικές ανάγκες, έπειτα η ανάγκη για ασφάλεια, μετά οι κοινωνικές ανάγκες, λίγο πριν την κορυφή βρίσκεται η ανάγκη για αναγνώριση (αυτοεκτίμηση) και τέλος κατατάσσεται η ανάγκη για ολοκλήρωση (αυτοπραγμάτωση) (Κουφίδου, 2010·Χατζηπαντελή, 1999).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



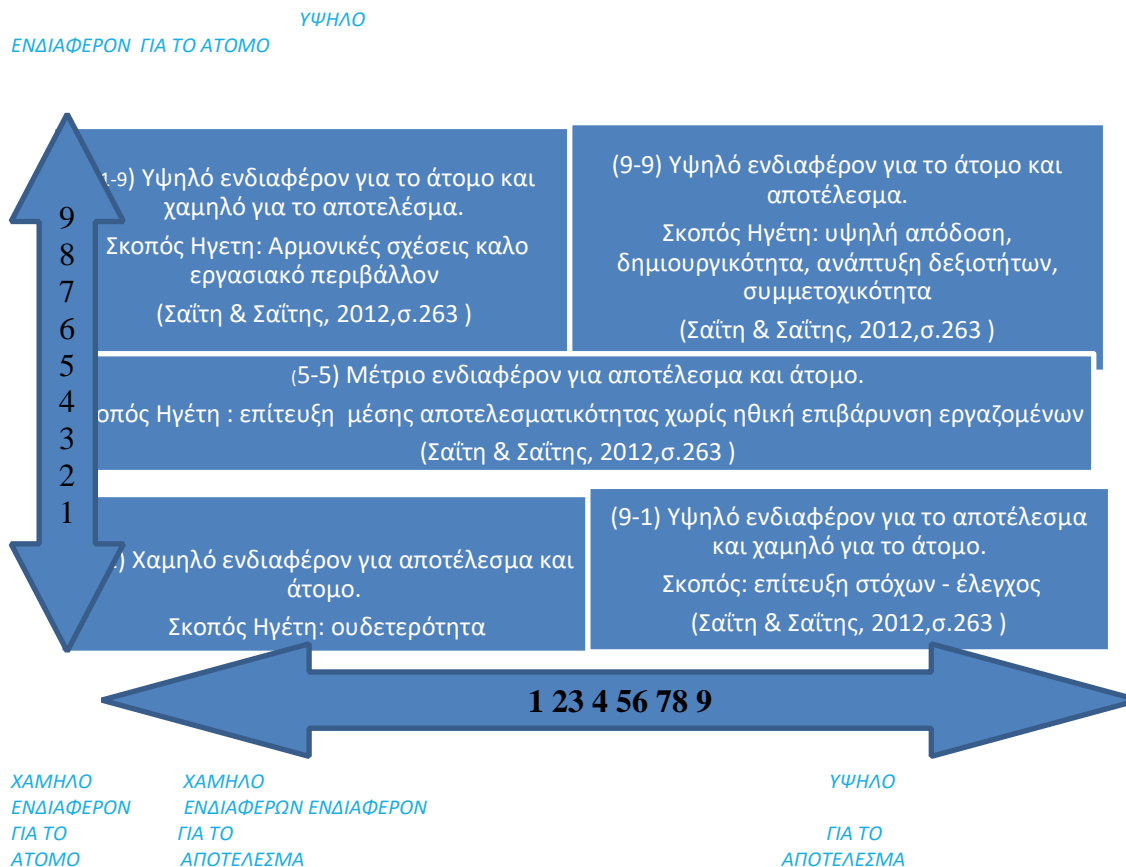
Εικόνα 1 Η ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΟΥ MASLOW-ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Πηγή : Maslow, 1943

Γ3) Η διοικητική σχάρα (πλέγμα) των Blake και Mouton

Το 1964, δημιουργήθηκε το διοικητικό πλέγμα (*Behavioral Approaches*) των Blake και Mouton. Το πλέγμα αυτό αφορά την ηγετική συμπεριφορά και την οριζόντια και κάθετη διάσταση της. Ως οριζόντια διάσταση αναφέρεται η προσοχή του ηγέτη προς το έργο και ως κάθετη η προσοχή του ηγέτη προς τα μέλη της ομάδας (Σαϊτίης, 2008). Σύμφωνα με τους Blake και Mouton, το άτομο χρησιμοποιεί ένα από τα παρακάτω πρότυπα συμπεριφοράς πιο συχνά από ότι τα άλλα, ταυτόχρονα όμως, όταν αυτό το πρότυπο δεν φέρνει τα προσδόκιμα αποτελέσματα έχει ένα άλλο πρότυπο ως δεύτερη επιλογή. Οι απόψεις των Blake και Mouton Για την τυπολογία των προτύπων ηγεσίας αναλύονται στο διοικητικό πλέγμα (*Managerial Grid*), ένα αλληλοεξαρτώμενο σύνολο 9Χ9 σημείων με άξονες τις δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο τους επιτρέπει να αναπτύξουν 81 δυνατούς συνδυασμούς ηγετικών προσανατολισμών (Σχήμα 2) (Everard & Morris, 1999).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



Εικόνα 2 Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΣΧΑΡΑ-ΠΛΕΓΜΑ ΤΩΝ BLAKE ΚΑΙ MOUTON (1964

Πηγή : Everard & Morris, 1999

Βάση του πλέγματος των Blake και Mouton αναπτύχθηκαν πέντε τύποι ηγέτη (Everard & Morris, 1999).Ο πρώτος τύπος είναι ο *παθητικός, πολιτικός και αδιάφορος ηγέτης*, ο οποίος αδιαφορεί για τα αποτελέσματα ενός έργου αλλά και για τα ίδια τα μέλη της ομάδας του, ενώ συχνά απογοητεύεται ή αισθάνεται ότι απειλείται. Είναι ο ηγέτης που δεν του αρέσουν οι αλλαγές, ούτε η επίβλεψη ενώ ενδιαφέρεται πολύ για το κύρος του, είναι επικριτικός και δε συγχωρεί τα λάθη των άλλων (Everard & Morris, 2004).Ο δεύτερος τύπος είναι ο *οικείος και ανθρωπιστής ηγέτης*. Αυτός ο τύπος ηγέτη χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον του προς τους ανθρώπους, την πραότητα και τους εγκωμιασμούς του προς τους άλλους, συγκαλύπτει την κακή επίδοση των μελών της ομάδας, ενώ βοηθάει και κατευνάζει τις εντάσεις (Everard & Morris, 2004).Ο τρίτος τύπος ο *αυταρχικός και κατηγορηματικός ηγέτης*. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του ηγέτη είναι ο ελεγκτικός του χαρακτήρας και η αδιαλλαξία του. Δίνει διαταγές, δε συζητά με τα μέλη της

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ομάδας καθώς δεν τον ενδιαφέρουν άλλες απόψεις και δεν εστιάζει στα συναισθήματα (Everard & Morris, 1999). Ο *ισορροπιστής και διαχειριστικός ηγέτης*, είναι σταθερός και ευσυνείδητος, δεν κάνει καμιά αλλαγή στο υπάρχον σύστημα και ακολουθεί πιστά τις οδηγίες που του έχουν δοθεί χωρίς καμιά πρωτοβουλία (Everard & Morris, 1999). Τέλος, ο *δημοκρατικός, παρακινητικός και επιλυτικός ηγέτης*, σχεδιάζει και θέτει στόχους, παρακινεί τα μέλη της ομάδας, αξιολογεί το έργο, συζητά και ακούει τη γνώμη των μελών, λύνει προβλήματα που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων, χαρακτηρίζεται από ψυχραιμία και πρωτοβουλία (Everard & Morris, 1999).

Δ) Ενδεχομενικές θεωρίες ηγεσίας (Contingency Theories)

Οι ενδεχομενικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση ενός στυλ ηγεσίας συνδέεται στενά με τα ενδεχόμενα ή τις περιστάσεις, μέσα στις οποίες λειτουργεί ο ηγέτης. Εδώ δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε την *ενδεχομενική θεωρία ηγεσίας του Fiedler*.

Η θεωρία αυτή τονίζει ότι ένας ηγέτης δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός σε όλες τις περιπτώσεις καθώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον (Μπουραντάς, 2002). Με άλλα λόγια, ένας ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση ή σ' ένα περιβάλλον και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη κατάσταση ή ένα άλλο περιβάλλον (Fiedler, 1976) καθώς η βασική παράμετρος που μπορεί να επηρεάσει τη δράση του είναι η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με την προσωπικότητα του (Ζαβλανός, 1998). Στις έρευνες του ο Fiedler, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις (ακραίες καταστάσεις), ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις (Κατσάρος, 2008).

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί και η *θεωρία της διαδρομής - σκοπού (path – goal theory)* των Mitchell και House που αναπτύχθηκε το 1974 και επικεντρώνεται στα στυλ ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζουν οι ηγέτες ανάλογα με το περιβάλλον και την κατάσταση που βρίσκονται. Οι υποστηρικτές της θεωρίας τόνιζαν ότι ο

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ηγέτης έχει τη δυνατότητα να αλλάξει στυλ ηγεσίας υιοθετώντας μια διαδρομή, δηλαδή τρόπο συμπεριφοράς, τον οποίο θα υιοθετούσαν και τα μέλη της ομάδας ώστε να φτάσουν στο σκοπό-στόχο τους (Hoy & Miskel, 2005).

Ο Victor Vroom και ο Philip Yetton το 1973 υποστήριξαν ότι η λήψη αποφάσεων εξαρτάται από την ποιότητα της απόφασης, την αποδοχή της και το χρόνο που απαιτεί για να ληφθεί. Με βάση αυτά τα κριτήρια και τη συμμετοχή ή μη των υφισταμένων στη λήψη των αποφάσεων διαμόρφωσαν και τα δικά τους στυλ ηγεσίας (Vroom&Yetton,1973).

Τέλος, μια άλλη αξιοσημείωτη θεωρία είναι αυτή του κύκλου ζωής (*Situational theory*) η οποία αναπτύχθηκε από τους Hersey και Blanchard το 1988, που εστιάζει στο γεγονός ότι κανένα στυλ ηγεσίας δε μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις καταστάσεις αλλά ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με την ωριμότητα των μελών της ομάδας και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Hersey & Blanchard, 1988).

Οι παραπάνω θεωρίες μπορούν να φανούν χρήσιμες ως προς την κατανόηση στη ιστορικής εξέλιξης των θεωριών της ηγεσίας. Ωστόσο οι σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας

Ε) Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας

Μετά το 1980 ένας μεγάλος αριθμός μελετών που αφορούσαν την ηγεσία επηρεάστηκε από την εργασία του Burns (1979), η οποία εστίασε στη διάκριση μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ (Rosenbach & Taylor, 1993). Η θεωρία αυτή δημιούργησε μια καινούργια τάση, αυτή της νέας ηγεσίας. Η νέα ηγεσία υποστηρίζει ότι ο ηγέτης πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας, να τους ενημερώνει για τη στρατηγική και το όραμα του και να σημειώνει υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (Φωτόπουλος, 2013). Αυτή η τάση της νέας ηγεσίας βασίστηκε στην έννοια του χαρίσματος και του χαρισματικού ηγέτη που ανέπτυξε ο Weber, η οποία περιλαμβάνει τη *χαρισματική ηγεσία* (charismatic), την

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

οραματική ηγεσία (visionary), τη συναλλακτική ηγεσία και τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational) (Bryman, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, η *οραματική ηγεσία* συνδέεται με το μέλλον και ο ηγέτης είναι ο αρμόδιος να εξηγήσει το όραμα και τους στόχους του καθώς και να εκπαιδεύσει, να ενδυναμώσει και τελικά να μετασχηματίσει τα μέλη της ομάδας του (Sashkin & Rosenbach, 1998). Είναι συνεργατικός και εστιάζει περισσότερο στις προοπτικές παρά στα προβλήματα που δημιουργούνται. Ο οραματιστής ηγέτης δε διαπραγματεύεται την ηθική του, είναι ανθρωπιστής, εμπνέει τα μέλη της ομάδας, είναι ομαδικός και μετασχηματίζει τις παλιές μεθόδους ηγεσίας (Brownell, 2006).

Από την άλλη πλευρά η *χαρισματική ηγεσία*, αφορά κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη όπως η πίστη, η αφοσίωση, η εμπιστοσύνη, η έμπνευση, οι πρωτοβουλίες, ο θαυμασμός, η ανάληψη ρίσκου, η δημιουργικότητα, η μετάδοση και η στήριξη του οράματος (Hartog, House & Hanges, 1999). Η εξουσία του ηγέτη αντλείται από την εμπειρία του και το σεβασμό των μελών της ομάδας προς το πρόσωπο του (Conger & Kanungo, 1987).

Όσον αφορά τη *συναλλακτική ηγεσία*, ο ηγέτης στηρίζεται στην αμοιβαία συναλλαγή (ανταλλαγή αγαθών με οικονομική, πολιτική αξία) με τα μέλη της ομάδας (Burns, 1979). Δηλαδή, ο ηγέτης ζητάει από ένα μέλος να κάνει κάτι επιθυμητό και στη συνέχεια του παρέχει τη σχετική ανταμοιβή ή το αντίθετο (Burns, 1978 στο Κατσαρός, 2008). Η ομάδα δε δεσμεύεται από τους κοινούς στόχους και το κοινό όραμα αλλά από το κοινό όφελος της ανταμοιβής (Πασιαρδής, 2012). Οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι η εξαρτημένη ανταμοιβή όπου ο ηγέτης δεσμεύεται για τις ανταμοιβές, η ενεργητική διαχείριση όπου ο ηγέτης ελέγχει και επεμβαίνει μόνο όταν δημιουργηθεί πρόβλημα, η παθητική διαχείριση που ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν δημιουργηθεί σοβαρό πρόβλημα και η ηγεσία τύπου *laissez-faire* δηλαδή η απουσία ηγετικής συμπεριφοράς (Burns, 1979).

Τέλος, στη *μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)*, οι ηγέτες ανεβάζουν τα μέλη της ομάδας τους σε υψηλότερα επίπεδα δραστηριοποίησης και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ηθικής βοηθώντας τους να εκπληρώσουν τους στόχους τους, παρέχοντας τους κίνητρα (Polychroniou, 2008). Σε αυτό στο συλλ οι ηγέτες 'μετασχηματίζουν' τα μέλη της ομάδας τους μέσω μετάδοσης αξιών και οραμάτων (Day & Antonakis, 2012· Bass & Avolio, 1990). Ο Burns υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow. Πιο αναλυτικά, καθοριστικό ρόλο στην μετασχηματιστική ηγεσία διαδραματίζουν οι αξίες και αρχές που θα μεταδώσει ο ηγέτης στα μέλη της ομάδας και η προσπάθεια που θα καταβάλει για αυτοπραγμάτωση των μελών, με στόχο την εξύψωση και των δύο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής. Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το χάρισμα (idealized influence), η έμπνευση (inspirational motivation), η διανοητική παρακίνηση (intellectual stimulation) και η εξατομικευμένη εκτίμηση (individual consideration) (Bass, 1985· 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά την ιστορική εξέλιξη των θεωριών ηγεσίας καταλήγουμε στις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας. Στον χώρο της εκπαίδευσης το μοντέλο ηγεσίας που δύναται να επικρατήσει και να ενδυναμώσει την εκπαίδευση φαίνεται να είναι η μετασχηματιστική ηγεσία καθώς στο σχολικό περιβάλλον, από σχετικές έρευνες προέκυψαν 8 διαστάσεις (Jantzi & Leithwood, 1996). Πιο αναλυτικά οι διαστάσεις αυτές είναι η οικοδόμηση του οράματος του σχολείου (Identifying and articulating a vision), δηλαδή κατά πόσο ο διευθυντής θα δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για το σχολείο του το οποίο θα ακολουθούν και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο καθορισμός στόχων (Fostering the acceptance group in goals), δηλαδή η θέσπιση εφικτών στόχων που θα έχουν νόημα για την ομάδα, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (Providing individualized support), δηλαδή η παροχή προσωποποιημένης στήριξης σε μέλη της ομάδας που το έχουν ανάγκη η πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation), δηλαδή η ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της ομάδας, ο τρόπος που παρέχονται τα κατάλληλα πρότυπα (Providing an appropriate model), δηλαδή η παροχή προτύπου προς μίμηση, οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης (High-performance expectations), η κουλτούρα του σχολείου που θα υποστηρίζεται από όλα τα μέλη της και οι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

συνεργασίες που θα αναπτύξει οι οποίες θα ενισχύουν τους δεσμούς με την κοινωνία (Jantzi & Leithwood, 1996).

1.3 Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς

Το μεγάλο ενδιαφέρον, όμως, της επιστημονικής κοινότητας για την ηγεσία οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών διαφορετικών αλλά και συμπληρωματικών μοντέλων ηγετικής συμπεριφοράς. Τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς ή αλλιώς τα στυλ (μοντέλα) ηγεσίας αφορούν τον τρόπο συμπεριφοράς ενός ηγέτη προς τα μέλη της ομάδας (Mullins, 1993). Τα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας βασίζονται επάνω σε δυο κατευθυντήριες γραμμές, η μια προσανατολίζεται προς το έργο-στόχο και η άλλη προς το άνθρωπο (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα με την κοινωνική ηθική του Αριστοτέλη, τα μοντέλα ηγεσίας είναι αυτό της ηγετικής προσωπικότητας και της ηγετική συμπεριφοράς (Τριαντάρη, 2020). Παρακάτω παρατίθενται τα πιο γνωστά στυλ και πρότυπα ηγεσίας.

A) Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς Lewin, Lippitt και White

Η πρώτη οργανωμένη έρευνα στον τομέα της ηγεσίας και των μοντέλων της είναι αυτή των Lewin, Lippitt και White, το 1939, οι οποίοι βασίστηκαν στο βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με την έρευνα τους υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι ηγεσίας: η αυταρχική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία (δημοκρατική) και η εξουσιοδοτική ηγεσία (Montana & Charnov, 2000).

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (autocrat) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην ομάδα, εξαιτίας της εξουσίας που του δίνει η θέση του, τα μέλη της ομάδας δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αλλά ούτε έχουν δικαίωμα να εκφράσουν αντίθεσή άποψη (Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008). Ο ηγέτης διατάζει και απαιτεί υπακοή και πλήρη έλεγχο των κινήσεων των μελών της ομάδας του (Dubrin, 1998· Κέφης, 2005· Μπουραντάς, 2002).

Το δημοκρατικό στυλ (democrat) προϋποθέτει ότι ο ηγέτης εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες στον οργανισμό, όπως η συλλογική λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008), η ανταλλαγή ιδεών, η συνεργατικότητα ενώ ταυτόχρονα παρέχει κίνητρα για

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

την εκπλήρωση των στόχων της ομάδας (Σαϊτής, 2008). Τα μέλη της ομάδας χαρακτηρίζονται από υψηλή παραγωγικότητα και αίσθημα ευθύνης (Μπουραντάς, 2002).

Το εξουσιοδοτικό στυλ (*laissez fair*) χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα και έλλειψη δυναμισμού, καθώς ο ηγέτης δεν παίρνει πρωτοβουλίες, έχοντας περιορισμένο ρόλο, ενώ τα μέλη της ομάδας παίρνουν τις αποφάσεις μόνοι τους, με προσωπικά κριτήρια (Dubrin, 1998).

Β) Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς Blake και Mouton

Όπως έχει προαναφερθεί οι Blake & Mouton (1964) ασχολήθηκαν και διερεύνησαν τα στυλ ηγεσίας. Παρακάτω παρατίθενται τα πέντε ηγετικά στυλ που ανέπτυξαν.

1) Ο παθητικός, πολιτικός και αδιάφορος ηγέτης

Αυτό το στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης συμπεριφέρεται με απάθεια, δεν επιβλέπει, δεν προσπαθεί για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρεται πολύ για την εικόνα του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Everard, & Morris, 1999 · Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008).

2) Ο οικείος και ανθρωπιστής ηγέτης

Ο ηγέτης ρίχνει το βάρος του στα μέλη της ομάδας και στον άνθρωπο, είναι φιλικός ενώ έχει μειωμένο ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων. Επιπλέον αποφεύγει τις συγκρούσεις, λαμβάνει το ρόλο του ειρηνιστή ενώ συγκαλύπτει τα λάθη των μελών της ομάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Everard & Morris, 1999 · Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008).

3) Ο αυταρχικός και κατηγορηματικός ηγέτης

Ο ηγέτης αυτός ενδιαφέρεται για την επίτευξη στόχων και όχι για τον ίδιο τον άνθρωπο. Είναι ψυχρός, δε λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των μελών της ομάδας και συγκεντρώνει όλες τις εξουσίες πάνω του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Everard, & Morris, 1999 · Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

4) Ο ισορροπιστής και διαχειριστικός ηγέτης

Ο τύπος αυτού του ηγέτη ενδιαφέρεται και για τα μέλη της ομάδας και για την επίτευξη των στόχων τους. Δεν κάνει αλλαγές και παραμένει σταθερός στις ιδέες του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Everard, & Morris, 1999 · Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008).

5) Ο δημοκρατικός, παρακινητικός και επιλυτικός ηγέτης

Ο ηγέτης αυτός, δείχνει ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων και για την ευημερία των μελών της ομάδας. Επιλύει προβλήματα, παίρνει αποφάσεις από κοινού με τα μέλη, μοιράζεται αρμοδιότητες, είναι ομαδικός και συνεργατικός (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Everard, & Morris, 1999· Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008).

Γ) Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς House

Κάποια άλλα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς έχει αναφέρει η Evans (1970), τα οποία έχουν τροποποιηθεί από τον House το 1971. Τα πρότυπα προσανατολίζονται σε τέσσερα συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας, το *κατευθυντικό και αυταρχικό στυλ* στο οποίο ο ηγέτης δίνει εντολές, το *υποστηρικτικό στυλό* που ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μελών, το *συμμετοχικό στυλό* που ο ηγέτης πριν τη λήψη αποφάσεων λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών της ομάδας και το *ηγετικό στυλ* που είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη στόχων, καθώς ο ηγέτης θέτει υψηλούς στόχους ενώ ταυτόχρονα δείχνει εμπιστοσύνη προς τα μέλη της ομάδας του ότι θα τους πετύχουν (Ζαβλανός, 1998).

Δ) Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς Likert

Ένας άλλος ερευνητής που ασχολήθηκε με τα στυλ ηγεσίας ήταν ο Rensis Likert (1967), ο οποίος ανέπτυξε τέσσερα στυλ ηγεσίας, το *αυταρχικό και εκμεταλλευτικό πρότυπο ηγεσίας (exploitative autocratic)*, το *καλοπροαίρετο αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας (benevolent authoritative)*, το *συμβουλευτικό (δημοκρατικό) πρότυπο ηγεσίας (democratic)* και το *συμμετοχικό πρότυπο ηγεσίας (participative)*.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

A) Το αυταρχικό και εκμεταλλευτικό πρότυπο ηγεσίας (exploitative autocratic)

Στο συγκεκριμένο πρότυπο ηγεσίας ο ηγέτης δίνει διαταγές και τα μέλη της ομάδας πρέπει να τις εκπληρώνουν. Η γνώμη των μελών της ομάδας δεν μπορεί να επηρεάσει τον ηγέτη, ο οποίος δεν τους εμπιστεύεται, δεν προάγει διαπροσωπικές σχέσεις, δεν προωθεί τη συνεργασία και την ομαδική εργασία. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα επίτευξης στόχων (Likert, 1967).

B) Το καλοπροαίρετο αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας (benevolent authoritative)

Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, παρόλο που ο ηγέτης είναι αυταρχικός, αφήνει τα μέλη της ομάδας να επικοινωνούν για το δικό του συμφέρον. Επιτρέπει στα μέλη να λένε τη γνώμη τους αλλά δεν τη λαμβάνει υπόψη του (Likert, 1967).

Γ) Το συμβουλευτικό (δημοκρατικό) πρότυπο ηγεσίας (democratic)

Εδώ ο ηγέτης επικοινωνεί με τα μέλη, ανταλλάσσει γνώμες, μοιράζεται δευτερεύουσες αρμοδιότητες αλλά αυτός παίρνει τις αποφάσεις. Ο ηγέτης αυτός πιο συχνά χρησιμοποιεί την ανταμοιβή παρά την τιμωρία (Likert, 1967).

Δ) Το συμμετοχικό πρότυπο ηγεσίας (participative)

Στο τελευταίο πρότυπο ηγεσίας, ο ηγέτης παίρνει μαζί με τα μέλη τις αποφάσεις, είναι δημοκρατικός, εφαρμόζει την ισχύ της πλειοψηφίας, θέτει υψηλούς στόχους και προωθεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του (Likert, 1967). Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας σημειώνει 20% -40% υψηλότερη συμμετοχή των μελών στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων από την μέση κατάσταση που επικρατεί (Κατσαρός, 2008).

E) Τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς Vroom και Yetton

Ο Victor Vroom και ο Philip Yetton, βασιζόμενοι στη θεωρία για την ηγεσία που ανέπτυξαν το 1973, διαμόρφωσαν τα αντίστοιχα πέντε πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς. Τα δύο πρώτα στυλ αφορούν το αυταρχικό στυλ, τα άλλα δύο το συναλλακτικό και το τελευταίο το ομαδικό. Το πρώτο αυταρχικό στυλ αφορά τον ηγέτη που παίρνει μόνος του τις αποφάσεις χωρίς να πάρει τις σχετικές πληροφορίες από τα μέλη της ομάδας του, ενώ στο δεύτερο αυταρχικό στυλ ο

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις αφού έχει πάρει τις σχετικές πληροφορίες από τα μέλη της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, το πρώτο συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας αφορά τον ηγέτη που παίρνει μόνος του τις αποφάσεις αφού έχει πάρει την γνώμη των μελών, η οποία ενδέχεται να επηρεάσει την άποψη του ενώ στο δεύτερο συμβουλευτικό στυλ ο ηγέτης συζητάει το θέμα μαζί με την ομάδα του, η οποία του εκφράζει διάφορες προτάσεις και γνώμες και στο τέλος ο ηγέτης, επηρεασμένος ή όχι, παίρνει την τελική απόφαση. Τέλος, στο ομαδικό στυλ ηγεσίας η ομάδα μαζί με τον ηγέτη παίρνουν την τελική απόφαση (Μπουραντάς, 2002· Στειακάκης και Κάτζος, 2002).

ΣΤ) Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας του Bass

Το 1985, ο Bass επηρεαζόμενος από τη θεωρία του χαρισματικού ηγέτη, ανέπτυξε μια δική του θεωρία που είναι ευρέως γνωστή ως το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο περιλαμβάνει τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την αδιάφορη ηγεσία. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία αλληλοσυμπληρώνονται και μπορεί να τις συναλλάξει ένας ηγέτης (Bass, 1990· Bass & Avolio, 1990· Kuhnert & Lewis, 1987· Λαμπράκης, 2016).

Η *μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)*, βασίζεται στην παροχή κινήτρων από τον ηγέτη, στην ικανότητα του να επηρεάζει και να μετασχηματίζει τα μέλη της ομάδας του. Επιπλέον, ο ηγέτης προσπαθεί να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας του για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να τους ανυψώσει σε υψηλότερα επίπεδα ηθικών αξιών.

Βάση των παραπάνω οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες όπως α) το χάρισμα και την εξιδανικευμένη επιρροή (charisma/idealized influence), όπου αφορά την άσκηση επιρροής στα μέλη της ομάδας ενώ η ομάδα σέβεται, θαυμάζει, εμπιστεύεται και ταυτίζεται με τον ηγέτη και β) την εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation), που σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος από τον ηγέτη, το οποίο αποτελεί πηγή έμπνευσης για τα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, η τρίτη απαραίτητη δεξιότητα ενός ηγέτη είναι γ) η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

του μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος οφείλει να εκπαιδεύσει τα μέλη της ομάδας του στην επίλυση προβλημάτων, στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, στην παραγωγή νέων ιδεών και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης του. Η τελευταία δεξιότητα είναι αυτή της δεξιοτομικευμένης μέριμνας και ενδιαφέροντος (*individualized consideration*), η οποία αφορά την προσοχή που πρέπει να δείξει ο ηγέτης σε κάθε μέλος της ομάδας του ξεχωριστά, ενώ την ίδια στιγμή οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο και να μεριμνά για τον καθένα αδιακρίτως. Με βάση την πυραμίδα του Maslow, αυτός ο τύπος ηγεσίας εκπληρώνει τις ανώτερες ανάγκες του ατόμου (Antonakis, 2001·Bass & Avolio, 1990 · Day&Antonakis,2012· Λαμπράκης, 2016).

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) είναι ο δεύτερος τύπος ηγεσίας σύμφωνα με τον Bass. Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ ηγεσίας μοιράζει και ανακοινώνει τα καθήκοντα κάθε μέλους της ομάδας και ανταμείβει αυτούς που έχουν εκπληρώσει επιτυχώς την αποστολή τους και τους στόχους τους ενώ σε όσους έχουν αποτύχει ή είχαν κακή επίδοση δίνεται η αντίστοιχη ποινή. Αυτό το σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας ονομάζεται ενδεχομενική ανταμοιβή (*contingent reward*). Όπως είναι φανερό ο ηγέτης δεν έχει κάποιο όραμα, αλλά ασκεί ενεργητική διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (*management by exception-active*), δηλαδή ελέγχει συνεχώς και αξιολογεί τα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, μπορεί να ασκεί παθητική διοίκηση-προς αποφυγή με βάση τις εξαιρέσεις (*management by exception-passive*), δηλαδή να παρεμβαίνει μόνο όταν δεν τηρούνται οι οδηγίες που έχουν δοθεί στα μέλη. Με βάση την πυραμίδα του Maslow, αυτός ο τύπος ηγεσίας εκπληρώνει τις κατώτερες ανάγκες του ατόμου (Antonakis, 2001·Bass, 1990 · Day & Antonakis , 2012· Λαμπράκης, 2016).

Το τρίτο μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bass, είναι η αδιάφορη, παθητική ή προς αποφυγή ηγεσία (*laissez-faire leadership*), όπου ο ηγέτης δεν παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις, δεν αναλαμβάνει ευθύνες και αρμοδιότητες, δεν ασκεί επιρροή, δε συμβουλεύει ούτε βοηθάει τα μέλη της ομάδας στα οποία έχει παραχωρήσει όλες τις υποχρεώσεις και ευθύνες του οργανισμού (Antonakis, 2001·Bass, 1990 · Day & Antonakis, 2012· Λαμπράκης, 2016).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

2)Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς Goleman

Ο Daniel Goleman (1997· 2000), εκτός από τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχει ασχοληθεί με τα πρότυπα ηγεσίας. Ανέπτυξε, λοιπόν, έξι διαφορετικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς οι οποίοι σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Το καταπιεστικό στυλ ηγεσίας είναι το πρώτο πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, όπου ο ηγέτης είναι αυστηρός, λαμβάνει σκληρές αποφάσεις, καλλιεργεί κλίμα εκφοβισμού και τρομοκρατίας, είναι καταπιεστικός και απαιτεί υπακοή (Goleman, 2000· Goleman, Boyatzis & McKee,2002).Το ηθικό των μελών είναι χαμηλό ενώ ταυτόχρονα δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Στηρίζεται μόνο στη χρηματική ανταμοιβή και στην τιμωρία και δεν χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση (Goleman, 2000).

Το οραματικό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζει τον ηγέτη ως οραματιστή, ως πάροχο κινήτρων, ευέλικτο και καινοτόμο(Goleman, 2000). Γενικά αυτός ο τύπος ηγέτη αφήνει τα μέλη να αναλαμβάνουν υπολογισμένα ρίσκα αλλά δεν τους αφήνει να πάρουν αποφάσεις ενώ χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης (Goleman, 2000·Goleman et all, 2002).

Στο ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης βασίζεται στα συναισθήματα του και των μελών της ομάδας του, ανταλλάσσει ιδέες, είναι υπέρμαχος της επικοινωνίας και είναι ευέλικτος. Δεν ενδιαφέρεται πολύ για την εκπλήρωση στόχων αλλά για την ευημερία των μελών της ομάδας του, δημιουργώντας έτσι συναισθηματικούς δεσμούς και κατακτώντας την εμπιστοσύνη τους. Χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη(Goleman,2000· Goleman et all, 2002).

Στο τρίτο στυλ ηγεσίας, το *δημοκρατικό*, ο ηγέτης επικοινωνεί, ακούει, ανταλλάσσει ιδέες και γνώμες, σέβεται, κερδίζει το σεβασμό των μελών της ομάδας και εφαρμόζει την αρχή της πλειοψηφίας. Είναι ομαδικός και διακρίνεται από ενσυναίσθηση, πνεύμα δημοκρατίας και συνεργασίας (Goleman, 2000· Goleman et all, 2002).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Έπειτα, δεν πρέπει να αμελήσουμε να αναφέρουμε και το *καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας*. Αυτός ο τύπος ηγέτη επιδιώκει την προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων και το διάλογο, επιθυμεί υψηλά επίπεδα απόδοσης ενισχύοντας τα κίνητρα, είναι ευσυνείδητος και πολλές φορές καταπιεστικός (Goleman, 2000· Goleman et all, 2002).

Τέλος, στο *συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας*, ο ηγέτης προσπαθεί να εντοπίσει τα αδύναμα και δυνατά σημεία των μελών της ομάδας του, εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη τους και αξιοποιεί τις προσωπικές δεξιότητες τους. Χαρακτηρίζεται από αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, λογική σκέψη, ευσυνειδησία, λήψη πρωτοβουλιών και χρήσιμες ιδέες (Goleman, 2000· Goleman et all., 2002). Σύμφωνα με τον Goleman (2002), οι επιτυχημένοι ηγέτες δε χρησιμοποιούν μόνο ένα στυλ άλλα εναλλάσσουν τα στυλ ηγεσίας μεταξύ του οραματιστικού, του δημοκρατικού, του ανθρωπιστικού και του συμβουλευτικού, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος πού βρίσκονται.

E) Πρότυπα ηγεσίας (Τριαντάρη,2020)

Σύμφωνα με την Τριαντάρη οι τύποι ηγεσίας είναι ο συμβουλευτικός, ο δημοκρατικός, ο οργανωτικός, ο συναδελφικό, ο εξουσιαστικός και ο τύπος του ηγέτη-ρήτορα.

Τα βασικά στοιχεία ενός ηγέτη είναι τα ακόλουθα: η δυνατότητα της σκέψευς και η ορθότητα στις πράξεις του, να διακατέχεται από σοφία και ηθικές αρετές και, τέλος, να διαθέτει πειθώ (Τριαντάρη, 2020). Επηρεαζόμενοι από την αρχαιοελληνική σκέψη προκύπτουν ορισμένα πρότυπα ηγεσίας τα οποία συναντάμε στο οικογενειακό, πολιτικό, κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον και θα παρουσιαστούν παρακάτω (Τριαντάρη, 2020). Ένας πρώτος τύπος ηγεσίας είναι ο συμβουλευτικός τύπος όπου ο ηγέτης προσπαθεί να συμβουλευσει και να καθοδηγήσει τους ανθρώπους γύρω του, ενώ κεντρική ιδέα αυτού του τύπου ηγέτη αποτελεί η ανθρώπινη φύση και η ψυχή (Ασημακοπούλου, 2018 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020). Ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας αποτελεί ένα ακόμη πρότυπο κατά το οποίο ο ηγέτης ασχολείται με τα προβλήματα των πολιτών

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

προσπαθώντας να καθοδηγεί και να παρέχει λύσεις. Ο δημοκρατικός ηγέτης έχει ως στόχο την ένωση όλων των πολιτών και αποσκοπεί στη συλλογική αυτάρκεια και ευδαιμονία (Βαβούρας, Η. 2014: 121-124. Πβ. Αναφορικά με το δημοκρατικό τύπο ηγέτη, βλ. Spillane, P. J. 2006: 3-5. όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη, 2020).

