



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

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

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**Ο ΠΟΛΥΣΧΙΔΗΣ ΗΓΕΤΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID ΕΠΟΧΗ**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Α.Μ.: mpk00067

ΚΟΖΑΝΗ, 2022

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία
Σχολή Οικονομικών Επιστημών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**Ο ΠΟΛΥΣΧΙΔΗΣ ΗΓΕΤΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID ΕΠΟΧΗ**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Α.Μ.:mpk00067

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ ΣΩΤΗΡΙΑ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

ΑΝΤΩΝΙΑΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΒΕΖΟΥ ΜΑΡΙΝΑ

«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.

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΗ

Ημερομηνία: 27/06/2022

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Τριαντάρη Σωτηρία η οποία με τις συμβουλές της και με διάθεση του πολύτιμου χρόνου της με κατηύθυνε στην ολοκλήρωση της μελέτης αυτής. Η συμβολή της ήταν καίρια και ουσιαστική. Επίσης, ευχαριστώ πολύ όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που υπήρξε πολύτιμη αρωγός μου κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Το σχολείο είναι ένα μοναδικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των νέων μπορεί να προωθηθεί και να διδαχθούν οι κρίσιμες δεξιότητες για το σχολείο, την εργασία και τη ζωή. Ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην προώθηση και υιοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων.

Σκοπός: Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της ορθής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης μετά την εποχή της πανδημίας από τον covid-19 στις σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων.

Υλικό – Μέθοδος: Το δείγμα της έρευνας είναι 100 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου με την κλίμακα μέτρησης Likert.

Αποτελέσματα: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη - εκπαιδευτικό» προέκυψαν να είναι ($Mean=3.75$ $St. Deviation=.29$) το οποίο δείχνει μια αρκετά καλή εικόνα του. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής» προέκυψαν να είναι ($Mean=4.20$ $St. Deviation=.40$) το οποίο δείχνει μια αρκετά καλή εικόνα. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή» προέκυψαν να είναι ($Mean=3.73$ $St. Deviation=.33$) το οποίο δείχνει μια μέτρια εικόνα.

Συμπέρασμα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων θεωρούν ότι υπάρχει μια πολύ καλή επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδή ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας. Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, σχέση εργασίας, διδακτική

εμπειρία σε έτη και εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας με την εξαρτημένη μεταβλητή «δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδή ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας». Αντίθετα, όπως διαφαίνεται από τα στατιστικά αποτελέσματα, οι «έγγαμοι εκπαιδευτικοί» έχουν πιο αρνητικές απόψεις από τους «διαζευγμένους εκπαιδευτικούς» σχετικά με τις ενέργειες του ηγέτη εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: Πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική ηγεσία, προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, η πανδημία covid-19.

ABSTRACT

Introduction: School is a unique environment in which young people's social and emotional well-being can be promoted and critical skills for school, work and life taught. The role of the diverse teacher leader is important in promoting and adopting such programs

Aim: The present study aims to investigate the characteristics of the diverse teacher leader and the implementation of social and emotional education programs in the context of good post-pandemic educational governance by covid-19 in schools in the prefecture of Ioannina.

Material - Method: The sample of the research is 100 secondary education teachers in the prefecture of Ioannina. The research tool is the questionnaire consisting of 29 closed-ended questions with the Likert scale.

Results: The average and standard deviation of teachers's views on "diverse as a leader - teacher" turned out to be (Mean = 3.75 St. Deviation = .29) which shows a pretty good picture of him. The average and standard deviation of teachers' views on "social and emotional education programs" turned out to be (Mean = 4.20 St. Deviation = .40) which shows a pretty good picture. The average and standard deviation of teachers' views on the "role of the diverse teacher leader in the post-covid era" turned out to be (Mean = 3.73 St. Deviation = .33) which shows a mediocre picture.

Conclusion: The views of secondary education teachers in the prefecture of Ioannina consider that there is a very good effect of the personality of the diverse leader-teacher in the school unit and in the implementation of social and emotional education programs after the pandemic period. Also, there is no statistically significant correlation of demographic characteristics gender, age, level of education, employment relationship, teaching experience in years and educational institution with the dependent variable "participants' statements about the influence of the personality of the diverse leader-teacher in the school unit" and in the implementation of social and emotional education

programs after the pandemic period ". On the contrary, as the statistical results show, "married teachers" have more negative views than "divorced teachers" about the actions of the teacher leader.

Keywords: Multifaceted teacher leader, educational leadership, social and emotional education programs, the covid-19 pandemic.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	ix
Περιεχόμενα πινάκων.....	xii
Περιεχόμενα διαγραμμάτων	xvi
Ευχαριστίες.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Ο ΠΟΛΥΣΧΙΔΗΣ ΗΓΕΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	4
1.1 Ορισμός και διασάφηση εννοιών.....	4
1.2 Τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού.....	5
1.3 Μοντέλα ηγεσίας.....	9
1.4 Εκπαιδευτική διακυβέρνηση	17
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	22
2.1 Ορισμός κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.....	22
2.2 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης με κοινωνική και συναισθηματική αγωγή 24	
2.3 Η επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη μάθηση και η αναγκαιότητα ύπαρξής της στο σύγχρονο σχολείο	25
2.4 Η σημασία της εφαρμογής των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία.....	29

2.5	Διεθνείς και ελληνικές καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.....	31
3	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΥΣΧΙΔΟΥΣ ΗΓΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID-19 ΕΠΟΧΗ.....	36
3.1	Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγέτη εκπαιδευτικού	36
3.2	Η περίοδος της πανδημίας Covid-19 και οι συνέπειες στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.....	39
3.3	Στρατηγικές του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού σε κρίσιμες περιόδους και αποτελέσματα αυτών	42
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	46
4.1	Σκοπός και στόχος της έρευνας	46
4.2	Τόπος διεξαγωγής και δείγμα της έρευνας.....	46
4.3	Εργαλεία της έρευνας.....	47
4.4	Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας.....	48
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	49
5.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	49
5.2	Αποτελέσματα σχετικά με τον «πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό».....	56
5.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη εκπαιδευτικό».....	65
5.4	Αποτελέσματα σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής».....	67
5.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»	73
5.6	Αποτελέσματα σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»	75

5.7	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»	83
5.8	Συνολικός μέσος όρος	85
5.9	Συγκρίσεις μέσων όρων ανεξάρτητων με εξαρτημένων μεταβλητών	87
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	91
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄	105

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 5.1.1: Συγκεντρωτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά	49
Πίνακας 5.1.2: Φύλο	50
Πίνακας 5.1.3: Ηλικία	51
Πίνακας 5.1.4: Επίπεδο εκπαίδευσης.....	51
Πίνακας 5.1.5: Σχέση εργασίας	52
Πίνακας 5.1.6: Διδακτική εμπειρία σε έτη	53
Πίνακας 5.1.7: Οικογενειακή κατάσταση	54
Πίνακας 5.1.8: Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας	55
Πίνακας 5.2.1: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;.....	56
Πίνακας 5.2.2: Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα; ..57	
Πίνακας 5.2.3: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;.....	58
Πίνακας 5.2.4: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;	59
Πίνακας 5.2.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;	60
Πίνακας 5.2.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;.....	61

Πίνακας 5.2.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του, ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;	63
Πίνακας 5.2.8: Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;	64
Πίνακας 5.3.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη εκπαιδευτικό»	65
Πίνακας 5.4.1: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;	67
Πίνακας 5.4.2: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους;	68
Πίνακας 5.4.3: Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση;	69
Πίνακας 5.4.4: Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;	70
Πίνακας 5.4.5: Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;	71
Πίνακας 5.4.6: Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;	72
Πίνακας 5.5.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»	73
Πίνακας 5.6.1: Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;	75

Πίνακας 5.6.2: Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;	76
Πίνακας 5.6.3: Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;	77
Πίνακας 5.6.4: Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;	78
Πίνακας 5.6.5 Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;	79
Πίνακας 5.6.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;	80
Πίνακας 5.6.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;	81
Πίνακας 5.6.8: Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;	82
Πίνακας 5.7.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή».....	83
Πίνακας 5.8.1: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη - εκπαιδευτικό»	85
Πίνακας 5.8.2: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά με «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»	86
Πίνακας 5.8.3: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»	86

Πίνακας 5.8.4: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών	87
Πίνακας 5.9.1: Σύγκριση του μέσου όρου της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου και του εκπαιδευτικού ιδρύματος της εργασίας και των απαντήσεων των συμμετεχόντων ...	87
Πίνακας 5.9.2: Σύγκριση του μέσου όρου των ανεξάρτητων μεταβλητών της ηλικίας, του επιπέδου εκπαίδευσης, της σχέσης εργασίας, της διδακτικής εμπειρίας σε έτη και της οικογενειακής κατάστασης και της εξαρτημένης μεταβλητής των απαντήσεων των συμμετεχόντων.....	88
Πίνακας 5.9.3: Συσχετίσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «των απαντήσεων των εκπαιδευτικών» («Post Hoc Tests»)	89

Περιεχόμενα διαγραμμάτων

Διάγραμμα 5.1.1: Φύλο	50
Διάγραμμα 5.1.2: Επίπεδο εκπαίδευσης.....	52
Διάγραμμα 5.1.3: Σχέση εργασίας	53
Διάγραμμα 5.1.4: Διδακτική εμπειρία σε έτη	54
Διάγραμμα 5.1.5: Οικογενειακή κατάσταση	55
Διάγραμμα 5.1.6: Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας	56
Διάγραμμα 5.2.1: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;	57
Διάγραμμα 5.2.2: Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα	58
Διάγραμμα 5.2.3: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;	59
Διάγραμμα 5.2.4: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;.....	60
Διάγραμμα 5.2.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;	61
Διάγραμμα 5.2.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;	62

Διάγραμμα 5.2.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;	63
Διάγραμμα 5.2.8: Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;	64
Διάγραμμα 5.4.1: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;	67
Διάγραμμα 5.4.2: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους;	68
Διάγραμμα 5.4.3: Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση;	69
Διάγραμμα 5.4.4: Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;	70
Διάγραμμα 5.4.5: Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;.....	71
Διάγραμμα 5.4.6: Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;	72
Διάγραμμα 5.6.1: Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;	75
Διάγραμμα 5.6.2: Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;.....	76

Διάγραμμα 5.6.3: Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;	77
Διάγραμμα 5.6.4: Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;	78
Διάγραμμα 5.6.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;	79
Διάγραμμα 5.6.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;	80
Διάγραμμα 5.6.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;	81
Διάγραμμα 5.6.8: Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο είναι ένα μοναδικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των νέων μπορεί να προωθηθεί και να διδαχθούν οι κρίσιμες δεξιότητες για το σχολείο, την εργασία και τη ζωή. Ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών, είναι απαραίτητες από τους νέους ανθρώπους για να αναπτυχθούν θετικά και να είναι επιτυχείς στη μετέπειτα ζωή τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωματώνουν μια πιο ολιστική εστίαση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των νέων παράλληλα με την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών του σχολείου (ΟΟΣΑ, 2015).

Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου δεξιοτήτων ή ικανοτήτων για την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τον καθορισμό και την επίτευξη θετικών στόχων, την εκτίμηση των προοπτικών των άλλων, τη δημιουργία και διατήρηση θετικών ευθυνών, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την εποικοδομητική διαχείριση διαπροσωπικών καταστάσεων. Ο στόχος των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η προώθηση της ανάπτυξης πέντε αλληλένδετων συνόλων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων: της αυτογνωσίας, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, των δεξιοτήτων σχέσεων και της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Αυτές οι βασικές δεξιότητες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενδυνάμωση των νέων στην υλοποίηση των δυνατοτήτων τους, μεγιστοποιώντας τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνία και αποτελούν βασικούς καθοριστικούς παράγοντες για την ψυχική υγεία και την ευημερία (OECD, 2015; Durlak et al., 2015; Viner et al., 2012).

Στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού ο οποίος συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που, όμως, απαντώνται συγκεντρωτικά στην προσωπικότητα του ρήτορα. Ο πολυσχιδής αυτός ηγέτης έχει μάθει πρωτίστως να ηγείται του εαυτού του και έτσι, μπορεί κατ' επέκταση να ηγείται και των άλλων τους οποίους μπορεί να διδάξει από την εμπειρία που έχει, για να μπορέσουν και αυτοί με τη σειρά τους να γίνουν ηγέτες

του εαυτού τους. Ο ηγέτης, λοιπόν, ο οποίος έχει την προσωπικότητα του ρήτορα έχει ως βασική του επιδίωξη την εύρυθμη λειτουργία της δημοκρατίας, ώστε να αποφευχθεί η εχθρότητα, η αντιπαλότητα και η εκμετάλλευση. Δημιουργεί εκείνο το κλίμα, ώστε όλοι να συνεργάζονται μεταξύ τους, να έχουν ομόνοια και καλή επικοινωνιακή αλληλόδραση. Η ανιδιοτέλεια του ηγέτη βασίζεται στην εκπαίδευσή του που είναι πολύπλευρη. Είναι αυτός που δεν κάνει τα πράγματα σωστά, αλλά κάνει τα σωστά πράγματα (Τριαντάρη, 2020).

Για την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου του 21^{ου} αιώνα σημαντικό στοιχείο είναι η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, βελτιώνουν τις αντίστοιχες δεξιότητές τους και διευκολύνουν τη μάθησή τους. Τα διάφορα προγράμματα είναι παρεμβατικά, πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύουν στην ενίσχυση διαφορετικών διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας στο σχολικό περιβάλλον. Ο σκοπός τους είναι πολυεπίπεδος και αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ευρύτερο σύστημα της σχολικής κοινότητας. Για τους μαθητές, τα προγράμματα αποσκοπούν στην ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη, στην ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά θέματα, όπως η επικοινωνία, η γνώση σε σχέση με τον εαυτό, η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η άσκηση βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και η άσκηση δεξιοτήτων μελέτης και διαχείρισης κρίσεων. Για τους εκπαιδευτικούς, μέσα από την κατάρτισή τους στα προγράμματα αυτά και την εφαρμογή τους στην πράξη, τίθεται η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η απόκτηση δεξιοτήτων και η στήριξη των μαθητών.

Η παρούσα μελέτη για να πραγματοποιηθεί ο σκοπός για τον οποίο έγινε, χωρίστηκε σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται η έννοια του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και αναλύονται τα χαρακτηριστικά που αυτός έχει. Επίσης, μελετώνται τα διάφορα στυλ ηγεσίας και η χρηστή εκπαιδευτική διακυβέρνηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, δίνεται ο ορισμός της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, διερευνάται η σχέση που αυτή έχει με τη συναισθηματική νοημοσύνη και η επίδρασή της αλλά και η αναγκαιότητά της στο σύγχρονο σχολείο. Παράλληλα, μελετάται η σημασία

που έχει η εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο και δίνονται καινοτόμες διεθνείς και ελληνικές πολιτικές κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Στο τρίτο κεφάλαιο, αρχικά αναλύεται η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ηγέτη εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, καταγράφεται η περίοδος της πανδημίας του covid-19 και ποιες συνέπειες είχε αυτή στην εκπαίδευση γενικότερα. Κατόπιν, αναλύονται οι στρατηγικές που κάνει ένας πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός σε κρίσιμες περιόδους, όπως είναι αυτή της πανδημίας και αναλύεται η τριπλή εστίαση των Daniel Goleman και Peter Senge. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη, δηλαδή ο σκοπός και στόχος της έρευνας, ο τόπος διεξαγωγής της, το εργαλείο και η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και οι συγκρίσεις μέσω όρων ανεξάρτητων με εξαρτημένων μεταβλητών. Τέλος, ακολουθεί το κεφάλαιο συμπεράσματα και η βιβλιογραφία.

Καθώς η ερευνήτρια τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετήσει τέτοια προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στην τάξη της, επισημαίνει τη θετική επίδραση που αυτά έχουν στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών της και την πρόοδο που πραγματοποιείται και στους υπόλοιπους τομείς της προσωπικότητάς τους. Επίσης, δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής μελέτης καμία έρευνα στον ελλαδικό χώρο που να διερευνά τον πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό και τον ρόλο του στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε περίοδο μετά την πανδημία, γι' αυτό και δεν υπάρχει κεφάλαιο με το τίτλο Συζήτηση. Έτσι, η μελέτη χαρακτηρίζεται ως πρωτότυπη και θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα, για να πραγματοποιηθούν και άλλες παρόμοιες μελέτες σε όλη την επικράτεια.

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ο ΠΟΛΥΣΧΙΔΗΣ ΗΓΕΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

1.1 Ορισμός και διασάφηση εννοιών

Ως ηγέτης ορίζεται εκείνος που επιλέγει, εξοπλίζει, εκπαιδεύει και επηρεάζει έναν ή περισσότερους ανθρώπους που έχουν διαφορετικά χαρίσματα, ικανότητες και δεξιότητες και εστιάζει τους ανθρώπους στην αποστολή και τους στόχους του οργανισμού αναγκάζοντάς τους να δαπανούν πρόθυμα και με ενθουσιασμό πνευματική, συναισθηματική και σωματική ενέργεια σε μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξη της οργανωτικής αποστολής και των στόχων (Winston & Patterson, 2006). Από τον ορισμό αυτό διαπιστώνεται ότι η ηγεσία δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά απαιτεί βαθιά κατανόηση του ρόλου των ανθρώπων στην απόλυτη επιτυχία της αποστολής και του οράματος του οργανισμού (Gandolfi & Stone, 2016).

Η ηγεσία αφορά στη διαδικασία και στην επιρροή μιας ομάδας ανθρώπων προς την κατεύθυνση ενός αποφασισμένου κοινού στόχου (Loae, 2018; Northouse, 2007; Armandi, Oppedisano & Sherman, 2003). Στον ορισμό αυτό, η αναφορά στην ηγεσία ως διαδικασία αναιρεί παλιές υποθέσεις ότι η ηγεσία είναι εγγενής και η αναφορά της επιρροής είναι αξιοσημείωτη, καθώς είναι πρακτικά αδύνατο να γίνουν αποτελεσματικές αλλαγές χωρίς τη δύναμη της επιρροής. Επίσης, οι στόχοι είναι το κίνητρο ή η κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε οργανισμό ή ίδρυμα. Τα γεγονότα αυτά καθιστούν τον ορισμό αυτό συνοπτικό, αλλά ολοκληρωμένο και αποδεκτό (Northouse, 2007). Ο House αναφέρει ότι ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει, να παρακινεί και να επιτρέπει σε άλλους να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του οργανισμού (Yukl, 2010). Έτσι, εκτός από την επιρροή, αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει τα κίνητρα που κάνουν τους ανθρώπους να είναι σε θέση να προσπαθήσουν να φέρουν την επιτυχία του οργανισμού.

Ο πολυσχιδής ηγέτης, σύμφωνα με την Τριαντάρη (2020) είναι ο ηγέτης του μέλλοντος, καθώς συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη ρήτορα ο οποίος έχει ως σκοπό του να λειτουργεί εύρυθμα η δημοκρατία, να αποφεύγεται η εχθρότητα, η αντιπαλότητα και η εκμετάλλευση και να δημιουργούνται εκείνες οι προϋποθέσεις, ώστε να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του. Έτσι, στόχος του είναι η σχολική κοινότητα της οποίας αυτός ηγείται να ευδαιμονεί, οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί και υπάλληλοι να είναι ευχαριστημένοι και ως συνέπεια αυτού του κλίματος η σχολική μονάδα να χαρακτηρίζεται αποδοτική. Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δεν κάνει απλώς σωστά πράγματα, αλλά κάνει τα πράγματα σωστά.