Ακολουθεί ο αυταρχικός τύπος ηγέτη που κάνουμε λόγο για έναν ηγέτη ο οποίος λαμβάνει μόνος του αποφάσεις σύμφωνα με το προσωπικό του συμφέρον (Πλάτων, Πολιτικός, 563e. Πβ. Ψυχοπαίδης, Κ. 1999: 16. Βαβούρας, Η. 2014: 184-185 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020). Ο αυταρχικός ηγέτης λειτουργεί αυτοβούλως και πολύ συχνά με κακή προαίρεση δημιουργώντας ως εκ τούτου ένα κλίμα δυσaréσκειας και τρομοκρατίας στους συνεργάτες του με αποτέλεσμα την επιθυμία αποχώρησής τους από την ομάδα (Coleman, D. 2000. Πβ. Golemann, D. Boyatzis, R. & Mckee, A. 2014:83 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020). Ο οργανωτικός τύπος ηγέτη χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, από την τάση του να ολοκληρώσει την αποστολή που του έχει ανατεθεί καθώς και από έντονη πνευματικότητα και ηθική (Αναφορικά με τον τύπο του θεραπευτή και υφαντή ηγέτη στον Πλάτωνα, βλ. ό.π., Η συμβολή της αρχαίας Ελληνικής σκέψης στην Ηγεσία. Πβ. Κυριακίδης, Π. 2003 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020). Ακολουθεί ο συναδελφικός ή συνεργατικός τύπος ηγέτη και επίκεντρό του αποτελούν οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο συγκεκριμένος ηγέτης δημιουργεί δεσμούς με τους συνεργάτες του και έτσι προκύπτει η ομαλή συνεργασία μεταξύ τους. Η σχέση ηγέτη και συνεργατών χαρακτηρίζεται από αρμονία και ισορροπία με αποτέλεσμα την ευδαιμονία όλων (Golemann, D. Boyatzis, R. & Mckee, A. 2014 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020).

Ο εξουσιαστικός ηγέτης είναι ένα ακόμη πρότυπο στο οποίο ο ηγέτης θέτει ως στόχο το συλλογικό συμφέρον. Ο ηγέτης αυτός παροτρύνει τους εργαζομένους να συμμετέχουν ενεργά στο έργο που έχουν αναλάβει από κοινού και να γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους (Ivancevich, J. & Matteson M. 1999 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020). Ένα τελευταίο πρότυπο ηγέτη αποτελεί ο τύπος του ηγέτη ρήτορα. Ο ηγέτης αυτός κατορθώνει με τη συμπεριφορά του να επηρεάζει τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων (Τριαντάρη, 2019), ενώ

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ταυτόχρονα φροντίζει τόσο για το ατομικό του καλό όσο και για το συλλογικό (Τριαντάρη, 2020). Πρόκειται, λοιπόν, για έναν ηγέτη χαρισματικό και αποτελεσματικό και σε αυτό σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η αρμονική χρήση του λόγου και οι ορθές του πράξεις (Coleman, D. Boyatzis, R, Mckee, A. 2014 όπως αναφέρεται στην Τριαντάρη 2020).

Εν κατακλείδι, πρέπει να τονιστεί ότι από τα παραπάνω πρότυπα ηγεσίας, αυτά που εντοπίζονται και την εκπαίδευση είναι τα πρότυπα ηγεσίας της Τριαντάρη (2020) καθώς περιλαμβάνουν όλους του τύπους ηγεσίας που εντοπίζονται στην εκπαίδευση - ο συμβουλευτικός, ο δημοκρατικός, ο οργανωτικός, ο συναδελφικό, ο εξουσιαστικός και ο τύπος του ηγέτη-ρήτορα- καθώς αναλύονται τα προφίλ και ο τρόπος που συμβάλλουν στην λειτουργία του οργανισμού σχολείου.

1.4 Ηγεσία και Εκπαίδευση

Εκτός από τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς είναι σημαντικό να εντοπιστεί πως εμφανίζεται η ηγεσία μέσα στην εκπαίδευση. Καταρχάς, η σχολική μονάδα, όπως και όλοι οι οργανισμοί, χρειάζεται έναν ηγέτη στη διοίκηση της, καθώς σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), η ηγεσία συμβάλλει στη σωστή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων παρά το γεγονός ότι ο όρος είχε συνδεθεί αρχικά με τη διευθυντική λειτουργία (Hallinger, 2009). Κάθε ηγέτης μιας ομάδας ή ενός οργανισμού, όπως η σχολική τάξη ή το σχολείο, θα πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός παραγωγικού περιβάλλοντος, ενός κοινού οράματος και μιας κουλτούρας, με στόχο την αποτελεσματική βελτίωση της ποιότητας μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2006). Ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership) αναφέρεται, σύμφωνα με τους York-Barr και Duke (2004), στην επιρροή των εκπαιδευτικών στη σχολική ενδυνάμωση. Σύμφωνα με τους Bush και Glover θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με το όραμα του ηγέτη-διευθυντή για το σχολείο, τη διαδικασία επιρροής των μελών της ομάδας του και τις αξίες που τον διακατέχουν (Bush & Glover, 2003). Όσον αφορά την ηγεσία και το σχολείο, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που δίνουν έμφαση στο διευθυντή και όχι στον εκπαιδευτικό ως ηγέτη (Tng, 2009).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία καθορίζεται από τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούνται από τον ηγέτη. Κάποιοι από τους πιο γνωστούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, είναι:

- Η *τεχνική ηγεσία*, που αφορά τον τρόπο σωστής διαχείρισης και διοίκησης του σχολείου. Πιο αναλυτικά αφορά την οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και την διαχείριση κρίσεων κάτι που συμβάλλει στην αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας.
- η *ανθρώπινη ηγεσία*, που περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και συμμετοχική ηγεσία και την αξιοποίηση κοινωνικών πόρων. Πιο αναλυτικά είναι η ηγεσία που αξιοποιεί τα μέλη της στο έπακρο, αναγνωρίζει τις ικανότητές τους και τους εντάσσει στη λήψη αποφάσεων και γενικά στην ηγετική διαδικασία.
- η *εκπαιδευτική ηγεσία*, η όποια είναι ίδια με την παιδαγωγική ηγεσία και βασίζεται σε εξειδικευμένη γνώση. Πιο συγκεκριμένα αφορά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους καθώς και την μεριμνά για την γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους (MacNeill, Cavanagh & Silcox, 2005)
- η *συμβολική ηγεσία*, αφορά την εστίαση της μέριμνας προς τους υπόλοιπους για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο και την κατανόηση των τρόπων λειτουργίας της ηγεσίας.
- η *πολιτισμική ηγεσία*, που αφορά τις αξίες, τις αρχές, την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις του σχολείου οι οποίες δημιουργούνται τόσο από τα μέλη όσο και από τον ηγέτη και τα χαρακτηριστικά τους. Είναι η ταυτότητα της ηγεσίας που επηρεάζεται από την προσωπικότητα μελών και ηγέτη (Sergiovani, 1984).

Βεβαία, εκτός από τους παραπάνω τύπους, τα πιο σύγχρονα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση παρουσιάστηκαν από τους Bush και Glover (2003) στηριζόμενοι στον Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999). Πιο αναλυτικά κάποια από τα πρότυπα ηγετικά στυλ που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

leadership), η διοικητική ηγεσία (managerial leadership), η διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership), η διανεμημένη ή κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), η ηθική ηγεσία (moral leadership), η μεταμοντέρνα ηγεσία (postmodern leadership), η συγκυριακή ηγεσία (contingent leadership) και η γραφειοκρατική ηγεσία (bureaucratic leadership).

Η εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την παιδαγωγική διαδικασία και τη συμβολή τους στην μάθηση (Leithwood et al., 1999). Οι ηγέτες της σχολικής μονάδας δεν είναι οι παραδοσιακοί διευθυντές, υποστηρίζουν τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών, παρακολουθούν την καθημερινότητα της τάξης, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση (Bush & Glover, 2003).

Στη Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership) η έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται άμεσα με τη διοίκηση, καθώς ο ηγέτης κινείται βασιζόμενος στη λογική (Bush & Glover, 2003· Leithwood et al, 1999).

Η Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership) σχετίζεται με την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και γενικότερα με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

Η Διανεμημένη ή Κατανεμημένη ή Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership) εστιάζει στο διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων, στη δυναμική της επιρροής του έργου και γενικότερα καλλιεργεί τη νοοτροπία ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Gibb, 1954). Οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα (Leithwood et al, 1999) και εκτελούνται δημοκρατικές εργασίες μεγιστοποιώντας την αποδοτικότητα του σχολείου (Bush & Glover, 2003).

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership) είναι η ηγεσία στην οποία ο ηγέτης και τα μέλη δεσμεύονται να ενεργούν βάση ανωτέρων κινήτρων και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ηθικής, εξυψώνοντας και παρακινώντας ο ένας τον άλλον. Αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα τους (Burns, 1979). Βασίζεται στη δέσμευση των μελών της ομάδας για την ολοκλήρωση του οράματος, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και στην αύξηση της παραγωγικότητας (Leithwood et al., 1999). Εδώ ο ηγέτης προωθεί την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, πρεσβεύει αξίες, προωθεί θετικά συναισθήματα, παρακινεί και προασπίζεται το σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Bass & Avolio, 1994).

Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership) είναι η ηγεσία που βασίζεται στην ανταμοιβή (Πασιαρδής, 2004) και στις κυρώσεις του ηγέτη προς τα μέλη της ομάδας για να πετύχει τη συμμόρφωσή τους, με σκοπό την ολοκλήρωση του στόχου. Η υψηλή απόδοση επιβραβεύεται και οι επιθυμίες διαπραγματεύονται (Avolio, Bass & Yung, 1999; Sergiovanni, 1991; Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Τα μέλη δε δεσμεύονται για έναν ενιαίο σκοπό αλλά για μια ατομική επωφελής ανταμοιβή (Sergiovanni, 2001).

Ηθική Ηγεσία (Moral leadership) είναι η ηγεσία η οποία βασίζεται στις πνευματικές αξίες και τις πεποιθήσεις των ηγετών. Η εξουσία του ηγέτη πηγάζει από το τι θεωρεί σωστό και τι λάθος, τα οποία και μοιράζεται με τα μέλη της ομάδας (Leithwood et al., 1999). Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλληλεξαρτώνται και υποστηρίζει ο ένας τον άλλον (Sergiovanni, 1992).

Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern leadership) είναι ένα πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας, που δε στηρίζεται σε μια μόνο πραγματικότητα αλλά δίνει έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες και στις μεταμοντέρνες αντιλήψεις κάθε ατόμου καθώς και στον τρόπο που το κάθε άτομο τις επεξεργάζεται (Bush & Glover, 2003).

Συγκυριακή Ηγεσία (Contingent leadership) έχει χαρακτηριστικά από όλους τους παραπάνω τύπους ηγεσίας, καθώς οι ηγέτες επιλέγουν διαφορετικό τύπο ηγεσίας ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκονται και τις συνθήκες που προκύπτουν (Leithwood et al, 1999).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Το μοντέλο ηγεσίας που χρησιμοποιείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ανέπτυξε ο Max Weber, είναι αυτό της γραφειοκρατικής ηγεσίας (*bureaucratic leadership*), στο οποίο ο ηγέτης, για τη διεκπεραίωση των απαραίτητων διαδικασιών ή στόχων στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες και πολιτικές (Σαΐτης, 2014). Ασκεί λογική ή νομική εξουσία, καθώς σε αυτό το μοντέλο εξουσίας ο νόμος είναι ανώτερος και τα μέλη πρέπει να συμμορφώνονται (Weber, 1978).

Τα παραπάνω είναι λίγα μονό από τα εκπαιδευτικά ηγετικά πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία όμως είναι πολύ χρήσιμα για τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία καθώς μας βοηθάνε να αντιληφθούμε εις βάθος τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι σημερινοί διευθυντές-ηγέτες και την επιρροή που έχουν στα μέλη της ομάδας τους κάτι που δυνητικά μπορεί να επηρεάσει την συνεργασία οικογένειας σχολείου. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία εκτός από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, που πρωταγωνιστεί, προϋποθέτει και άλλους σημαντικούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την άσκηση ηγετικής συμπεριφοράς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς ο χώρος που εργάζεται ένας άνθρωπος διαρκώς μεταβάλλεται καθώς συχνά προκύπτουν συγκρούσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, αναφέρεται κυρίως στον διευθυντή ως ηγέτη της εκάστοτε σχολικής μονάδας αλλά και στο πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του. Σύμφωνα με Bush & Glover (2003, σελ.12), η εκπαιδευτική ηγεσία φαίνεται πως εστιάζει κυρίως στην διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και στο πως συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονται. Ως στόχο, όμως, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει την βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και του τρόπου που μαθαίνουν οι μαθητές. Έτσι, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατεύθυνση και στην αποτελεσματικότητα της επίδρασης και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών παρά στην επιρροή τους. Είναι σημαντικό όμως εκτός από την επίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών να εξεταστεί και ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Συγκριτικά με τα παραπάνω, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς διαφοροποιείται και βασίζεται στην ηθική παρακίνηση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με στην αλληλεπίδραση και την δημιουργικότητα τα οποία μετασχηματίζουν ηθικά τον εκπαιδευτικό.

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας

Από την παραπάνω ενότητα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο διευθυντής-ηγέτης μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας καλείται να παρουσιάσει και να υποστηρίξει ένα κοινό όραμα για το σχολείο του. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταστήσει σαφές τη διαφορά μεταξύ του γραφειοκρατικού-ηγέτη και διευθυντή-ηγέτη.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας, σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003) είναι οι αξίες, το όραμα και η επιρροή. Στην πραγματικότητα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να δράσουν βάση των προσωπικών και επαγγελματικών τους αξιών. Κάποιες από τις αξίες- παραδοχές που δεν πρέπει να λείπουν από το διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου είναι ότι α) το σχολείο πρέπει να είναι συνδεδεμένο με τη μάθηση, β)κάθε μέλος χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και αντιμετωπίζεται ως διαφορετική ιδιαίτερη προσωπικότητα, γ) το σχολείο εξυπηρετεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των μελών του και δ) οι άνθρωποι νιώθουν ευτυχισμένοι μέσω της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης και του επαίνου (Wasserberg, 1999).

Πιο αναλυτικά η επιρροή, που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον ηγέτη του σχολείου, είναι μια ηθελημένη και σκόπιμη διαδικασία κατά την οποία ο διευθυντής θα ασκήσει κοινωνική επίδραση στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη δημιουργία δραστηριοτήτων και σχέσεων (Yukl, 2002). Την επιρροή, ο ηγέτης, την αποκτά από την προσωπικότητα του, την εμπειρία του, την κατάρτιση του, το λόγο της θέσης του κ.α. (Κατσάρος,2008).

Έπειτα ως όραμα νοείται ο σχεδιασμός του ηγέτη για μια μελλοντική κατάσταση που επιθυμεί και τη μοιράζεται με τα μέλη της ομάδας του εξασφαλίζοντας τη δέσμευση τους (Beare, Caldwell & Millikan,1989). Ωστόσο ο ηγέτης δε θα πρέπει να είναι προσηλωμένος σε αυτό καταπιέζοντας τους άλλους, αλλά θα οφείλει να διαμορφώσει κατάλληλα το όραμα του ώστε να παρακινεί τα μέλη του (Namus,

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

1992). Το όραμα αυτό πρέπει να είναι εμπνευσμένο, να ενδυναμώνει τα μέλη της ομάδας, να συνδέεται με την κουλτούρα (Bryman, 1992), να είναι απλό, να παρέχονται σχετικά παραδείγματα και να επαναλαμβάνεται (Kotter, 2001).

Είναι λοιπόν φανερό ότι ένας ηγέτης πρέπει να έχει ικανότητες και δεξιότητες για να διοικήσει (Σαΐτης, 2008). Ως ικανότητα, θεωρούνται οι προσωπικές, οι ψυχολογικές ιδιαιτερότητες του ατόμου (τεχνικές ικανότητες-δραστηριότητες, ανθρώπινες και διαπροσωπικές ικανότητες, νοητικές ικανότητες), ενώ οι δεξιότητες αφορούν την ακρίβεια και την ταχύτητα που εκτελούνται κάποιες δραστηριότητες, πνευματικές ή κινητικές (η δεξιότητα του συνεργάζεσθαι, επαγγελματική, αντιληπτική, προσωπική, κοινωνική) (Δορμπαράκης, Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη & Βράχας, 1989).

Μια από τις πιο γνωστές κατηγορίες ταξινόμησης ηγετικών δεξιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης είναι οι *τεχνικές δεξιότητες* που αφορούν την εκτέλεση μιας εργασίας με βάση τη μεθοδολογία, οι *ανθρώπινες δεξιότητες* όπως η διαπροσωπική επικοινωνία και η συνεργασία και οι *νοητικές δεξιότητες* που περιλαμβάνουν τη σωστή αντίληψη της οργάνωσης του σχολείου (Katz, 1974).

Από την άλλη πλευρά ο Σαΐτης (2000·2008β· Σαΐτη & Σαΐτης 2011), βασιζόμενος στην αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη, η οποία εξαρτάται από το περιβάλλον και τη διοικητική θέση του, περιέγραψε τρεις βασικές ικανότητες που πρέπει να τον διέπουν. Η πρώτη ικανότητα είναι αυτή του συνεργάζεσθαι, που περιλαμβάνει την ψυχολογική διαχείριση των μελών της ομάδας, την υπομονή, την καλή διάθεση και τη διαχείριση συγκρούσεων. Η δεύτερη είναι η *επαγγελματική ικανότητα* που περιλαμβάνει την επιστημονική κατάρτιση, τη διεκπεραίωση των καθηκόντων, τη διοικητική πείρα, την ανάληψη ευθυνών, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Τέλος, τρίτη βασική ικανότητα είναι η *αντιληπτική* η οποία εμπεριέχει την παρατηρητικότητα, τον εντοπισμό αδυναμιών, την ενεργητικότητα, το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων (Κατσαρός, 2008).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Έπειτα, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως ένας διευθυντής και ηγέτης σχολικής μονάδας για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός θα πρέπει να συνδυάζει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις βασικότερες ικανότητες είναι διαπραγματευτική του ικανότητα, η θέσπιση στόχων και οράματος, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος και σχολικής κουλτούρας, η διατήρηση της τάξης, η υποστήριξη της ομαδικότητας, η διαχείριση του χρόνου και η χρήση καινοτομιών. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορεί να αξιολογεί τα μέλη της ομάδας του, να διακατέχεται από αίσθημα δικαιοσύνης και σεβασμού, να είναι υποστηρικτικός, να έχει υψηλό επίπεδο γνώσεων, να είναι επικοινωνιακός, να ξέρει να ακούει, να είναι αξιόπιστος, να υποστηρίζει τις αλλαγές και να προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη (Manders, 2008).

Σύμφωνα με το άρθρο 27 του ΦΕΚ 1340/2002 (Υ.Α. 105657/2002), οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν να καθοδηγούν τα μέλη της σχολικής μονάδας, να θεσπίζουν υψηλούς στόχους, τους οποίους θα υποστηρίζουν, να δημιουργήσουν ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία και να είναι προασπιστές της δημοκρατίας. Επιπλέον πρέπει να είναι μέντορες και υποστηρικτές των εκπαιδευτικών, να μεριμνούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να είναι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου, να προασπίζονται και να εφαρμόζουν τη συνεργατικότητα, να διέπονται από τις αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας. Τέλος, ένας διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει και να ενισχύει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να είναι πάροχος κινήτρων, να επιλύει προβλήματα και αντιθέσεις, να διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, να ελέγχει τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και να τους αξιολογεί. Πιο συγκεκριμένα πρέπει ο ηγέτης διευθυντής να διαμεσολαβεί και να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις που θα προκύψουν τόσο στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον ίδιο, τους μαθητές και τους γονείς τους.

Όμως, όσον αφορά τον Σύλλογο Διδασκόντων, είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν έντονες συγκρούσεις και ο ηγέτης να πρέπει να επέμβει κάνοντας τον διαμεσολαβητή και χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση του. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό με τέτοιο τρόπο ώστε να

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

μην νιώθουν απειλή αλλά να εξελίσσονται αναδεικνύοντας έτσι τον καλύτερό τους εαυτό. Ο ρόλος αυτό του διαμεσολαβητή είναι και αυτός που αναδεικνύει έναν ηγέτη ο οποίος πρέπει να χρησιμοποιήσει επικοινωνιακές τεχνικές του και την συναισθηματική του νοημοσύνη ώστε να επιτύχει το καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή είναι να παρέχει βοήθεια στα μέλη της ομάδας του δίχως να ασκεί αυστηρό έλεγχο, να καλλιεργεί τις σχέσεις του με τα μέλη της ομάδας αλλά και να συνεργάζεται με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, οφείλει να είναι ευέλικτος, να επιλύει προβλήματα, να είναι δημιουργός οράματος, στόχων, αξιών και να μπορεί να επηρεάζει και να παρακινεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες. Για να επιτευχθούν όλοι του οι στόχοι, είναι καλό να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και να επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τα μέλη της ομάδας δημιουργώντας ταυτοχρόνως και προσωπικές επαφές. Τέλος, ένας διευθυντής πρέπει να είναι πρότυπο, να είναι ανοιχτός στις προτάσεις των άλλων και κυρίως να είναι ηγέτης (Morgan, 1996 στο Γεωργιάδου και Καμπυρίδης).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

Τα συναισθήματα, στη ζωή του ατόμου είναι βασικός ανασταλτικός αλλά και προωθητικός παράγοντας, στην καθημερινότητα του. Ο επιδέξιος και σωστός χειρισμός των συναισθημάτων αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της άσκησης επιρροής και της παροχής κινήτρων για έναν ηγέτη (Goleman, 2011). Ο Goleman (2011), αναφέρει ότι το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης προσδιορίζει το συναίσθημα ως «Οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, (αίσθημα, πάθος). Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση». Συμπληρωματικά, στο βιβλίο του Goleman (2011), αναφέρεται ότι το συναίσθημα είναι μια κατάσταση αρκετά πολύπλοκη που σχετίζεται με την αυξημένη αντίληψη για ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση, αλλαγές που προκύπτουν στο σώμα για μεγάλο χρονικό διάστημα, εκτίμηση η οποία έχει ως κατεύθυνση να προσεγγίσει κάτι ή να το αποφύγει. Επίσης, μία από τις πιο ισχυρές υποκειμενικές εμπειρίες που έχει το συναίσθημα είναι η αναγκαιότητα για πράξη. Αυτή, άλλωστε, αποτελεί και την ετυμολογική πηγή του όρου στα αγγλικά.

Τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η ενσυναίσθηση σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα. Η έννοια της ενσυναίσθησης αποτελεί κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, την οποία ο Goleman, το 1995, όρισε ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων ατόμων αλλά και τα δικά του. Η συναισθηματική νοημοσύνη, λόγω ότι πραγματεύεται τα συναισθήματα, έχει γίνει πολλές φορές το επίκεντρο ερευνών.

Από τους πρώτους που αναφέρθηκαν στον όρο ήταν οι Αμερικανοί ψυχολόγοι Salovey και Mayer (1990). Σύμφωνα με τους ερευνητές η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την αναγνώριση, την αντίληψη, την κατανόηση, τη διαχείριση και την αιτία των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997). Ταυτόχρονα, το 1997, ο Reuven Bar-On, ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως συνεχόμενες δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που δεν αφορούν τον γνωστικό τομέα αλλά φαίνεται πως επηρεάζουν την δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις απαιτήσεις και τις πιέσεις που δημιουργούνται από το οικείο περιβάλλον. Γενικά, κατά καιρούς διάφοροι διεθνής

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ερευνητές ασχολήθηκαν και μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On & Parker, 2000· Goleman, 1995·2000· 2002 ·2011·Goleman,Boyatzis, & McKee, 2002· Mayer & Salovey, 1997· Parker, Taylor, & Bagby, 2001). Για τον παραπάνω λόγο και δεδομένου των πολλών ορισμών που έχουν διατυπωθεί, είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε έναν μονό ορισμό.

Ο Goleman, ο οποίος θεωρείται και από τους σπουδαιότερους ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης, ανέλυσε και παρουσίασε τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της (1995· 2001· 2011). Ως πρώτη δεξιότητα ανέφερε την *αυτεπίγνωση (Self-Awareness)*, έπειτα τον *αυτοέλεγχο-αυτορρύθμιση (Self-Regulation)*, τρίτη τη *δεξιότητα της παρακίνησης (Motivation)*, μετά την *ενσυναίσθηση (Empathy)* και τέλος τις *κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)*.

Ως αυτεπίγνωση μπορεί να οριστεί η ικανότητα να μπορεί το άτομο να γνωρίζει τα συναισθήματα που βιώνει, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα τους, να έχει αυτοπεποίθηση για την αξία του και να αξιολογεί ορθά τον εαυτό του. Ως αυτοέλεγχος, ορίζεται η διαχείριση του εσωτερικού του κόσμου, η διατήρηση της ψυχραιμίας, ο έλεγχος παρόρμησης, η ευσυνειδησία και η ικανότητα προσαρμογής στα νέα περιβάλλοντα. Τρίτη ικανότητα είναι αυτή της παρακίνησης, που περιλαμβάνει τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ανάγκη για εξέλιξη, την πρωτοβουλία και γενικότερα την εύρεση θεμιτών τρόπων για επίτευξη στόχων και την προσήλωση σε αυτούς. Ως ενσυναίσθηση ερμηνεύεται η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν την άσκηση της επιρροής, την αμφίδρομη επικοινωνία, τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα συνεργασίας, την ομαδικότητα και την καθοδήγηση (Goleman,1995·2001·2011 ·2011).

Επιπλέον, ο Bar-On (2006), θεωρεί ότι τη συναισθηματική νοημοσύνη την απαρτίζουν οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, η προσαρμοστικότητα, η γενική διάθεση, η διαχείριση του άγχους και οι διαπροσωπικές ικανότητες. Πιο αναλυτικά οι ενδοπροσωπικές ικανότητες σχετίζονται με την ικανότητα να γνωρίζει το άτομο τον εαυτό του σε συνδυασμό με το να κατανοεί και να αξιολογεί τα συναισθήματα

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

των άλλων, ώστε να εκπληρώσει τους στόχους του. Η διαχείριση του άγχους αφορά την ευελιξία σε στρεσογόνες καταστάσεις, ενώ οι διαπροσωπικές ικανότητες περικλείουν την ενσυναίσθηση. Τέλος, η γενική διάθεση σχετίζεται με την αισιοδοξία ενώ η προσαρμοστικότητα με την ευελιξία σε νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις.

Όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη ενός διευθυντή-ηγέτη αυτή μπορεί να εντοπιστεί μέσω των προσωπικών ικανοτήτων του που περιλαμβάνουν την αυτεπίγνωση, να κατανοεί δηλαδή τον εσωτερικό του εαυτό, να αυτοαξιολογείται και να έχει αυτοπεποίθηση και την αυτοδιαχείριση. Πιο συγκεκριμένα, αφορά τον αυτοέλεγχο, την προσαρμοστικότητα, την αισιοδοξία και την θέσπιση δύσκολων και ρεαλιστικών στόχων. Στις κοινωνικές ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη περιλαμβάνεται η κοινωνική επίγνωση, που περιλαμβάνει την οργανωτική επίγνωση και προσδιορισμό αρμοδιοτήτων και η διαχείριση σχέσεων που αφορά την έμπνευση οράματος, την διαχείριση συγκρούσεων των μελών της ομάδας, την επιρροή που τους ασκεί, την αλλαγή που μπορεί να φέρει στον οργανισμό (Τριαντάρη, 2020). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι καθοριστική για το άτομο το οποίο θέλει να εξελιχθεί στην ιεραρχία του οργανισμού. Για τον λόγο αυτό μπορούμε να πούμε ότι αν ένας έξυπνος άνθρωπος δεν μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, μπορεί να μετατραπεί σε ανόητος (Goleman, 2002).

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα μεγάλο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο επηρεάζει την καθημερινότητα του ατόμου. Μια από τις πρώτες αναφορές για την ενσυναίσθηση, εμμέσως, έγινε από τον Αριστοτέλη και αφορούσε το άτομο που συναισθάνεται και ταυτίζει τις δικές του επιθυμίες με ένα έργο τέχνης που βλέπει (Τσίτσας, 2009).

Ο όρος, παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «empathy» (εν+πάθεια= μέσα στο αίσθημα) (Gulseren, 2001), διατυπώθηκε πρώτη φορά ως *einfühlung*, στον τομέα της αισθητικής για να περιγράψει την ικανότητα νόησης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου (Vischer, 1873 στο Μπρούζος, 2004).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ο όρος ενσυναίσθηση σχετίζεται με την εμπίωση (=ζω εν τινι) που είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και του τρόπου σκέψης του ατόμου για τον άλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Κατά τον Lippis, η ενσυναίσθηση πηγάζει από μία ενστικτώδη τάση του ατόμου να μιμείται και να βιώνει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996).

Αρχικά, ο ορισμός που δόθηκε από τον Rogers (1959) αφορούσε τη δεξιότητα του ανθρώπου να ενστερνίζεται την ψυχοσύνθεση του άλλου, σαν να ήταν αυτός, εμμένοντας όμως στον όρο σαν να (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Επιπλέον ο Hollin (1994, σ. 1240) έχει αναφέρει ότι *«η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βλέπεις τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης και της συμπεριφοράς του ατόμου, από την οπτική του άλλου ατόμου»* ενώ η Stein το 1989 συμπληρώνει ότι η ενσυναίσθηση περνά από την ανάδυση της εμπειρίας, την επεξήγησή της και την κατανόηση της αντικειμενικοποιημένης εμπειρίας. Από την άλλη πλευρά ο Mead, όρισε την ενσυναίσθηση σαν τη δεξιότητα να μπορεί να μπαίνει το άτομο στη θέση του άλλου ενώ ο Piaget τη συσχέτισε με την ικανότητα του ατόμου να βγαίνει από τη δική του οπτική γωνία (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Εν συνεχεία, οι Eisenberg και Strayer το 1987 έχουν ορίσει την ενσυναίσθηση ως *«μια συναισθηματική απόκριση που πηγάζει από τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου»* (σελ. 5).

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, διατυπώθηκε η άποψη ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να απομακρύνεται από τις δικές του πεποιθήσεις, απόψεις και συναισθήματα ώστε να μπορεί να ενστερνιστεί και να κατανοήσει τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου (Δημητρόπουλος, 2000). Συμπληρωματικά η Μαλικιώση-Λοΐζου, το 2003 σημείωσε ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του άλλου.

Επομένως, η ενσυναίσθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία απαιτείται το άτομο να διαχειρίζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα του συνομιλητή του χωρίς να χάνει τον εαυτό του και την προσωπικότητά του (Μπρούζος, 2004). Τα άτομα με ενσυναίσθηση μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα του συνομιλητή τους, να ανιχνεύσουν τους επικείμενους κινδύνους

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

και να διαχειριστούν προβλήματα (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002·Robbins & Judge, 2011).

Σύμφωνα με τον Mumford (1967) η ικανότητα της ενσυναίσθησης θεωρείται έμφυτη αλλά και καλλιεργείται ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά το άτομο στην πορεία της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα ο Hoffman (2000), θεωρεί πως το «αντιδραστικό» κλάμα των νεογνών ως αντίδραση στο κλάμα άλλων (νεογνών), είναι ένα πρώτο δείγμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Goleman (2011) όσο περισσότερο βιώνει το άτομο συναισθήματα και συγκινήσεις, τόσο περισσότερο μπορεί να αναγνωρίσει και να ρυθμίσει τα συναισθήματα του, κάτι, όμως, που προϋποθέτει υψηλά επίπεδα αυτεπίγνωσης. Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η ενσυναίσθηση δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τη συμπόνια και τη συμπάθεια καθώς, παρόλο που οι έννοιες σχετίζονται με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (δυστυχία, πόνος) δεν οδηγούν στην πλήρη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Lee, 2009).

Βάση του θεωρητικού μοντέλου των Gibbons, Lichtenberg και των συνεργατών τους (1994), υπάρχουν τρεις τύποι ενσυναίσθησης (empathic behavior). Πρώτος είναι ο απαθής (disaffected) τύπος, όπου το άτομο δε μπορεί να επεξεργαστεί τα συναισθήματα που προκύπτουν από την επαφή του με τους άλλους· δεύτερος τύπος είναι ο ενσυναισθητικός (empathic), όπου το άτομο λειτουργικά επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί τα συναισθήματα αυτά και ο τρίτος τύπος είναι ο υπέρ-ενσυναισθητικός (over-empathic), όπου το άτομο δεν είναι λειτουργικό καθώς εμπλέκεται συναισθηματικά με τον άλλον σε υπερβολικό βαθμό (Stavroyiannopoulos, 2002· Gibbons, Lichtenberg et. al., 1994).

2.1 Οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Πράγματι, η ενσυναίσθηση είναι ένας πολυπαραγοντικός όρος. Η επιστημονική κοινότητα, εκτός από την οριοθέτηση, έχει ασχοληθεί και με τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, όπου οι περισσότεροι ερευνητές, σύμφωνα με τους Σταλικά και Χαμοδράκα (2004) καταλήγουν σε δύο βασικές διαστάσεις. Τη γνωστική (perspective taking) και τη συναισθηματική διάσταση (Reniers, Corcoran, Drake,

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Shryane & Vollm, 2011· Σταλικά & Χαμοδράκα, 2004). Η *γνωστική διάσταση* αφορά την ικανότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει το άτομο τα συναισθήματα του άλλου, τον τρόπο σκέψης του και τις αντιδράσεις του, μέσω της ανάληψης προοπτικής του άλλου (Hogan, 1969·Μαλικιώση- Λοΐζου, 2003). Η αντίληψη της προοπτικής του άλλου μαζί με τη φανταστική ενσυναίσθηση, δηλαδή την ταύτιση με φανταστικούς ήρωες, συντελούν την γνωστική ενσυναίσθηση (Davis, 1983). Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται περισσότερο στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (Jolliffe & Farrington, 2004) ενώ ταυτόχρονα ο παρατηρητής πρέπει να γνωρίζει το άτομο για να αντιληφθεί, να κατανοήσει τον ψυχικό του κόσμο και να τον δει ως παρόμοιο με τον εαυτό του (EnzZoll & Diruf, 2009). Αυτή η διάσταση της ενσυναίσθησης εμφανίζεται συνήθως σε παιδιά άνω των επτά ετών, εξαιτίας της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Mcdonald & Messinger, 2011).

Από την άλλη μεριά, η *συναισθηματική ενσυναίσθηση* (affective empathy) αφορά την προσωπική ανησυχία του ατόμου για τον άλλον και την ενσυναίσθητη ανησυχία του (Davis, 1983). Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με την ενστικτώδη αντίδραση στη λύπη (Batson, Ahman & Lishner 2012) και αφορά συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στις εμπειρίες του άλλου (Leiberg & Anders, 2006). Μπορεί να χαρακτηριστεί ως η έμφυτη ικανότητα να αισθανόμαστε το συναίσθημα του άλλου απαντώντας συναισθηματικά σε αυτό (Gladstein, 1983· Mehrabian & Epstein, 1972). Αποτελείται από την προσωπική ανησυχία και την ενσυναισθητική ανησυχία (Davis, 1983). Γενικά, είναι πολύ συχνό φαινόμενο τα παιδιά κάτω των τριών ετών να αναπτύσσουν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ενώ όσο μεγαλώνουν θα ενισχύεται και η γνωστική (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι έχουν αναφερθεί από διάφορους ερευνητές και άλλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, όπως η επικοινωνιακή και η ενσυναίσθητη κατανόηση που σχετίζονται με την ψυχοθεραπεία (Σταλικά & Χαμοδράκα, 2004). Η *επικοινωνιακή διάσταση* αφορά τη σωστή καθοδήγηση του θεραπευτή προς το ασθενή του (Hackney, 1978 στο Σταλικά & Χαμοδράκα, 2004) ενώ η *ενσυναισθητική (ή ενσυναίσθητη) κατανόηση* αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ο θεραπευτής

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

νώθει τα συναισθήματα του ασθενή σαν να ήταν δικά του, τα κατανοεί σε βάθος χωρίς όμως να εμπλέκει τα δικά του συναισθήματα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Άλλη έρευνα του Barchelor (1988) κατέληξε σε τέσσερα είδη ενσυναίσθησης, τη γνωστική ενσυναίσθηση, τη θυμική ενσυναίσθηση, τη συμμετοχική ενσυναίσθηση και την επικουρική. Η *γνωστική ενσυναίσθηση* αφορούσε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται την εμπειρία του άλλου, η *θυμική ενσυναίσθηση* αφορά την ικανότητα του ατόμου να μοιράζεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, η *συμμετοχική ενσυναίσθηση* είναι όταν το άτομο δείχνει ενσυναίσθηση μέσω της δικής του απελευθέρωσης και η *επικουρική ενσυναίσθηση* σχετίζεται με την υποστήριξη, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που δείχνει το άτομο στον άλλο (Μαλικιώση- Λοΐζου,2003).

Συμπληρωματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο Rogers, το 1957 διατύπωσε την άποψη ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από το *θυμικό μέρος*, δηλαδή την ευαισθησία που δείχνει το άτομο στον άλλον, το *γνωστικό μέρος* που αφορά την πνευματική διέγερση που έρχεται μέσω της παρατήρησης των συναισθημάτων του άλλου και το *επικοινωνιακό μέρος* που αφορά την αντίδραση του ατόμου στα συναισθήματα του άλλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Μολαταύτα, εκτός από τις διαστάσεις, η ενσυναίσθηση αποτελείται και από πέντε βασικούς παράγοντες οι οποίοι και την καθορίζουν. Οι παράγοντες αυτοί είναι: το συναισθηματικό ενδιαφέρον, η ενσυναισθητική δυσφορία, η ενσυναίσθηση προς τους φανταστικούς χαρακτήρες, η υιοθέτηση νέας οπτικής γωνίας και η συναισθηματική ταύτιση. Ο πρώτος παράγοντας, που είναι το *συναισθηματικό ενδιαφέρον* που αφορά την υποστήριξη και το ενδιαφέρον του ατόμου προς τα άτομα που το έχουν ανάγκη, ο δεύτερος , που αφορά την *ενσυναισθητική δυσφορία*, που σχετίζεται με το άγχος που βιώνει το άτομο όταν οι άλλοι έχουν σημαντικά προβλήματα και παρεμποδίζει την καθημερινότητα του και ο τρίτος σχετίζεται με την φαντασία, δηλαδή την *ενσυναίσθηση προς τους φανταστικούς χαρακτήρες*. Επιπλέον, οι δυο άλλοι παράγοντες που υπάρχουν, συντελούν την ενσυναίσθηση, δηλαδή η *υιοθέτηση νέας οπτικής γωνίας* που αφορά την ικανότητα

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

του ατόμου να δει την οπτική γωνία του άλλου και η *συναισθηματική ταύτιση*, που σχετίζεται με την ανάμειξη και την ταύτιση μετα προβλήματα των άλλων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001· Thomton & Thomton, 1995).

2.2 Ενσυναίσθηση και ψυχολογικές θεωρίες

Είναι φανερό ότι πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τον ορισμό της ενσυναίσθησης, τις διαστάσεις της, τους παράγοντες που την αποτελούν και τα είδη της. Όπως έχει αναφερθεί η βάση της ενσυναίσθησης βρίσκεται στην επιστήμη της ψυχολογίας. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να παρουσιαστούν οι βασικές ψυχολογικές θεωρίες της ενσυναίσθησης που έχουν διατυπωθεί από τους κορυφαίους ερευνητές της. Για την καλύτερη κατανόηση των θεωριών και τη μεταφορά τους στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στις παρακάτω θεωρίες ο εκπαιδευτικός είναι ανάλογος του θεραπευτή και ο μαθητής ή η οικογένεια είναι ανάλογοι του ασθενή-πελάτη (Berenson & Carkhuff, 1967).

A) Πελατοκεντρική προσέγγιση (Carl Rogers)

Η θεωρία αυτή είναι η πιο διαδεδομένη θεωρία που σχετίζεται με την ενσυναίσθηση. Βασικό σημείο αυτής της θεωρίας είναι ότι ο θεραπευτής δεν ταυτίζεται με τον ασθενή καθώς εμμένει στον όρο «σαν να ήταν στην θέση του» ασθενή (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου, ο Rogers, ο οποίος είναι και ο δημιουργός της πελατοκεντρικής προσέγγισης, όρισε την ενσυναίσθηση ως «*τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια..*» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011 β, σελ. 110) ενώ οι Σταλίκας και Χαμόδρακα, το 2004, ανέφεραν ότι ο Rogers Εξέταζε την ενσυναίσθηση ως τη διαδικασία κατά την οποία ως θεραπευτής «*εισέρχεσαι στον ιδιωτικό χώρο του άλλου και μένεις εκεί... ζεις προσωρινά στη ζωή του άλλου..*» (σελ.41). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως διαπροσωπική διαδικασία η οποία βασίζεται στη θετική αντιμετώπιση του θεραπευτή ενώ σχετίζεται άμεσα με την σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και τους άλλους (Rogers, 1959).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Β) Η υπαρξιακή ή βιωματική προσέγγιση

Σε αυτού του είδους την προσέγγιση ο θεραπευτής καταβάλει προσπάθεια για να συνδεθεί μέσω της ενσυναίσθησης με τον εσωτερικό κόσμο του ασθενή, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του (Greenberg & Elliott, 1997). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Greenberg και Elliott το 1997, η ενσυναίσθηση αφορά την «άμεση κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου του πελάτη μέσω της φαντασιακής εισχώρησης στην εμπειρία του άλλου» (Greenberg & Elliot, 1997, σ. 168-169).

2.3 Μοντέλα ενσυναίσθησης

Κατά την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν, εκτός από τις βασικές ψυχολογικές θεωρίες, τα δύο βασικά μοντέλα ενσυναίσθησης που σχετίζονται με το χώρο της αναπτυξιακής και κοινωνικής ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα, στις επόμενες παραγράφους αναλύεται το πολυδιάστατο μοντέλο του Davis, που περιλαμβάνει τους προσδιοριστικούς παράγοντες, τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και τα αποτελέσματα της και το μοντέλο δυσχέρειας και ενσυναισθητικής ανησυχίας του Hoffman.

2.3.1 Το πολυδιάστατο μοντέλο του Davis

Ο Davis το 1980 ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο μοντέλο ενσυναίσθησης που περιλάμβανε τους προσδιοριστικούς παράγοντες, τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και τα αποτελέσματα της (Davis, 1996), στρέφοντας έτσι τις έρευνες που θα επακολουθούσαν σε μια σύνθετη πολυπαραγοντική προσέγγιση της ενσυναίσθησης (Davis 2006).

Α) Οι προσδιοριστικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παρατηρητή τα οποία μπορούν να εμποδίσουν ή να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση του. Ως χαρακτηριστικά μπορούμε να ορίσουμε τα βιολογικά χαρακτηριστικά που συνήθως έχουν όλοι οι άνθρωποι, όπως για παράδειγμα η έμφυτη τάση του ατόμου να εκδηλώνει συμπάθεια για το άτομο που βρίσκεται σε ανησυχία και η τάση να βιώνει και ο ίδιος ανησυχία για αυτόν (Davis, 2006).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Β) Διαδικασίες ενσυναίσθησης

Ο Davis (1996) διατύπωσε τρεις διαδικασίες στις οποίες μπορεί να παρουσιαστεί η ενσυναίσθηση: τις μη γνωστικές διαδικασίες (non cognitive processes), τις απλές γνωστικές διαδικασίες (simple cognitive processes) και τις προηγμένες γνωστικές διαδικασίες (advanced cognitive processes).

Οι μη γνωστικές διαδικασίες αφορούν τη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών καταστάσεων που γίνονται αντιληπτές και της υποκίνησης των συναισθημάτων του παρατηρητή (π.χ. το κλάμα ενός νεογνού που παρακινεί και τα υπόλοιπα να κλάψουν). Οι απλές γνωστικές διαδικασίες, από την άλλη πλευρά, λειτουργούν ως ενισχυτές της ενσυναίσθησης. Οι γνωστικές διαδικασίες περιλαμβάνουν τα εξαρτημένα αντανακλαστικά, την αντιληπτική συναισθηματική έκφραση και τη σύνδεση των αντιληπτών εκφράσεων. Τελευταία διαδικασία είναι οι προηγμένες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με την αντίδραση του παρατηρητή μέσω της γλώσσας, απέναντι στον ασθενή (Davis, 1996).

Γ) Αποτελέσματα της ενσυναίσθησης

Τα αποτελέσματα της ενσυναίσθησης απαρτίζονται από τα ενδοπροσωπικά και τα διαπροσωπικά αποτελέσματα. Τα ενδοπροσωπικά αποτελέσματα σχετίζονται με τις συναισθηματικές και μη αντιδράσεις του παρατηρητή προς τον άλλον ενώ τα διαπροσωπικά με τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τις συναισθηματικές και τις γνωστικές διαδικασίες της ενσυναίσθησης (Davis, 1996). Ο Davis, εκτός από το πολυδιάστατο μοντέλο που ανέπτυξε, κατασκεύασε την αξιολογική κλίμακα IRI (Interpersonal Reactivity Index) η οποία βασίστηκε στις τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τον ίδιο: την ανάληψη της προοπτικής του άλλου (perspective taking), τα επίπεδα της φαντασίας (fantasising), τα επίπεδα της ενσυναισθητικής ανησυχίας (emphatic concern) και τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας (personaldi stress) (Davis, 1980·1994).

2.3.2 Το μοντέλο δυσχέρειας και ενσυναισθητικής ανησυχίας (Hoffman)

Όσον αφορά το μοντέλο δυσχέρειας και ενσυναισθητικής ανησυχίας, ο Hoffman (2000) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε τρόποι με τους οποίους εμφανίζεται η

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ενσυναίσθηση: η *πρώιμη αντίδραση*, η *μίμηση*, η *εξαρτημένη μάθηση-άμεσος δεσμός*, η *σχέση μέσω της γλώσσα και η ανάληψη προοπτικής του άλλου*. Οι τρεις πρώτοι τρόποι εκτελούνται ασυναίσθητα ενώ οι άλλοι δύο συνειδητά.

Η πρώιμη αντίδραση αφορά την ακούσια μίμηση, όπου ο παρατηρητής μιμείται με κινήσεις και εκφράσεις τα συναισθήματα και τις αντίστοιχες εκφράσεις του παρατηρούμενου. Η μίμηση σχετίζεται με την ακούσια μίμηση και μετά με την ανατροφοδότηση προς τον παρατηρητή (Wondra & Ellsworth, 2015). Ο τρίτος ασυναίσθητος τρόπος έκφρασης ενσυναίσθησης είναι η εξαρτημένη μάθηση και ο άμεσος δεσμός. Η εξαρτημένη μάθηση είναι η αντίδραση στο συναίσθημα του άλλου όπου οδηγεί στην παραγωγή εμπειριών ενσυναίσθησης (Hoffman, 1982) ενώ ο άμεσος δεσμός προϋποθέτει ότι ο παρατηρητής έχει νιώσει τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα κάποια προγενέστερη στιγμή (Hoffman, 1981).

Όσον αφορά τους τρόπους που εκτελείται συνειδητά η διαδικασία της ενσυναίσθησης, η μεσολάβηση της γλώσσας αφορά την κατάσταση που βρίσκεται ο παρατηρούμενος με την κατάσταση που έχει βιώσει ο παρατηρητής. Η παραπάνω διαδικασία γίνεται μέσω της λεκτικής επικοινωνίας (Hoffman, 2000). Τέλος η ανάληψη της προοπτικής του άλλου, είναι η προσπάθεια, μέσω της φαντασίας, που καταβάλλει ο παρατηρητής για να μπει στη θέση του άλλου (Hoffman, 2008).

2.3.3 Το θεωρητικό μοντέλο του Gibbons, Lichtenberg και των συνεργατών τους (1994)

Το θεωρητικό μοντέλο του Gibbons, Lichtenberg και των συνεργατών τους (1994) είναι αυτό που φαίνεται να συνδέεται με την εκπαίδευση καθώς οι Gibbons, Lichtenberg υποστηρίζουν ότι υπάρχει ο απαθής (disaffected), ο ενσυναισθητικός (empathic) και ο υπέρ-ενσυναισθητικός (over-empathic) τύπος ενσυναισθητικής συμπεριφοράς. Ο απαθής τύπος σχετίζεται με την αδυναμία αντίληψης και επεξεργασίας των συναισθημάτων που προέρχονται από την επαφή του ατόμου με τους άλλους, ο ενσυναισθητικός τύπος αφορά την ικανότητα επεξεργασίας και λειτουργικοποίησης αυτών των συναισθημάτων και ο υπερενσυναισθητικός τύπος αφορά το άτομο που εμπλέκεται συναισθηματικά σε υπερβολικό βαθμό (Stavroyiannopoulos, 2002). Τα παραπάνω σχετίζονται έντονα με την εκπαίδευση

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

καθώς περικλείουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ενώ σχετικές έρευνες στην εκπαίδευση έχουν χρησιμοποιήσει τα παραπάνω μοντέλα.

2.4 Ενσυναίσθηση και εκπαιδευτικοί

Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος και στην εκπαίδευση μέσω των εκπαιδευτικών. Η ενσυναίσθηση, αδιαμφισβήτητα, ενισχύει και βοηθάει την καλή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή μεταξύ των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας (Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012). Δεδομένου ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση η ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί (Goleman, 2011; Gottman, 2011) η ενίσχυση της θα πρέπει να ξεκινάει από την οικογένεια και έπειτα τη σκυτάλη να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566 του 1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30.9.1985): «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (σελ. 1). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, στις μέρες μας καλούνται όλο και περισσότερο να αναλάβουν πολύπλοκους ρόλους, κάτι που οφείλεται στην εξέλιξη της κοινωνίας, στην πολυπολιτισμικότητα, στη ραγδαία οικονομική αλλαγή και στην εξέλιξη της τεχνολογίας (Χρέμου, 2018).

Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοίζου (2011), για τον εκπαιδευτικό είναι ένα εργαλείο που τον βοηθάει να δώσει την απαραίτητη ασφάλεια στο μαθητή, μέσω εισχώρησης στην ψυχοσύνθεση του και της πραγματικής ακρόασης. Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών στην ενσυναίσθηση, τα στάδια στα οποία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξασκήσει το παιδί είναι η επίγνωση των συναισθημάτων του, η αναγνώριση τους, η ακρόαση, η επιβεβαίωση τους από τον εκπαιδευτικό, η κατονομασία τους και η χρήση τους στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Gottman, 2011).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η ηθική, η εκπαίδευση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσωπικότητα, η νοημοσύνη και το περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοίζου, 2003). Επιπλέον ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους (Κούκου, 2017) ενώ αντίθετα σε πρόσφατη έρευνα έχει υποστηριχθεί ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να μεταδώσει στο άτομο αρνητικά συναισθήματα όπως το στρες (White & Buchanan, 2016). Η Platsidou και Agaliotis (2016), πραγματοποίησαν σχετική έρευνα σε ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία εξέτασαν τη συσχέτιση της ενσυναίσθησης με το στρες των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα στρες και ενσυναίσθησης ενώ η ενσυναίσθηση δεν σχετίζεται με το μορφωτικό τους επίπεδο. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται η ενσυναισθητική ανησυχία τους ενώ η προσωπική ανησυχία και η φαντασία αποτελούν προβλεπτικό παράγοντας του στρες. Τέλος έρευνα του 2002, φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα κατάρτισης που αφορούσαν την ενσυναίσθηση, είχαν δημιουργήσει καλύτερο περιβάλλον στη τάξη τους (Sinclair & Fraser, 2002).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

3 Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Γενικότερα, εδώ και πάρα πολλά χρόνια έχει γίνει αποδεκτό ότι η οικογένεια αποτελεί έναν ισχυρό κοινωνικό θεσμό (Σακελλαρίου, 2008· Τσαούσης, 1998) καθώς τα μέλη της έρχονται σε επαφή, επηρεάζουν και αλληλοεπιδρούν με το παιδί (Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003). Είναι ευρέως γνωστό ότι λόγω, των μόνιμων έντονων δεσμών που συνδέουν το παιδί με τα μέλη της, η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής της ανάπτυξης του παιδιού, τόσο σε φυσική όσο σε ψυχολογική διάσταση (Σακελλαρίου, 2008· Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003). Η θετική ή αρνητική λειτουργία της οικογένειας εξαρτάται από τη μορφή της, το μορφωτικό επίπεδο και την προσωπικότητα των μελών της, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες αλλά και την ποιότητα των ενδοπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν (Γεώργας, 1998).

Το σχολείο από την άλλη πλευρά, είναι ένας θεσμός της κοινωνίας που εξελίσσεται συμφωνά με τις επικρατέστερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και πολιτικές. Στόχος του είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ώστε στο μέλλον να έχει τα απαραίτητα εφόδια για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του (Κωνσταντίνου, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν οριοθετείται μονό εντός της τάξης αλλά σχετίζεται με όλο το σχολικό χώρο και ορισμένες φορές επεκτείνεται και εκτός σχολείου (Μαυρογιώργος, 1999), όπως για παράδειγμα η συνεργασία με την κοινωνία και την οικογένεια.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη συνεργασία (collaboration) οικογένειας και σχολείου (Σακελλαρίου, 2008· Garcia, 2004). Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα που εντάσσεται το παιδί με την οποία και αλληλοεπιδρά (Μετοχιανάκης, 2000). Το σχολείο από την άλλη πλευρά είναι ένας παιδαγωγικός οργανισμός που έχει ως σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μέσω της επίτευξης παιδαγωγικών στόχων (Σαΐτης, 2007). Συμφωνά με τον Μπρούζο (2002) η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της εκπαίδευσης. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι όταν τα παιδιά εντάσσονται

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

στο εκπαιδευτικό σύστημα τότε αυτόματα δημιουργείται ένα «διπολικό σύστημα αγωγής», όπου σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002), η επιτυχία του εξαρτάται από τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

Βέβαια, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) έχουν τόσο βαθιά τις ρίζες τους όσο και η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την συνεργασία αυτή, όπου σύμφωνα με διεθνείς έρευνες η τάση αυτή εμφανίστηκε λόγω των αλλαγών της δομής της οικογένειας (Garcia, 2004·Erstein, 2001) και της επιθυμίας των γονέων για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (OECD, 1997). Σύμφωνα με τον Οδηγό νηπιαγωγού, μια πληθώρα ερευνών, όπως αυτές των Dodge και Colker το 1998 και των Dombey και Meekτο 1995, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα για ηλικίες τριών έως οκτώ εμπεριέχουν την εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία μάθησης (Δαφερμού, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα, ένας παράγοντας ενίσχυσης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου είναι οι αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία που οδήγησαν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Driessen, Smit & Sleegers, 2005). Σύμφωνα με τον Deslandes, προαπαιτούμενο για την αρμονική και ποιοτική συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η αμφίδρομη επικοινωνία και η συμφωνία για θέσπιση κοινών στόχων (Deslandes, 2001). Ως επικοινωνία ο Μπουραντας (1992), ορίζει τη διαδικασία κατά την οποία ο πομπός μεταφέρει πληροφορίες όπως σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα στο δέκτη, με σκοπό να τον επηρεάσει με οποιοδήποτε τρόπο.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορούμε να συναντήσουμε πολλούς διαφορετικούς όρους που αφορούν την παραπάνω συνεργασία. Ο πιο πολυσύχναστος όρος είναι η γονεϊκή εμπλοκή, που αφορά τη σχέση και σύνδεση του εκπαιδευτικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος, μέσω της συμμετοχής των γονέων στις εμπειρίες μάθησης των παιδιών τους (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009). Πιο αναλυτικά με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή εννοούμε «τις δραστηριότητες οι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και τις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως– για παράδειγμα - οι βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι» (Νόβα-Καλτσούνη, 2004, σ21). Γενικά, ο όρος γονεϊκής εμπλοκής, μπορεί να συσχετιστεί και με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού στο σπίτι και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκεί και με την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο (Edwards, Sheridan & Knoche, 2010). Επιπλέον άλλοι όροι που μπορούμε να συναντήσουμε στην διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τους Πεντέρη (2012) είναι οι «γονική συμμετοχή (parental participation) (Vyverman & Vettenburg, 2009), σχέσεις/ δεσμοί/ σύνδεση σχολείου-οικογένειας (school-family relations), εκπαιδευτική συμμαχία/ συνεταιρισμός (educational partnership), συμμαχία/συνεταιρισμός σχολείου-οικογένειας (school-family partnerships) (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005)»

3.1 Παράγοντες επιρροής συνεργασίας και οικογένειας σχολείου

Στην ελληνική νομοθεσία συναντάμε επίσημα τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου στο νόμο 1566/85, όπου θεσμοθετείται η συνεργασία οικογένειας και σχολείου μέσω της τυπικής και της άτυπης μορφής. Η τυπική μορφή αποτελείται από την επικοινωνία του εκπαιδευτικού, του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή με τους γονείς ή τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος αποτελείται από «γονείς...μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου» οι οποίοι «συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων» (σελ. 1945), βάση του άρθρου 2 του νόμου 2621/98. Η άτυπη επικοινωνία περιλαμβάνει τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού, καθώς σύμφωνα με το άρθρο 12 του νόμου 1566/85 «όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους....ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων» (σελ. 16).

Σε ελληνική έρευνα που βασιζόταν στην ελληνική πραγματικότητα φάνηκε ότι η εμπλοκή των γονέων στην μάθηση του παιδιού τους, συνοψίζεται στις εξής μορφές: μέσω του ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και της εξωσχολικής συμπεριφοράς του, μέσω της εξάσκησης του παιδιού για υψηλότερη σχολική

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

επίδοση, μέσω της βοήθειας για τη σχολική εργασία του, μέσω της ενίσχυσης ενδιαφερόντων του παιδιού και μέσω της επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο με στόχο την ενημέρωσή τους. Από την έρευνα έχει αποδειχθεί ότι η πιο συχνή επικοινωνία που έχουν οι γονείς, με στόχο τη συνεργασία με το σχολείο, είναι η συνάντηση με τον εκπαιδευτικό για να ρωτήσουν για την επίδοση του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αρνητικής επιρροής της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου είναι η ασάφεια που υπάρχει για την εμπλοκή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία (Zellman & Perlman, 2006) ενώ συχνές είναι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, κυρίως λόγω της λάθος αντίληψης της συνεργασίας αυτής (Attanucci, 2004). Γενικά, η ποιότητα της σχέσης της οικογένειας και του σχολείου εξαρτάται από την κουλτούρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, την εκπαίδευση, την εθνικότητα, την προσωπικότητα, την ποιότητα επικοινωνίας και τις αξίες των εμπλεκόμενων (Keyes, 2002). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε και την έρευνα των Sakellariou και Rentzou (2009) οι οποίοι αναφέρουν ότι περίπου οι μισοί γονείς του δείγματος της έρευνας τους αισθάνονται αποθαρρυσμένοι ως προς τη συμμετοχή τους ή και την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος στον παιδικό σταθμό του παιδιού τους.

Επιπλέον μπορούμε να πούμε ότι πολλές φορές η στενή σχέση με τους γονείς δημιουργεί αισθήματα φόβου στους εκπαιδευτικούς (Νόβα-Καλτσούνη, 2004) ενώ από την άλλη πλευρά οι γονείς μπορεί και οι ίδιοι να αισθανθούν φόβο, όταν γίνει μια παρατήρηση για το παιδί τους από τον εκπαιδευτικό, καθώς βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του παιδιού τους (Δραγώνα, 2007). Γενικά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πηγή του ανταγωνισμού ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι ο φόβος και η δυσπιστία ανάμεσα τους (Γεωργίου, 2000γ). Γενικά, λοιπόν μπορούμε να αναφέρουμε ότι ως παράγοντες επιρροής μπορούν να θεωρηθούν τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η Πεντέρη, το 2012 συγκέντρωσε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού που μπορεί να επηρεάσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι ένας παράγοντας επιρροής της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Επιπλέον, η ηλικία του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου καθώς έχει αποδειχθεί ότι όσο μικρότερη ηλικία έχει το παιδί τόσο πιο πολύ εμπλέκονται οι γονείς στην παιδαγωγική διαδικασία και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Renty & Roeyers, 2006). Ταυτόχρονα το φύλο μπορεί να επηρεάσει την γονεϊκή εμπλοκή καθώς σχετική έρευνα αναφέρει ότι οι γονείς των αγοριών έχουν συχνότερη επικοινωνία από αυτή των κοριτσιών (Manz, Fantuzzo & Power, 2004) ενώ όσον αφορά την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, έχει φανεί ότι μπορεί να επηρεάσει τη σχέση του παιδιού με την οικογένεια (Lengua & Kovacs, 2005).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της οικογένειας που μπορούν να επηρεάσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, όπως το φύλο του γονέα (Αγγελοπούλου, 2009· Συμεου, 2001· Συμεου, 2003), το μορφωτικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του (Αγγελοπούλου, 2009· Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008), η δομή της οικογένειας και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας του γονέα (Αγγελοπούλου, 2009). Επιπλέον, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων, έχει φανεί ότι οι γονείς που εργάζονται, συμμετέχουν σε λιγότερη εθελοντική εργασία στο σχολείο (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg & Skinner 2004), οι μονογονεϊκές οικογένειες δεν εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση (Αγγελοπούλου, 2009) ενώ οι άνεργοι γονείς δεν συμμετέχουν στην ζωή του παιδιού στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991). Τέλος το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει φανεί ότι επηρεάζει θετικά τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Driessen, Smit & Slegers, 2005), ενώ από σχετικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι μητέρες είναι αυτές που εμπλέκονται πιο έντονα στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενώ το επίπεδο συμμετοχής των πατεράδων αυξάνεται τα τελευταία χρόνια (Καστανίδου, 2000).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ως ανασταλτικός παράγοντας επιρροής αναφέρεται η ηλικία τους, καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία τους τόσο

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

περισσότερο δεν επιθυμούν τη γονική εμπλοκή (Γεωργίου,1996). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως το αυξημένο επίπεδο εκπαίδευσης τους συμβάλει στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Abdullah, Seedee, Alzaidiyeen, Al-ShabatatAlzeydeen&Al-Awabdeh,2011) ενώ η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης στέκονται εμπόδια σε αυτή την προσπάθεια (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Συμπληρωματικά, μπορούμε να σημειώσουμε ότι και τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας μπορεί να επηρεάσουν τη συνεργασία οικογένειας σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα σε σχέση με αυτούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (Μπρούζος, 2002).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τους Μπόνια, Μπρούζο και Κοσσυβάκη (2008), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους γονείς την έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους. Έπειτα, πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μέσω της συνεργασίας αυτής οι γονείς θα υιοθετήσουν αυστηρή στάση απέναντι τους. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν συνεργασία με τους γονείς των παιδιών καθώς φοβούνται ότι μπορεί να ξεπεράσουν τα όρια, να δημιουργήσουν προβλήματα ή ακόμη και να αναγκάσουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις ώρες δουλειάς τους (Pena,2000). Επιπλέον, άλλη έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η συνεργασία τους με τους γονείς να βασίζεται στους όρους που θέτουν οι ίδιοι ενώ όταν αυτό δεν είναι εφικτό κρατούν αποστάσεις από τους γονείς (Γεωργίου,2000). Τέλος, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους φάνηκε να σχετίζονται θετικά με την αλληλεπίδραση τους με την οικογένεια (Joshi & Taylor, 2005),ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σημειώνουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επικοινωνούν περισσότερο με τους γονείς (Williams & Shavkin, 1989).

Σε αυτό το σημείο δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ορισμένα χαρακτηριστικά του σχολείου τα οποία μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επιρροής της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα οι κανονισμοί, η προσωπικότητα του διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες αρνητικής ή θετικής επιρροής στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Γεωργίου,2000).

Συνεπώς, εκτός από τους παράγοντες που στέκονται τροχοπέδη στην συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου είναι πολύ σημαντικό να αναφερθούν πιο διεξοδικά και οι δυσκολίες που πρόκειται προκύψουν ή προκύπτουν από αυτήν την συνεργασία.

3.2 Δυσκολίες συνεργασίας οικογένειας και σχολείου

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου δεν είναι εύκολη ούτε απλή διαδικασία. Το παιδί, δεδομένου ότι είναι μαθητής του εκπαιδευτικού και παιδί του γονέα, υποχρεώνει και τις δυο πλευρές να έρχονται σε επαφή, η οποία όμως άμα δεν γίνει υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη(Γεωργίου, 2009).Σύμφωνα με σχετικές έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει μεγάλο ποσοστό γονεϊκής εμπλοκής (Μπρούζος,2002) ενώ η συνεργασία οικογένειας και σχολείου δεν είναι συχνό φαινόμενο (Μανωλίτσης, 2004). Το παραπάνω μπορεί να αιτιολογηθεί βάση μιας πληθώρας ερευνών οι οποίες εστιάζουν στις δυσκολίες συνεργασίας που προκύπτουν λόγω διαφορετικής πολιτισμικής κληρονομιάς, αξιών, προσδοκιών για την εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου και των δύο πλευρών (Γεωργίου, 2000`Chao, 1996`Davis–Kean, 2005` Sy & Schulenberg, 2005).

Η Ντινίδου (2013) συγκέντρωσε τα συχνότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη μεταξύ τους συνεργασία η οικογένεια και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα η ανακριβής μεταφορά πληροφοριών από τους μαθητές, η λάθος ερμηνεία των γραπτών σημειωμάτων των εκπαιδευτικών από τους γονείς, η δυσκολία διαχείρισης της έλλειψης επιρροής που έχουν οι γονείς στο σχολείο και η έλλειψη αυτοπεποίθησης γονέων είναι κάποια από τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα οι Φρειδερίκου και Φολερού-Τσιρούλη (1991) ανέφεραν ότι οι γονείς δε συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, η Μυλωνάκου-Κέκε (2009) ότι δεν επενδύουν στην επικοινωνία λόγω έλλειψης χρόνου και γνώσεων ενώ ο Ζάχος (2007), ότι η στάση τους εξαρτάται από το

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

μορφωτικό τους επίπεδο. Επιπλέον, άλλα προβλήματα που αναφέρονται είναι η αποθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών, η υπεροπτική στάση κάποιων γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς, η ανεπάρκεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και η δυσφορία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν αισθάνονται ότι τους ασκούν πιέσεις και έλεγχο οι γονείς (Ντινίδου, 2013).

Συμφωνά με τον Γεωργίου τα σχολεία έχουν μια τάση εσωστρέφειας (Γεωργίου, 2009) ενώ ένας από τους κύριους παράγοντες που εμποδίζουν αυτή τη συνεργασία είναι η ασάφεια που επικρατεί ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από αυτόν. Το παραπάνω οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε ανασφάλεια, προκαλώντας εσωτερικές και εξωτερικές εντάσεις (Γρόλλιος, 1999· Μαυρογιώργος, 1999). Πολύ συχνά μάλιστα αισθάνονται απειλή σχετικά με τις αρμοδιότητες, την εξειδίκευση και την κατάρτιση που έχουν ως εκπαιδευτικοί, κάτι που τους οδηγεί να κρατάνε απόσταση από τους γονείς (Hoover-Dempsey Walker, Jones & Reed, 2002).

Ειδικότερα, αναζητώντας την αυθεντία, τόσο η κοινωνία όσο και οι γονείς, υιοθετούν μια κριτική και ελεγκτική στάση προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού αλλά και όλου του συστήματος. Το παραπάνω επιφέρει την αμυντική στάση του εκπαιδευτικού καθώς αισθάνεται ότι απειλείται (Δραγώνα, 2004· Χανθακου, Babalis & Stavrou, 2013). Επιπλέον, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ο χαρακτήρας της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου πρέπει να είναι ενημερωτικός (Γεωργίου, 2009) ενώ θέλουν να θέτουν μονό αυτοί τα όρια συνεργασίας (Μπρούζος, 2003) και οι γονείς να μη λαμβάνουν καμία απόφαση που αφορά το σχολείο (Μάνεσης, 2007). Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δε θέλουν να μεταδώσουν τις εκπαιδευτικές τους γνώσεις στους γονείς, καθώς πιστεύουν ότι θα κλονιστεί ο επαγγελματισμός τους (Γεωργίου, 2009).

Μία από τις δυσκολίες της σύγχρονης εποχής, που έρχονται αντιμέτωποι και πρέπει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, είναι η γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με τους μετανάστες, οι οποίοι δεν καταλαβαίνουν πλήρως τη

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

γλώσσα της χώρας υποδοχής, όπου σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους δημιουργεί παρανοήσεις και δυσκολίες επικοινωνίας (Μπρούζος, 2009· Moles, 1993). Ωστόσο, η παραπάνω δυσκολία μπορεί να ξεπεραστεί είτε αν το σχολείο κινήσει τις διαδικασίες ώστε να εξασφαλίσει έναν διερμηνέα από τους σχετικούς φορείς είτε συμβουλευόντας το γονέα να φέρει μαζί του στις συναντήσεις κάποιον που γνωρίζει τη γλώσσα ώστε να λειτουργήσει ως διερμηνέας (Δαφερμού, Κουλούπη & Μπασαγιάννη, 2019). Ιδιαίτερο πρόβλημα εντοπίζεται στην επικοινωνία, όταν δεν υπάρχει δίγλωσσο προσωπικό, ή μεταφραστής για να ενημερωθούν οι γονείς για το παιδί τους και τις ανακοινώσεις του σχολείου (Scarcella, 1990). Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί είναι οι γονείς οι οποίοι δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε διάφορες ενέργειες που πραγματοποιούνται στο σχολείο λόγω αμηχανίας (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, που μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις και λάθος εκτιμήσεις (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003). Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θέλουν οι γονείς να υποστηρίζουν, να υιοθετούν τις δικές τους απόψεις και να λαμβάνουν ρόλο μόνο σε περιπτώσεις που είναι στη δίκη τους αρμοδιότητα, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς (Finders & Lewis, 1994). Επιπλέον οι προκαταλήψεις και ο θεσμικός ρατσισμός λόγω εθνικής ή κοινωνικής τάξης μπορούν να σταθούν εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή (Πολύζου, 2012). Βέβαια οι προηγούμενες κακές εμπειρίες από την εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλουν αρνητικά στην συνεργασία αυτή (Hoover-Dempsey et al., 2002 · Lopez, 2001). Ένα άλλο σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα της εποχής είναι η υπερφορτωμένη καθημερινότητα των γονέων (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003) ενώ από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, πολλοί είναι αυτοί που επιζητούν τη συνεργασία μονό στα πλαίσια άντλησης πληροφοριών και όχι κάτι παραπάνω (Γεωργίου, 2009).