Καθώς αποσαφηνίσαμε την έννοια της ηγεσίας, του ηγέτη και του πολυσχιδούς ηγέτη, επειδή ο πολυσχιδής ηγέτης είναι ο ηγέτης του μέλλοντος, τα χαρακτηριστικά & οι ικανότητες του ηγέτη σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία στο εργασιακό χώρο καθορίζονται από τις επαγγελματικές δεξιότητες και τη σκληρή εργασία, αποτελούν βασικούς άξονες που προδιαγράφουν τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει ο ηγέτης. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικού.

1.2 Τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού

Η ηγεσία είναι σημαντική και οι διαφορές μεταξύ των ηγετών δεν καθορίζονται από τη φιλοσοφία της ηγεσίας, της προσωπικότητας ή ακόμη και του τρόπου διαχείρισης, αλλά με το πώς διαβάζουν και ερμηνεύουν το περιβάλλον τους και πώς αυτές οι ερμηνείες επηρεάζουν τις αντιδράσεις που έχουν οι ηγέτες σε διάφορες καταστάσεις (Gandolfi & Stone, 2018). Αυτό απαιτεί υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, συναισθηματικής νοημοσύνης και περιβάλλοντος, τόσο εντός όσο και εκτός του οργανισμού (Rooke & Torbert, 2005).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη αναδεικνύονται μέσα από τις δύο βασικές συνιστώσες του χαρακτήρα του ρήτορα: α) τη διάθεσή και την ευβουλία για την άσκηση της ρητορικής τέχνης και της ηγεσίας και β) την ικανότητά του να ασκεί τη ρητορική, όπως και την ηγεσία (Τριαντάρη, 2020). Για να είναι η ηγεσία αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να συνδέεται στενά με τον ηγέτη, ο οποίος είναι σε θέση να εμπνεύσει και να δώσει προτεραιότητα στις ανάγκες, γεγονός που με τη σειρά του παράγει μια αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας στους ανθρώπους (McDermott, Kidney, & Flood, 2013). Ο ηγέτης οφείλει και πρέπει να γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του, να αντιλαμβάνεται τις διάφορες αναφερόμενες καταστάσεις και να αναζητά πάντοτε την αλήθεια. Αυτό θα τον κάνει να είναι δίκαιος, φρόνιμος και δραστήριος (Τριαντάρη, 2020).

Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει ένα όραμα το οποίο μέσω των δυνατοτήτων του προσπαθεί να επιτύχει. Αρωγός του σε αυτή την προσπάθεια είναι η φρόνηση μέσω της οποίας καθιστά το όραμά του πραγματοποιήσιμο και ρεαλιστικό στους άλλους. Η φρόνηση είναι αυτή που ωθεί τον ηγέτη-ρήτορα να διαμορφώσει σωστές θέσεις, οδηγώντας στην επιλογή και λήψη ορθών αποφάσεων και πράξεων. Επίσης, οδηγεί στη γνώση των καλών και αληθινών σκοπών ή οραμάτων, καθοδηγεί την προαίρεση και βοηθάει τον ηγέτη να στοχάζεται βαθιά, σωστά, ώστε να επιδιώκει το καλό και το συμφέρον, να διαβουλεύεται σωστά, να θέτει πραγματοποιήσιμους στόχους. Επίσης, η φρόνηση είναι προωθητική παράμετρος για το κίνητρο, που είναι το όραμα, το επίτευγμα, η αποστολή, που οδηγεί τον ηγέτη να υλοποιήσει στόχους και έργα και να αγωνιστεί με πάθος γι' αυτά. Η φρόνηση του ηγέτη αποτελεί τη δέσμευση σε αξίες, που καθορίζουν και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του (Τριαντάρη, 2020).

Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός σκέφτεται με σύστημα για τη σχολική μονάδα που διοικεί και δεν είναι μόνος του στη διοίκησή του, αλλά δημιουργεί μια ομάδα ενδιαφερομένων μερών κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε ο κάθε μαθητής/τρια να λαμβάνει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Δημιουργεί το σκοπό και καλλιεργεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε να επέλθουν οι αλλαγές στην σχολική κουλτούρα (Fullan & Quinn, 2015). Το πάθος για αυτό που κάνει είναι η κινητήριος δύναμή του, καθώς σε συνδυασμό με το συναίσθημα εγείρει το ενδιαφέρον και την επιθυμία των άλλων για την επίτευξη του στόχου του. Βέβαια, ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει τη

δυνατότητα να κυριαρχεί πάνω στις επιθυμίες του, πράγμα που τον καθιστά σόφρονα και εγκρατή. Η ακεραιότητα που τον διακρίνει είναι αυτή που τον κάνει έμπιστο στους υφισταμένους του. Είναι πολυδιάστατος και εφόσον οι ρόλοι που χρειάζεται να αναλάβει είναι πολλοί, ξεχωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του, συνέπεια του οποίου είναι η επιρροή του στα συναισθήματα των άλλων. Η απουσία της φρόνησης, της πειθούς και της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει σημαντικά το ρόλο του, αλλά είναι και σημαντικά χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν και τελικά ορίζουν την προσωπικότητα του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού (Τριαντάρη, 2020).

Συχνά, τα είδη των απαιτήσεων που τίθενται στους εκπαιδευτικούς, για να υιοθετήσουν ένα νέο πρόγραμμα σπουδών είναι αγχωτικά και μπορούν να προκαλέσουν αντίσταση με αποτέλεσμα η όποια αλλαγή να είναι και συναισθηματική, εφόσον διαταράσσεται η άνεση κάποιου. Ο ηγέτης, λοιπόν, δίνει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο. Αυτό απαιτεί εμπιστοσύνη, η οποία εξαρτάται από τη σχέση που έχει οικοδομηθεί με την πάροδο του χρόνου (Berkovich & Eyal, 2017).

Ένα κύριο χαρακτηριστικό του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού είναι η ικανότητά του να επικοινωνεί, να μεταδίδει, δηλαδή, σαφή και αληθινά νοήματα, που προϋποθέτουν τη σωστή χρήση του λόγου. Η λογική πειθώ αποτελεί βασικό μέσο αλληλεπίδρασης του ρήτορα με το ακροατήριο του. Ειδικότερα, η σωστή χρήση της γλώσσας, της έντασης και του ρυθμού της φωνής, η σωστή στάση του σώματος σε συνδυασμό με την εξωτερίκευση του συναισθήματος, βοηθούν στην επιτυχημένη επικοινωνία με τους υφισταμένους και όμοιους ιεραρχικά. Έτσι, ο αληθινός ηγέτης συνδυάζει τη συναισθηματική, τη γνωστική, τη νοητική και την κοινωνική διάσταση της ψυχοσωματικής του οντότητας σε μια σχέση βιωματικής εμπειρίας με τους άλλους, δημιουργώντας κλίμα διαπροσωπικής επικοινωνίας (Τριαντάρη, 2020).

Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι παράλληλα και ένας συναισθηματικά ευφυής ηγέτης που είναι σε επαφή με τα δικά του συναισθήματα, καθώς τα αναγνωρίζει, τα κατανοεί και τα διαχειρίζεται στο πνεύμα του χειρισμού κάθε κατάστασης γρήγορα και αποτελεσματικά. Η συνειδητοποίηση και η κατανόηση των συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και η ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων

με τον κατάλληλο τρόπο, δεδομένου του πλαισίου, θεωρούνται κρίσιμα για την κοινοτική σχολική ηγεσία (Blase & Blase, 2004).

Κίνητρα για την άσκηση αποτελεσματικής και ορθολογικής ηγεσίας είναι η αρετή και η καλή διάθεση. Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, όταν ασκεί εξουσία αισθάνεται να δεσμεύεται από τις αξίες του, οι οποίες προσδιορίζουν τις σκέψεις, τα επιχειρήματά του, τις αποφάσεις και τελικά τις πράξεις του. Το ήθος του εξάρει την κοινωνική του υπευθυνότητα και αναδεικνύει την πρόθεσή του με τη συμπεριφορά του. Ο τρόπος με τον οποίο μιλάει προς τους υφισταμένους του προκαθορίζει την προαίρεσή του. Στηρίζει ένα σύνολο αξιών που το συνδέει με τον ηθικό λόγο. Η ηθική του αποτιμάται με κριτήριο την αλήθεια ή το ψεύδος και προσδιορίζει τη ποιότητά του και ταυτόχρονα διαφυλάσσει τη δέσμευσή του στις αξίες, μέσω των οποίων σκέφτεται και δραστηριοποιείται επαγγελματικά. Την ηθική σταθερότητα και δέσμευση στις αξίες αναδεικνύει με την πειθώ, που συνδέεται με την εύνοια, δηλαδή την καλή διάθεση του να δώσει τις καλύτερες συμβουλές, να λάβει μόνος ή σε συνεργασία με τους άλλους τις καλύτερες αποφάσεις (Τριαντάρη, 2020).

Επιπρόσθετα, η λογική πειθώ του πολυσχιδή ηγέτη-ρήτορα είναι συνυφασμένη με την ψυχολογική πειθώ. Έτσι, ο ηγέτης-ρήτορας εμπνέει ανεξαρτησία και αυτονομία στην ψυχή των εργαζομένων, εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, ενώ μπορεί να εκμαιεύσει τα συναισθήματα των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, πετυχαίνει τη διάδραση ανάμεσα σε αυτόν και στους άλλους, όπου βασίζεται και η επιτυχία του στην άσκηση επιρροής, με απώτερο στόχο το όφελος όλων σε συνάφεια με την πραγματοποίηση των στόχων στον εργασιακό χώρο. Επομένως, ο ηγέτης ρήτορας αναδεικνύεται μέσα από το λόγο του, το πάθος και το ήθος του (Τριαντάρη, 2020).

Επίσης, ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός διακρίνεται για την μεσότητα, που είναι ένας ρυθμιστικός παράγοντας χαρακτηριστικών, όπως η αυτοπεποίθηση, που έλλειψή της είναι η διστακτικότητα και η υπερβολή γίνεται αλαζονεία. Χαρακτηριστικό του είναι το θάρρος, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική αντοχή, η ψυχραιμία στη βάση της ηθικής αρετής και μέσω της φρόνησης αποφεύγεται ο αποπροσανατολισμός και η εξαπάτηση από την έλλειψη και την υπερβολή που προκαλούν οι έντονες επιθυμίες. Η μεσότητα καθίσταται ελεγκτική αρετή στην αυτοπεποίθηση και στο θάρρος και ο ηγέτης

οφείλει να έχει τη λογική, την ψυχική δύναμη, το σθένος να πάρει αποφάσεις, να θέτει δύσκολους και πραγματοποιήσιμους στόχους, να εμπνέει με ρεαλιστικά οράματα τους υφισταμένους του. Έτσι, ο αληθινός ηγέτης είναι εγκρατής (Τριαντάρη, 2020).

Από την ανάλυσή μας γίνεται φανερό ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει βασικά χαρακτηριστικά τη διάθεση, την ευβουλία να ασκήσει την ηγεσία, την ικανότητα, τη δεινότητα, την πειθώ, τη φρόνηση, την αρετή και τη μεσότητα. Η έλλειψη αυτών των στοιχείων ανατρέπουν το ρεαλιστικό όραμα, τις αξίες, την αυτοαναγνώριση, την επιρροή, την ακεραιότητα, την εντιμότητα και την αξιοπιστία του ηγέτη-ρήτορα. Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη που ανάλογα με τον τύπο και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε ηγέτη, τον χαρακτήρα των υφισταμένων του και τους τιθέμενους στόχους στο εργασιακό περιβάλλον, διαμορφώνουν διάφορα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

1.3 Μοντέλα ηγεσίας

Ο ηγέτης που ακολουθεί το αυταρχικό στυλ υπαγορεύει μεθόδους εργασίας, λαμβάνει μονομερείς αποφάσεις, ενώ η συμβολή των άλλων μελών της ομάδας είναι ελάχιστη (Robbins & Coulter, 2009). Αυτός ο τρόπος ηγεσίας δεν είναι τόσο δημιουργικός, όσο οι υπόλοιποι, ενώ συνήθως δημιουργεί ένταση, δυσαρέσκεια, αντίσταση και μείωση του ενδιαφέροντος των υφισταμένων προς τον ηγέτη (Haita & Raus, 2011; Cherry, 2018a). Ο αυταρχικός ηγέτης θεσπίζει μόνος του κανόνες, αναθέτει καθήκοντα, επιλύει προβλήματα από μακριά, ενώ κερδίζει τις αποφάσεις που θέτει μέσω τιμωρίας, απειλής, απαιτήσεων, εντολών, κανόνων και κανονισμών με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να τηρούν τις οδηγίες χωρίς ερωτήσεις ή σχόλια. Η αυταρχική ηγεσία είναι κατάλληλη για ρυθμίσεις με συνεχή ροή νέων υπαλλήλων, περιορισμένο χρόνο ή πόρους λήψης αποφάσεων και αναγκαία για συντονισμό μεγάλης κλίμακας με άλλες ομάδες και οργανισμούς, αλλά είναι ακατάλληλη για περιβάλλοντα στα οποία τα μέλη επιθυμούν να μοιράζονται τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Στον αντίποδα, το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας εμπλέκει τους ανθρώπους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ η εκτέλεση της απόφασης μπορεί να είναι από τον ηγέτη με τη συναίνεση της ομάδας μέσω των ομαδικών συζητήσεων. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας επιτρέπεται η κριτική, επαινούνται και ενθαρρύνονται οι υφιστάμενοι και, όταν εντοπίζονται από κοινού προβλήματα, προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπισή τους (Amzat & Ali, 2011). Οι δημοκρατικοί ηγέτες προωθούν και προκρίνουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη διευκόλυνση αυτής, τη συντροφικότητα, την ενεργό συμμετοχή των μελών, τους δίκαιους επαίνους, τη συγκρατημένη κριτική, την προσφορά επιλογών στους υφισταμένους και ευρύτερα την υποστήριξη. Αυτός ο τρόπος ηγεσίας αντικατοπτρίζει δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης της συμπερίληψης, της αυτοδιάγνωσης και της ισότιμης συμμετοχής (Wang, Shieh & Tang, 2010). Τα καθήκοντα της δημοκρατικής ηγεσίας περιλαμβάνουν τη διανομή της ευθύνης εντός της ομάδας, την ενδυνάμωση των μελών και τη διευκόλυνση των ομαδικών συζητήσεων. Οι ρόλοι των δημοκρατικών υφισταμένων περιλαμβάνουν την προθυμία α) να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη για την ομάδα ή την οργάνωση, β) να θεωρηθούν υπεύθυνοι για τις πράξεις και τις αποφάσεις τους, γ) να διατηρήσουν την αυτονομία και την ελευθερία της ομάδας τους, δ) να αναλάβουν το ρόλο του ηγέτη, όπως απαιτείται και ε) να συνεργαστούν με τους ηγέτες τους (Kawar, 2012). Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως μια διεθνής ένωση, ένα δημοκρατικό έθνος, μια εταιρεία ιδιοκτητών εργαζομένων, ένα δημόσιο πανεπιστήμιο ή σχολείο ή μια συνεργατική κοινωνική ομάδα ή οργάνωση. Αυτό το στυλ δεν είναι χρήσιμο ή δεν απαιτείται σε ομάδες και οργανισμούς με σαφώς καθορισμένες και αναλλοίωτες κατευθυντήριες γραμμές, ρόλους και πρακτικές (Obiwuru et al., 2011). Με αυτό το στυλ ηγεσίας δίνεται η ευκαιρία σε όλους να συμμετάσχουν, οι ιδέες ανταλλάσσονται ελεύθερα και ενθαρρύνεται η συζήτηση. Ενώ η δημοκρατική διαδικασία τείνει να επικεντρώνεται στην ισότητα των ομάδων και την ελεύθερη ροή ιδεών, ο ηγέτης εξακολουθεί να είναι εκεί, για να προσφέρει καθοδήγηση και έλεγχο. Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι επιφορτισμένος με την απόφαση για το ποιος ανήκει στην ομάδα και ποιος θα συμβάλει στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς

τύπους και οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα, καλύτερες συνεισφορές από τα μέλη της ομάδας και αυξημένο ηθικό ομάδας (Cherry, 2018b).

Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου οι ρόλοι είναι ασαφείς ή ο χρόνος είναι σημαντικός, η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε επικοινωνιακές αποτυχίες, καθώς τα μέλη της ομάδας ενδέχεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή εμπειρογνωμοσύνη, για να συνεισφέρουν ποιοτικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης, μπορεί να οδηγήσει τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ότι οι απόψεις και οι ιδέες τους δεν λαμβάνονται υπόψη, γεγονός που μπορεί να μειώσει την ικανοποίηση και το ηθικό των εργαζομένων. Για το λόγο αυτό, αυτού του είδους το στυλ ηγεσίας λειτουργεί καλύτερα σε καταστάσεις, όπου τα μέλη της ομάδας είναι ικανά και πρόθυμα να μοιραστούν τις γνώσεις τους (Emery & Barker, 2007).

Στο στυλ ηγεσίας «Laissez-Faire» οι ηγέτες αρνούνται να λάβουν αποφάσεις, δεν είναι διαθέσιμοι, όταν χρειάζεται, επιλέγουν να μην αναλάβουν καμία ευθύνη, διακρίνονται από έλλειψη ηγετικής ικανότητας (Biggerstaff, 2012) και έχουν πολύ λίγη έως καμία εξουσία εντός της οργάνωσης της ομάδας τους. Επειδή οι ηγέτες αυτού του στυλ δεν χρησιμοποιούν την εξουσία τους, αποφεύγουν και να αναλάβουν δράσεις, πράγμα το οποίο θεωρείται παθητική και αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας (Bolda & Nawaz, 2010) και απουσία ηγετικού στυλ, καθώς επιτρέπουν στα μέλη της ομάδας να πάρουν μόνο αυτοί τις αποφάσεις και να είναι υπεύθυνα για την επίτευξη των στόχων και την επίλυση των προβλημάτων (Cherry, 2018c). Αυτό το στυλ ευνοεί την εγκατάσταση μιας χαλαρής εργασιακής ατμόσφαιρας, ενώ μειώνει το ηθικό και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Haita & Raus, 2011).

Ειδικότερα, αυτό το στυλ ηγεσίας απαιτεί μεγάλη εμπιστοσύνη, οπότε οι ηγέτες πρέπει να αισθάνονται σίγουροι ότι τα μέλη της ομάδας τους διαθέτουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την παρακολούθηση, για να ολοκληρώσουν ένα έργο. Όμως, το στυλ αυτό δεν είναι ιδανικό σε καταστάσεις όπου τα μέλη της ομάδας δεν διαθέτουν τις γνώσεις ή την εμπειρία που χρειάζονται, για να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους και να λάβουν αποφάσεις και για περιβάλλοντα στα οποία τα μέλη απαιτούν ανατροφοδότηση, κατεύθυνση, επίβλεψη, ευελιξία ή επαίνους (Gastil, 1994). Αυτό το στυλ ηγεσίας έχει συνδεθεί με αρνητικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της κακής απόδοσης της

εργασίας, της χαμηλής αποτελεσματικότητας των ηγετικών ομάδων και της λιγότερης ικανοποίησης από την ομάδα. Ορισμένοι άνθρωποι δεν είναι καλοί στον καθορισμό των δικών τους προθεσμιών, στη διαχείριση των δικών τους έργων και στην επίλυση προβλημάτων από μόνοι τους, οπότε σε τέτοιες περιπτώσεις τα έργα μπορούν να βγουν εκτός τροχιάς και οι προθεσμίες να λείψουν, όταν τα μέλη της ομάδας δεν λαμβάνουν αρκετή καθοδήγηση ή ανατροφοδότηση από τους ηγέτες.

Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας είναι το μοντέλο συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένων, το μοντέλο χαρισματικού ηγέτη, το μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας και το μοντέλο μετασχηματικής ηγεσίας. Στο μοντέλο συναλλαγής ηγέτη – υφισταμένων, υπάρχει συναλλαγή μεταξύ του ηγέτη και της εσω-ομάδας των υφισταμένων που συγκροτεί και ευνοεί ο ηγέτης. Εδώ αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη σχέση με τον ηγέτη να θεωρεί ως έμπιστους τους υφισταμένους του και οι υφιστάμενοι να έχουν εμπιστοσύνη στον ηγέτη τους. Σε αυτό το μοντέλο τίθενται δύο διαστάσεις: η δικαιοσύνη, που σχετίζεται με την αυτοδέσμευση του ηγέτη σύμφωνα με τις αρχές και τις υπαγορεύσεις του ηθικού νόμου και η αμεσότητα. Και οι δύο αυτές διαστάσεις καταστρατηγούνται, καθώς ο ηγέτης προβαίνει σε διακρίσεις και δημιουργεί μια εσω-ομάδα με χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην προσωπικότητα του ηγέτη. Επίσης, εξαιτίας αυτής της διάκρισης προκαλούνται ανισότητες που αποτελούν απειλή για την ελευθερία έκφρασης των άλλων υφισταμένων που βρίσκονται έξω από την εσω-ομάδα. Στο μοντέλο αυτό ο ηγέτης επενδύει στους υφισταμένους του, οι οποίοι του δείχνουν αφοσίωση και έχουν την καλύτερη δυνατή απόδοση. Όμως, ο ηγέτης επειδή είναι ευχαριστημένος από αυτήν την κατάσταση, δεν προβαίνει σε παρακίνηση της έξω-ομάδας των υφισταμένων. Έτσι, το στοιχείο που τον ενδιαφέρει περισσότερο είναι η ανταμοιβή των μελών με τους οποίους ανέπτυξε ισχυρό δεσμό που πρέπει διαρκώς να επενδύει σε αυτή τη σχέση (Τριαντάρη, 2020).

Στο μοντέλο χαρισματικού ηγέτη, ο ηγέτης έχει εξαιρετικές ικανότητες και υπεράνθρωπες δυνάμεις, στοιχεία που τον καθιστούν χαρισματικό. Ο χαρισματικός ηγέτης ενθαρρύνει τους υφισταμένους του μέσω της δύναμης της προσωπικότητάς του, της πειθούς και της επικοινωνίας (Ansar et al., 2016). Εμφανίζεται πρόθυμος στις δυσκολίες και στους κινδύνους, συναισθάνεται και αντιμετωπίζει με επιείκεια και ευσπλαχνία τους υφισταμένους του. Ο ηγέτης φέρνει έμφυτα ορισμένα χαρακτηριστικά

που τον καθιστούν χαρισματικό. Είναι εξωστρεφής, επικοινωνιακός και προσανατολισμένος στα επιτεύγματα (Τριαντάρη, 2020). Εμπνέει τους υφισταμένους του και τους επηρεάζει να συμμετέχουν προς το συμφέρον του οργανισμού. Η χαρισματική ηγεσία έχει θετικές επιπτώσεις τον εργαζόμενο, καθώς επιφέρει προοδευτικές αλλαγές στην απόδοσή τους. Έτσι, οι χαρισματικοί ηγέτες θεωρούνται αποτελεσματικοί (Angle et al., 2008). Η εμπιστοσύνη των υφισταμένων προς τον ηγέτη αποτελεί σημαντικό στοιχείο της χαρισματικής ηγεσίας. Για να έχει έναν μακροπρόθεσμο αντίκτυπο, ο χαρισματικός ηγέτης δημιουργεί ενθουσιασμό στους υφισταμένους του με αποτέλεσμα αυτοί να έχουν υψηλότερη απόδοση η οποία οδηγεί σε αυξημένη ικανοποίηση (Takala, 2005). Ο χαρισματικός ηγέτης είναι ενσάρκωτης της ηθικής αρετής και της λογικής, συνδέει τη λογική με το συναίσθημα και προκαλεί τη συναισθηματική επίκληση των υφισταμένων. Εκτός από ικανότητες συναισθηματικής και λεκτικής επικοινωνίας, ο χαρισματικός ηγέτης έχει και ικανότητες μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος. Αναδεικνύει την αξία του και τις αρχές του σε περιπτώσεις όπου οι υφιστάμενοί του διακατέχονται από το άγχος, όταν διαισθάνονται ότι κάτι απειλεί τη ζωή τους και το μέλλον τους. Ο χαρισματικός ηγέτης ανταποκρίνεται, καθώς με τη δυναμικότητά του καταφέρνει να αποσπάσει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του και να τους μεταδώσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, στοιχεία που τους ενδυναμώνουν στην εργασία τους (Τριαντάρη, 2020). Έτσι, ο χαρισματικός ηγέτης ενδυναμώνει τους υφισταμένους του με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να αισθάνονται παρακινημένοι και να συνειδητοποιούν την αυτοεκτίμηση που οδηγεί στην ικανοποίηση και τη δέσμευση της εργασίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αποτελεσματικότητα και στη συνέχεια στην οργανωτική απόδοση. Ο οργανισμός, λοιπόν, που χρησιμοποιεί χαρισματικό στυλ ηγεσίας γίνεται πολύ αποτελεσματικός (Konger, 2000).

Στην συναλλακτική ηγεσία προωθείται η ιδέα ότι οι εργαζόμενοι υπόκεινται στους ανωτέρους τους και δίνονται αμοιβές και τιμωρίες για την μη εκτέλεση των οδηγιών. Εδώ υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις: α) η συναλλακτική αμοιβή, όπου ο ηγέτης ικανοποιεί τις υλικές ανάγκες των υφισταμένων και εκείνοι με τη σειρά τους εκτελούν τις εντολές του για την επίτευξη των στόχων, β) η ενεργητική διοίκηση, όπου ο ηγέτης βρίσκεται διαρκώς σε ενεργή κατάσταση, για να παρεμβαίνει στην κατάλληλη στιγμή, γ)

παθητική διοίκηση, όπου ο ηγέτης παρεμβαίνει στην περίπτωση που υπάρχει αισθητό πρόβλημα, το οποίο ενδεχομένως να διογκωθεί και να δημιουργήσει ζήτημα στις δράσεις του οργανισμού, δ) η δυσλειτουργική διοίκηση, όπου η παρουσία του ηγέτη είναι ελάχιστη, με τάση αποποίησης των ευθυνών και αποφυγής στη λήψη αποφάσεων (Τριαντάρη, 2020).

Στο γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας εξασφαλίζεται η απόλυτη συμμόρφωση των εργαζομένων με τις διαδικασίες και τους κανόνες. Στο στυλ ηγεσίας που προσανατολίζεται στην εργασία, η προσοχή επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση του καθήκοντος υπό τις οδηγίες του ηγέτη ο οποίος θέτει δύσκολους αλλά εφικτούς στόχους για τους υφισταμένους του. Έτσι, ο ηγέτης παρέχει τόσο υψηλή οδηγία όσο και υψηλή υποστηρικτική συμπεριφορά. Ένα πλεονέκτημα αυτής της ηγεσίας είναι ότι συνήθως τηρούνται οι προθεσμίες (Lussier & Achua, 2001). Στο στυλ ηγεσίας που είναι προσανατολισμένο στους ανθρώπους η ομαδική εργασία και η δημιουργική συνεργασία ενθαρρύνονται αλλά μερικές φορές βάζει το ενδιαφέρον της ομάδας πάνω από τους οργανωτικούς στόχους (Adai, 2013). Το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας απαιτεί από τον ηγέτη να είναι προσιτός και φιλικός, ενώ παράλληλα επιδεικνύει ενδιαφέρον για την ευημερία και τις προσωπικές ανάγκες των υφισταμένων. Αυτό το στυλ είναι αποτελεσματικό, όταν οι υφιστάμενοι στερούνται αυτοπεποίθησης, εργάζονται σε δυσάρεστα ή αγχώδη περιβάλλοντα και όταν δεν παρέχεται ικανοποίηση από την εργασία (Hoy & Miskel, 2001).

Στο μοντέλο μετασχηματικής ηγεσίας ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει τους υφισταμένους να κάνουν το καλύτερο δυνατό, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να τους οδηγήσει σε καθώς τους παροτρύνει να επιτύχουν περισσότερα από τα αναμενόμενα. Είναι μια ηγεσία που υπερβαίνει τα κίνητρα για απόδοση, για την ανάπτυξη και την ενθάρρυνση των εργαζομένων διανοητικά και με συνέπεια, καθώς και για τη μετατροπή των δικών τους ανησυχιών σε ουσιαστικό μέρος της αποστολής του οργανισμού (Conger, 2002). Ο μετασχηματικός ηγέτης θέτει ένα σαφές όραμα και είναι ένα ηγετικό πρότυπο που χρησιμοποιείται από τους ηγέτες, για να αλλάξει την τρέχουσα κατάσταση μέσω της έμπνευσης, της πειθούς και του ενθουσιασμού, για να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο σαφούς οράματος με σκοπό την αναγνώριση κοινών στόχων. Η μετασχηματική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) χαρισματική επιρροή, όπου ο

ηγέτης αποσπά την εκτίμηση και την αποδοχή του από τους υφισταμένους, δημιουργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, β) προσωποποιημένη μέριμνα, όπου ο ηγέτης προάγει νέες ιδέες για την επίλυση προβλημάτων, δεχόμενος μαθητεία από τους υφισταμένους του και γ) προσωποποιημένο ενδιαφέρον, όπου ο ηγέτης παραμένει συμβουλευτικά κοντά στους υφιστάμενους, κατανοεί και αισθάνεται τις ανάγκες τους και τις τυχόν διαφορές τους, γνωρίζει τα δυνατά σημεία τους, που τα αξιοποιεί, ενώ παράλληλα γνωρίζει και τα αδύνατα σημεία τους, που προσπαθεί να αναπτύξει. Έτσι, γίνεται ένας καλός μέντορας, σύμβουλος και καθοδηγητής για τους υφισταμένους του (Τριαντάρη, 2020).