Εν συντομία μπορούμε να πούμε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς και δυσχεράνουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι το χαμηλό κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, οι λανθασμένες αντιλήψεις όπως ότι η εκπαίδευση των

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

παιδιών τους είναι μονό ευθύνη των εκπαιδευτικών (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008), τα γλωσσικά προβλήματα (Μπρούζος, 2009· Moles, 1993) το χαμηλό οικονομικό επίπεδο και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003). Από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, το σημαντικότερο πρόβλημα εντοπίζεται στη λάθος πεποίθηση πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι αυτή η συνεργασία θα οδηγήσει σε έλεγχο του παιδαγωγικού τους έργου (Erstein, 1986).

Βάση λοιπόν των παραπάνω εμποδίων, η συνεργασία οικογένειας σχολείου, μπορεί να κλονιστεί και να επικρατήσει στη μεταξύ τους σχέση δυσπιστία, έλλειψη εμπιστοσύνης, απογοήτευση, θυμός είτε από την πλευρά του εκπαιδευτικού είτε από την πλευρά του γονέα. Ως λογικό επακόλουθο των προαναφερθέντων είναι να δημιουργηθεί ένα χάσμα και η απόσταση να οδηγήσει στην έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hoover- Dempsey Et Al., 2002). Είναι αναμφισβήτητο πως εκτός των εμποδίων που έχουν προαναφερθεί και στέκονται εμπόδιο στην ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, υπάρχουν και πολλά οφέλη που ευδοκιμούν.

3.3 Οφέλη συνεργασίας οικογένειας και σχολείου

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, όταν επιτευχθεί επιφέρει πολλά οφέλη, όπως η ανάπτυξη θετικότερης στάσης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Συμεου, 2002). Άλλωστε η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι ένα από τα δεκαέξι κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2000) ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται και από τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (Μπρούζος, 1998). Η Σακελλαρίου (2004), κατέληξε στο συμπέρασμα, μέσω ερευνών, ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου βοηθάει την ανάπτυξη των παιδιών και επιφέρει διάφορα οφέλη σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Η Erstein, το 1992, αναφέρει ότι μέσω της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου το παιδί αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στο σχολείο, έχει μεγαλύτερη

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ακαδημαϊκή απόδοση, ενώ ο Μπρούζος το 2002 τονίζει ότι μπορεί να αποτελέσει πρόληψη μιας πιθανής προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών αυξάνονται μέσω της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Coleman, 1998· Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins&Closson,, 2005· Laloumi-Vidali, 1997·Miedel&Reynolds, 1999) και ειδικότερα μέσω της βοήθειας που παρέχουν οι γονείς στην εργασία τους στο σπίτι (Henderson, 1988·Cooper, Robinson&Patall, 2006). Όσον αφορά την πρώτη σχολική ηλικία, η εμπλοκή του γονέα μπορεί να δώσει στο παιδί κίνητρα για μάθηση (Christenson,1999) και να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) . Επιπλέον μπορεί να επιφέρει μακροχρόνια ψυχικά οφέλη (Miedel & Reynolds, 1999), όπως η υγιής ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του, η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης του (Athanasoula-Reppa, Makri-Botsari, Kounenou & Psycharis, 2010· Haynes, Comer & Hamilton- Lee, 1989) καθώς και η αντίληψη της αξία της εκπαίδευσης (Scott-Jones,1995).

Όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι μέσω της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, ο χρόνος φοίτησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται (Walker, Colvin & Ramsey, 1995) ενώ η μετάβαση τους από την ειδική εκπαίδευση στη γενική είναι πιο ομαλή (Jordan,Orozco & Averett,2001). Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι, σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η συμμετοχή των γονέων βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα, βοηθάει τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους ενώ ταυτόχρονα υιοθετούν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και προσαρμόζονται πιο εύκολα σε αυτό.

Σε έρευνα της Σακελλαρίου (2004), έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς θεωρούν την παραπάνω συνεργασία ως αναγκαία ενώ η Epstein και Dauber (1993) αναφέρουν ότι η συνεργασία αυτή βοηθάει τους γονείς στη σαφέστερη κατανόηση της βοήθειας που πρέπει να παρέχουν ώστε να ενισχυθεί η παιδαγωγική εμπειρία του παιδιού τους. Μελέτες που έχουν παρουσιαστεί αναφέρουν ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου μπορεί να επιδράσει θετικά στο ηθικό των εκπαιδευτικών

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

(Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandeler, 2007) ενώ προσφέρει οφέλη στην ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίηση του και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandeler, 2007· Jaynes, 2003). Τέλος θετικά αποτελέσματα, σύμφωνα με έρευνες, έχει προσφέρει η εθελοντική εργασία των γονέων και η συμμετοχή τους στη διοίκηση μέσω συλλόγων (Marcon, 1999· Catsambis, 2001).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και εδώ έχει φανεί ότι επιφέρει οφέλη η συνεργασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και κατανοούν καλύτερα τα παιδιά, τις ανάγκες τους και τους γονείς (Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυρίδης, 2003) ενώ σύμφωνα με τους Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) η συνεργασία αυτή αυξάνει τα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, λόγω της κατανόησης αυτών των αναγκών, οι εκπαιδευτικοί, συμφωνά με την Sakellariou και Rentzou (2009), μπορούν και προσαρμόζουν καλύτερα τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σημειώνουν υψηλά επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας (Hoover-Dempsey Et Al., 2002). Από την άλλη πλευρά σε σχετική μελέτη φάνηκε ότι τα σχολεία που επενδύουν στη συνεργασία οικογένειας σχολείου, στις αξιολογήσεις επιτυγχάνουν υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας και εφαρμόζουν ευέλικτα προγράμματα (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Επιπλέον, έχει φανεί ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης τους (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επωφελούνται από την συνεργασία οικογένειας και σχολείου σε διάφορους τομείς. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό πρέπει η συνεργασία αυτή να διέπεται από κατανόηση και αποδοχή, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να αποφευχθούν διαπληκτισμοί και εντάσεις (Μπρούζος, 2002). Άλλωστε και στο νέο Πρόγραμμα σπουδών τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, μέσω του ανοίγματος του σχολείου στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Για την ανάπτυξη αυτών των

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

σχέσεων συνεργασίας οικογένειας-σχολείου έχουν εντοπισθεί σχετικές θεωρίες και μοντέλα.

3.4 Θεωρίες και μοντέλα σχέσεων και συνεργασίας οικογένειας και σχολείου

Όπως έχει προαναφερθεί οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου είναι υψίστης σημασίας. Τα κύρια στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης των δεσμών του σχολείου με την οικογένεια έχουν παρουσιαστεί από τους Martin, Ranson και Tall το 1997. Με άλλα λόγια οι δεσμοί ανάπτυξης σχέσεων σχολείου και οικογένειας περνούν από κάποια στάδια ανάπτυξης. Τα στάδια περιλαμβάνουν *την εξάρτηση, τη συνδρομή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία*. Το στάδιο εξάρτησης περιλαμβάνει την τυπική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και οικογένεια, όπου οι γονείς είναι παθητικοί και συγκαταβατικοί, ενώ οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με την οικογένεια για να την ενημερώσουν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού και τη συμπεριφορά του. Οι γονείς είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο στάδιο είναι της συνδρομής και περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που ζητούν την άποψη και συμβολή των γονέων καθώς αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους. Το στάδιο της αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει τους γονείς που συνεκπαιδεύουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά και συμμετέχουν ενεργητικά στη σχολική ζωή και στο πρόγραμμα του παιδιού καθώς και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Εδώ οι γονείς ενθαρρύνονται να εμπλακούν και αλληλοεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς. Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της συνεργασίας, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων καθώς και στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενός θεσμικού πλαισίου που ορίζει ρόλους και αρμοδιότητες (Martin, Ranson & Tall, 1997).

Η θέσπιση των ρόλων των γονέων, λοιπόν, είναι καθοριστική καθώς έχει ως στόχο τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των γονέων. Οι ρόλοι που αναφέρονται στη σχετική

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

βιβλιογραφία είναι οι *γονείς ως κοινό*, όπου ο ρόλος τους είναι παθητικός και συμμετέχουν μόνο στις βασικές δραστηριότητες, οι *γονείς ως εκπαιδευόμενοι* όπου οι γονείς με σκοπό να αποκτήσουν νέες γνώσεις, συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον αναφέρονται οι *γονείς ως εκπαιδευτές*, όπως για παράδειγμα όταν προσφέρουν τη βοήθεια τους για τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι, οι *γονείς ως εθελοντές*, που αφορά τους γονείς που προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο και τέλος οι *γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων*, όπου έχουν ενεργητικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία και διοίκηση του σχολείου (Greenwood & Hickman, 1991· Ho, 1995). Οι ρόλοι αυτοί βοηθούν στη δημιουργία μοντέλων συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα επικρατέστερα μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου τα οποία αφορούν και την παρούσα εργασία.

A) Η ταξινόμηση μοντέλων σχέσεων οικογένειας και σχολείου σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000)

Ο Στέλιος Γεωργίου το 2000 παρουσίασε και ταξινόμησε τα επικρατέστερα έξι μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

1) Το σταδιακό μοντέλο

Το σταδιακό μοντέλο, το οποίο είναι και το πιο παλιό, αναπτύχθηκε βάση των θεωριών του Piaget, του Freud και του Erikson και σχετίζεται με τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αρχικά οι γονείς έχουν την αποκλειστική ευθύνη της σωστής ανάπτυξης του παιδιού και έπειτα τη σκυτάλη την αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ανεξαρτητοποίηση τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο χαρακτηρίζεται από τους διακριτούς ρόλους που έχουν οικογένεια και σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο υποστηρίζει ότι πρώτα η οικογένεια έχει τα ηνία της ανάπτυξης και της διαπαιδαγώγησης του παιδιού και μετά διαδοχικά παραλαμβάνει το σχολείο, χωρίς όμως να υπάρχει αλληλεπίδραση ή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Γεωργίου, 2000, 2009 · Erikson 1975· Μπρούζος, 1998· Piaget 1970).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

2) Το οργανισμικό μοντέλο

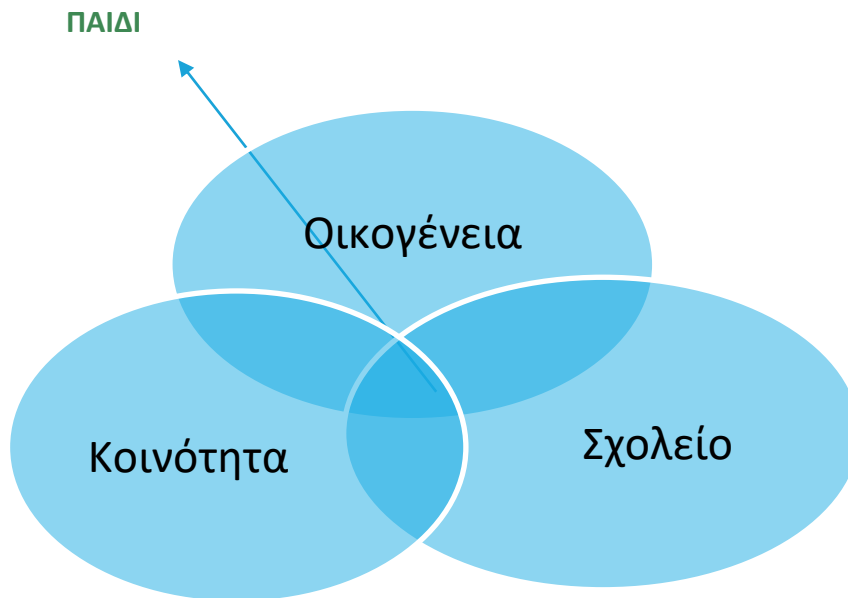
Το οργανισμικό μοντέλο προήλθε από τις θεωρίες του Weber και Parsons, σύμφωνα με το οποίο τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο είναι δύο θεσμοί αυτόνομοι, που δε συνδέονται καθώς έχουν διαφορετικές προσδοκίες και ρόλο στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι οργανισμοί, όπως το σχολείο, επιφέρουν μεγαλύτερα οφέλη και είναι πιο παραγωγικοί όταν λειτουργούν ανεξάρτητα και έχουν ξεκάθαρες ιεραρχικές δομές, καθώς δεν επικαλύπτονται οι ρόλοι τους και είναι πιο ξεκάθαρες οι ευθύνες τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η οικογένεια δεν πρέπει να επεμβαίνει στο σχολείο πάρα μόνο να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Γεωργίου 2000, 2009·Weber,Henderson&Parson1947).

3) Το σφαιρικό μοντέλο (μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών)

Αυτό το μοντέλο βασίζεται στη θεωρία της Epstein, σύμφωνα με την οποία η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα είναι τρεις σφαίρες που επικαλύπτονται, αλληλοεπιδρούν, εξελίσσονται, επηρεάζουν και επηρεάζονται ενώ ταυτόχρονα συνδέονται μέσω του ενδιαφέροντος τους για το παιδί (εικόνα 1). Ο ρόλος της κάθε σφαίρας δε μπορεί να αντικατασταθεί και η συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών οικογένειας και σχολείου είναι μονόδρομος για μια επιτυχημένη παιδαγωγική διαδικασία. Οι σφαίρες αυτές έλκονται ή απωθούνται ανάλογα με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την επικοινωνία που έχουν μεταξύ τους (Γεωργίου 2000· Epstein 1987, 1995, 2001).

Η πρώτη δομή του μοντέλου είναι η εξωτερική δομή, όπου αφορά την επικάλυψη ή των διαχωρισμό των σφαιρών, κάτι που καθορίζεται από αναπτυξιακό και ιστορικό χρόνο, την εμπειρία, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις πρακτικές της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Η δεύτερη δομή είναι η εσωτερική, που αφορά τις αλληλεπιδράσεις, τις επιρροές και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ οικογένειας – σχολείου και γονέων - εκπαιδευτικών (Epstein, 2001).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



Εικόνα ΤΟ ΣΦΑΙΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΡΣΤΕΙΝ

Πηγή: Epstein, 2001

4) Το οικοσυστημικό μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρία του Urie Bronfenbrenner (1979), ο οποίος αναφέρει ότι το άτομο ανήκει σε συστήματα και συγκεκριμένα σε μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εξωσυστήματα, μακροσυστήματα και χρονοσύστημα, που σχηματικά αποδίδονται με πέντε ομόκεντρους κύκλους (Μυλωνάκου -Κέκε, 2009) (εικόνα 2). Στο κέντρο των κύκλων βρίσκεται το παιδί ενώ οι επιδράσεις που του ασκούν οι κύκλοι εξαρτώνται από την απόσταση που έχουν από το κέντρο(Πετρογιάννης, 2003). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) το άτομο δέχεται επιδράσεις από τα παραπάνω συστήματα αλλά και ασκεί επιδράσεις σε αυτά. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά αυτά τα συστήματα στα οποία εντάσσεται το άτομο στη διάρκεια της ζωής του.

Το μικροσύστημα (mikrosystem) αφορά το άμεσο περιβάλλον του παιδιού με το οποίο έχει και τις αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις (πχ. οικογένεια, το σχολείο, φίλοι) (Bronfenbrenner,1979). Η πορεία του ατόμου σε αυτό το μακροσύστημα καθορίζεται από τις εγγύτατες διαδικασίες (proximal processes), οι οποίες αφορούν

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

τη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα άτομα του περιβάλλοντος του (Πετρογιάννης, 2003).

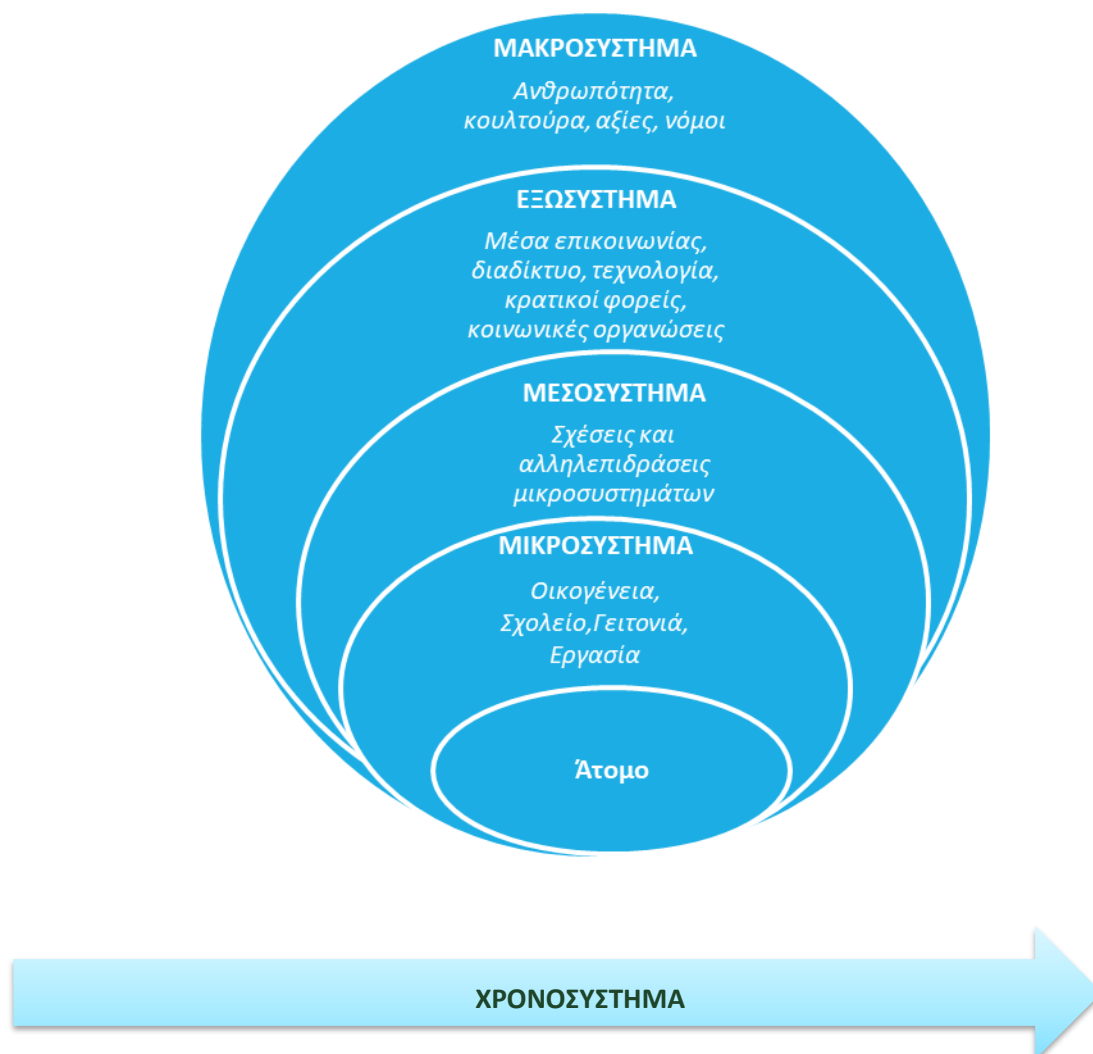
Το μεσοσύστημα (mesosystem) «περιλαμβάνει τις αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια στα οποία συμμετέχει ενεργά το αναπτυσσόμενο άτομο»(Bronfenbrenner, 1979) (σελ. 25). Ως ένα παράδειγμα μεσοσυστήματος μπορούμε να ορίσουμε τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συστημάτων που συμμετέχει το παιδί επιδρούν στην ποιότητα του συστήματος (Bronfenbrenner, 1994 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Το εξωσύστημα (exosystem), συμφωνά με τον Bronfenbrenner (1979), αφορά τα περιβάλλοντα που ανήκει και επηρεάζουν το παιδί, στα οποία όμως δεν συμμετέχει ενεργά. Ένα παράδειγμα εξωσυστήματος είναι η κοινότητα (Bronfenbrenner, 1994)

Το μακροσύστημα (makrosystem) περικλείει και επηρεάζεται από το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα και το εξωσύστημα και σχετίζεται με τα ήθη και έθιμα, τις αξίες, αρχές, πεποιθήσεις, τον πολιτισμό και τη νομοθεσία της χώρας(Bronfenbrenner1979 στο Πετρογιάννης, 2003· Πετρογιάννης, 2001).

Τέλος χρονοσύστημα (chronosystem)αφορά τις χρονικές αλλαγές των εξωτερικών συνθηκών (πχ. πένθος) στο πλαίσιο που ανήκει το παιδί, οι οποίες δημιουργούν νέα δεδομένα και μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του (Bronfenbrenner, 1986·1994).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



Εικόνα 4 ΤΟ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BRONFENBRENNER.

Πηγή: Bronfenbrenner, 1986·1994

5) Το κοινωνικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις απόψεις των Getzels και Guba, σύμφωνα με τους οποίους το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα που επιδρά με τις ξεχωριστές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών του. Το παρόν μοντέλο αποτελείται από τη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση, οι οποίες και αλληλοεπηρεάζονται. Η νομοθετική αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, η οποία επηρεάζεται από τις αξίες της κοινωνίας και αντίστροφα ενώ η ιδιογραφική, αφορά τους ρόλους που αναλαμβάνουν και το τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, που επηρεάζονται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το παραπάνω

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

οι δυο αυτές διαστάσεις αλληλοεπιδρούν και επηρεάζονται (Γεωργίου, 2000, 2009· Getzels & Guba, 1957).

6) Το πολιτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό, βασίστηκε στη θεωρία του Easton και πραγματεύεται τις συναλλαγές, τις πιέσεις, την υποστήριξη και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών ενός οργανισμού και συγκεκριμένα μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων ενός σχολείου. Η απαραίτητη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τις ομάδες που περιλαμβάνει το περιβάλλον του παιδιού είναι κάτι που δημιουργεί συνεργασίες αλλά και συγκρούσεις ενώ πρέπει να καταλήγει πάντα σε συμβιβασμό (Γεωργίου, 2000· 2009· Easton 1965).

B) Τα μοντέλα σχέσεων οικογένειας και σχολείου κατά τον Ματσαγγούρα

Στα παραπάνω μοντέλα ο Ματσαγγούρας το 2005 πρόσθεσε και άλλα τέσσερα μοντέλα. Το πρώτο είναι το *σχολειοκεντρικό μοντέλο* που διαχωρίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας. Εδώ τον κυρίαρχο ρόλο τον διαδραματίζει το σχολείο. Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου υπάρχει μόνο μετά την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και μόνο μέσω ενημερωτικών (ατομικών ή ομαδικών) συναντήσεων για τα προβλήματα που τυχόν έχουν προκύψει ή για επισημάνσεις (Ματσαγγούρας, 2005· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Ρουλου & Matsagouras, 2007).

Το *συνεργατικό μοντέλο* υποστηρίζει τη συνεργασία και την αμφίδρομη επικοινωνία αλλά με την υπεροχή των εκπαιδευτικών. Οι γονείς θα πρέπει να είναι πάροχοι πληροφοριών για το ιστορικό και την συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι ενώ η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων είναι μηδαμινή. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν την υπεροχή τους και ο ρόλος των γονέων είναι ελεγχόμενος (Ματσαγγούρας το 2005· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Ρουλου & Matsagouras, 2007).

Το τρίτο μοντέλο είναι το *διαπραγματευτικό*, που θεωρεί την οικογένεια και το σχολείο ίσους, με ισορροπημένες αρμοδιότητες. Η σχέση τους βασίζεται στην

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

εμπιστοσύνη και την αποδοχή μεταξύ των δύο πλευρών που έχουν ως στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2005· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Ρουλίου & Matsagouras, 2007).

Τέλος, το *οικογενειοκεντρικό μοντέλο* προσδίδει στην οικογένεια τον πρωταρχικό ρόλο σε ότι αφορά το παιδί, με τη λογική ότι γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του παιδιού τους. Η οικογένεια είναι αυτή που ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζοντας τους εκπαιδευτικούς ενώ συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρας 2005· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Ρουλίου & Matsagouras, 2007).

Γ) Τα μοντέλα σχέσεων οικογένειας και σχολείου κατά την Swar (1993)

Συμπληρωματικά θα πρέπει να προσθέσουμε και άλλα τέσσερα μοντέλα συνεργασίας οικογένεια και σχολείου. Κατά την Swar υπάρχει το *προστατευτικό (protective)*, το *μεταβατικό (school to home transmission)*, το *υποστηρικτικό (curriculum enrichment)* και το *συνεργατικό μοντέλο (partnership model)*. Πιο συγκεκριμένα το προστατευτικό μοντέλο, βασίζεται στη θεωρία του Parsons και υποστηρίζει τους διακριτούς ρόλους και τις ξεχωριστές ευθύνες του σχολείου και της οικογένειας. Εδώ η συνεργασία τους περιορίζεται στη επικοινωνία και δεν περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων από τους γονείς και την παρέμβαση τους στην παιδαγωγική διαδικασία, για να μην υπάρχουν συγκρούσεις. Στο μεταβατικό μοντέλο οι γονείς υποστηρίζουν το σχολείο χωρίς όμως να έχουν επιρροή σε αυτό ενώ το υποστηρικτικό μοντέλο ,ισχυρίζεται ότι η συνδρομή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη, καθώς και οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τις νέες εμπειρίες που δημιουργούνται (Swar, 1993).

Το συνεργατικό μοντέλο, τέλος, βασίζεται στην από κοινού λύση προβλημάτων και στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ενώ περιλαμβάνει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της σχέσης αυτής. Οι παράγοντες αυτοί είναι η αμφίδρομη επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, η

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

υποστήριξη των γονέων στο σπίτι, η παροχή υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και η λήψη κοινών αποφάσεων που πρέπει να λάβουν και οι δύο πλευρές για τη σχολική ζωή του παιδιού (Swar, 1993).

Δ) Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας και σχολείου των Ryan και Adams (1995)

Δύο χρόνια αργότερα, το 1995, οι Ryan και Adams παρουσίασαν ένα μοντέλο συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, που εστιάζει στο παιδί, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις κατηγορίες με έξι επίπεδα που κινούνταν γύρω από το επίπεδο μηδέν. Το *επίπεδο μηδέν* περιλάμβανε την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο ενώ το *επίπεδο ένα* περιλάμβανε την προσωπικότητα του παιδιού και τα χαρακτηριστικά του, που σχετίζονται συνήθως με το σχολείο. Το *επίπεδο δύο* αφορούσε τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και υποχρεώσεις του παιδιού ενώ το *επίπεδο τρία* την επικοινωνία που έχει ο γονέας με το παιδί και την αλληλεπίδραση τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Το *τέταρτο επίπεδο* αφορά τις οικογενειακές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους ενώ το *πέμπτο* την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του γονέα καθώς και τη στάση του στο σχολείο. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει το *έκτο επίπεδο* (6) που σχετίζεται με το εξωτερικό περιβάλλον, το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων (Ryan&Adams,1995).

Οι βασικές παραδοχές κατά τους Ryan και Adams (1995) των παραπάνω μοντέλων είναι ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας αλληλεπιδρούν με την ανάπτυξη του παιδιού, ότι διάφορες παράμετροι επηρεάζουν, άλλοτε πολύ, άλλοτε λίγο, τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού και τέλος ο βαθμός αλληλεπίδρασης εξαρτάται από την παραπάνω ιεράρχηση (Γιοβαζολιάς, 2011).

Ε) Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995,1997)

Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στη γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα ψυχολογικών παραμέτρων, μέσα από πέντε επίπεδα. Στο *πρώτο επίπεδο* αναφέρονται τα προσωπικά κίνητρα, οι προσκλήσεις για συμμετοχή στην

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

εκπαιδευτική διαδικασία, ο τρόπος ζωής της οικογένειας και γενικότερα όσοι παράγοντες αποτελούν κινητήριο δύναμη για την εμπλοκή των γονέων. Στο *δεύτερο επίπεδο* εντάσσονται οι στρατηγικές και οι αντιλήψεις των γονέων για τους τρόπους εμπλοκή τους. Στο *τρίτο επίπεδο* περιλαμβάνονται τα στοιχεία του δεύτερου επιπέδου, δηλαδή, οι στρατηγικές και οι αντιλήψεις για τον τρόπο γονικής εμπλοκής όπως τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Στο *τέταρτο επίπεδο*, περιλαμβάνονται όλα αυτά που μπορούν να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ενώ το τελευταίο επίπεδο αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Μυλωνάκου-Κέκε, 2009· Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

ΣΤ) Τα μοντέλα σχέσεων οικογένειας και σχολείου της Vincent (2000)

Πιο πρόσφατα η Vincent (2000), ανέφερε τέσσερα μοντέλα που αφορούν τη σχέση οικογένειας και σχολείου. Το πρώτο μοντέλο είναι της *ανεξαρτησίας*, όπου οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου συνδέονται μέσω χαλαρών δεσμών και ελλιπούς επικοινωνίας. Οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο δεν είναι αρκετό και ενισχύουν την εκπαίδευση τους μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Για τον παραπάνω λόγο, οι γονείς δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Το δεύτερο μοντέλο είναι το *πελατειακό*, όπου ο ίδιος ο γονέας επιλέγει το σχολείο που θέλει να φοιτήσει το παιδί του, δημιουργώντας ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων, με στόχων την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου βασίζεται σε συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση, χωρίς να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για το σχολείο (Vincent, 2000).

Το τρίτο μοντέλο είναι της *υποστήριξης*, όπου οι γονείς είναι υποστηρικτές των εκπαιδευτικών και του σχολείου, στηρίζοντας τους στόχους και τη λειτουργία του. Τελευταίο μοντέλο είναι το *συμμετοχικό*, όπου οι γονείς έχουν δικαίωμα αλλά και

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

υποχρέωση να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκφράζουν την άποψη τους και τις πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Vincent, 2000).

Εν κατακλείδι, είναι φανερό ότι τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στην γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, παρακάτω παραπείθονται τα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου που μπορούν να εφαρμοστούν εξειδικευμένα στην ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνα του Dale το 2000.

3.5 Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου στην ειδική εκπαίδευση

Όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση πέντε είναι τα επικρατέστερα μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Το μοντέλο του ειδικού, το μοντέλο της μεταμόσχευσης, το καταναλωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ισχυροποίησης και το διαπραγματευτικό μοντέλο (Dale,2000).

Το *μοντέλο του ειδικού* ήταν το επικρατέστερο τη δεκαετία του 1970 και αφορούσε τις εξιδανικευμένες γνώσεις του ειδικού παιδαγωγού, βάση των οποίων καθοδηγεί τον γονέα. Σε αυτό το μοντέλο ο γονέας είναι παθητικός δέκτης των γεγονότων και δε συμμετέχει σε καμία διαδικασία(Dale,2000). Το μοντέλο της μεταμόσχευσης, διατυπώθηκε από την Jeffree και παρουσιάζει τους γονείς ως βοηθούς των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα οι ειδικοί παιδαγωγοί μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους στους γονείς χωρίς όμως να υπάρχει αλληλεπίδραση (Dale,2000).

Έπειτα, το *καταναλωτικό μοντέλο*, παρουσιάστηκε από τους Cunningham και Davis (1985) και αναγνωρίζει τις ειδικές γνώσεις του γονέα που είναι διαφορετικές από αυτές του ειδικού παιδαγωγού ενώ προσπαθούν να βρουν μια κοινή λύση για τη λήψη αποφάσεων (Dale,2000). Το τέταρτο μοντέλο, αυτό της *ισχυροποίησης των Appleton και Minchom (1991)*, ισχυροποιεί τον ρόλο των γονέων, με την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, θα βοηθήσουν τον γονέα στην ενδυνάμωση και την ανεξαρτησία του από τους

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

επαγγελματίες (Dale,2000). Τέλος, το *διαπραγματευτικό μοντέλο* αναφέρει τον σημαντικό ρόλο των γονέων και των ειδικών εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του παιδιού. Και οι δύο πλευρές θα πρέπει να επικοινωνούν και να λύνουν από κοινού προβλήματα και ειδικότερα ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να εξαλείψει τυχόν διαφωνίες. Οι γονείς μπορούν να παρέμβουν στη λήψη αποφάσεων (Dale,2000).

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα παραπάνω πέντε θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου δύναται γίνουν ωφέλημα στην κατανόηση της την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε και στις στρατηγικές και μεθόδους που έχουν αποδειχτεί από έρευνες ότι η εφαρμογή τους είναι καρποφόρα την συνεργασία αυτή. Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται οι πιο συχνές μέθοδοι συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

3.6 Μέθοδοι συνεργασίας οικογένειας και σχολείου

Από τα προηγούμενα κεφάλαια μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι αυθεντικές και ειλικρινείς σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο έχουν ως ορόσημο την αποδοχή, την αξιοποίηση των γονέων και την εμπιστοσύνη έναντι της αξιολόγησης και της κριτικής (Guerra & Luciano, 2010).Μια πρώτη συμβουλή που δίνει η Σακελλαρίου (2008) είναι πως ο εκπαιδευτικός είναι καλό να εστιάσει στη βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γονείς και όχι στα λάθη που κάνουν.

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τον τρόπο συνεργασίας οικογένειας και σχολείου είναι ο Fullan (1982), ο οποίος ανέφερε ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να διεξαχθεί μέσω της παρεχόμενης βοήθειας της οικογένεια στις εργασίες του παιδιού για το σπίτι, μέσω της βοήθειας του παιδιού από την οικογένεια στην σχολική διδασκαλία, μέσω της εθελοντικής εργασίας της οικογένειας στο σχολείο και μέσω της συμμετοχής της οικογένειας στη διοίκηση του σχολείου (Συμεού, 2003).Ως τρόπο ενδυνάμωσης της συνεργασίας αυτής, μπορούμε να αναφέρουμε την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, την επίλυση προβλημάτων, την αλληλοβοήθεια, την ευελιξία ρόλων και την αμφίδρομη επικοινωνία (Swick, 1993).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αρχικά, ένα από τα πρώτα προγράμματα ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής υποστήριζε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως *πρότυπο* για τους γονείς δείχνοντας τους το δρόμο για την εκπαίδευση του παιδιού, ως *καθοδηγητής*, ανατροφοδοτώντας τους γονείς με χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες, ως *οργανωτής* δραστηριοτήτων στις οποίες θα εντάξουν τους γονείς και ως *μαθητής*, αναζητώντας πληροφορίες για το παιδί από τους γονείς που θα του είναι χρήσιμες για την παιδαγωγική διαδικασία (Swick & Mc Knight 1989).

Από την άλλη πλευρά η Tomlinson το 1991, ανέφερε τέσσερις άλλους τύπους συνεργασίας:

- την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου μέσω γραπτών διαδικασιών ή συναντήσεων
- την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα διδασκαλίας στο σπίτι και στη τάξη
- την ανάμειξη των γονέων, ως παρατηρητές, σε θέματα διοίκησης μέσω συλλόγων
- την ουσιαστική ανάμειξη τους στη διοίκηση μέσω συλλογικών οργάνων.