Στο αρετολογικό μοντέλο ηγεσίας εντάσσονται τα εξής μοντέλα: α) το μοντέλο αυθεντικού ηγέτη, β) το μοντέλο ηθικού ηγέτη, γ) το μοντέλο υπηρετικού ηγέτη, δ) το μοντέλο θετικού ηγέτη, ε) το μοντέλο συμβούλου ηγέτη και στ) το μοντέλο ηγέτη-ρήτορα-διαπραγματευτή/διαμεσολαβητή. Στο μοντέλο αυθεντικού ηγέτη, η βασική αξία του ηγέτη είναι η ειλικρίνεια, η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη και η ταπεινοφροσύνη. Ο ηγέτης εκδηλώνει τα χαρακτηριστικά του κίνητρα και τη συμπεριφορά του σε συνάρτηση με το θεσμικό του ρόλο που υπηρετεί και έρχεται να μοιραστεί τις πληροφορίες με τους υφισταμένους του ενθαρρύνοντάς τους να κατανοήσουν τη διαδικασία εξέλιξής τους, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν. Οδηγεί τους υφισταμένους του να του έχουν εμπιστοσύνη και να τον θεωρούν ηθικό άτομο. Στο μοντέλο του ηθικού ηγέτη, ο ηγέτης είναι αυτός που διαμορφώνει αξίες και επηρεάζει την κουλτούρα του οργανισμού. Δίνει κατευθυντήριες γραμμές ηθικής συμπεριφοράς και επηρεάζει όλες τις βαθμίδες διοίκησης. Είναι ειλικρινείς, δίκαιος, συμπεριφέρεται με ισότητα και η συμπεριφορά του παρακινεί τους υφισταμένους του για υψηλή απόδοση και μείωση των συγκρούσεων. Στο μοντέλο του υπηρετικού ηγέτη, ο ηγέτης χαλιναγωγεί τις επιθυμίες του και βοηθάει τους υφισταμένους του συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και εξέλιξή τους μέσα στον εργασιακό χώρο. Αυξάνει σημαντικά τη δυναμική της ομάδας την οποία συνενώνει μπροστά στην υλοποίηση κοινών στόχων. Στο μοντέλο του θετικού ηγέτη, ο ηγέτης αναδεικνύει την αρετή, που σύμφωνα με τον Αριστοτέλη δεν στηρίζει η κατάσταση, αλλά η ενέργεια. Χαρακτηριστικό του είναι η εμπιστοσύνη που τον καθιστά αξιόπιστο και παρέχει πλεονεκτήματα στη σχέση ηγέτη-υφισταμένων, όπως ότι ευνοεί την ανάληψη κινδύνων, βοηθά στην ενεργητική ακρόαση, συμβάλλει στην αύξηση της

δυναμικής των ομάδων και ενισχύει την παραγωγικότητα. Τον χαρακτηρίζει ακεραιότητα και αξιοπιστία, ευβουλία, επικοινωνιακή ικανότητα, είναι προσηνής στους υφισταμένους του και έχει αξιόπιστη και σταθερή συμπεριφορά (Τριαντάρη, 2020).

Στο μοντέλο του συμβούλου ηγέτη, ο σύμβουλος ηγέτης συγκεντρώνει όλες εκείνες τις αρετές, ηθικές και διανοητικές που παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτύξει μελλοντικούς ηγέτες. Είναι ο μέντορας που προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει το όραμά του στους υφισταμένους του με στόχο το κοινό καλό. Έτσι, βοηθά και στηρίζει τους λιγότερο έμπειρους υφισταμένους του, τους δίνει τη δυνατότητα της μάθησης, από κοινού θέτει με σύνεση και ακρίβεια τους στόχους και με τη συμπεριφορά και τη δράση του επιδρά καταλυτικά στην κοινότητα των υφισταμένων που έχει δημιουργήσει. Τα βασικά του γνώρισμα είναι η φρόνηση, η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη, η ανδρεία, η μεγαλοψυχία, η μεγαλοπρέπεια, η ευτραπεία, η πραότητα, η ελευθεριότητα, η φιλία, η νέμεσις, η ειλικρίνεια, η τιμή, η εγκράτεια και η επιείκεια. Αυτά τα χαρακτηριστικά τον ενισχύουν με επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η εχεμύθεια, η σωστή ανατροφοδότηση, η κατάλληλη πειθώ και η επιρροή (Τριαντάρη, 2020).

Στο μοντέλο ηγέτη-Ρήτορα-διαπραγματευτή/διαμεσολαβητή, ο ηγέτης φέρει όλα τα διακριτικά στοιχεία ενός σύγχρονου απαιτητικού ηγέτη, ο οποίος επιδιώκει την υλοποίηση των αποτελεσματικών στόχων και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η πειθώ αλλά και η δικαιοσύνη, βάσει της οποίας μοιράζει ισότιμα τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα στους υφισταμένους του χωρίς να ξεχνά την ανταμοιβή. Τον διακρίνει επίσης η φρόνηση, η σοφία-σωφροσύνη, η δικαιοσύνη, η ανδρεία, η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση και η επικοινωνιακή δεινότητα. Ο σύγχρονος ηγέτης-ρήτορας είναι διαπραγματευτής και διαμεσολαβητής, γεγονός που στηρίζει ακόμη περισσότερο την αντίληψη ότι ο ρήτορας είναι ηγέτης και ο ηγέτης είναι ρήτορας, εφόσον τα χαρακτηριστικά του ρήτορα απηχούν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη διαπραγματευτή/διαμεσολαβητή. Έτσι, ο ηγέτης-ρήτορας ως διαπραγματευτής/διαμεσολαβητής ξεχωρίζει για την πειθώ, την εμπιστοσύνη, την ευελιξία, το ήθος, την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, την ευφυΐα, την αμεροληψία, την αντικειμενικότητα, την ειλικρίνεια, την αξιοπιστία, την ψυχραιμία, το χιούμορ το σεβασμό, τη φαντασία την επινοητικότητα, την υπομονή και την επιφυλακτικότητα.

Αυτό το μοντέλο εστιάζει σε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την προσωπικότητα του ηγέτη, τη δύναμη της επικοινωνιακής ηθικής του ρήτορα, που θεωρείται απαραίτητη για τον ηγέτη και τονίζεται σε όλα τα μοντέλα ηγεσίας. Ο επικοινωνιακός ηγέτης μεριμνά για τους υφισταμένους, επιθυμεί να συνεργάζεται και να μοιράζεται, τονώνει την απόδοση των υφισταμένων μέσα από τη χρήση δίκαιων και ισότιμων πρακτικών, που αφορούν σε αμοιβές, σε βραβεύσεις, σε προαγωγές, σε κινητικότητα κ.ά. Στο πλαίσιο όλων αυτών των πρακτικών εφαρμογών αναδεικνύεται και η επικοινωνιακή ηθική του ηγέτη, η οποία ενισχύεται περισσότερο με το ρόλο του ως διαπραγματευτή/ διαμεσολαβητή. Η ηθική του ηγέτη ενισχύει την πειθώ και η πειθώ ενδυναμώνει την επικοινωνία με την αρωγή της οποίας ο ηγέτης διαπραγματευτής/ διαμεσολαβητής καταστρώνει στρατηγική, ενώ παράλληλα θέτει στόχους, καθορίζει το πρόβλημα και καλεί την κάθε πλευρά να κατανοήσει τι κάνει και να ελέγξει τη διαδικασία (Τριαντάρη, 2020).

Ο ηγέτης-ρήτορας διαπραγματευτής/ διαμεσολαβητής ανατρέπει τις συγκρούσεις και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, συνεννόησης και κατανόησης. Είναι εκείνος τελικά που δημιουργεί τις συνθήκες για συμμετοχική λήψη αποφάσεων, απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

1.4 Εκπαιδευτική διακυβέρνηση

Η διακυβέρνηση είναι η διαδικασία με την οποία η κυβέρνηση λαμβάνει και εφαρμόζει πολιτικές αποφάσεις που επηρεάζουν τη χρηματοδότηση και την παροχή εκπαίδευσης στους πολίτες ενός έθνους. Συνεπάγεται, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εξουσία μέσω της οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και κοινωνίας των πολιτών μιας χώρας, για να χρησιμοποιηθούν οι πόροι της χώρας για κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη που έχουν αντίκτυπο σε κάθε νοικοκυριό, άτομο ή έθνος (Joshua & Samuel, 2013).

Η χρηστή διακυβέρνηση είναι μια πράξη με την οποία η πολιτική διαδικασία μεταφράζεται στη βούληση του λαού σε δημόσιες πολιτικές με τη θέσπιση κανόνων που θα παρέχουν χώρο για αποτελεσματικές υπηρεσίες παροχής σε όλους τους πολίτες της χώρας. Η χρηστή διακυβέρνηση μπορεί να θεωρηθεί ως πλήρης σεβασμός του ανθρώπινου δικαιώματος, συμμετοχή των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων, διαφάνεια και λογοδοσία, διαχείριση των πόρων, ισότητα, πρόσβαση στη γνώση και παρόμοια που προάγουν την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων και των στόχων. Επίσης, η χρηστή διακυβέρνηση είναι ένα σύνολο αρμοδιοτήτων και διαδικασιών που ασκούνται από ένα ίδρυμα ή μια κυβέρνηση για την παροχή στρατηγικής κατεύθυνσης, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της αποτελεσματικής και αποδοτικής χρήσης των πόρων, της λογοδοσίας και της συμμετοχής των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων (Kadir, 2019).