Η Epstein, λίγο αργότερα πρότεινε με τη σειρά της, έξι διαφορετικούς τύπους συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα εστίασε στην αμφίδρομη επικοινωνία της οικογένειας και του σχολείου με στόχο την ενημέρωση για το πρόγραμμα, την επίδοση και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Έπειτα αναφέρθηκε στη συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το παιδί τους, στην παροχή εθελοντικής βοήθειας των γονέων στο σχολείο αλλά και στην παροχή βοήθειας του σχολείου με στόχο να ενισχύσει το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης στο σπίτι. Επιπλέον ξεχωριστή αναφορά έκανε στην παροχή βοήθειας και εποπτείας της οικογένειας στις καθημερινές εργασίες για το σπίτι, με στόχο την αύξηση των σχολικών επιδόσεων (Epstein 1992, 1995· Connoi s& Epstein,1995).Γενικά, όπως έχει προαναφέρει, οι γονείς θεωρούν ότι η βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι είναι ωφέλιμη για το παιδί και τις επιδόσεις του (Heckmann, 2008). Βέβαια αρκετές είναι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

και οι έρευνες που θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή, μέσω της παρεχόμενης βοήθειας των γονέων στις εργασίες στο σπίτι, δεν προσφέρει οφέλη (Pezdek, Berry, Renno,, 2002; Trautwein & Koller 2003).

Το 2008 η Σακελλαρίου συγκέντρωσε τα πιο βασικά σημεία που θα πρέπει να επικεντρώνεται η συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Πιο αναλυτικά αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιλαμβάνονται το ρόλο της μητέρας στη ζωή του παιδιού ενώ ο σχεδιασμός της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου πρέπει να βασίζεται στην αλληλεπίδραση του παιδιού και της μητέρας. Τονίζει, ακόμη, πως είναι καλό να αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες μέσω της ενσυναίσθησης, να αναγνωρίζεται ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων χωρίς να υποβαθμίζεται κανένας, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, και να προωθείται ο διάλογος (Σακελλαρίου, 2008).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογούν τις ανάγκες της οικογένειας, να τους σέβονται, να δείχνουν ευαισθησία σε θέματα συνεργασίας, να επιδιώκουν τις επισκέψεις στο σπίτι της οικογένειας, στοχεύοντας στην ενίσχυση της συνεργασίας. Πρέπει, επίσης, να αναγνωρίζουν ότι οι πεποιθήσεις και η ψυχολογική κατάσταση της μητέρας συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και να κατανοούν ότι οι μητέρες πρέπει να εκπαιδεύονται για αυτή τη συνεργασία. Κάποια άλλα βασικά σημεία που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πως οι γονείς που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή του παιδιού είναι αυτοί που υποστηρίζουν και ακαδημαϊκά το παιδί τους ενώ οι υψηλές προσδοκίες τους από το σχολείο συνδέονται με την αναγνώριση της αγωγής που προσφέρεται. Τέλος, υψίστης σημασίας είναι η ενημέρωση των γονέων για την ολόπλευρη μάθηση του παιδιού καθώς και τον τρόπο που μπορούν να συμβάλλουν στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Από την πλευρά τους, οι γονείς πρέπει να ανταποκρίνονται με θετική διάθεση στο κάλεσμα του εκπαιδευτικού ενώ η επικοινωνία τους με το σχολείο πρέπει να βασίζεται στην αλληλοκατανόηση (Σακελλαρίου, 2008).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πιο πρόσφατα η Μυλωνάκου–Κέκε (2009), από την πλευρά της, αναφέρθηκε στις οργανωμένες δράσεις, στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και προγραμματισμό των παρεμβάσεων, στον καθορισμό τρόπου επικοινωνίας, στην παροχή συγκεκριμένων κατευθύνσεων και πρακτικών και στη συνεχή αξιολόγηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Μια άλλη μελέτη από Έλληνες ερευνητές έχει συμπεράνει ότι η σωστή συνεργασία οικογένειας και σχολείου προϋποθέτει τη δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, τη δημιουργία στρατηγικών συνεργασίας, ευελιξίας, θετικής στάσης, επικέντρωσης στις δεξιότητες του παιδιού, καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού. Στην ίδια μελέτη υποστηρίχθηκε και η δημιουργία οργανωμένων δραστηριοτήτων με τους γονείς και τα παιδιά αλλά και η δημιουργία μιας συμβουλευτικής ομάδας για τους γονείς (Margaritoiu & Eftimie, 2011).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα ο Οδηγός νηπιαγωγού αναφέρει ως τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας-σχολείου τις προγραμματισμένες συναντήσεις και τις ολιγόλεπτες επικοινωνίες κατά την άφιξη και την αναχώρηση με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν την τηλεφωνική επικοινωνία, το καθημερινό ημερολόγιο που βρίσκεται στην τσάντα του παιδιού, τον πίνακα ανακοινώσεων που βρίσκεται στην είσοδο καθώς και να πραγματοποιούν διάφορες ενημερώσεις με ειδικούς για θέματα που απασχολούν τους γονείς (Δαφερμού, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Ο Οδηγός νηπιαγωγού, φανερά, προτείνει να γίνει μια πρώτη συνάντηση(την πρώτη εβδομάδα λειτουργίας του σχολείου) όπου ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει το χώρο, το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει, θα αναφερθεί σε διάφορα θέματα στα οποία θα χρειαστεί τη συνεργασία των γονέων, καθώς και θα απαντήσει σε τυχόν απορίες που θα έχουν. Στη συνέχεια, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να ζητήσουν τη βοήθεια των γονέων, έτσι ώστε να εκπαιδεύσουν το παιδί τους να απαντά στο όνομα του, να αυτοεξυπηρετείται, να υπακούει σε κανόνες, να παίζει με άλλα παιδιά, να αναγνωρίζει και να μοιράζεται τα πράγματα του. Όλα αυτά έχουν ως στόχο την καλύτερη συνεργασία για αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να τονίσει

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

από την αρχή της σχολικής χρονιάς τη σπουδαιότητα της μέριμνας του γονέα για την εξασφάλιση του καλού ύπνου του παιδιού, τον κατάλληλο ρουχισμό του, την υγιεινή διατροφή του στο σχολείο καθώς και τον έλεγχο της τσάντας για τυχόν σημειώματα του εκπαιδευτικού. Έπειτα από την πρώτη αυτή συνάντηση θα πρέπει να επακολουθήσει μια ατομική συνάντηση με κάθε γονέα, με στόχο την άντληση πληροφοριών για το παιδί (Δαφερμού, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Στις άλλες συναντήσεις που θα επακολουθήσουν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει τον γονέα για την προσωπική εξέλιξη του παιδιού καθώς και την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην υιοθετεί κριτική στάση και να τονίζει τα θετικά στοιχεία του παιδιού, που είναι κάλος και που υπάρχουν περιθώρια εξέλιξης. Επιπλέον, χρήσιμη είναι η παρουσίαση τμήματος του φακέλου του μαθητή καθώς και των εργασιών του. Τέλος θα πρέπει να ενθαρρυνθούν οι γονείς να εκφράσουν τις απορίες τους και να μιλήσουν για τα θέματα που τους απασχολούν (Δαφερμού, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Ακόμη, στον Οδηγό νηπιαγωγού, αναφέρεται ότι στην συνεργασία οικογένειας και σχολείου μπορούν να βοηθήσουν οι παρακάτω οδηγίες που δύναται να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στους γονείς. Μπορεί λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να παροτρύνει τους γονείς να φέρνουν από το σπίτι υλικά που δε χρειάζονται, να λειτουργούν ως συνοδοί σε εκδρομές, να μεταφέρουν στα παιδιά ήθη και έθιμα, να τους διαβάζουν το πρωί ένα παραμύθι στη γωνιά της βιβλιοθήκης, να συζητούν για διάφορα θέματα, να παίζουν επιτραπέζια αλλά και να τηρούν τους κανόνες μαζί με τα παιδιά τους παροτρύνοντάς τα για παρατήρηση ή παίρνοντάς τα μαζί τους όταν πάνε για ψώνια ούτως ώστε να συζητάνε για υλικά καθώς και τις τιμές των προϊόντων. Άλλη μια ενδιαφέρουσα ιδέα που προτείνεται είναι να μπορούν να τους διαβάζουν διάφορα βιβλία ώστε να κάνουν διερευνητικές ερωτήσεις στα παιδιά, να τους δείχνουν επιγραφές και πινακίδες στο δρόμο, να συζητούν τον λόγο ύπαρξης τους και τι νομίζουν τα παιδιά ότι λένε καθώς και να τα παίρνουν μαζί τους στην αγορά περιοδικού ή εφημερίδας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να εξοικειωθούν τα παιδιά

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

από νωρίς στην παρατήρηση τίτλων και εικόνων των εντύπων (Δαφερμού, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Τέλος, σύμφωνα με την Σακελλαρίου (2008), οι Raffaella και Knoff παρουσίασαν κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του με τους γονείς. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζει στην πρόληψη δύσκολων καταστάσεων επικοινωνώντας με όλους τους γονείς ανεξαρτήτως, να προωθεί το σεβασμό, την εμπιστοσύνη καθώς και να επιδιώκει την αμφίδρομη επικοινωνία. Σημαντικό είναι να έχει θετική στάση απέναντί τους και να δείχνει ευαισθησία αναγνωρίζοντας την συνεισφορά των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην αμελούν να υιοθετούν μια οικολογική προοπτική αλλά πρέπει να κατανοούν τις ανάγκες και να σέβονται τις απόψεις των γονέων ξεκαθαρίζοντας τη σημαντικότητα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου και οργανώνοντας κατάλληλες στρατηγικές συνεργασίας.

Εν κατακλείδι, δεν θα πρέπει να αμελήσουμε να αναφέρουμε η εφαρμογή μιας ή περισσότερων από τις παραπάνω μεθόδους συνεργασίας οικογένειας και σχολείου εντάσσονται στην ευρύτερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της κουλτούρα αυτής διαδραματίζει ο ηγέτης διευθυντής του σχολείου με του τρόπους που αναφέρονται στην επόμενη ενότητα.

3.7 Ο ρόλος του διευθυντή στην συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι πολύ σημαντικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου στην οποία εντάσσεται η συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Σύμφωνα με τους Anderson και Minke (2007), η συνεργασία οικογένειας και σχολείου μέσω της γονεϊκής εμπλοκής είναι σημαντική τόσο για την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Μια από τις πρώτες ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας διευθυντής για την ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, είναι στην αρχή της σχολικής

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

χρονιάς να πραγματοποιήσει συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς (Παπαγεωργάκης, 2016). Στην συνάντηση θα αναφερθεί στους στόχους (Goldring & Sims, 2005) και στο όραμα του σχολείου ενώ θα γίνει ειδική μνεία στις υποχρεώσεις των γονέων (Παπαγεωργάκης, 2016). Επιπλέον, καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οφείλει να επικοινωνεί με όλους τους γονείς ανεξαρτήτως, είτε μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας είτε μέσω επιστολών ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σημαντικό, επίσης, είναι να ανταπεξέρχεται στα καλέσματα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων καθώς και να εκπληρώνει τα διοικητικά του καθήκοντα, όπως ορίζει το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο (Παπαγεωργάκης, 2016).

Όπως αναφέρει ο Παπαγεωργάκης, ένας διευθυντής-ηγέτης υποχρεούται να ενημερώνει τους γονείς για τα δικαιώματά τους καθώς και να τους ενθαρρύνει να εκφράζουν την άποψή τους (Μπρούζος, 2002β). Οφείλει να έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και να προωθεί την αμφίδρομη επικοινωνία, χωρίς προκαταλήψεις ή δυσπιστία (Σαΐτης, 2014).). Επιπλέον, για τις ομάδες γονέων ανέφερε ότι συχνά δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες, για αυτό θα πρέπει να μεριμνήσει και να τις ενθαρρύνει μέσω ημερίδων με σχετική θεματολογία. Μολαταύτα, όταν οι γονείς εμπλέκονται τελικά στις μαθησιακές δραστηριότητες, πρέπει να ενθαρρύνονται και να επιβραβεύονται για τη συμμετοχή τους σε αυτές, από τον διευθυντή. Έπειτα, ο διευθυντής πρέπει να μεριμνά και να επιλύει τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν στην συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Τέλος οφείλει να τονίσει τη σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στις συναντήσεις τους ατομικά ή μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ενώ ο ίδιος επιβάλλεται να είναι τυπικός στην πραγματοποίησή τους (Παπαγεωργάκης, 2016).

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση των προηγούμενων κεφαλαίων δύναται να εικάσουμε ότι τόσο η ηγεσία, όσο η ενσυναίσθηση και η συνεργασία οικογένειας και σχολείου έχει προβληματίσει την επιστημονική κοινότητα. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στην διεξαγωγή διάφορων ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές επιρροής. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες από τις σημαντικότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

4 Διεθνείς Έρευνες

Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει μια πληθώρα ερευνών που μελετά τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ηγεσία. Το 2019, παρουσιάστηκε μια έρευνα που μελετούσε τη σχολική ηγεσία μέσα από άρθρα στο Web of Science και στο SCOPUS από το 2003 έως το 2017. Στην έρευνα φάνηκε ότι η προσοχή των μελετητών επικεντρώθηκε στη διασαφήνιση της ορολογίας και στη διερεύνηση των προοπτικών της ηγεσίας. Επιπλέον εντοπίστηκε αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία, τους ρόλους, τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των ηγετών ενώ όσον αφορά τη μεθοδολογία κυριαρχεί η χρήση ποιοτικών δεδομένων, μέσω συνεντεύξεων.

Προγενέστερα, το 2016, οι Balias και Bestias πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Οι ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν αν οι μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας που χρησιμοποιούνται προωθούν τις δημοκρατικές διαδικασίες και αν οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκαν να είναι θετικά στα παραπάνω ερωτήματα ενώ εντοπίστηκε έντονο το στοιχείο του δημοκρατικού ηγέτη (Balias & Bestias, 2016).

Ο Suponitz (2017),στηριζόμενος στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, διερεύνησε αν οι ηγέτες, διαδραμάτισαν θετικό ρόλο τις σχολικές μονάδες και αν εκπληρώνουν μια σειρά αναγκών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών έμειναν ανεκπλήρωτες ενώ εντοπίστηκε μεγάλη ανάγκη για ενδυνάμωση των ηγετών-διευθυντών. Σε αντιδιαστολή, σε άλλες έρευνες όπως αυτή των Bogler και Nir (2015), έχει παρατηρηθεί ότι οι υποστηρικτικοί ηγέτες των σχολείων έχουν συνδεθεί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης καθορίζεται από τις επιδόσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και διευθυντών, ο Aslanargun (2015), πραγματοποίησε μελέτη με θέμα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας φανέρωσαν ότι οι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τους διευθυντές τους την υποστήριξη (25%), την υιοθέτηση ηγετικών χαρακτηριστικών (13%), τη δικαιοσύνη και την ισότητα (12%), την επικοινωνία (11%), τον υλικό εξοπλισμό(9%) και την ανάπτυξη του σχολείου (9%). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικά προσόντα για το διευθυντή τη συνεργασία, τη διαβούλευση, το σεβασμός, την αμεροληψία, την εμπιστοσύνη και την παροχή κινήτρων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων ως ηγετικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων διευθυντών. Βέβαια, τονίστηκε από το δείγμα ότι ανεξάρτητα από το ηγετικό στυλ που θα υιοθετήσουν διευθυντές, πρέπει να είναι επικοινωνιακοί και να παίρνουν πρωτοβουλίες (Aslanargun, 2015).

Επιπλέον, στη Φινλανδία, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ηγεσία. Σύμφωνα με τη μελέτη, η απόκτηση ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ως ευθύνη της παιδαγωγικής προσχολικής αγωγής της Φινλανδίας. Οι διευθυντές του οργανισμού θεωρήθηκαν απόμακροι ως προς τα καθημερινά προβλήματα των εκπαιδευτικών ενώ στην ηγεσία συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί. Οι ηγετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν, σχεδιάστηκαν και διασφάλισαν τη σύνδεση τους με τους στόχους του οργανισμού (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016).

Έπειτα, το Πανεπιστήμιο της Μαλαισίας, πραγματοποίησε μελέτη σε 218 άτομα του ακαδημαϊκού προσωπικού, στην οποία ερευνήθηκαν τα στυλ ηγεσίας και λήψεων αποφάσεων, σε σχέση με την ικανοποίησή τους από την εργασία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υιοθετήθηκε ένα αναλυτικό στυλ λήψης αποφάσεων ενώ οι δείκτες πρόβλεψης της ικανοποίησης από την εργασία ήταν οι παράγοντες υγιεινής (Amzat & Rahman, 2012).

Σε πρόσφατη έρευνα του 2019, μελετήθηκε η μετασχηματιστική ηγεσία και η γονεϊκή εμπλοκή, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι υπεύθυνοι για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των γονέων για την υποστήριξη που δέχονται από τους ηγέτες και κατά πόσο προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 εκπαιδευτικοί από 18

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

δημοτικά σχολεία της Ινδονησίας. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία συνδέθηκαν θετικά με την πρόσκληση για συμμετοχή προς τους γονείς και φάνηκε ότι μέσω της υποστήριξης του ρόλου του σχολικού ηγέτη μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή των γονέων (Yulianti, Denessen, Droop & Veerman, 2019).

Έπειτα, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα διερευνήθηκαν οι σχέσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναλλακτικής με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Επιπλέον τονίστηκε ότι η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και την ικανοποίηση των εργαζομένων, κάτι που συμβαίνει και στη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας του ηγέτη και της ικανοποίησης των εργαζομένων του (Λαμπράκης, 2016).

Δεδομένου ότι αρκετές έρευνες εστίασαν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στα σχολεία, μέσω της ηγεσίας, οι Grootenboer και Hardy (2015) αποφάσισαν να ασχοληθούν με τη φύση των πρακτικών ηγεσίας. Παρουσίασαν μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο μιας κοινότητας με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο νοτιοανατολικό Κουίνσλαντ της Αυστραλίας, η οποία εστίαζε στη φύση και την ιδιαιτερότητα των ηγετικών πρακτικών που υιοθετούνταν. Η μελέτη φανέρωσε ότι στην ηγεσία των σχολείων της περιοχής συμμετείχαν όλα τα μέλη, δημιουργώντας μια ηγετική ομάδα χωρίς περιορισμούς (Grootenboer & Hardy, 2015).

Σε πρόσφατη έρευνα του 2018, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ακαδημαϊκά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αμερική, ερευνήθηκε αν η χρήση εξιδανικευμένων πρακτικών του πρύτανη μπορεί να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας του. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενδιαφέροντα καθώς φανέρωσαν ότι αυξήθηκαν τα επίπεδα της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς, της αυτογνωσίας και της αυτοφροντίδας των ερωτηθέντων. Τα

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

παραπάνω οδήγησαν σε εξέλιξη του διευθυντή όχι μονό σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε προσωπικό, καθώς ανέπτυξαν την ικανότητα του καλού ακροατή κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη του συνομιλητή του (Bertrand,2018).

Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που διερευνούν τη σχέση τους. Πιο συγκεκριμένα μια από αυτές πραγματοποιήθηκε το 2017 και αφορούσε την εκπαιδευτική ηγεσία και τα συναισθήματα. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων είναι απαραίτητη για τον ηγέτη τόσο που η ηγεσία δεν θα ήταν αποτελεσματική χωρίς τη ρύθμιση συναισθημάτων (Lakomski & Evers, 2017).

Σε παρόμοια διερευνητική μελέτη μέσω συνεντεύξεων, εξετάστηκε η σημασία της ενσυναίσθησης ως ηγετική ικανότητα. Πιο αναλυτικά διερευνήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση των διευθυντών, βάση των ακαδημαϊκών σπουδών τους και της προϋπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν σύνδεση της κατάρτισης τους με την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι περισσότεροι ηγέτες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους και αυτά των άλλων, κάτι που επηρέαζε θετικά τα επίπεδα συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους (Singh & MalizoDali, 2013).

Το 2018 πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Τουρκία σε οικογενειακούς ιατρούς. Τα δεδομένα που επεξεργάστηκαν αφορούσαν το αν η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά ηγεσίας των γιατρών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των γιατρών διέφερε ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία πάνω στην υγειονομική περίθαλψη και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία εργάζονται. Πιο αναλυτικά οι γυναίκες σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία όσον αφορά την ευημερία και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, συνδέθηκε θετικά η προϋπηρεσία και τα χαρακτηριστικά ηγεσίας με τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Coskun, Ulutas, Budakoglu, Ugurlu & Ustu, 2018).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τέλος το 2019, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που μελετούσε τη συσχέτιση της ενσυναίσθησης του ηγέτη, με την απόδοση των μελών της ομάδας του. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι αιτίες, όπως η χρήση καινοτομιών και η ικανοποίηση από την εργασία, σύμφωνα με τις οποίες η ενσυναίσθηση επηρεάζει την απόδοση των μελών της ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική ηγεσία συσχετιζόταν με την ικανοποίηση από την εργασία και ότι η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζει την απόδοση και την καινοτομία των μελών της ομάδας (Kock, Mayfield, Mayfield, Sexton & De LaGarza, 2019).

Τέσσερα χρόνια πριν, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε σχολεία της Κύπρου σε 910 εκπαιδευτικούς και 182 διευθυντές, που μελετούσε τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ηγετικών στυλ των διευθυντών (Taliadoroy & Pashiardis, 2015).

Άλλη έρευνα εντόπισε ότι το συναίσθημα είναι ένας παράγοντας επιρροής της θέσπισης στόχων και της επίτευξης τους από τον ηγέτη. Το συναίσθημα, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την πειθαρχία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων από τον ηγέτη. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μια αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική εκπαίδευση του ηγέτη (Lakomski & Evers, 2017). Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι, σύμφωνα με τον Δελλατόλα (2013), εμπειρικές μελέτες (Barbuto & Urbach, 2006· Barling, Slater & Kelloway, 2000· Mandell & Pherwani, 2003· Sosik & Megerian, 1999) έχουν αποδείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση η ενσυναίσθηση σχετίζονται άμεσα με την ηγεσία.

Σε άλλη μελέτη διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ορίστηκαν η αναγνώριση συγκινήσεων, η συναισθηματική λήψη προοπτικών και η συναισθηματική ανταπόκριση. Ως εξαρτώμενες μεταβλητές ορίστηκαν η αξιολόγηση ενεργειών, η πρόβλεψη των συνεπειών, η επίτευξη στόχου και οι προσδοκίες των ικανοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 130 άτομα που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο. Τα

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι η αξιολόγηση ενεργειών και η πρόβλεψη συνεπειών ήταν αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζονται περισσότερο από την ενσυναίσθηση (Ludwig Hirn, Thomas & Zoelch, 2018).

Σε έρευνα των Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe και García-Cueto, που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία με τη βοήθεια του Basic Empathy Scale (BES), φάνηκε ότι σε 752 ανθρώπους ηλικίας 14 έως 25 ετών, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες. Με την παραπάνω έρευνα συμφώνησαν οι Ahmetoglu και Acar (2016), σε έρευνα που πραγματοποίησαν στη Τουρκία σε 384 φοιτητές προσχολικής αγωγής.

Σε άλλη μελέτη ερευνήθηκε η σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη την παροχή ή αποδοχή βοήθειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι παρόλο που πολλοί άνθρωποι προθυμοποιούνται να προσφέρουν τη βοήθεια τους, αυτοί που τη χρειάζονται πραγματικά δεν τη ζητάνε. Αυτό που οδηγεί στο παραπάνω, είναι τα εμπόδια που εμφανίζονται στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς και η έλλειψη ενσυναίσθησης του ατόμου (Bohns & Flynn, 2015). Επιπλέον σύμφωνα με τους Eman, Nicolson και Blades (2015) η ενσυναίσθηση συνδέθηκε αρνητικά με την παραβατικότητα και τις βίαιες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Bullough, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα του μελέτησε διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με τις προσδοκίες, τους ορισμούς και τη μέτρηση της ενσυναίσθησης. Επιπλέον η έρευνα απέδειξε ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συνδέεται με την άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο ελπιδοφόρο το να αναπτύξουν την ικανότητα να ακούν και να μαθαίνουν, ως εναλλακτική λύση της ενσυναίσθησης, με στόχο την επίλυση προβλημάτων ακρόασης (Bullough, 2019).

Πολλές είναι και οι έρευνες που υπογραμμίζουν το παγκόσμιο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση (Castelli & Pepe, 2008). Το 2015 πραγματοποιήθηκε μελέτη στον Πειραιά σε 105 γονείς παιδιών προσχολικής

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ηλικίας, η οποία φανέρωσε ότι οι γονείς ενημερώνονται συχνά για την πρόοδο των παιδιών τους, συμμετέχουν σε προγραμματισμένες συναντήσεις και εκδηλώνουν την επιθυμία για ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Κλημανόγλου,2015).

Σύμφωνα με σχετική έρευνα η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, αυξάνει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη μελέτη αυτή εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις δραστηριότητες συνεργασίας οικογένειας και σχολείου καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες τους. Η έρευνα αφορούσε παιδιά 3 ετών και πραγματοποιήθηκε σε 146 οικογένειες και 46 προσχολικά κέντρα. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συγκέντρωσαν τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Δοκιμασία Λεξιλογίου (PPVT), η κλίμακα Προσαρμογής Συμπεριφοράς της Vineland (VABS) και το ερωτηματολόγιο για τα Πλεονεκτήματα και Δυσκολίες (SDQ). Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν θετική συσχέτιση μεταξύ της κατάρτισης, της εργασιακής εμπειρίας και της γονεϊκής εμπλοκής (Cohen & Anders, 2019).

Πρόσφατη έρευνα του 2020, ερευνά τα προγράμματα εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στο σπίτι, σε περιοχές της Σκωτίας με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Επιπλέον προσεγγίζει το τι οδηγεί στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Ως μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με δείγμα 10 μητέρες, 5 διευθυντές και 7 ειδικούς στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, το χρονικό διάστημα του 2017. Η έρευνα απέδειξε ότι η σωστή συνεργασία είναι θέμα θετικής πρόθεσης και ηθικής δέσμευσης (Tett & Macleod, 2020).

Όσον αφορά τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου έχει πραγματοποιηθεί σχετική έρευνα που μελετά τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη διευκόλυνση της σχέσης αυτής. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι η σχέση αυτή πρέπει να στηρίζεται σε σταθερά θεμέλια όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

επικοινωνία και η θετική ατμόσφαιρα. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην προώθηση της μάθησης (Reschly & Christenson, 2018).

Σε άλλη έρευνα, του 2020, εξετάστηκε αν η μητέρα και ο εκπαιδευτικός συνδέονται με την κοινωνική λειτουργία των παιδιών, ηλικίας 18 έως 40 μηνών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι μητέρες και οι πατέρες εκφράζονται με θετικό τρόπο για τον εκπαιδευτικό ενώ από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί που εκφράζονται θετικά για τους γονείς έχουν καλύτερη σχέση με τα παιδιά τους. Τα ευρήματα της έρευνας τόνιζαν τη σημαντικότητα της οικοδόμησης των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζει την κοινωνική λειτουργία των παιδιών (Jeon, McCartney, Richard & Johnson, 2020).

Επιπλέον, άλλη μελέτη διερευνά τα θέματα συζήτησης στις συναντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας τους. Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν οι συνεντεύξεις και το δείγμα αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, στην νότια Ολλανδία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αμφίδρομη επικοινωνία χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στα σχολεία υψηλού κινδύνου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να εμπλέξουν τους γονείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενώ σε δύσκολες καταστάσεις συμπαραστέκονται στους γονείς (Leenders, Monfrance & Haelermans, 2019).

Επιπλέον σε έρευνα της Σακελλαρίου (2008) σε 60 μητέρες στα Ιωάννινα και στη Θεσσαλονίκη, παρουσιάστηκαν αποτελέσματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι μητέρες παρουσιάζουν μια θετική στάση προς τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, παρόλο που λόγω εργασίας δεν παρουσιάζεται αυξημένη συχνότητα συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα όλη η οικογένεια προσπαθεί να προωθήσει την εξέλιξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού στο σπίτι. Επιπλέον οι μητέρες έδειξαν μια ιδιαίτερη προτίμηση στην παραδοσιακή συνεργασία μέσω ενημερωτικών συναντήσεων και εκδηλώσεων, ενώ

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Θεωρούσαν απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου και πίστευαν ότι η προσχολική αγωγή σημειώνει υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού τους. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μητέρες ήταν επαρκώς ενημερωμένες για τα νηπιαγωγεία και τη λειτουργία τους ενώ αναγνώριζαν ότι στα προσχολικά ιδρύματα πραγματοποιούνταν εκπαιδευτικό έργο που βασιζόταν στην προώθηση αξιών, στην καλλιέργεια αυτόνομης συμπεριφοράς και στην κοινωνικοποίηση. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι οι μητέρες είχαν υψηλές προσδοκίες από το νηπιαγωγείο ενώ ταυτόχρονα βίωναν άγχος και ανασφάλεια πριν την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού τους (Σακελλαρίου, 2008).

Το 2016 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε εκπαιδευτικούς και γονείς ατόμων με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι σπουδές και η προϋπηρεσία είναι σημαντικοί παράγοντες επιρροής της συνεργασία οικογένειας σχολείου ενώ ως σημαντικός παράγοντας καλής συνεργασίας θεωρήθηκε η επικοινωνία. Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι σύμφωνα με τους γονείς η συνεργασία οικογένειας και σχολείου βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους ενώ γονείς και εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή (Syriopoulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou, 2016). Σε παρόμοια έρευνα σε 210 εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ, φανέρωσε ότι οι δυο πλευρές πιστεύουν ότι όσο πιο ποιοτική είναι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου τόσο αυξάνονται οι δεξιότητες των παιδιών (Mautone, Marcelle, Tresco & Power, 2015). Επιπλέον, όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με την έρευνα των Talapatra, Miller και Schumacher-Martinez (2018), η συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία της εκπαίδευσης ατόμων με νοητική αναπηρία.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 106 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι παράγοντες που εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή, βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών, είναι η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ τους και η κακή οικονομική κατάσταση των γονέων (Cojocariua & Mare 2014). Ωστόσο το 2014,

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

πραγματοποιήθηκε έρευνα, η οποία αποκάλυψε ότι οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερώνονται κυρίως για την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, να έχουν πιο τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και προτιμούσαν τις τυπικές μορφές συμμετοχής στην εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2014).

Συμπληρωματικά, δεν πρέπει να παραβλέψουμε να αναφέρουμε μια μελέτη ανασκόπησης του 2018, η οποία ανέφερε ως παράγοντες αρνητικής επιρροής της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου την τάση των εκπαιδευτικών και των γονέων να μην επικοινωνούν μεταξύ τους και τη δυσκολία που εμφανίζεται όταν οι δύο πλευρές έχουν διαφορετικές θέσεις για κάποια ζητήματα. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι εντοπίστηκε έναρξη του διαλόγου μεταξύ τους, υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών συνεργασίας, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και θετικού κλίματος (Stroetinga, Leeman & Veugelers, 2018).

Εν κατακλείδι, δύναται να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την ηγεσία, την συνεργασία οικογένειας και σχολείου και την συναισθηματική νοημοσύνη. Όλες έχουν υπογραμμίσει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών καθώς και την επιρροή που ασκούν. Ωστόσο στον Ελλαδικό χώρο δεν έχει γίνει κάποια έρευνα να που να μαρτυρά την επιρροή της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή και τη ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός ηγέτη και δη του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας όπως επίσης η διερεύνηση του φάσματος της συναισθηματικής νοημοσύνης λαμβάνουν ιδιαίτερη αξία στην παρακάτω έρευνα. Συγκεκριμένα οι δύο αυτές συνιστώσες θα ερευνηθούν ως προς τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας και σχολικής ηλικίας. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας έρευνας προέκυψε, πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, από το ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε στη σχετική ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία. Στο ερευνητικό

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

μέρος -που βρίσκεται στην επόμενη ενότητα - θα αναλυθεί η μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, ο σκοπός της έρευνας , τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν προκύψει, θα παρατεθεί η μέθοδος συλλογής δεδομένων και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, θα αναφερθεί η μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας που εφαρμόστηκε, θα παρουσιαστεί η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει την παρούσα έρευνα καθώς και τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ενώ τέλος θα δοθεί βαρύτητα στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας, στην συζήτηση των ευρημάτων και στους περιορισμούς της έρευνας σε συνδυασμό με τις μελλοντικές προτάσεις έρευνας.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μέρος Β - Ερευνητική Προσέγγιση

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

5 Μεθοδολογία Έρευνας

Η ηγεσία «είναι η δύναμη του να διοικείς, να επηρεάζεις ή να επιδράσει στην ομάδα ή στους υφιστάμενους σου» (Τριαντάρη, 2020) στην συγκεκριμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς τους σχολείου σου οι οποίοι οφείλουν να συνεργάζονται με τις οικογένειές των μαθητών τους ώστε να κατανοούν καλύτερα τις προσωπικότητα τους και τις ανάγκες τους και να συνδέονται με τους γονείς ώστε να νιώσουν ασφάλεια. Το παραπάνω μπορεί να ενισχυθεί από τον διευθυντή -ηγέτη ο οποίος μέσω των υψηλών ποσοστών συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορεί να μπει στη θέση εκπαιδευτικών και γονέων και να συνδράμει τα βέλτιστα. Το παραπάνω θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε αν ισχύει το ελληνικό σχολείο. Από τα προηγούμενα κεφάλαια έγινε φανερό ότι μια μεγάλη μερίδα της επιστημονικής κοινότητας έχει ασχοληθεί και έχει τονίσει τη σημαντικότητα της ενσυναίσθησης, τόσο στην καθημερινότητα του ατόμου όσο και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς συμβάλει στην καλύτερη επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας (Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012). Από την άλλη πλευρά έχει επισημανθεί η χρησιμότητα ενός ηγέτη σε έναν οργανισμό και συγκεκριμένα σε μία σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012) ενώ άλλη έρευνα υπογραμμίζει το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία οικογένειας σχολείου στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998). Ωστόσο, παρόλο που η διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται εκτεταμένα στα παραπάνω ζητήματα, δεν υπάρχουν έρευνες που να συσχετίζουν τους παραπάνω παράγοντες και να εξετάζουν αν και πως αλληλεπιδρούν.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει εάν και κατά πόσο τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των ειδικών παιδαγωγών, επηρεάζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς. Έπειτα, θα γίνει μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν αυτή η συνεργασία επηρεάζεται από την ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, θα διερευνηθούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης καθώς και οι παράγοντες (π.χ. ηλικία)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

που μπορεί να επηρεάζουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου και την ενσυναίσθηση. Όσον αφορά την ηγεσία, θα ερευνηθεί η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και ποιοι παράγοντες μπορεί να συσχετίζονται με αυτή (π.χ. φύλο). Τέλος, στόχος της μελέτης είναι τα εξαχθούν ορισμένα αποτελέσματα ώστε μελλοντικά να διαμορφωθούν κατάλληλα προγράμματα επιμορφώσεων για την ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι:

1. Επηρεάζει η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού τη συνεργασία του με την οικογένεια;
2. Σχετίζεται η ηλικία του εκπαιδευτικού με τη συνεργασία του με την οικογένεια;
3. Διαφέρει η στάση των Νηπιαγωγών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια από αυτή των Δασκάλων;
4. Διαφέρει η στάση των μόνιμων εκπαιδευτικών από τη στάση των αναπληρωτών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια;
5. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια;
6. Επηρεάζουν τα έτη προϋπηρεσίας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια;
7. Επηρεάζουν οι τίτλοι σπουδών τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια;
8. Επηρεάζει το φύλο του διευθυντή/τριας τη χρήση μετασχηματιστικής ηγεσίας;
9. Σχετίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών με την ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;
10. Επηρεάζει η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή τη συνεργασία οικογένειας και εκπαιδευτικού;

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

11. Διαφέρει η ενσυναισθητική συμπεριφορά των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;
12. Διαφέρουν τα επίπεδα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;
13. Επηρεάζει η ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τη συνεργασία τους με την οικογένεια;
14. Επηρεάζει η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια;

5.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε εκατόν είκοσι (120) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το χρονικό διάστημα του Σεπτεμβρίου του 2022 έως και του Ιανουάριου του 2023. Τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ειδικούς παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Από τον πληθυσμό της χώρας επιλέχθηκε πιθανοτικό δείγμα μέσω κλήρωσης, ώστε να αποφευχθεί δειγματοληπτικό σφάλμα. Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό καθώς ήταν τυχαίο (κλήρωση) και όλα τα μέλη του πληθυσμού από το πλαίσιο δειγματοληψίας, είχαν τις ίδιες πιθανότητες επιλογής (Bryman, 2017).

Στην αρχή της διαδικασίας ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων για το περιεχόμενο της έρευνας με διαπροσωπική, γραπτή ή τηλεφωνική επικοινωνία. Έπειτα αφού δόθηκε η συγκατάθεσή τους, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια με την αντίστοιχη συνοδευτική επιστολή στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων είτε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας/ email είτε μέσω έντυπης μορφής. Τα ποσοστά απόκρισης του δείγματος ήταν 80%. Το παραπάνω αποκλείει την πιθανότητα να εμφανιστεί σφάλμα σχετικό προς τη δειγματοληψία, καθώς το ποσοστό απόκρισης είναι υψηλό (Bryman, 2017).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πιο αναλυτικά, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ογδόντα τέσσερις (84) ερωτήσεις από τις οποίες οι δεκαπέντε (15) αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (1η ενότητα) και οι τριάντα πέντε (35) αφορούσαν την ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (2η ενότητα). Επιπλέον, οι επόμενες είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις αφορούσαν την ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή (3η ενότητα) ενώ οι υπόλοιπες δέκα (10) σχετιζόνταν με τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (4^η ενότητα). Οι κλίμακες μέτρησης των ενοτήτων 2,3 ήταν σταθμισμένες και είχαν μορφή τύπου κλίμακας 5-Likert.

Το ερευνητικό σχέδιο της μελέτης είναι σχέδιο σύγχρονης έρευνας καθώς πραγματοποιήθηκε συλλογή ποσοτικών δεδομένων από ένα δείγμα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το σύγχρονο σχέδιο δράσης περιλαμβάνει μια έρευνα επισκόπησης, δηλαδή μια έρευνα μεγάλης κλίμακας όπου η συλλογή ποσοτικών δεδομένων για το δείγμα του πληθυσμού έγινε μέσω ερωτηματολογίων σε ορισμένο χρόνο (Bryman, 2017).

Κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων του δείγματος τηρήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας. Συγκεκριμένα δεν υπήρχε πρόκληση βλάβης στους συμμετέχοντες καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, με στόχο την προστασία προσωπικών δεδομένων ενώ τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια των συλλεγόμενων δεδομένων. Επιπλέον υπήρχε η συγκατάθεση όλου του δείγματος μέσω εντύπου ενημέρωσης, το οποίο είχε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα που καλούνταν να συμμετέχουν. Έπειτα δεν υπήρχε παραβίαση της ιδιωτικότητας μέσω εισχώρησης στην ιδιωτική σφαίρα των ερωτώμενων ενώ το δείγμα ήταν πλήρως ενημερωμένο για το περιεχόμενο της έρευνας με στόχο την αποφυγή παραπλάνησης (Bryman, 2017). Τέλος, ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν ενώ τηρήθηκε η κείμενη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και η συμμετοχή στην έρευνα προαιρετική.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

5.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο ογδόντα τεσσάρων (84) ερωτήσεων που χορηγήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε τις παρακάτω τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα περιελάμβανε το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ειδικότητα, τις σπουδές, εάν ήταν κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών, σε ποια Περιφέρεια εργάζονταν, την περιοχή του σχολείου, τι σχέση εργασίας είχαν (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το φύλο του διευθυντή/τριας ή προϊσταμένου/ης, τα χρόνια εργασίας τους σε δομές ειδικής αγωγής, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, εάν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε εθελοντικές οργανώσεις και τέλος εάν τα τελευταία τρία χρόνια έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση.

Η δεύτερη ενότητα αφορούσε τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς (Type of Empathic Style Scale [TESS]) του Stavroyiannopoulou (2002), η οποία διερευνά τους τρεις τύπους ενσυναίσθησης. Το εργαλείο βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Gibbons, Lichtenberg και των συνεργατών τους (1994) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει ο απαθής (disaffected), ο ενσυναισθητικός (empathic) και ο υπέρ-ενσυναισθητικός (over-empathic) τύπος ενσυναισθητικής συμπεριφοράς. Ο απαθής τύπος σχετίζεται με την αδυναμία αντίληψης και επεξεργασίας των συναισθημάτων που προέρχονται από την επαφή του ατόμου με τους άλλους, ο ενσυναισθητικός τύπος αφορά την ικανότητα επεξεργασίας και λειτουργικοποίησης αυτών των συναισθημάτων και ο υπερενσυναισθητικός τύπος αφορά το άτομο που εμπλέκεται συναισθηματικά σε υπερβολικό βαθμό (Stavroyiannopoulos, 2002).

Πιο συγκεκριμένα η κλίμακα αποτελείται από τριάντα πέντε (35) ερωτήσεις αυτοαναφοράς τύπου Likert πέντε σημείων (1-Διαφωνώ Απόλυτα ως 5-Συμφωνώ Απόλυτα), όπου οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, τους κατατάσσει σε μία από τις

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

τρεις κατηγορίες ενσυναισθητικής συμπεριφοράς (empathic behavior). Η συνολική βαθμολογία του κάθε ερωτώμενου στην κλίμακα προέρχεται από την πρόσθεση των βαθμών των 35 προτάσεων, όπου δυνητικά η χαμηλότερη βαθμολογία είναι 35 (υπερενσυναισθητικός) και η υψηλότερη 175 (απαθής). Η στάθμιση της κλίμακας έγινε σε 791 άτομα στην Αγγλία και σε 300 στην Ελλάδα, διαθέτει καλή φαινομενική και συγχρονική εγκυρότητα ενώ η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής είναι $\alpha = 0,82$ (Stavroyiannopoulos, 2002).

Η τρίτη ενότητα αφορούσε τη μέτρηση της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας PLQ (Principal Leadership Questionnaire) των Jantzi & Leithwood (1996). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του PLQ, η οποία μεταφράστηκε από τη Γκόλια (2014) και περιελάμβανε εικοσιτέσσερις (24) ερωτήσεις αξιολόγησης διευθυντών με έξι διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας (Jantzi & Leithwood, 1996). Οι διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης αφορούσαν α) την παροχή πνευματικής διέγερσης (ερώτηση 19,20,21) β) την παροχή οράματος(ερώτηση 1,2,3,4,5) γ) τα πρότυπα συμπεριφοράς (ερώτηση 6,7,8) δ) την ενίσχυση της αφοσίωσης(ερώτηση 9,10,11,12,13) ε) την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης(ερώτηση 14, 15,16,17,18) και στ) τις υψηλές προσδοκίες (ερώτηση 22,23,24). Η ερώτηση 3 δεν συμπεριλήφθηκε στη στατιστική ανάλυση καθώς φάνηκε ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντική,

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνονται μέσω κλίμακας τύπου Likert πέντε σημείων (1-Διαφωνώ Απόλυτα ως 5-Συμφωνώ Απόλυτα) ενώ για τη βαθμολόγηση πρώτα πρέπει να γίνει η πρόσθεση των παραπάνω ομαδοποιημένων στοιχείων, έπειτα να εξαχθεί ο μέσος όρος και να συγκριθεί με τον μέσο όρο της διάστασης κλίμακας. Η μεγάλη βαθμολογία (πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας) σηματοδοτεί ότι ο διευθυντής του ερωτώμενου υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Η κλίμακα μέτρησης σταθμίστηκε σε 640 Έλληνες εκπαιδευτικούς, η αξιοπιστία όλης της κλίμακας είναι $\alpha = 0,96$ ενώ η εγκυρότητα του (παραγοντική ανάλυση) έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Γκόλια 2014·Κατσιακίωρης, 2018).

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η τελευταία ενότητα αφορούσε τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Δεδομένου ότι η συνεργασία οικογένειας σχολείου δεν ποσοτικοποιείται εύκολα κατασκευάστηκαν ενδείκτες που αντιπροσωπεύουν την έννοια (Bryman, 2017). Δημιουργήθηκε, δηλαδή, από την ερευνήτρια ειδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη το οποίο διερευνά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι ενδείκτες (προτάσεις/ερωτήσεις) προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από προγενέστερες μελέτες (Σακελλαρίου, 2008) και από τις κλίμακες Teacher Beliefs About Parental Involvement (Epstein, Salinas & Horsey, 1994) και Teacher reports of parental involvement των Hoover-Dempsey, Walker, Jones και Reed (2002).

Η κλίμακα μέτρησης αποτελείται από 10 ερωτήσεις, με κλειστές απαντήσεις τύπου κλίμακα Likert πέντε προ-κωδικοποιημένων σημείων (1-Διαφωνώ απόλυτα έως 5-Συμφωνώ απόλυτα). Η μέτρηση γίνεται μέσω ερωτήσεων-προτάσεων (ενδεικτών) αυτοαναφοράς που ερευνούν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Η υψηλή βαθμολογία (πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας) σε πέντε προτάσεις (προτάσεις 1,5,8,9,10) και η χαμηλή βαθμολογία στις άλλες πέντε (προτάσεις 2,3,4,6,7) δείχνει πως το άτομο αυτό επιλέγει τη συνεργασία με την οικογένεια στο σχολείο ενώ το αντιστρόφως ανάλογο δείχνει πως το άτομο αυτό δεν επιλέγει να συνεργαστεί με την οικογένεια των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο του. Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας ο δείκτης Cronbach's α ήταν 0,824 και διαθέτει καλή φαινομενική εγκυρότητα.

5.5 Στατιστική Επεξεργασία

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26 Version. Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations (r), χ^2 , t-test, έλεγχος μέσων όρων, τυπική απόκλιση, Cronbach's α και λογιστική παλινδρόμηση.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

5.6 Η Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε πενήντα (50) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον με αυτόν τον τρόπο ελέγχθηκε αν και κατά πόσο είναι κατανοητές οι ερωτήσεις του εργαλείου και αν είναι αποτελεσματική η λειτουργία του. Το δείγμα πενήντα (50) εκπαιδευτικών προερχόταν από τις περιοχές που διεξήχθη η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα προερχόταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργαζόταν σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα. Η διαδικασία της μεθόδου συλλογής δεδομένων ήταν η ίδια με αυτή της κύριας έρευνας (κεφάλαιο 5.3.).

Περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στη μελέτη που διεξάχθηκε συμμετείχαν συνολικά 50 εκπαιδευτικοί των οποίων τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αποδίδονται στον πίνακα 1. Συγκεκριμένα πρόκειται για 11 άνδρες και 39 γυναίκες με ηλικία κυρίως < 35 ετών και σε ίση περίπτωση αναλογία, άγαμοι και έγγαμοι.

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

		N	%
Φύλο	Άνδρας	11	22,0%
	Γυναίκα	39	78,0%
Ηλικία	Έως 35	35	70,0%
	36-45	11	22,0%
	46-55	3	6,0%
	46 και άνω	1	2,0%
Οικογενειακή κατάσταση:	Άγαμος	23	46,0%
	Έγγαμος	24	48,0%
	Διαζευγμένος	3	6,0%

Σχετικά με τα μορφωτικά τους χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, πρόκειται για 19 δασκάλους, 19 δασκάλους ειδικής αγωγής, 9 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής και 3 νηπιαγωγούς. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών, ενώ επιπλέον

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

σπουδές έχουν 45 εκ των 50, εκ των οποίων 38 αφορούν σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου.

Πίνακας 2 Μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

		N	%
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής	9	18,0%
	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	19	38,0%
	Νηπιαγωγός	3	6,0%
	Δάσκαλος/α	19	38,0%
Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	3	6,0%
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	31	62,0%
	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	12	24,0%
	Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	0	0,0%
	Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής	4	8,0%
Επιπλέον τίτλος σπουδών:(Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών)	Δεύτερο πτυχίο	4	8,9%
	Μεταπτυχιακό	38	84,4%
	Διδακτορικό	2	4,4%
	Διδασκαλείο	1	2,2%

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι παρά το σχετικό μικρό δείγμα, υπάρχει σημαντική αντιπροσώπευση, από σημαντικό πλήθος περιφερειών, με επικρατέστερη αυτής της Ηπείρου όπως είναι αναμενόμενο. 39 εκ των 50 εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές, ενώ η εργασιακή τους εμπειρία είναι συνήθως μικρότερης των 5 ετών. Κατά ανάλογο τρόπο μικρότερη των 5 ετών είναι για τους περισσότερους (35) η συνολική εργασιακή εμπειρία

Πίνακας 3 Εργασιακά χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών

		N	%
Εργάζεστε στην Περιφέρεια	Αττικής	3	6,0%
	Νησιών Αιγαίου	3	6,0%
	Δυτικής Ελλάδας	1	2,0%
	Δυτικής Μακεδονίας	8	16,0%
	Ηπείρου	16	32,0%
	Πελοποννήσου	1	2,0%

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

	Κεντρικής Μακεδονίας	2	4,0%
	Ιονίων Νήσων	13	26,0%
	Στερεάς Ελλάδας	3	6,0%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	11	22,0%
	Αναπληρωτής	39	78,0%
Χρόνια εργασίας σας σε δομές ειδικής αγωγής (συμπληρώστε εφόσον έχετε εργαστεί σε δομές ειδικής αγωγής):	0-5	33	89,2%
	6-10	3	8,1%
	11-15	1	2,7%
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:	0-5	35	70,0%
	6-10	9	18,0%
	11-15	5	10,0%
	16-20	0	0,0%
	21 και άνω	1	2,0%

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής μελέτης. Καταγράφηκαν μονάδες με λιγότερους από 100 μαθητές αλλά και 20 δομές με 100- 250 μαθητές. Οι μισοί εξ αυτών προέρχονται από αστικά κέντρα, ενώ επαρκής είναι και η καταγραφή των σχολικών μονάδων που προέρχονται από ημιαστικές αλλά και αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 4 Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

		N	%
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Λιγότεροι από 100 μαθητές	21	42,0%
	100-250	20	40,0%
	Περισσότεροι από 250	9	18,0%
Περιοχή σχολείου	Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)	9	18,0%
	Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	16	32,0%
	Αστικό κέντρο -Πρωτεύουσα Νομού (10.000 και άνω κάτοικοι)	25	50,0%
Ο διευθυντής/τρια ή προϊστάμενος/μήνη είναι	Γυναίκα	32	64,0%
	Άνδρας	18	36,0%

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σχετικά με τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών εκτός της σχολικής ζωής, 26 συνολικά έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές οργανώσεις, ενώ λιγότεροι από 10 είναι αυτοί που δεν έχουν παρακολουθήσει, κανένα σεμινάριο ειδικής ή γενικής αγωγής ή οποιοδήποτε άλλο σεμινάριο (Πίνακας 5)

Πίνακας 5 Παρακολούθηση σεμιναρίων και εθελοντισμός

		N	%
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε εθελοντικές οργανώσεις;	Ναι	26	52,0%
	Όχι	24	48,0%
Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια (εκτός από υποχρεωτικά σεμινάρια που διοργανώνει η πρωτοβάθμια)	Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής	27	54,0%
	Σεμινάρια- Συνέδρια Γενικής αγωγής	9	18,0%
	Άλλο σεμινάριο	5	10,0%
	Τίποτα από τα παραπάνω	9	18,0%

Δείκτες έκβασης του ερωτηματολογίου

Στη μελέτη που διεξάχθηκε χορηγήθηκαν 3 εργαλεία και συγκεκριμένα το TESS που αφορά την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το PLQ που αφορά την καταγραφή της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις για τις τιμές αυτές ενώ η ερμηνεία τους αναπτύσσεται αναλυτικά στο εδάφιο της μεθοδολογίας.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας 6 Περιγραφή των εκβάσεων της μελέτης

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TESS	50	77,00	151,00	111,700	13,62808
Παροχή πνευματικής διέγερσης	50	1,00	5,00	3,2867	,98287
Παροχή οράματος	50	1,00	5,00	3,7280	,89329
Πρότυπα συμπεριφοράς	50	1,00	5,00	3,6400	,86200
Ενίσχυση της αφοσίωσης	50	1,20	5,00	3,7280	,83764
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	50	1,20	5,00	3,5640	,79147
Υψηλές προσδοκίες	50	1,00	5,00	3,5000	,97183
CoTotal	50	19,00	50,00	33,2600	5,49512

Ανάλυση αξιοπιστίας

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων, έγινε με αυτοσυμπλήρωση, ενώ υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α . Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που φαίνονται στον πίνακα 7, προκύπτει ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι τιμές της αξιοπιστίας είναι μεγαλύτερες από τη βιβλιογραφικά αποδεκτή τιμή του 0,7 (Nunnally, 1978). Επομένως και για τα τρία εργαλεία της μελέτης προκύπτει ότι αποτελούν πράγματι εννοιολογικές οντότητες που μπορούν αξιόπιστα να μετρήσουν της δηλούμενες έννοιες για τις οποίες κατασκευάστηκαν.

Πίνακας 7 Αξιοπιστία εργαλείων

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha	N of Items
TESS	0,851	35
Παροχή πνευματικής διέγερσης	0,906	3
Παροχή οράματος	0,92	5
Πρότυπα συμπεριφοράς	0,777	3
Ενίσχυση της αφοσίωσης	0,909	5
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	0,762	5
Υψηλές προσδοκίες	0,874	3
Συνεργασία	0,824	10

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βάση των ελέγχων εγκυρότητας και αξιοπιστίας, των αριθμών μη απαντημένων ερωτήσεων, την εσωτερική συνέπεια της βαθμολόγησης της κλίμακας και λαμβάνοντας υπόψιν την ανατροφοδότηση που λάβαμε, πραγματοποιήθηκαν μικρές αλλαγές στις κλίμακες όπως τροποποιήσεις και διορθώσεις στη διατύπωση και τη σειρά ορισμένων προτάσεων (πιο συγκεκριμένα στην πρώτη και τέταρτη ενότητα). Με αυτόν τον τρόπο αποφεύχθηκαν μελλοντικά σφάλματα συλλογής δεδομένων.

5.7 Δειγματοληψία-Περιγραφική στατιστική

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων και ο εντοπισμός του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον θα διερευνηθεί πώς αυτοί οι δύο παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής και ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον πίνακα 8, διαπιστώνουμε ότι από τους 120 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 95 είναι γυναίκες (79.2%) και οι 25 είναι άνδρες (20.8%), με το 32.5% να ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των «46-55», το 24.2% να ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των «56 και άνω», το 21.7% να ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των «36-45» και το ίδιο ποσοστό ανήκει και στην ηλικιακή κατηγορία των «έως 35». Τέλος, αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, το 66.7% είναι «έγγαμοι», το 24.2% είναι «άγαμοι» και το 9.2% είναι διαζευγμένοι.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας 8 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

		N	%
Φύλο	Άντρας	25	20,8%
	Γυναίκα	95	79,2%
Ηλικία	Έως 35	26	21,7%
	36-45	26	21,7%
	46-55	39	32,5%
	56 και άνω	29	24,2%
Οικογενειακή κατάσταση:	Άγαμος	29	24,2%
	Έγγαμος	80	66,7%
	Διαζευγμένος	11	9,2%

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, συμπεραίνουμε ότι το 84.2% των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι ενώ το 15.8% είναι αναπληρωτές καθηγητές. Το 11.7% των συμμετεχόντων εργάζεται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, το 14.2% στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, το 9.2% στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, το 12.5% στην Περιφέρεια Ηπείρου, το 0.8% στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, το 4.2% στην Περιφέρεια Κρήτης, το 10.8% στην Περιφέρεια Πελοποννήσου, το 5.8% στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, ενώ το ίδιο ποσοστό εργάζεται και στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Το 11.7% εργάζεται στην Περιφέρεια Αττικής και τέλος το 13.3% των συμμετεχόντων εργάζεται στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Πίνακας 9 Εργασιακά Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		N	%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	101	84,2%
	Αναπληρωτής	19	15,8%
Εργάζεστε στην Περιφέρεια	Δυτικής Μακεδονίας	14	11,7%
	Κεντρικής Μακεδονίας	17	14,2%
	Θεσσαλίας	11	9,2%
	Ηπείρου	15	12,5%
	Ιονίων Νήσων	1	0,8%
	Κρήτης	5	4,2%
	Πελοποννήσου	13	10,8%
	Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	7	5,8%
	Στερεάς Ελλάδας	7	5,8%
	Αττικής	14	11,7%
	Δυτικής Ελλάδας	16	13,3%

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Με βάση τον πίνακα 10, όσον αφορά το μέγεθος των σχολικών μονάδων, διαπιστώνουμε ότι το 61.7% των σχολικών μονάδων έχει λιγότερους από 100 μαθητές, το 28.3% των σχολικών μονάδων αποτελείται από 100 έως 250 μαθητές, ενώ το 10% των σχολικών μονάδων έχει περισσότερους από 250 μαθητές. Επίσης, σχετικά με την περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο, βλέπουμε ότι το 25% των σχολείων ανήκει σε αγροτική περιοχή (έως 1.999 κάτοικοι), το 25.8% των σχολείων ανήκουν σε ημιαστική περιοχή (2.000 – 10.000 κάτοικοι) και το 49.2% των σχολείων ανήκει σε αστικό κέντρο – πρωτεύουσα νομού (10.000 και άνω κάτοικοι). Τέλος, αναφορικά με το φύλο των διευθυντών/τριών ή των προϊσταμένων, συμπεραίνουμε ότι το 63.3% είναι γυναίκες ενώ το 36.7% είναι άντρες.

Πίνακας 10 Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων

		N	%
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Λιγότεροι από 100 μαθητές	74	61,7%
	100-250	34	28,3%
	Περισσότεροι από 250	12	10,0%
Περιοχή σχολείου	Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)	30	25,0%
	Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	31	25,8%
	Αστικό κέντρο -Πρωτεύουσα Νομού (10.000 και άνω κάτοικοι)	59	49,2%
Ο διευθυντής/τρια ή προϊστάμενος/μένη είναι	Γυναίκα	76	63,3%
	Άνδρας	44	36,7%

Σύμφωνα, με τον πίνακα 11, σχετικά με το είδος των σπουδών, φαίνεται ότι το 10.8% των συμμετεχόντων σπούδασε «Παιδαγωγική Ακαδημία», το 37.5% σπούδασε στο «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης», το 49.2% σπούδασε στο «Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών», το 0.8% σπούδασε στο «Τμήμα Ειδικής Αγωγής» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το 1.7% των συμμετεχόντων σπούδασε στο «Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής». Όσον αφορά τους επιπλέον τίτλους σπουδών, το 8.3% των συμμετεχόντων έχει δεύτερο πτυχίο, το 43.3% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 1.7% είναι κάτοχοι διδακτορικού, το 8.3% είναι απόφοιτοι διδασκαλείου, ενώ το 38.3% των συμμετεχόντων δεν έχει κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας 11 Τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων

		N	%
Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	13	10,8%
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	37,5%
	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	59	49,2%
	Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	1	0,8%
	Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής	2	1,7%
	Επιπλέον τίτλος σπουδών:	Χωρίς	46
	Δεύτερο πτυχίο	10	8,3%
	Μεταπτυχιακό	52	43,3%
	Διδακτορικό	2	1,7%
	Διδασκαλείο	10	8,3%

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, συμπεραίνουμε ότι το 18.3% των συμμετεχόντων έχει το πολύ 5 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 8.3% έχει από 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 10% έχει από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας, το 15% έχει από 16 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ το 48.3% των συμμετεχόντων έχει τουλάχιστον 21 χρόνια προϋπηρεσίας. Όσον αφορά τα χρόνια εργασίας σε δομές ειδικής αγωγής, το 36.7% έχει εργαστεί το πολύ 5 χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής, το 3.3% έχει εργαστεί από 6 έως 10 χρόνια, ενώ το ίδιο ποσοστό έχει εργαστεί τουλάχιστον 21 χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής και το 1.7% έχει εργαστεί από 11 έως 15 χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής, ενώ το 55% δεν έχει εργαστεί ποτέ σε δομές ειδικής αγωγής.

Πίνακας 12 Έτη εργασίας

		N	%
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:	0-5	22	18,3%
	6-10	10	8,3%
	11-15	12	10,0%
	16-20	18	15,0%
	21 και άνω	58	48,3%
Χρόνια εργασίας σας σε δομές ειδικής αγωγής (συμπληρώστε εφόσον έχετε εργαστεί σε δομές ειδικής αγωγής):	0-5	44	36,7%
	6-10	4	3,3%
	11-15	2	1,7%
	16-20	0	0,0%
	21 και άνω	4	3,3%
	Κενό	66	55,0%

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

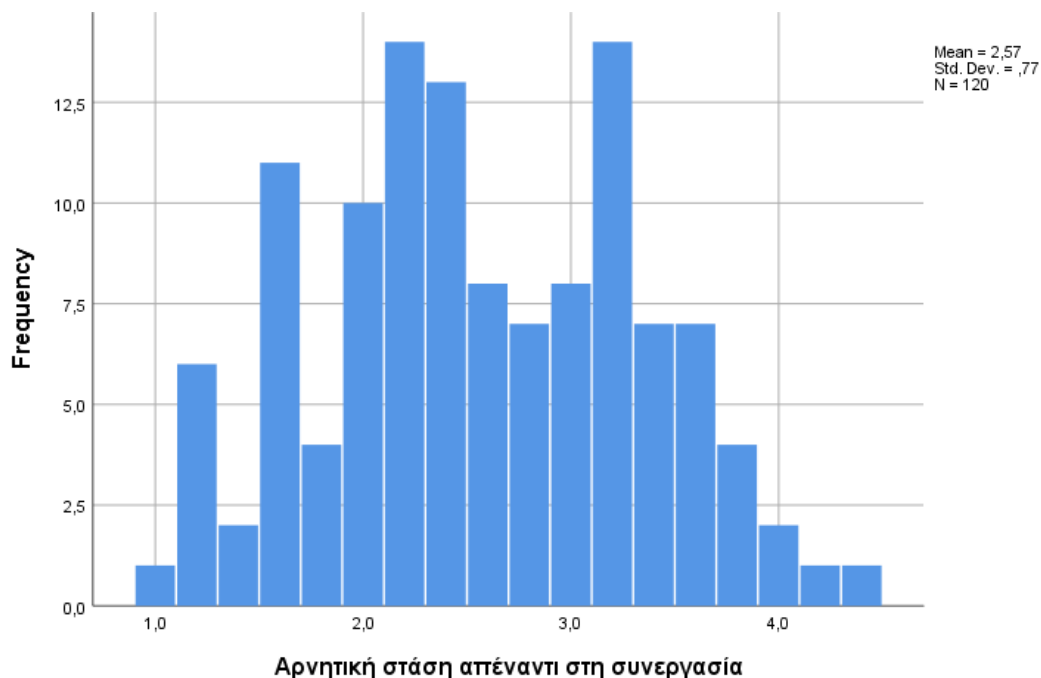
Σύμφωνα με τον πίνακα 13, η θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με την οικογένεια έχει μέσο όρο 3.857 και τυπική απόκλιση 0.5925 ενώ η αρνητική είναι χαμηλή, με τιμή 2,565 και τυπική απόκλιση 0,76. Ο μέσος όρος της κλίμακας μέτρησης μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών είναι 3.82 με τυπική απόκλιση 0.708 και τέλος, η κλίμακα αξιολόγησης τύπου ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των καθηγητών έχει μέσο όρο 3.074 και τυπική απόκλιση 0.3235.

Πίνακας 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

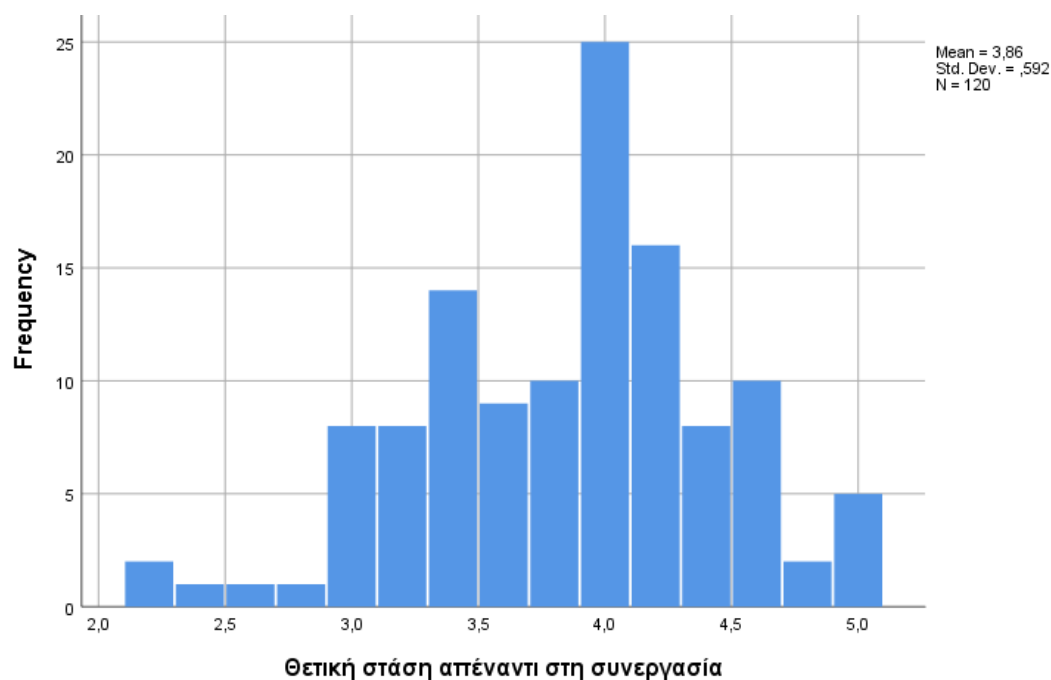
	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
Θετική στάση απέναντι στη συνεργασία	120	2,2	5,0	462,8	3,857	,59
Αρνητική στάση απέναντι στη συνεργασία	120	1,0	4,4	307,8	2,565	,76
Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	120	1	5	459	3,82	,70
Κλίμακα Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφορά	120	2,2	4,1	368,9	3,074	,32
Valid N (listwise)	120					

Στα ιστογράμματα των γραφημάτων 1 έως 4 που ακολουθούν, περιγράφεται η κατανομή των τιμών της θετικής και της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία με την οικογένεια, της κλίμακας μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/τριών, καθώς επίσης και της κλίμακας αξιολόγησης τύπου ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των καθηγητών.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



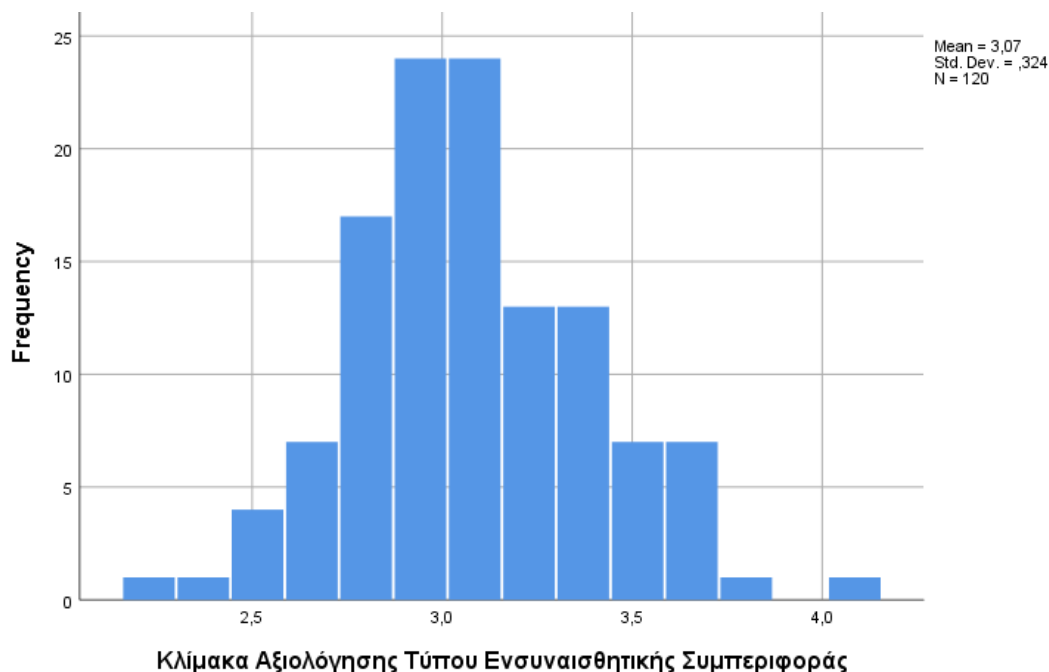
Γράφημα 1 Ιστόγραμμα αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με την οικογένεια



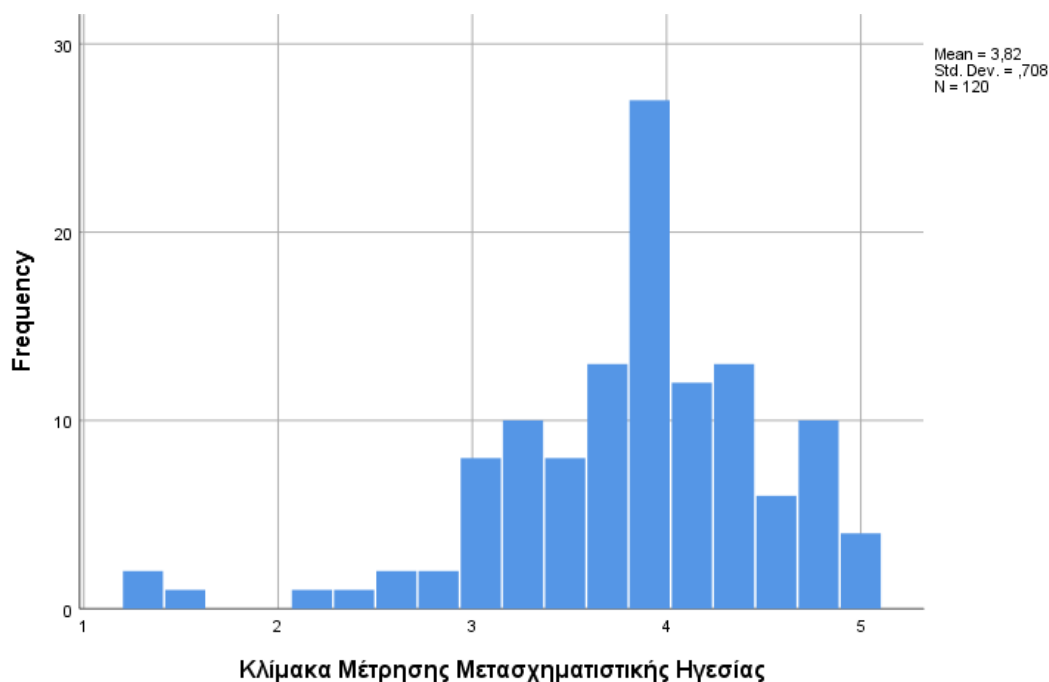
Γράφημα 2 Ιστόγραμμα θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με την οικογένεια

∴

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



Γράφημα 3 Ιστόγραμμα της κλίμακας αξιολόγησης του τύπου ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των καθηγητών.