Ειδικότερα, η χρηστή διακυβέρνηση στην εκπαίδευση σχετίζεται με τον τρόπο που ένα σχολικό σύστημα συνθέτει πολιτικές, παράγει κεφάλαια και δαπανά κεφάλαια, με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, με τα προγράμματα σπουδών και με τη διοίκηση του σχολικού πληθυσμού (Khalique, 2010). Αυτό σημαίνει ότι η σχολική διακυβέρνηση είναι υπεύθυνη για την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την αξιολόγηση του σχολείου.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι εκπαίδευση σημαίνει κάτι περισσότερο από απλό ακαδημαϊκό αλφαριθμητισμό. Είναι, δηλαδή, η ανάπτυξη αυτού του συμπλέγματος γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με τις οποίες οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Η εκπαιδευτική διαχείριση είναι εκείνη η διαδικασία αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων με τέτοιο τρόπο για την αποτελεσματική προώθηση της ανάπτυξης των ανθρώπινων ιδιοτήτων (Mishra, 2008). Η εκπαιδευτική διαχείριση αναφέρεται στη διοικητική διαδικασία μέσω της οποίας οι προσπάθειες των ανθρώπων του εκπαιδευτικού συστήματος συντονίζονται, οργανώνονται, ελέγχονται, κατευθύνονται και εποπτεύονται προς την επίτευξη και υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Abdullahi, 2018).

Η χρηστή διακυβέρνηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είναι γνωστό ότι όλοι όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό

σύστημα γνωρίζουν πολύ καλά τις κρίσεις που αντιμετωπίζει η σημερινή επίσημη εκπαίδευση σε ζητήματα, όπως έλλειψη κεφαλαίων, έλλειψη εγκαταστάσεων, όπως αίθουσες διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό εξοπλισμού, αυξανόμενο κόστος εκπαίδευσης, ανεπαρκής ενημέρωση, πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, αναταραχή των μαθητών και αμέλεια των εξετάσεων μεταξύ άλλων. Η κακή διακυβέρνηση δημιουργεί, επομένως, πολλά από τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος των αναπτυσσόμενων χωρών.

Από την άλλη πλευρά, η χρηστή διακυβέρνηση περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα πόρων, τη λογοδοσία, καθώς και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Η λογοδοσία, εξάλλου, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση μιας χρηστής διακυβέρνησης και ορίζεται ως μια διαδικασία αναμονής από κάθε μέλος ενός οργανισμού να λογοδοτήσει σε κάποιον για συγκεκριμένες εργασίες σύμφωνα με συγκεκριμένα σχέδια. Η λογοδοσία στην εκπαίδευση είναι το κίνημα που προσανατολίζεται προς την εξακρίβωση της έκτασης των στόχων της εκπαίδευσης και απαιτεί αποτελεσματική διαχείριση των αποφάσεων, των πολιτικών, της συνεχούς εποπτείας και της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Απαιτεί, επίσης, επαρκή τήρηση αρχείων, περιοδική αξιολόγηση των επιδόσεων καθώς και ανατροφοδότηση προς τα ενδιαφερόμενα μέρη του οργανισμού (Okunamiri & Ajoku, 2010).

Απαραίτητη κρίνεται στα πλαίσια αυτά και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων που προσδιορίζεται ως μια κατάσταση κατά την οποία όλοι έχουν φωνή στη λήψη αποφάσεων είτε άμεσα είτε μέσω ενός ενδιάμεσου θεσμού που αντιπροσωπεύει τη γνώμη τους. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αναφέρεται, επίσης, στον τρόπο συμμετοχής των ανθρώπων μέσω της χρήσης ιδρυμάτων που χρησιμεύουν ως διάυλος έκφρασης των συμφερόντων τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, την εθνότητα (Alabi, 2002). Μια άλλη μορφή συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο είναι ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών που αποφασίζει για θέματα που αφορούν μια τάξη μαθητών και ολόκληρο το σχολείο. Μερικά από αυτά τα θέματα σχετίζονται με τον σχολικό κώδικα συμπεριφοράς, τη χρήση του υλικού, το πρόγραμμα σπουδών, την προσαρμογή και τις επιδόσεις των μαθητών, μεταξύ άλλων.

Άλλωστε, κάθε σχολικό σύστημα απαιτεί χρήματα και άλλους πόρους, όπως κτίρια, γραφεία και καρέκλες, εγχειρίδια, πίνακες, νερό και ηλεκτρικό ρεύμα. Αυτές είναι μεταξύ των εισροών που χρησιμοποιεί το σχολείο στην καθημερινή του λειτουργία προκειμένου να είναι σε θέση να λειτουργήσει. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για την παροχή αυτών των εισροών. Οι πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών (διευθυντές, εκπαιδευτικοί και σχολεία) επεξεργάζονται τις σχολικές εισροές μετασχηματίζοντας τους διαθέσιμους πόρους, κυρίως τους μαθητές για μελλοντικές υπηρεσίες, γεγονός που γίνεται το αποτέλεσμα του σχολείου. Οι πληροφορίες σχετικά με την ανατροφοδότηση και το περιβάλλον θα αφορούν τις εκροές και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Σύμφωνα με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή του ΟΗΕ η χρηστή διακυβέρνηση διαθέτει οκτώ βασικά χαρακτηριστικά, όπως ότι είναι συμμετοχική, διαφανής, ανταποκριτική, αποτελεσματική, αποδοτική, υπεύθυνη-υπόλογη, δίκαιη και ακολουθεί τους κανόνες του κράτους δικαίου, ενώ ταυτόχρονα είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη συναίνεσης (UNESPAC, 2007). Συγκεκριμένα είναι:

Συμμετοχική: Η συμμετοχή και των δύο φύλων στη διαδικασία λήψης και υλοποίησης των αποφάσεων είναι ένα από τα σημαντικά σημεία της χρηστής διακυβέρνησης. Η εν λόγω συμμετοχή μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση.

Προσανατολισμένη στην επίτευξη συναίνεσης: απαιτεί την υπέρβαση των πολυάριθμών και διαφορετικών συμφερόντων των μελών μιας κοινωνίας, για να επιτευχθεί μια ευρεία συναίνεση σχετικά με το τι εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον και ως προς τον τρόπο που αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Η μελέτη και κατανόηση του ιστορικού, πολιτιστικού και κοινωνικού πλαισίου της κοινωνίας επιτρέπει την υιοθέτηση μιας ευρείας και μακροπρόθεσμης προοπτικής ως προς το τι απαιτείται για τη βιώσιμη ανάπτυξη και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί.

Διαφανής: σημαίνει ότι η λήψη και η εκτέλεση των αποφάσεων πραγματοποιείται στα πλαίσια των δημοκρατικά θεσπισμένων κανόνων, ενώ κάθε είδους πληροφορία είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Ανταποκριτική: η χρηστή διακυβέρνηση απαιτεί τα δημόσια όργανα και οι διοικητικές διαδικασίες να εξυπηρετούν το ταχύτερο δυνατόν το σύνολο των μελών της κοινωνίας.

Ακολουθεί τους κανόνες του κράτους δικαίου: απαιτεί τη θέσπιση νόμων που εφαρμόζονται με τρόπο ισότιμο και απαλλαγμένο από στοιχεία αμεροληψίας, καθώς και την πλήρη προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η συνεπής εφαρμογή της νομοθεσίας προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ανεξάρτητης και αμερόληπτης δικαιοσύνης.

Αποτελεσματική και αποδοτική: χρηστή διακυβέρνηση σημαίνει ότι οι διοικητικές διαδικασίες και οι δημόσιοι θεσμοί παράγουν αποτελέσματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μελών της κοινωνίας, αξιοποιώντας με το βέλτιστο και αποδοτικότερο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους. Η έννοια της αποδοτικότητας, στο πλαίσιο της καλής διακυβέρνησης, καλύπτει, επίσης, τη βιώσιμη χρήση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος.

Υπεύθυνη-υπόλογη: η λογοδοσία αποτελεί βασική προϋπόθεση της χρηστής διακυβέρνησης. Κυβερνητικοί φορείς, παράγοντες του ιδιωτικού τομέα και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών οφείλουν να λογοδοτούν, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Όμως, δεν μπορεί να υπάρξει λογοδοσία, αν δεν διασφαλίζεται η ύπαρξη δίκαιων και διαφανών διαδικασιών που συμμορφώνονται με τους κανόνες του κράτους δικαίου.

Από την ανάλυση των χαρακτηριστικών του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και τα μοντέλα ηγεσίας, γίνεται αντιληπτό ότι για την επίτευξη της χρηστής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και την απορρέουσα εξ αυτής ποιότητα της εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, καθώς το μοντέλο του ηγέτη-ρήτορα εξασφαλίζει την αρμονία και την ισορροπία της σχολικής κοινότητας. Ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού κρίνεται πολύ σημαντικός για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, καθώς τα προγράμματα αυτά έχουν θετική επίπτωση στην ανάπτυξη των νέων δίνοντας ώθηση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση. Τη μεγάλη σημασία, λοιπόν, που έχει η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση θα μελετήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

Ως κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ορίζεται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να λύνουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και να δημιουργούν θετικές σχέσεις με άλλους συνανθρώπους τους, ικανότητες που σαφώς είναι απαραίτητες για όλους τους μαθητές και προωθούν την κοινωνικοποίησή τους. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στοχεύει, επομένως, σε ένα συνδυασμό συμπεριφορών, γνώσεων και συναισθημάτων (Zins & Maurice, 2006).