Γράφημα 4 Ιστόγραμμα της κλίμακας μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία των διαστάσεων που καταγράφηκαν στη μελέτη εξετάζεται ο δείκτης Cronbach's α ο οποίος όπως φαίνεται από τον πίνακα 14 που ακολουθεί, έχει υψηλότερες τιμές από το βιβλιογραφικά αποδεκτό όριο του 0.7 και επομένως τα εργαλεία της μελέτης μετρούν με αξιόπιστο τρόπο τις εκβάσεις

Πίνακας 14 Τιμές αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου

	Cronbach's Alpha	N of Items
Συνεργασίας	,770	10
μετασχηματιστική ηγεσία	,968	24
ενσυναισθητική συμπεριφορά	782	35

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6 Ερευνητικά Ερωτήματα – Αποτελέσματα (Επαγωγική Στατιστική)

Για την περιγραφή των εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά, ενώ για τις εκβάσεις των διαστάσεων που καταγράφηκαν από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι χ^2 για τη διαφοροποίηση της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια ανάλογα με την οικογενειακή του κατάσταση, την ηλικία του, την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζεται, τα έτη προϋπηρεσίας του στην εκπαίδευση και τους επιπλέον τίτλους σπουδών κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, ο έλεγχος χ^2 χρησιμοποιήθηκε για την διαφοροποίηση της στάσης των νηπιαγωγών από αυτή των δασκάλων, για την διαφοροποίηση της στάσης των μόνιμων εκπαιδευτικών από τη στάση των αναπληρωτών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια και τέλος, για τη διαφοροποίηση των επιπέδων συνεργασίας οικογένειας και σχολείου των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για την διαφοροποίηση της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, καθώς και για το πώς επηρεάζει η ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών τη συνεργασία τους με τους με την οικογένεια. Για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, εκτιμήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Χρησιμοποιήθηκε η λογιστική παλινδρόμηση για την παράλληλη επίδραση της ηγεσίας και της ενσυναίσθησης. Η αξιοπιστία των κλιμάκων εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's α . Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v26.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6.1 1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζει η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού τη συνεργασία του με την οικογένεια;

Από τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 15, φαίνεται ότι η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει τη συνεργασία του με την οικογένεια, με $p=0.819$ ($p>0.05$).

Πίνακας 15 Συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια σε σχέση με την οικογενειακή του κατάσταση

		Συνεργασία αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	Total	p
Οικογενειακή κατάσταση:	Άγαμος	11	18	29	
	Έγγαμος	28	52	80	
	Διαζευγμένος	3	8	11	
Total		42	78	120	

○

6.2 2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σχετίζεται η ηλικία του εκπαιδευτικού με τη συνεργασία του με την οικογένεια;

Από τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 16, διαπιστώνουμε ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται με τη συνεργασία του με την οικογένεια, με $p=0.412$ ($p>0.05$).

Πίνακας 16 Συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια σε σχέση με την ηλικία του.

		Ηλικία				Total	p
		Έως 35	36-45	46-55	56 και άνω		
Συνεργασία	αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	10	9	10	13	42	0.412
	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	16	17	29	16	78	
Total		26	26	39	29	120	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

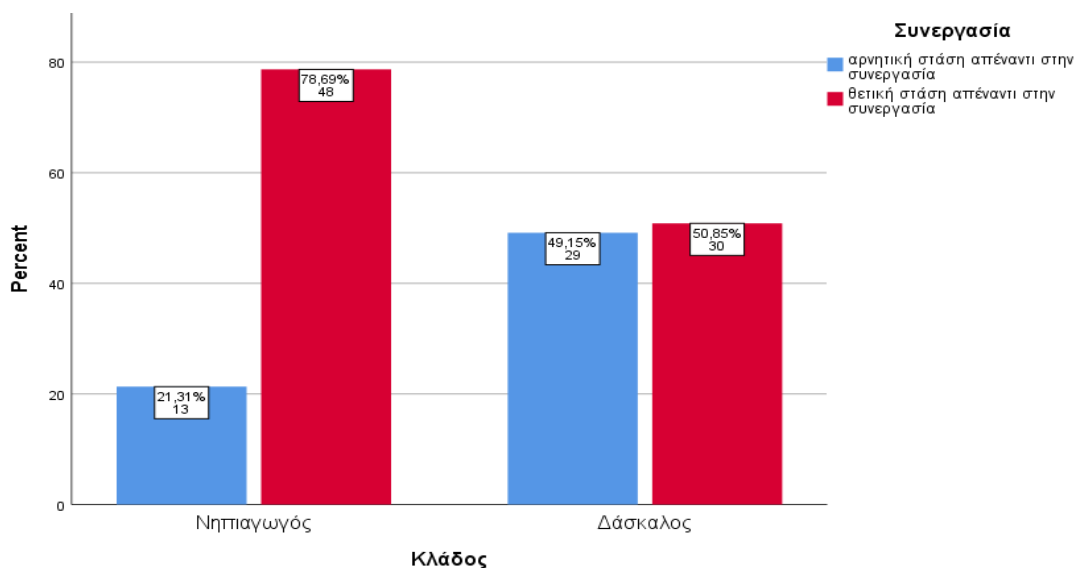
6.3 3ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρει η στάση των Νηπιαγωγών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια από αυτή των Δασκάλων;

Από τον έλεγχο Chi-Square Test που ακολουθεί, διαπιστώνουμε ότι η στάση των νηπιαγωγών διαφέρει στατιστικά σημαντικά από αυτή των δασκάλων ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια, με $p=0.001(p<0.05)$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 17, ενώ η διαφορά αποδίδεται στο ραβδόγραμμα του γραφήματος 5 που ακολουθεί. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά θετικής στάσης των νηπιαγωγών συγκριτικά με τους δασκάλους απέναντι στη συνεργασία με την οικογένεια, με τιμές 78.69% και 50.85% αντίστοιχα.

Πίνακας 17 Στάση νηπιαγωγών και δασκάλων ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια

		Συνεργασία αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	Total	p
Κλάδος	Νηπιαγωγός	13	48	61	0.001
	Δάσκαλος	29	30	59	
Total		42	78	120	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



6.4 4ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρει η στάση των μόνιμων εκπαιδευτικών από τη στάση των αναπληρωτών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια;

Σύμφωνα με τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 18, διαπιστώνουμε ότι η στάση των μόνιμων καθηγητών δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη στάση των αναπληρωτών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια, με $p=0.854(p>0.05)$.

Πίνακας 18 Στάση μόνιμων και αναπληρωτών καθηγητών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια.

Σχέση Εργασίας		Συνεργασία		Total	p
		αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία		
Μόνιμος	Μόνιμος	35	66	101	0.854
	Αναπληρωτής	7	12	19	
Total		42	78	120	

6.5 5ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια;

Σύμφωνα με τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 19, φαίνεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών με την οικογένεια δεν διαφέρει στατιστικά

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

σημαντικά ανάλογα με την περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται, καθώς $p=0.929(p>0.05)$.

Πίνακας 19 Στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια ανάλογα με την περιοχή του σχολείου

Περιοχή σχολείου		Συνεργασία		Total	p
		αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία		
Περιοχή σχολείου	Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)	11	19	30	0.929
	Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	10	21	31	
	Αστικό κέντρο - Πρωτεύουσα Νομού (10.000 και άνω κάτοικοι)	21	38	59	
Total		42	78	120	

6.6 6^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζουν τα έτη προϋπηρεσίας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια;

Όπως φαίνεται στον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 20 που ακολουθεί, συμπεραίνουμε ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια δεν επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, καθώς $p=0.105(p>0.05)$.

Πίνακας 20 Διαφοροποίηση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:		Συνεργασία		Total	p
		αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία		
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:	0-5	11	11	22	0.105
	6-10	1	9	10	
	11-15	2	10	12	
	16-20	5	13	18	
	21 και άνω	23	35	58	
Total		42	78	120	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6.7 7^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζουν οι τίτλοι σπουδών τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια;

Από τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 21, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια ανάλογα με τους επιπλέον τίτλους σπουδών που κατέχουν.

Πίνακας 21 Διαφοροποίηση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια ανάλογα με τον τίτλο σπουδών τους.

		Συνεργασία		Total	p
		αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία		
Επιπλέον τίτλος σπουδών: (Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών)	Χωρίς	15	31	46	0.609
	Δεύτερο πτυχίο	5	5	10	
	Μεταπτυχιακό	16	36	52	
	Διδακτορικό	1	1	2	
	Διδασκαλείο	5	5	10	
Total		42	78	120	

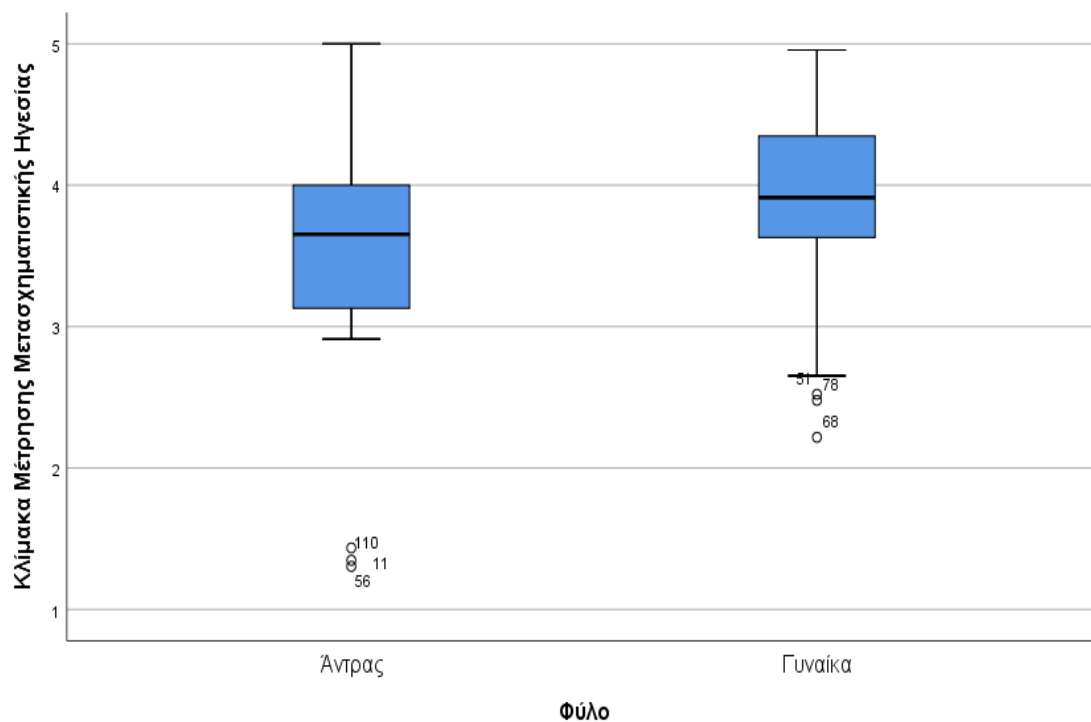
6.8 8^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζει το φύλο του διευθυντή/τριας τη χρήση μετασχηματιστικής ηγεσίας;

Από το t-test που ακολουθεί ($t=-2.383$; $p=0.024$), φαίνεται ότι το φύλο του διευθυντή/τριας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη χρήση μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, καταγράφονται υψηλότερες τιμές στις γυναίκες διευθύντριες (3.92) από ότι στους άντρες διευθυντές (3.45). Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 22 που ακολουθεί, ενώ η διαφορά αποδίδεται στο συγκριτικό τηκόγραμμα (σύγκριση μέσων τιμών) του γραφήματος 6 που ακολουθεί.

Πίνακας 22 Διαφοροποίηση στη χρήση μετασχηματιστικής ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p
Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Άντρας	25	3,45	,940	,18	0.024
	Γυναίκα	95	3,92	,602	,06	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



Γράφημα 6 Θηκόγραμμα της χρήσης μετασχηματιστικής ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6.9 9^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σχετίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών με την ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;

Από τον έλεγχο συσχετίσεων με το συντελεστή συσχέτισης Pearson, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/τριών και της κλίμακας αξιολόγησης του τύπου ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των καθηγητών, με $p=0.892(p>0.05)$.

Πίνακας 23 Συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντών και ενσυναισθητικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών

Correlations		Κλίμακα Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς
Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,013 ,892 120

6.10 10^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζει η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή τη συνεργασία οικογένειας και εκπαιδευτικού;

Από το t-test ($t=-1.083$; $p=0.860$) που ακολουθεί στον πίνακα 24, συμπεραίνουμε ότι μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, αφού $p=0.860(p>0.05)$.

Πίνακας 24 Διαφοροποίηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

	Συνεργασία	N	Mean	Std. Deviation	p
Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	42	3,73	,66	0.860
	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	78	3,87	,73	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6.11 11^ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρει η ενσυναισθητική συμπεριφορά των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με το t-test ($t=-0.235$; $p=0.096$) που ακολουθεί στον πίνακα 25, βλέπουμε ότι η ενσυναισθητική συμπεριφορά των ειδικών παιδαγωγών δεν διαφέρει σημαντικά από αυτή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, καθώς $p=0.096$ ($p>0.05$).

Πίνακας 25 Διαφοροποίηση της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης.

	Εξειδίκευση	N	Mean	Std. Deviation	p
Κλίμακα Αξιολόγησης	Ειδικής αγωγής	14	3,055	,24	0.096
Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς	Γενικής αγωγής	106	3,077	,33	

6.12 12^ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρουν τα επίπεδα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με τον έλεγχο Chi-Square Test (X^2) που ακολουθεί στον πίνακα 26, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στα επίπεδα συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης με την οικογένεια, αφού $p=0.512$ ($p>0.05$).

Πίνακας 26 Διαφοροποίηση της συνεργασίας με την οικογένεια μεταξύ εκπαιδευτών ειδικής και γενικής αγωγής

		Εξειδίκευση			p
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Total	
Συνεργασία	αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	6	36	42	0.512
	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	8	70	78	
Total		14	106	120	

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

6.13 13^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζει η ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τη συνεργασία τους με την οικογένεια;

Σύμφωνα με το t-test ($t=2.610$, $p=0.511$) που ακολουθεί στον πίνακα 27 που ακολουθεί, φαίνεται ότι η ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τη συνεργασία τους με την οικογένεια, αφού $p=0.511$ ($p>0.05$).

Πίνακας 27 Διαφοροποίηση της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας τους με την οικογένεια.

	Συνεργασία	N	Mean	Std. Deviation	p
Κλίμακα Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς	αρνητική στάση απέναντι στην συνεργασία	42	3,177	,34	0.511
	θετική στάση απέναντι στην συνεργασία	78	3,019	,30	

6.14 14^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επηρεάζει η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια

Από την ανάλυση που διεξήχθη με τη μέθοδο της λογιστικής παλινδρόμησης (λόγο κατηγορικής κλίμακας συνεργασίας οικογένειας και σχολείου) φαίνεται ότι ανάμεσα στις δύο κλίμακες που εξετάζονται μεγαλύτερη είναι η επίδραση της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς η οποία και παραμένει στατιστικά σημαντική με $p=0,013$ ενώ η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν είναι στατιστικά σημαντική με $p = 0,292$. Συγκεκριμένα για την ενσυναισθητική συμπεριφορά φαίνεται όσο μεγαλύτερες είναι οι τιμές της, που σημαίνει ότι το άτομο είναι απαθές, τόσο λιγότερο πρόθυμοι είναι να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με την οικογένεια.

Πίνακας 28 Λογιστική παλινδρόμηση για την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς στην στάση απέναντι στη συνεργασία

	B	S.E.	Wald	df	p	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
							Lower	Upper
Κλίμακα Μέτρησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	,289	,274	1,110	1	,292	1,335	,780	2,284
Κλίμακα Αξιολόγησης Τύπου Ενσυναισθητικής Συμπεριφοράς	-1,573	,634	6,159	1	,013	,207	,060	,718
Constant	4,390	2,226	3,890	1	,049	80,646		

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

7 Συζήτηση Ευρημάτων

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις στατιστικές αναλύσεις φάνηκε ότι η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν σχετίζονται με την συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο άρα το νεαρό της ηλικίας και ο γάμος δεν μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Επίσης η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας η στάση των μονίμων και των αναπληρωτών, καθώς και αυτών που εργάζονται σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή δεν διαφέρει ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια μάλλον λόγω των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που έχουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της φύσης του επαγγέλματος τους. Όσον αφορά την μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών - δηλαδή τις ανώτερες ικανότητες του ηγέτη όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα-δεν επηρεάζει την ενσυναίσθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς και την συνεργασία τους με την οικογένεια. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής έχουν ίδια επίπεδα ως προς τα επίπεδα ενσυναίσθησης και συνεργασίας με την οικογένεια κάτι που μάλλον οφείλεται στη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων μεταξύ τους. Τέλος η ενσυναίσθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει την συνεργασία με την οικογένεια, κάτι που μπορούμε να υποθέσουμε ότι οφείλεται στα γενικευμένα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν πιο θετική στάση ως προς την συνεργασία τους με την οικογένεια σε σχέση με τους δασκάλους οι οποίοι φαίνονται πιο διστακτικοί (πίνακας 17, γράφημα 5), λόγω της φύσης του επαγγέλματος τους που είναι πιο ευέλικτο, αλληλεπιδραστικό, δημιουργικό και προσιτό προς τους γονείς. Επιπρόσθετα από την στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι οι γυναίκες εφαρμόζουν πιο συχνά μετασχηματιστική ηγεσία ως διευθύντριες σε σχέση με τους άνδρες (πίνακας 22, γράφημα 6) λόγω της συναισθηματικής τους φύσης. Τέλος, ενώ φάνηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή δεν επηρεάζει την συνεργασία οικογένειας σχολείου, παραδόξως, εντοπίστηκε ότι η επίδραση της ενσυναίσθητικής συμπεριφοράς είναι στατιστικά σημαντική με

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

$p=0,013$. Συγκεκριμένα για την ενσυναίσθητική συμπεριφορά φαίνεται όσο μεγαλύτερες είναι οι τιμές της, που σημαίνει ότι το άτομο είναι απαθές, τόσο λιγότερο πρόθυμοι είναι να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με την οικογένεια (πίνακας 28). Το παραπάνω εξηγείτε λογικά καθώς ο εκπαιδευτικός χωρίς ενσυναίσθηση δεν μπορεί να αναγνωρίσει, να συμβουλέψει και να μπει στην θέση των γονέων ώστε να οικοδομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης η οποία θα βασίζεται στη αποδοχή την κατανόηση και αλληλοβοήθεια.

Εν κατακλείδι, η ηγεσία, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία οικογένειας και σχολείου μπορεί να σχετίζονται άμεσα καθώς η υιοθέτηση στυλ ηγεσίας καθορίζει το όραμα του διευθυντή του σχολείου το οποίο μπορεί να μεταδοθεί και να αναπτυχθεί μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης ενώ ταυτόχρονα δύναται να μπει στη θέση των εκπαιδευτικών και να αναπτύξει τα εσωτερικά τους κίνητρα. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί μέσω της ενσυναίσθησης μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με τους γονείς και να τους μεταδώσουν το κοινό όραμα επιφέροντας οφέλη σε όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

8 Περιορισμοί Έρευνας - Μελλοντικές Προτάσεις

Τα παραπάνω αποτελέσματα προήλθαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παραπάνω έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα, έχει ορισμένα μειονεκτήματα όπως, ότι το δείγμα της, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής προέρχεται από τις περιοχές της Ελλάδας. Ως εκ τούτου είναι φανερό ότι η έρευνα περιορίστηκε σε τμήματα της Ελλάδας και όχι σε όλη την Ελλάδα κάτι που την περιορίζει. Επιπλέον το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό (120 εκπαιδευτικοί) και σε αυτό δεν ανήκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί όλων νομών ώστε να υπάρχει μια γενικευμένη εικόνα. Από τα παραπάνω μπορούμε να κατανοήσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, κάτι που μπορεί να σημαίνει πως αν εξετάσουμε την υπόλοιπη Ελλάδα μπορεί να βρεθούν διαφορετικά αποτελέσματα. Πρέπει λοιπόν να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό κάτι που την περιορίζει.

Επιπλέον τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για να εξετάσουμε την ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευση ήταν ήδη σταθμισμένα ερωτηματολόγια αλλά συγκεκριμένα εργαλεία. Σε μετέπειτα έρευνα, για πιο έγκυρα αποτελέσματα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της τριγωνοποίησης και να ενταχθεί και η συνέντευξη στα μέσα συλλογής δεδομένων. Επιπλέον για να ερευνηθεί η συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια δημιουργήθηκε νέο εργαλείο το οποίο πάρα τους ελέγχους που έχει υποβληθεί δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Ωστόσο υπάρχουν και άλλα παρόμοια εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα όποια είναι διαχρονικά. Επιπλέον δεν έγιναν όλες οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και δεν εντοπίστηκαν όλοι οι πιθανοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις μεταβλητές. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα επιβαρύνεται με τους περιορισμούς που συνεπάγεται η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς, όπως οι ψευδής και μη ειλικρινείς απαντήσεις οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας.

Από την άλλη πλευρά στα πλεονεκτήματα της έρευνας μπορούμε να εντάξουμε το γεγονός ότι όλες οι κλίμακες ήταν σταθμισμένες και είχαν μορφή τύπου κλίμακας

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

5-Likert ενώ το ερευνητικό σχέδιο της μελέτης είναι σχέδιο σύγχρονης έρευνας α μεγάλης κλίμακας όπου η συλλογή ποσοτικών δεδομένων για το δείγμα του πληθυσμού έγινε μέσω ερωτηματολογίων σε ορισμένο χρόνο. Το παραπάνω καθιστά την ερευνά αξιόπιστη και αμερόληπτη ενώ ταυτόχρονα ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν ενώ τηρήθηκε η νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων και ανωνυμίας.

Κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων του δείγματος τηρήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας και δεν υπήρχε πρόκληση βλάβης στους συμμετέχοντες καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, με στόχο την προστασία προσωπικών δεδομένων ενώ τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια των συλλεγόμενων δεδομένων. Επιπλέον υπήρχε η συγκατάθεση όλου του δείγματος μέσω εντύπου ενημέρωσης, το οποίο είχε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα που καλούνταν να συμμετέχουν. Έπειτα δεν υπήρχε παραβίαση της ιδιωτικότητας μέσω εισχώρησης στην ιδιωτική σφαίρα των ερωτώμενων ενώ το δείγμα ήταν πλήρως ενημερωμένο για το περιεχόμενο της έρευνας με στόχο την αποφυγή παραπλάνησης (Bryman, 2017).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να προτείνουμε κάποιες μελλοντικές προτάσεις για εξέλιξη της υπάρχουσας έρευνας αλλά και για την δημιουργία νέων δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να διερευνηθούν και άλλες συνιστώσες που δυνητικά επηρεάζουν την ηγεσία, την ενσυναίσθηση και την συνεργασία οικογένειας σχολείου . Ίσως, μπορεί να ερευνηθούν και άλλοι παράγοντες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη γενικότερα, η ηγεσία γενικότερα, η κοινωνική στήριξη, το άγχος, ή το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε συσχέτιση με τις παραπάνω συνιστώσες. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθούν και διάφορα παρόμοια ερευνητικά εργαλεία ή ακόμα και συνέντευξη ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα των ερευνών. Επιπλέον η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε άλλους νομούς ή ακόμη και πανελλαδικά, εξάγοντας έτσι γενικευμένα αποτελέσματα που θα αφορούν όλον τον σχετικό πληθυσμό ή ακόμη και να επεκταθεί σε διαφορετικούς κλάδους.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιων/Ελλην.

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

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Γεώργας, Δ. (1998). Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και λειτουργία της οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική*, τ2, (101-143). Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.

Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.

Γεωργίου, Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 110, 56-64.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Γεωργίου, Σ. (2000 β). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2),191-206.

Γεωργίου, Σ. (2000 γ). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ.(2009). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόλια, Αι.(2014).*Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας*(Διδακτορική Διατριβή).Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006).*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*(205-215).Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δελλατόλας, Α. (2013).Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Μεθοδολογίες Μάθησης (18-40)*.Αθήνα: Ελληνικό δίκτυο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2000). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και προσανατολισμός, επαγγελματική ψυχολογία, 1*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δορμπαράκης, Π., Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Μ. & Βράχας, Φ. (Επιμ.). (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα, Θ. (2004). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης. *Ψυχολογία, 11 (1)*,20-33.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Οικογένεια και Σχολείο: Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Dombey, H. & Meek, M. (1995). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: Συνεργασία σπιτιού, σχολείου, παιδιού - Ευρωπαϊκές εμπειρίες*. (Μ. Δεληγιάννη, μτφ.) Αθήνα: Έκφραση.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. (Ν. Σαρρής, μτφ) Αθήνα: Έλλην.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. (Α. Παπασταύρου, μτφ. - Ι. Νεστορος, επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. (Φ. Μεγαλούδη, μτφρ. – Ν. Δέγλερης & Χ. Ξενάκη, επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. (Α. Παπασταύρου, μτφ. – Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη, επιμ.) Αθήνα :Πεδίο.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. (Χ. Ξενάκη, & Μ. Κουμπαρέλη, μτφ. - Ο. Παπακώστα, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. (Χ. Ξενάκη, μτφ.- Χ. Χατζηχρήστου, επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ζάχος, Δ. (2007). Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (928-938). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης: Η Ποιότητα της ηγεσίας - Πως πρέπει να εκλέγονται οι ηγέτες, ποιος είναι ο ρόλος των ηγετών, ποιος είναι ο ιδανικός ηγέτης, ποιο είναι το άριστο πολίτευμα*. Αθήνα : Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Λευκωσία : Αυτοέκδοση.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2008). Χαρισματική, διαπραγματευτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Στο Α. Κάντας (Επιμ.), *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (175-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 110, 65-74.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραγιάννης, Ά. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κατσιακιώρης, Ν. (2018). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ: Βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*. Αθήνα: Κριτική.

Κλάδης, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*(Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κλημάνογλου, Σ. (2015). Η σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ), *2ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 23 & 24 Μαΐου 2015*(3639-3647). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 39/3/2020 από http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_01_Synedrio_Neos_Paidagogos_2014.pdf

Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*.(Α. Σοκοδήμος, μτφ.- Μ. Ανδρέου, επιμ.) Αθήνα: Κριτική.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κούκου, Μ. (2017). *Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων: Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Λαμπράκης, Α. (2016). Το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας του Bass, ερευνητική εφαρμογή στο δημόσιο τομέα. Στο 13ο Φοιτητικό Συνέδριο Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας: Καινοτομία και Σύγχρονες Μορφές Επιχειρηματικότητας, 12 Απριλίου 2016 (1-14). Αθήνα. Ανάκτηση από <http://fsdet.dmst.aueb.gr/>

Λυκοτραφίτη, Λ. (2012). *Διερεύνηση του αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας σε σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων και την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον: Η μελέτη περίπτωσης Λυκείου του Ν. Χανίων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από την θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2 & 3), 295-309.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8 (3), 266-288.

Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ.(2011β). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μάνεσης, Ν. (2007). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π.Μισαηλίδη ,Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη(Επιμ.),*Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*,5 (173-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1 (38), 121-145.

Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.),*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-81).Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Γ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δρακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ.Μαυρογιώργος, Β.Νιτσόπουλος & Δ.Χαλκιώτης (Επιμ.),*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*,1 (119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μετοχιανάκης, Γ.Η. (2000) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Γενική θεώρηση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Montana, P. & Charnov, B. H. (1993,2000, 2002). *Μάνατζμεντ*. (Σ. Καστανιώτη & Γ. Καστανιώτης, μτφρ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σύγχρονου νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδά, Μ. & Μιχαηλίδης, Π. (2002). *Εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων: Σημειώσεις*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: Πορτραίτο και προφίλ*(Διδακτορική Διατριβή).Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α.Εμβάλωτης & Α. Ευκλείδη(Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6(69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (1992).*Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά: Η επιστημονική βάση του μάνατζμεντ*. Αθήνα: Team.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα Του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15 (97-135). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2002β). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 7-10 Νοεμβρίου 2002. Αθήνα. Ανάκτηση στις 29/3/2020 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/the_matikes_enothtes/x/x/x_mprozos_andreas.htm

Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64 & 65, 68-86.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Δάρδανος.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 21-33.

Παπαγεωργάκης, Π. (2016). Οι σχέσεις σχολείου και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης* (141-157). Πάτρα: Αυτοέκδοση. Ανάκτηση στις 23/2/2020 από [:http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/efarmoges/](http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/efarmoges/)

Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(2), 73-85.

Παπαδοπούλου, Κ. (2008). Η θεωρία του L.S. Vygotsky. Στο Γ. Τσιάντης & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ.), *Προσχολική Παιδοψυχιατρική, 1-Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ.Μπαρώνα & Μ.Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές*, 19 &

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

20 Ιουνίου 2008(247-257).Βόλος: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρασκευά, Φ.& Παπαπάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πάτση, Ε. (2003). *Στυλ ηγεσίας και η συγκριτική τους ανάλυση με βάση τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συναλλακτική ανάλυση*(Μεταπτυχιακή εργασία).Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*(Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Πεντέρη,Ε.& Πετρογιάννης,Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>

Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner. Στο Κ. Πέτσιος, Ε.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μαραγκουδάκη & Β. Παπαδιώτη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Ιωαννίνων: Δωδώνη*, 30 (129-212). Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση-Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6(193-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 1, 23-53.

Robbins, P. S. & Judge, A. T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Α. Σαχινίδης, επιμ.- Α. Πλατάκη, μτφ.) Αθήνα : Κριτική.

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης, 1&2*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148.

Doi: <https://doi.org/10.12681/jret.971>

Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου: Θεωρία- έρευνα - διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σταλίκας, Α. & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση: Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στειακάκης, Ε. & Κατζός, Ν. (2002). *Management: Μια σύγχρονη άποψη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Θεωρία και έρευνα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Τριαντάρη Σ., (2020). *Ηγεσία και Θεωρίες Ηγεσίας. Από τον αριστοτελικό ρήτορα το σύγχρονο Ηγέτη*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ Σταμούλης, Ι. Αρχ. Χαρμπαντίδης.

Τσαούσης, Δ. (1998). *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

ΦΕΚ 187/Α'/30-0-1985. Νόμος 1566/85, άρθρα 11, 23,24,26,48,49,50,51,52,53, *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις*.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΦΕΚ 136/Α'/23-6-1998. Νόμος 2621/1998, άρθρο 2, παρ. 1, *Τρόποι λειτουργίας του σχολικού Συμβουλίου.*

ΦΕΚ 1340/2002. Υ.Α. 105657/2002, *Καθορισμός Καθηκόντων – Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων.*

ΦΕΚ 114/Α'/04.08.2017. Νόμος 4485/2017, άρθρο 70, παρ.1, *Θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Χατζηπαντελή, Σ. Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.* Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χρέμου, Π. (2018). *Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και η επίδρασή της στις σχέσεις με τους μαθητές τους* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ξενόγλωσσες

Abdullah, A., Seedee, R., Alzaidiyeen, N., Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H.& Al-Awabdeh, A. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402-1408.

Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1),4-33.

Doi:<https://doi.org/10.1177/0013161X08327550>

Ahmetoglu, E. & Acar, I.H.(2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16 (2), 188-197.

Doi: [10.13187/ejced.2016.16.188](https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188)

Amzat, H.I. & Rahman Idris, A.D. (2012). Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian research university. *International Journal of Educational Management*, 26 (7), 616-645.

Doi:[10.1108/09513541211263700](https://doi.org/10.1108/09513541211263700)

Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.

Doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>

Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X). USA: Walden University, Scholar Works.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.

Appleton, P.L. & Minchom, P.E. (1991). Models of parent partnership and child development centers. *Child: Care, Health and Development*, 17(1), 27–38.

Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00676.x>

Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15 (60), 17-34.

Doi: <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>

Athanasoula- Reppa, A., Makri -Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2207–2211.

Doi: [10.1016/j.sbspro.2010.03.309](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.309)

Attanucci, J. (2004). Questioning honor: A parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33 (1), 57-69.

Doi: <https://doi.org/10.1080/0305724042000200010>

Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Avolio, B.J., Bass, B.M. & Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.

Doi: <https://doi.org/10.1348/096317999166789>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Bachelor, A. (1988). How clients perceive therapist empathy: A content analysis of 'received' empathy. *Psychotherapy*, 25, 227-240.

Doi: [10.1037/h0085337](https://doi.org/10.1037/h0085337)

Balias, E. & Bestias, G. (2016). Educational leadership: its role as a factor in promoting reforms in higher education. *Academia* 6(1), 164-197.

Doi: <https://doi.org/10.26220/aca.2310>

Barbuto, J. & Burbach, M. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 51-64.

Doi: [10.3200/SOCP.146.1.51-64](https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.51-64)

Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21 (3), 157-161.

Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13 (3), 26-40.

Doi: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3),19-32.

Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B.M.& Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.

Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/03090599010135122>

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Batson, C.D., Ahmad, N. & Lishner, D.A. (2012). Empathy and altruism. In C.R. Snyder & L.S. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (417-426). Oxford, New York: Oxford University Press.

Doi: [10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0039](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0039)

Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school*. London: Routledge.

Bennis, W.G. (1989). *On becoming a leader*. London: Hutchinson Business.

Bennis, W.G. & Nanus, B.T. (1985). *Leaders: The strategies for talking charge*. New York: Harper & Row.

Berenson, B.G. & Carkhuff, R.R. (1967). *Sources of gain in counseling and psychotherapy: readings and commentary*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Bertrand, D.W. (2018). The practice of executive coaching to improve leadership capacity in academic deans at American higher education institutions. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12(2), 1-15.

Doi: [10.1080/17521882.2018.1545136](https://doi.org/10.1080/17521882.2018.1545136)

Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241.

Doi: [10.1080/0966976022000044762](https://doi.org/10.1080/0966976022000044762)

Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: key orientations for achieving production through people*. Houston: Gulf Publ. Co.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541–560.

Doi: [10.1177/1741143214535736](https://doi.org/10.1177/1741143214535736)

Bohart, A.C. & Greenberg, L.S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington: American Psychological Association.

Doi: <https://doi.org/10.1037/10226-018>

Bohns, V.K. & Flynn, F.J. (2015). Empathy gaps between helpers and help-seekers: Implications for cooperation. In R.A. Scott & S.M. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. New York: Wiley.

Doi: [10.1002/9781118900772.etrds0113](https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0113)

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.

Doi: <https://doi.org/10.1002/smj.4250040413>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723 – 742.

Doi: [10.1037/0012-1649.22.6.723](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723)

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In H. Torsten & P.T. Naville (Eds.), *International encyclopedia of education*, 3 (37-43). New York: Pergamon.

Brownell, J. (2006). Meeting the competency needs of global leaders: A partnership approach. *Human Resource Management*, 45(3), 309-333.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.

Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nort (Eds.), *Managing organizations: Current issues*. London: Sage Publications.

Doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446218563.n2>

Bullough Jr., R. (2019). Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching, theory, and practice*, 25 (5).

Doi: [10.1080/13540602.2019.1602518](https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1602518)

Burns, J.M. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Row Torch books.

Burrell, G. (1996). Normal science, paradigms, metaphors, discourses, and genealogies of analysis. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (642-658). London: Sage Publications.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage. Ανακτήθηκε στις 24/2/2020 από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1Fc81Sd1XBYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bush,+T.+\(2003\).+Theories+of+education+and+leadership+and+management+\(3rd+ed.\).+London:+Sage.&ots=BHpHYZdjTb&sig=wGEzWq2oz1920lOwPOhXu3m4rAs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bush%2C%20T.%20\(2003\).%20Theories%20of%20educational%20leadership%20and%20management%20\(3rd%20ed.\).%20London%3A%20Sage.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1Fc81Sd1XBYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bush,+T.+(2003).+Theories+of+education+and+leadership+and+management+(3rd+ed.).+London:+Sage.&ots=BHpHYZdjTb&sig=wGEzWq2oz1920lOwPOhXu3m4rAs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bush%2C%20T.%20(2003).%20Theories%20of%20educational%20leadership%20and%20management%20(3rd%20ed.).%20London%3A%20Sage.&f=false)

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts & evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Castelli, S. & Pepe, A. (2008). School-parent's relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal of Parents in Education*, 2(1), 1-12.

Castro, D., Bryant, D., Peisner-Feinberg, E. & Skinner, M. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413–430.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5 (2), 149-177.

Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>

Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London, Wginton: Falmer Press.

Ανακτήθηκε στις 24/2/2020 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=V-IEpQf82jIC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Cheng,+Y.+C.+\(1996\).+School+effectiveness+and+school-based+management:+A+mechanism+for+development+\(Vol.1\).+Falmer+Press.&ots=IHA9yUjg-W&sig=9zeP8Krna1hmQ3L9ya40OU6Otbs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=V-IEpQf82jIC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Cheng,+Y.+C.+(1996).+School+effectiveness+and+school-based+management:+A+mechanism+for+development+(Vol.1).+Falmer+Press.&ots=IHA9yUjg-W&sig=9zeP8Krna1hmQ3L9ya40OU6Otbs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Christenson, S.L. (1999). Families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (143-177). Baltimore: P. H. Brookes.

Cline, Z. & Necochea, J. (2001). "Basta Ya! Latino parents fighting entrenched racism. *Bilingual Research Journal*, 25(1&2), 89-114.

Doi: <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162786>

Cojocariua, V.M. & Mareş, G. (2014). A study on the primary school teachers' view upon the essential factors determining the (non)involvement of the family in the education of primary school students in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 653-659.

Doi: [10.1016/j.sbspro.2014.07.681](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.681)

Cohen, F. & Anders, Y. (2019). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142.

Doi: [10.1080/09243453.2019.1646293](https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293)

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press; London: Paul Chapman Pub.

Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12 (4), 637-647.

Doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306715>

Connors, L.J. & Epstein, J.L. (1995). Parent and school partnerships. In M. Bernstein (Eds.), *Handbook of Parenting* (437-458). Mahwah, N.J.: Lawrence Earlham Associates.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Doi: <https://doi.org/10.3102%2F00346543076001001>

Coskun, O., Ulutas, I., Budakoglu, I., Ugurlu, M. & Ustu, Y. (2018). Emotional intelligence and leadership traits among family physicians. *Postgraduate Medicine*, 130(7), 644-649.

Doi: [10.1080/00325481.2018.1515563](https://doi.org/10.1080/00325481.2018.1515563)

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for collaboration*. Milton Keynes: Open University Press.

Doi: <https://doi.org/10.1017/S0141347300011307>

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.

Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.

Doi: [10.1037/0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113)

Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview press.

Davis, M. (2006). Empathy. In J.A Stets & J.H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions-Handbooks of Sociology and Social Research* (443-466). Boston, MA: Springer.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Doi:https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2_20

Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.

Doi: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>

Dale, N. (2000). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. East Sussex: Routledge.

Day, D.V.& Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. London, CA: Sage.

Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnerships: Three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. Van Der Wolf & P. Sleegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaborations between parents, schools and communities* (12-23). Nijmegen, Netherlands: Institute for Applied Social Sciences- University Nijmegen.

Driessen, G., Smit, F. & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal, 31*(4), 509-532.

Doi:<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>

Dubrin, A.J. (1998). *Leadership: Research findings, practice and skills*. Boston: Houghton Mifflin.

Eagle, M. & Wolitzky, D. (1997). Empathy: A psychoanalytic perspective. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Doi: <https://doi.org/10.1037/10226-009>

Easton, D. (1965). *A Framework for political analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Critical issues in the study of empathy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eman, S., Nicolson, R.I. & Blades, M. (2015). Sensation seeking or empathy? Physically aggressive and non-aggressive antisocial behaviors (ASBs) amongst university students. *The IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, 1 (1), 65-87.

Doi: <https://doi.org/10.22492/ijpbs.1.1.05>

Enz, S., Zoll, C. & Diruf, M. (2009). *Concepts and evaluation of psychological models of empathy*. Budapest, Hungary: International Foundation for Autonomous Agents and Multiagent Systems.

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: Macmillan Library Reference.

Epstein, J.L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.

Doi: <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1993). Parents attitudes and practices of parents involvement in Inner - City elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Eds), *Families and schools in a pluralistic society* (7-29). Albany N.Y.: State University of New York Press.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Epstein, J.L., Salinas, K.C. & Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45 (1), 44-70.

Doi: <https://doi.org/10.17763/haer.45.1.g2x156r1k00w5037>

European Commission, (2000). *European Report on the quality of School Education Sixteen Quality Indicators*. Brussels.

Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277–298.

Doi: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90021-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90021-8)

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.

Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. NY: McGraw-Hill.

Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school? *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.

Ανακτήθηκε εστis 23/3/2020 από: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may94/vol51/num08/Why-Some-Parents-Don't-Come-to-School.aspx>

Fullan, M. (1982). *The meaning of education change*. New York: Teacher's College, Columbia University.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for Urban Teacher Preparation. *Urban Education, 39*(3), 290-315.

Doi:<https://doi.org/10.1177/0042085904263205>

Getzels, J.W.& Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review, 65*(4), 423-441.

Gibb, C.A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. London: Addison-Wesley.

Gibbons, D., Lichtenberg, P. & Van Beusekom, J. (1994). Working with victims: being empathic helpers. *Clinical Social Work Journal, 22*(2), 211-222.

Doi:<https://doi.org/10.1007/BF02190475>

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M.& Donnelly, J. H. (2000). *Organizations behavior, structure, processes*. Boston: Irwin/McGraw-Hill.

Gladstein, G. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 467-482.

Doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>

Goldring, E. & Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school leadership through district-community-University partnerships. *Educational Policy, 19* (1), 223-249.

Doi:[10.1177/0895904804270777](https://doi.org/10.1177/0895904804270777)

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NY: Bantman Books.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (13-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Green, C.L, Walker, J., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.

Doi: [10.1037/0022-0663.99.3.532](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532)

Greenberg, L.S & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. In A.C. Bohart & L.S Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (167-186). Washington, DC: American Psychological Association.

Doi: <https://doi.org/10.1037/10226-007>

Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19(3), 279-288.

Grootenboer, P. & Hardy, I. (2015). Contextualizing, orchestrating, and learning for leading: The praxis and particularity of educational leadership practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 402-418.

Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143215595418>

Guerra, M. & Luciano, E. (2010). Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3308-3313.

Doi: [10.1016/j.sbspro.2010.03.506](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.506)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Gülseren, S. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı Ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12 (2), 133-145.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Harris, A., Jones, M., Ismail, N. & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.

Doi: [10.1080/13632434.2019.1578738](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738)

Hartog, D.D., House, R.J., Hanges, P.J., Ruiz-Quintanilla, S.A. & Dorfman, P.W. et al (1999). Culture specific and cross-cultural lygeneralizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? . *Leadership Quarterly*, 10 (2), 219 – 256.

Doi: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00018-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00018-1)

Haynes. N., Comer, J. & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.

Heckmann, F. (2008). *Education and the Integration of Migrants: NESSE analytical report 1 for EU commission DG education and culture*. Bamberg: Institute at the University of Bamberg.

Heikka,J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143-156.

Doi: [10.1080/03004430.2016.1207066](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Henderson, A. (1988). Good news: An ecologically balanced approach to academic improvement. *Educational Horizons*, 66 (2), 60-62.

Ανάκτηση στις 23/3/2020 από: <https://www.istor.org/stable/42925895?seq=1>

Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hirn, L.S., Thomas, J. & Zoelch, C. (2018). The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 395-407.

Doi: [10.1080/02673843.2018.1548361](https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1548361)

Ho, E. (1995). Parental involvement: A comparison of different definitions and explanations. *Chinese University Education Journal*, 23(1), 39-68.

Hoffman, M.L. (1977). Moral internalization: current theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 85–133.

Doi: [10.1016/s0065-2601\(08\)60355-x](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60355-x)

Hoffman, M.L. (1981). The development of empathy. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: social, personality, and developmental perspectives* (41–63). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Hoffman, M.L. (1982). Affect and moral development. *New Directions for Child Development*, 1982 (16), 83–103.

Doi: <https://doi.org/10.1002/cd.23219821605>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Hoffman, L.M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M.L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (440–455). New York: The Guilford Press.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316.

Doi: <https://doi.org/10.1037/h0027580>

Hollin, C. (1994). Forensic (criminological) psychology. In A. Colman (Eds.), *Companion encyclopedia of psychology* (1231-1253). London: Routledge.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.

Doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.

Ανάκτηση στις 24/3/20 από <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=1406>

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.

Doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.

Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/499194>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

House, R.J. (1971). A Path Goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16 (3), 321-339.

Doi:[10.2307/2391905](https://doi.org/10.2307/2391905)

Hoy W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. Boston: McGraw-Hill.

Jantzi, D. & Leithwood, K. A. (1996). Toward an explanation of variation in teachers Perception of transformational leadership. *Education Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

Jeon, H.J., McCartney, C.M., Richard, V. & Johnson, S.J. (2020). Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning. *Early Child Development and Care* (in press).

Doi: [10.1080/03004430.2020.1711747](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1711747)

Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.

Doi:<https://doi.org/10.1177/0013124502239392>

Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.

Doi: [10.1016/j.avb.2003.03.001](https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001)

Jordan, C., Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections (annual synthesis)*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Joshi, A. & Taylor, A. (2005). Perceptions of early childhood teachers and parents of teacher-parent interactions in an Indian context. *Early Child Development and Care*, 175(4), 343-359.

Doi:<https://doi.org/10.1080/0300443042000266213>

Katz, S.A. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102.

Ανάκτηση στις 26/3/2020 από:<https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

Keyes, C. R. (2002) A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.

Doi:<https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>

Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S. & De La Garza, L.M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26 (2), 217-236.

Doi:<https://doi.org/10.1177/1548051818806290>

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press.

Kotter, J.P (1990). *A Force for change: How leadership differs from management*. New York: Free press.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Doi:<https://doi.org/10.1177/0143034309106497>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Kuhnert, K.W. & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: a constructive/ developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.

Doi:<https://doi.org/10.2307/258070>

Lakowski, G. & Evers, C.W. (2017). Educational leadership and emotion. In W. Dukan & I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (45-62). Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Doi:[10.1002/9781118956717.ch3](https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch3)

Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.

Doi:<https://doi.org/10.1007/BF03174386>

Lawrence, P.R. & Lorsch, J.W. (1967). *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Lee, S.A. (2009). Measuring individual differences in trait sympathy: Instrument construction and validation. *Journal of Personality Assessment*, 91(6), 568-583.

Doi:<https://doi.org/10.1080/00223890903228620>

Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M. & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533.

Doi: [10.1080/0305764X.2019.1566442](https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442)

Leiberg, S. & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research*, 156, 419-440.

Doi: [10.1016/S0079-6123\(06\)56023-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56023-6)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999α). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American educational research association* (45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999b). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, Penn: Open University Press.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17(2), 201-227.

Doi: <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

Lengua, L. & Kovacs, E. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (1), 21-38.

Doi: [10.1016/j.appdev.2004.10.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001)

Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.

López, G. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Education Review*, 71 (3), 416-437.

Doi: [10.17763/haer.71.3.43x7k542x023767u](https://doi.org/10.17763/haer.71.3.43x7k542x023767u)

Lunenburg, C.F. (2011). Leadership versus management: A key distinction - at least in theory. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14(1), 1-3.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Macneill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9.

Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.

Doi:<https://doi.org/10.1023/A:1022816409059>

Manders, D. (2008). *Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher perceptions of principal leadership*. Washington: Washington State University.

Manz, P., Fantuzzo, J. & Power, T. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461- 475.

Doi:[10.1016/j.jsp.2004.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002)

Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner – city preschoolers’ development and academic performance. *School Psychology Review*, 28 (3), 395-412.

Margaritoiu, A. & Eftimie, S. (2011). Teachers for the Knowledge Society. Some issues concerning school-families partnership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.

Doi:[10.1016/j.sbspro.2011.01.030](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.030)

Martin J., Ranson S. & Tall G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of Schools. *Scottish Education Review*, 29 (1) 39-55.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Doi:<https://doi.org/10.1037/h0054346>

Mautone, J.A., Marcelle E., Tresco K.E.& Power T.J. (2015). Assessing the quality of parent: Teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2),196- 207.

Doi:[10.1002/pits.21817](https://doi.org/10.1002/pits.21817)

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Basic Books.

McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

McDonald, N. & Messinger, D. (2011). *The development of empathy: How, when, and why*. USA: University of Miami Department of Psychology.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40 (4), 525-543.

Doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>

Miedel, W.T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.

Doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)

Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N.F. Chavkin (Eds.), *Families and schools in a pluralistic society* (21-49). Albany, NY: State University of New York Press.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Mullins, L. (1993). *Management and organizational behavior*. London: Pitman.

Mumford, L. (1967). *The Myth of the Machine: Technics and Human Development*. London: Secker & Warburg.

Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Olmstead, J. (2000). *Executive leadership: Building world-class organizations*. Houston, Texas: Cashman Dudley.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Author.

Parker, J., Taylor, G. & Bagby, M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 107–115.
Doi: [10.1016/S0191-8869\(00\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00014-3)

Pena, D.C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
Doi: <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>

Pezdek, K., Berry, T. & Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 771-777.
Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.771>

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton & Co.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Platsidou, M. & Agaliotis, L. (2016). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57–75.

Doi:[10.1080/1034912x.2016.1174191](https://doi.org/10.1080/1034912x.2016.1174191)

Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and work motivation in modern organizations. *Advances in Management*, 1 (3).

Ανακτήθηκε στις 20/4/2020

από:[https://worldresearchersassociations.com/Archives/Management/Vol\(1\)2008/june2008.aspx](https://worldresearchersassociations.com/Archives/Management/Vol(1)2008/june2008.aspx)

Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.

Raffaele, L.M. & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School psychology review*, 28(3), 448-466.

Ramana, T.V. (2013). Emotional Intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research*, 2 (2), 18-22.

Renty, J. & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorders: the voices of the parents. *Child Care, Health and Development*, 32(3), 371-385.

Doi:<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>

Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek daycare centers. *International Journal of Early Years Education*, 19 (2), 163-177.

Doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2011.609045>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M. & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84-95.

Doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>

Reschly A.L. & Christenson S.L. (2018). Family engagement, partnerships, and school support personnel: Connections for enhancing student outcomes. In S. Sheidon & T. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (203-225). Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Doi: [10.1002/9781119083054.ch10](https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch10)

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.

Doi: [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy: Personality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Eds.), *Psychology: A study of science* (184-258). New York: McGraw Hill.

Rosenbach, W. & Taylor, R. (1993). *Contemporary issues in leadership*. Boulder: Westview Press.

Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family-school relationship model: Parental influences on school success. In B. Ryan, G. Adams, Th. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice. Issues in children's and families' lives 2*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2009). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *International Journal of the Humanities: Annual Review*, 7(9), 95-106.

Doi: [10.18848/1447-9508/CGP/v06i09/42522](https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v06i09/42522)

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sashkin, M. & Rosenbach, W.E. (1998). A new vision of leadership. In W.E. Rosenbach & R.L. Taylor (Eds.), *Contemporary issues in leadership*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Scarcella, R. (1990). *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R. Weissberg & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice, issues in children's and families' lives 2* (75-109). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey Bass.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London, NY: Routledge Falmer.

Shepherd, K.G. & Kervick, C.T. (2015). Enhancing collaborative leadership among parents of children with disabilities: new directions for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1) 32-42.

Doi:<https://doi.org/10.1177/1044207315576081>

Sinclair, B.B. & Fraser, B.J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328.

Doi:<https://doi.org/10.1023/A:1021976307020>

Singh, P. & Dali, C.M. (2013). The value of empathy as an instructional leadership competency for school principals. *Education as Change*, 17(1), 65-78.

Doi: [10.1080/16823206.2014.865991](https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865991)

Sosik, J.J. & Megerian, L.E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions. *Group and Organization Management*, 24(3), 367-390.

Doi:<https://doi.org/10.1177/1059601199243006>

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

Doi:[10.1080/0022027032000106726](https://doi.org/10.1080/0022027032000106726)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Spillane, J., Camburn, E. & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1),103-125.

Doi:<https://doi.org/10.1080/15700760601091200>

Stavroyiannopoulos, M. (2002). *Empathy, traumatic stress, and personality: An exploration of these constructs and the development of the Type of Empathic Style Scale (TESS)* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Warwick, UK.

Stein, E. (1989). *On the problem of empathy*. (Stein, W.trans.) Washington: ICS Publications.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.

Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.

Doi:<https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization: Psychological Bulletin. In B.M. Bass (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications*, 47, (1-14). New York: Free Press.

Stojiljković, S., Djigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.

Doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>

Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2018). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature. *Educational Review*, 71 (5),650-667.

Doi: [10.1080/00131911.2018.1459478](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Supovitz, J.A. (2017). Teacher leaders' work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38(1),53-79.

Doi:[10.1080/13632434.2017.1389718](https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1389718)

Swap McAllister, S. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York.: Teacher College Press.

Swick, K. (1993). *Strengthening parents and families during the early childhood year*. Champaign IL: Stipes Publishing Co.

Swick, K. & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19-29.

Doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(89\)90038-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(89)90038-0)

Sy, S.R.& Schulenberg, J.E. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 505- 515.

Doi:<https://doi.org/10.1177/01650250500147329>

Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F.K. Smit, K. Van der Wolf &P. Slegers (Eds.),*A bridge to the future. Collaboration between parents, schools, and communities* (33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 12(2),7-34.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Syriopoulou-Delli, C., Cassimos, D. & Polychronopoulou, S. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities, 55*, 330-345.

Doi: [10.1016/j.ridd.2016.04.011](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011)

Talapatra, D., Miller, G.E & Schumacher-Martinez, R. (2018). Improving family-school collaboration in transition services for students with intellectual disabilities: a framework for school psychologists. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29* (3), 314-336.

Doi: [10.1080/10474412.2018.1495083](https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495083)

Taliadorou, N. & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 53*(5), 642–666.

Doi: [10.1108/jea-02-2014-0025](https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0025)

Tett, L. & Macleod G. (2020). Enacting home-schools partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education* (in press).

Doi: [10.1080/0305764X.2020.1722062](https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1722062)

Tng, S.C. (2009). *An educational leadership framework based on traditional and contemporary leadership theories*. Malaysia: Monash University.

Tomlinson, S.& Ross, A. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.

Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-Still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15* (2), 115–145.

Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Van Wart, M. (2003). Public-sector leadership theory: An assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228.

Doi: <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00281>

Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D.& García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28 (3), 323-329.

Doi: [10.7334/psicothema2016.6](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.6)

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship, and parental agency. Inclusive Education*. Buckingham, Philadelphia, PA: Open University Press.

Vroom, V. & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background? *Educational Studies*, 35(2), 191-204.

Doi: <https://doi.org/10.1080/03055690802470373>

Waldman, D. A., Bass, B. M. & Yammarino, F.J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management (Studies)*, 15(4), 381-394.

Doi: <https://doi.org/10.1177/105960119001500404>

Walker, J., Wilkins, A., Dallaire, J., Sandler, H. & Hoover-Dempsey, K. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.

Doi: [10.1086/499193](https://doi.org/10.1086/499193)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Walker, H., Colvin, G.& Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks and Cole.

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In H. Tomlinson, H.Gunter & P. Smith (Eds.), *Living headship: Voice, values and vision, chapter 14*. London, Thousand Oaks, Calif.: Paul Chapman.

Weber, M., Henderson, A.M. & Parson, T. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford University Press.

Weber, M. (1978). Economy and society. In M. Weber, G. Roth & C. Wittich (Eds.), *Economy and Society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.

White, C.N. & Buchanan, T.W. (2016). Empathy for the Stressed. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 2(4), 311-324.

Doi:<https://doi.org/10.1007/s40750-016-0049-5>

Williams, D.L. & Chavkin, N.F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18-20.

Wondra, J.D. & Ellsworth, P.C. (2015). An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences. *Psychological Review*, 122(3), 411–428.

Doi: <https://doi.org/10.1037/a0039252>

Xanthakou Y., Babalis, Th. & Stavrou, N. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 4(2), 118-123.

Doi:<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.42017>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Doi: <https://doi.org/10.3102%2F00346543074003255>

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yukl, G. A. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.

Doi: [10.1016/j.leaqua.2008.11.006](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.006)

Yulianti,K., Denessen,E., Droop,M. & Veerman, G.J. (2019).Transformational Leadership for Parental Involvement: How Teachers Perceive the School Leadership Practices to Promote Parental Involvement in Children’s Education. *Leadership and Policy in Schools* (in press).

Doi: [10.1080/15700763.2019.1668424](https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668424)

Zellman, G. L. & Perlman, M. (2006). Parent involvement in childcare settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521–538.

Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430500147490>

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Ερωτηματολόγιο και Συνοδευτική Επιστολή)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Π.Μ.Σ. “Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία”
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σχολή Οικονομικών Επιστημών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας*

Συνοδευτική Επιστολή - Φόρμα Συγκατάθεση

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Νηπιαγωγούς και Δασκάλους/-ες) ειδικής και γενικής αγωγής ενώ διατηρείται η ανωνυμία και ο κώδικας δεοντολογίας των ερευνών. Οι συμμετέχοντες έχουν κάθε δικαίωμα να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, ενώ ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 7-10 λεπτά. Οι διευθυντές εξαιρούνται από την υφιστάμενη έρευνα. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της επιστημονικής έρευνας οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την αρχή προσωπικών δεδομένων.

ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος έρευνα που εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών “Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία”, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Σχολή Οικονομικών Επιστημών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας) το οποίο υπάγεται στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ηγετικής μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων και ο εντοπισμός του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον θα διερευνηθεί πως αυτοί οι δύο παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής και ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα.

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Αναμένετε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκειται να συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων ενδυνάμωσης των ειδικών παιδαγωγών, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και προϊσταμένων, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερο το παρεχόμενο έργο τους.

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Λόγο της φύσης της έρευνας δεν υπάρχει πιθανότητα πρόκληση βλάβης στους συμμετέχοντες καθώς τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα με στόχο την προστασία προσωπικών δεδομένων, δεν εισέρχονται στην ιδιωτική σφαίρα του ερωτώμενου ενώ θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια των συλλεγόμενων δεδομένων.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της επιστημονικής έρευνας οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την αρχή προσωπικών δεδομένων και τα συλλεγόμενα κωδικοποιημένα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και έπειτα θα καταστραφούν.

ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Ο ερωτώμενος διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Για οποιαδήποτε διευκρίνηση ή πρόσθετη ενημέρωση σχετικά με την συγκεκριμένη έρευνα μπορείτε να απευθυνθείτε:

Μάρθα Γ. Χάιτα

Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής

Ειδική Παιδαγωγός

mpk00196@uowm.gr

<https://www.researchgate.net/profile/Martha-Chaita>

Σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και παραμένουμε στη διάθεσή σας.

***Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της επιστημονικής έρευνας οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την αρχή προσωπικών δεδομένων.**

Έχω λάβει γνώση σχετικά με την παρούσα έρευνα, τους στόχους, την ανωνυμία, την συμμετοχή μου και την αξιοποίηση των απαντήσεων μου για επιστημονικούς σκοπούς και συναινώ να συμμετέχω εθελοντικά δηλώνοντας ότι είναι άνω των 18 ετών

- Ναι
- Όχι

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

A) Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο:

- Άνδρας (1)
- Γυναίκα(2)

2. Ηλικία:

- Έως 35 (1)
- 36 – 45 (2)
- 46 – 55 (3)
- 56 και άνω (4)

3. Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος (1)
- Έγγαμος (2)
- Διαζευγμένος (3)

4. Ειδικότητα:

- Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής (1)
- Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής (2)
- Νηπιαγωγός (3)
- Δάσκαλος/α (4)

5. Σπουδές:

- Παιδαγωγική Ακαδημία (1)
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (2)
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (3)
- Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (4)
- Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής (5)

6.Επιπλέον τίτλος σπουδών:(Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών)

- Δεύτερο πτυχίο (1)
- Μεταπτυχιακό (2)
- Διδακτορικό (3)
- Διδασκαλείο (4)
- Κενό(5)

7. Εργάζεστε στην Περιφέρεια

- Δυτικής Μακεδονίας (1)
- Κεντρικής Μακεδονίας (2)
- Θεσσαλίας (3)
- Ηπείρου (4)
- Ιονίων Νήσων (5)
- Κρήτης(6)
- Πελοποννήσου(7)
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (8)
- Στερεάς Ελλάδας (9)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Αττικής (10)
- Δυτικής Ελλάδας(11)

8. Σχέση Εργασίας

- Μόνιμος (1)
- Αναπληρωτής (2)

9. Μέγεθος Σχολικής Μονάδας

- Λιγότεροι από 100 μαθητές (1)
- 100-250 (2)
- Περισσότεροι από 250 (3)

10. Περιοχή σχολείου

- Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι) (1)
- Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι) (2)
- Αστικό κέντρο -Πρωτεύουσα Νομού (10.000 και άνω κάτοικοι) (3)

11. Ο διευθυντής/τρια ή προϊστάμενος/μήνη είναι

- Γυναίκα (1)
- Άνδρας (2)

12. Χρόνια εργασίας σας σε δομές ειδικής αγωγής (συμπληρώστε εφόσον έχετε εργαστεί σε δομές ειδικής αγωγής):

- 0-5 (1)
- 6-10 (2)
- 11-15 (3)
- 16-20 (4)
- 21 και άνω (5)
- Κενό(6)

13. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- 0-5 (1)
- 6-10 (2)
- 11-15 (3)
- 16-20 (4)
- 21 και άνω (5)

14. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε εθελοντικές οργανώσεις;

- Ναι (1)
- Όχι (2)

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

15. Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια (εκτός από υποχρεωτικά σεμινάρια που διοργανώνει η πρωτοβάθμια)

- Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής (1)
- Σεμινάρια- Συνέδρια Γενικής αγωγής (2)
- Άλλο σεμινάριο (3)
- Τίποτα από τα παραπάνω (4)

B) Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντησή σας σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1.....2.....3.....4.....5

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
16. Οι ατυχίες/δυστυχίες των άλλων ανθρώπων με επηρεάζουν πολύ.				1...2...3...4...5
17. Οι άνθρωποι που είναι κοντά μου, μπορούν να επηρεάσουν πολύ τη ψυχολογική μου κατάσταση.				1...2...3...4...5
18. Με στεναχωρεί πολύ να βλέπω ανθρώπους να υποφέρουν.				1...2...3...4...5
19. Οι άνθρωποι συχνά τείνουν να υποτιμούν την επιρροή που έχουν στο τι συμβαίνει στη ζωή τους.				1...2...3...4...5
20. Συχνά ενοχλούμαι από τους ανθρώπους που συνεχώς διογκώνουν τα προβλήματα τους.				1...2...3...4...5
21. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου νιώθω αβοήθητος.				1...2...3...4...5
22. Συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου με τους ανθρώπους που παρουσιάζουν τους εαυτούς τους εντελώς ευάλωτους.				1...2...3...4...5
23. Πιστεύω ότι η λεγόμενη 'αθωότητα' των 'θύμάτων' τονίζεται υπερβολικά.				1...2...3...4...5
24. Οι άνθρωποι είναι συχνά θύματα συνθηκών και περιστάσεων που δε μπορούν να ελέγξουν.				1...2...3...4...5
25. Δεν υπάρχουν όρια στο τι μπορεί να προσφέρει κάποιος, σε ανθρώπους που χρειάζονται βοήθεια..				1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

26. Συχνά αισθάνομαι ότι οι άνθρωποι παθαίνουν αυτό που τους 'αξίζει'. 1...2...3...4...5
27. Πιστεύω ότι μπορώ να προσφέρω και να κάνω πάρα πολλά για ανθρώπους που έχουν ανάγκη. 1...2...3...4...5
28. Πιστεύω ότι πρέπει να 'απομακρυνθώ' συναισθηματικά από μια κατάσταση για να μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά. 1...2...3...4...5
29. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω πώς κάποιες καταστάσεις, αναστατώνουν τόσο πολύ κάποιους ανθρώπους. 1...2...3...4...5
30. Έχω βιώσει πολλές καταστάσεις στις οποίες αισθάνθηκα ευάλωτος/η. 1...2...3...4...5
31. Πάντα προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του ανθρώπου που χρειάζεται βοήθεια. 1...2...3...4...5
32. Πάντα αντιλαμβάνομαι ως 'αθώους', τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη για βοήθεια. 1...2...3...4...5
33. Πιστεύω ότι δεν έχω κανένα έλεγχο πάνω στα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή μου. 1...2...3...4...5
34. Είναι πολύ επώδυνο 'συναισθηματικά' να βοηθάει κανείς ανθρώπους που υποφέρουν. 1...2...3...4...5
35. Συχνά αισθάνομαι υπέρ-προστατευτικός/ή προς τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη βοήθειας. 1...2...3...4...5
36. Ως επί το πλείστον, οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται με άδικο τρόπο. 1...2...3...4...5
37. Τις περισσότερες φορές εμπλέκομαι υπερβολικά με τα προβλήματα των άλλων. 1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

38. Με ενοχλούν οι άνθρωποι που λυπούνται τον εαυτό τους. 1...2...3...4...5
39. Αισθάνομαι ότι μπορώ πάντα να προσφέρω τη βοήθεια μου σε ανθρώπους που έχουν ανάγκη. 1...2...3...4...5
40. Συχνά πιστεύω ότι οι άνθρωποι που βρίσκονται σε μια δυσχερή κατάσταση, 'πήγαιναν γυρεύοντας'. 1...2...3...4...5
41. Οι άνθρωποι που υποφέρουν χρειάζονται κάποιον να τους 'σώσει'. 1...2...3...4...5
42. Πιστεύω ότι συχνά οι άνθρωποι αναλαμβάνουν ελάχιστη ευθύνη για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. 1...2...3...4...5
43. Συχνά αισθάνομαι ενοχές επειδή δεν βοηθάω όσο μπορώ. 1...2...3...4...5
44. Αισθάνομαι ότι θα ήθελα να έχω λιγότερες επαφές με ανθρώπους που υποφέρουν. 1...2...3...4...5
45. Με ενοχλούν οι άνθρωποι που δεν είναι χαρούμενοι. 1...2...3...4...5
46. Υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορώ να κάνω για να βοηθήσω αυτούς που έχουν ανάγκη. 1...2...3...4...5
47. Θα ήθελα πολύ να βοηθάω τους άλλους, αλλά συχνά αισθάνομαι ότι κάτι τέτοιο δεν έχει νόημα. 1...2...3...4...5
48. Μπορώ να κατανοήσω τους ανθρώπους που διακατέχονται από έναν διαρκή φόβο για το «άγνωστο». 1...2...3...4...5
49. Πιστεύω ότι η ευθύνη του να βρίσκεσαι συνέχεια σε 'ετοιμότητα' για να βοηθάς τους άλλους, είναι δυσβάσταχτη. 1...2...3...4...5
50. Μερικές φορές νομίζω ότι κάνω περισσότερο 'κακό' παρά 'καλό'. 1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Γ) Κυκλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1.....2.....3.....4.....5

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
----------------------------	----------------	---------------------------	----------------	----------------------------

51. (1) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια. 1...2...3...4...5

52. (2). Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη Μου εμπνέει εμπιστοσύνη. 1...2...3...4...5

53. (3)Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου μας εμπνέει δείχνοντας μας τι μπορούμε να πετύχουμε εάν δουλεύουμε ως ομάδα. 1...2...3...4...5

54. (4) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου κάνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αισθάνονται και να λειτουργούν ως ηγέτες. 1...2...3...4...5

55. (5) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο. 1...2...3...4...5

56. (6) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του. 1...2...3...4...5

57. (7) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό. 1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

58. (8) Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.
- 1...2...3...4...5
59. (9). Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.
- 1...2...3...4...5
60. (10) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.
- 1...2...3...4...5
61. (11) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.
- 1...2...3...4...5
62. (12) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.
- 1...2...3...4...5
63. (13) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.
- 1...2...3...4...5
64. (14) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου μας παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- 1...2...3...4...5
65. (15). Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.
- 1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

66. (16) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.
- 1...2...3...4...5
67. (17) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.
- 1...2...3...4...5
68. (18) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.
- 1...2...3...4...5
69. (19) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.
- 1...2...3...4...5
70. (20) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου με παρακινεί να αναλογιστώ για το τι κάνω για τους μαθητές μου.
- 1...2...3...4...5
71. (21) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.
- 1...2...3...4...5
72. (22) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.
- 1...2...3...4...5
73. (23) Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.
- 1...2...3...4...5
74. (24) Ο/Η διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/μένη μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας.
- 1...2...3...4...5

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Δ) Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντησή σας σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1.....	2.....	3.....	4.....	5
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
75. (1) Δείχνω στους γονείς πως μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους με τις εργασίες τους στο σπίτι				1...2...3...4...5
76. (2) Η οικογένεια αδυνατεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη δουλειά του				1...2...3...4...5
77. (3) Η στενή συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι ουτοπική				1...2...3...4...5
78. (4) Οι γονείς δεν πρέπει να εμπλέκονται στην διδασκαλία μου				1...2...3...4...5
79. (5) Οι γονείς είναι σημαντικοί συνεργάτες μου στην τάξη μου				1...2...3...4...5
80. (6) Επικοινωνώ με τους γονείς του σχολείου μου μόνο για να τους ενημερώνω πρόοδο του παιδιού τους ή για προβλήματα που προκύπτουν				1...2...3...4...5
81. (7) Δεν χρησιμοποιώ τους γονείς ως εθελοντές στην τάξη μου.				1...2...3...4...5
82. (8) Αποστέλλω ενημερωτικά σημειώματα στους γονείς για να γνωρίζουν τι έχουν κάνει τα παιδιά στο σχολείο				1...2...3...4...5
83. (9) Παροτρύνω τους γονείς να φέρνουν από το σπίτι υλικά που δε χρειάζονται				1...2...3...4...5
84. (10) Λαμβάνω σοβαρά τις προτάσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων				1...2...3...4...5

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας

Χάιτα, Μ., (2023). Η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επιρροής της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.