Όπως περιγράφεται από το Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή είναι η διαδικασία απόκτησης και αποτελεσματικής εφαρμογής των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να αναγνωριστούν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της ανησυχίας για τους άλλους, η δημιουργία θετικών σχέσεων και ο κατάλληλος χειρισμός των καταστάσεων (<http://www.casel.org>).

Παρόμοια με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν ακαδημαϊκές δεξιότητες, μαθαίνουν να εξασκούνται και να εφαρμόζουν δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, συμμετέχοντας σε θετικές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη. Οι αρχικές δεξιότητες που έχουν μάθει μπορούν να ενισχυθούν και να ενσωματωθούν καλύτερα για την αντιμετώπιση των ολοένα και πιο περίπλοκων καταστάσεων που θα αντιμετωπίσουν. Ο Goleman (2001) υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές ικανότητες είναι μια μαθημένη ικανότητα που βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και που οδηγεί στην εξαιρετική απόδοση στην εργασία.

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή εξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό από την έρευνα για την πρόληψη και τη διατήρηση και το ενδιαφέρον για αυτήν πυροδοτήθηκε

στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με τη δημοσίευση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (1995) και της Gardner's Multiple Intelligences (1993). Ένα υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος συνεχίζεται σήμερα, με την έρευνα να δείχνει έναν αυξανόμενο αριθμό θετικών αποτελεσμάτων από την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και τα κράτη και οι σχολικές περιφέρειες να υιοθετούν απαιτήσεις για τη διδασκαλία της. Πράγματι, ολοένα και μεγαλύτεροι αριθμοί εκπαιδευτικών και γονέων αναβαθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ ακαδημαϊκής και κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, ιδίως στο πλαίσιο των συστημάτων υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Η Kathrine Weare (2004) περιγράφει τον συναισθηματικό αλφαριθμητισμό ως την ικανότητα να κατανοούμε τους εαυτούς μας και τους άλλους ανθρώπους ιδίως μέσω της γνώσης και χρήσης πληροφοριών σχετικά με τις συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού μας και των άλλων. Περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να διαχειριζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα και να ανταποκρινόμαστε στα συναισθήματα των άλλων με τρόπους που βοηθούν τον εαυτό μας και τους άλλους. Κάθε πολιτισμός και επάγγελμα φαίνεται να προτιμά συγκεκριμένους όρους ανάλογα με την προοπτική του, αλλά παρόλα αυτά είναι δυνατή μια κοινή αντίληψη και σε γενικές γραμμές αναφερόμαστε στην ίδια πτυχή μιας προσωπικότητας. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση έχει γίνει το πρότυπο για αυτές τις σκέψεις και τις επακόλουθες πρακτικές, αλλά είναι επίσης ένας συγκριτικά πρόσφατος όρος.

Καθώς η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τα συναισθήματά του, μέσα σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι και η δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους, η εργασία σε ομάδες και ο έλεγχος των παρορμήσεων. Η σχέση της με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή κρίνεται πολύ σημαντική και αναλύεται στη συνέχεια.

2.2 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης με κοινωνική και συναισθηματική αγωγή

Ο Αριστοτέλης είναι ο πρόδρομος του προσδιορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης, φέροντας τον άνθρωπο αντιμέτωπο με την πρόκληση να αισθανθεί και να διαχειριστεί τα πάθη και τα συναισθήματά του (Τριαντάρη, 2020). Ο Salovey και ο Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι που πρότειναν μια θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή λογοτεχνία. Έτσι την ορίζουν ως την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα, να χρησιμοποιούν το συναίσθημα, για να διευκολύνουν τη σκέψη, να κατανοούν με συναίσθημα και να ρυθμίζουν το συναίσθημα στον εαυτό τους και στους άλλους (Mayer & Salovey, 1997). Αυτοί οι ερευνητές αντιλήφθηκαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια διανοητική ικανότητα που σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να επεξεργάζεται και να συλλογίζεται με και για πληροφορίες γεμάτες συναισθήματα.

Μέσω της ανταπόκρισης των παθών του ακροατηρίου ο Αριστοτέλης προσδιόρισε στη συναισθηματική νοημοσύνη την παρεμφερή έννοια της ενσυναίσθησης ως την ικανότητα να κατανοεί ο ρήτορας τα συναισθήματα των άλλων, να μοιράζεται με το κοινό του συναισθήματα και τις σκέψεις (Τριαντάρη, 2020). Μελέτες έχουν δείξει ότι η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000), λιγότερο αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (Brackett, Mayer, & Warner, 2004), σχέσεις υψηλότερης ποιότητας, λιγότερες συγκρούσεις και ανταγωνισμό με τους φίλους (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, & Salovey, 2004) και χαμηλότερα επίπεδα προβλημάτων βίας και εξαρτησιογόνων ουσιών (Brackett et al., 2004). Επομένως, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μείζονα σημασία στην εκπαίδευση και λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής απόδοσης, οπότε καθοδηγούμενοι από αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Goh & Kim, 2020).

Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι η

αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα, ενώ το κοινωνικό χαρακτηριστικό είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Η αυτογνωσία αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα του ατόμου και τα συναισθήματα των άλλων. Αναφέρεται στην παρακολούθηση και τον εντοπισμό αδυναμιών, δυνατών σημείων, ατομικών αναγκών και των συναισθημάτων κάποιου. Από την άλλη πλευρά, η αυτορρύθμιση κατευθύνει και ελέγχει θετικά τα συναισθήματα, ενώ επιτρέπει στα άτομα να αποκρύπτουν αποφάσεις μέχρι να συλλεχθούν επαρκείς πληροφορίες. Έτσι, το άτομο σκέφτεται προσεκτικά πριν από τη δράση (Raghubir, 2018), ενώ το κίνητρο βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Ranasinghe et al., 2017).

Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρονται στη συνεργασία, την προσαρμογή, την οικοδόμηση σχέσεων και τη φιλία των μαθητών – χαρακτηριστικά που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με τις ομότιμες ομάδες και τους εκπαιδευτικούς τους, για να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Nikooyeh, Zarani & Fathabadi, 2017). Η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών και οι μαθητές με μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση των ακαδημαϊκών προκλήσεων (Jan & Anwar, 2019). Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και φοιτητών (Goh & Kim, 2020).

Καθώς αναλύθηκε η σχέση που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, στη συνέχεια της μελέτης μας καλούμαστε να ερευνήσουμε την επίδραση που έχει η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στη μάθηση και εάν είναι αναγκαία να υπάρχει στο σύγχρονο σχολείο.

2.3 Η επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη μάθηση και η αναγκαιότητα ύπαρξής της στο σύγχρονο σχολείο

Η ανάπτυξη κοινωνικής-συναισθηματικής ικανότητας είναι το κλειδί για την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή. Γνωρίζουμε ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν το πώς

και τι μαθαίνουμε, ότι οι σχέσεις φροντίδας παρέχουν τα θεμέλια για διαρκή μάθηση και ότι σημαντικές δεξιότητες και γνώσεις κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μπορούν να διδαχθούν. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, ωφελεί τη σωματική υγεία, είναι απαραίτητη για τη διά βίου επιτυχία και μειώνει τον κίνδυνο αποτυχημένων σχέσεων, διαπροσωπικής βίας, κατάχρησης ουσιών και δυστυχίας (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004). Επίσης, η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους και επιπλέον συμβάλλει στη βελτίωση και την προώθηση της σωματικής και ψυχικής υγείας των νέων (Clouder et al., 2008). Επιπρόσθετα, δύναται να χρησιμεύσει ως οργανωτικό πλαίσιο για ένα ευρύ φάσμα προσπαθειών πρόληψης και προώθησης (Elias et al., 1997).

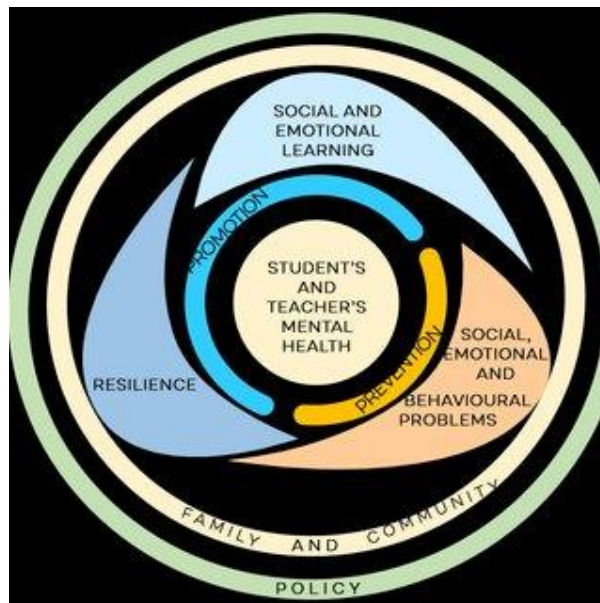
Τα συστήματα διδασκαλίας υποστήριξης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής παρέχονται στο πλαίσιο της φροντίδας, της ασφαλούς, καλά διαχειριζόμενης και συμμετοχικής τάξης, του σχολείου και των άλλων μαθησιακών περιβαλλόντων. Αυτές οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στη συνέχεια ενισχύονται στο σχολείο, μέσα στο σπίτι αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την κοινωνική-συναισθηματική διδασκαλία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που διατρέχουν κίνδυνο, εκείνων που αρχίζουν να εμπλέκονται σε αρνητικές συμπεριφορές και εκείνων που ήδη εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα.

Το επίκεντρο των περισσότερων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής είναι η καθολική πρόληψη και προώθηση, δηλαδή η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας και όχι η άμεση παρέμβαση. Μικρότερος αριθμός μαθητών μπορεί να απαιτεί μέτρια έως εντατική θεραπεία που επικεντρώνεται στην κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα, αλλά ο προγραμματισμός κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής έχει ως στόχο κυρίως να ενισχύσει την ανάπτυξη όλων των παιδιών, να τα βοηθήσει να αναπτύξουν υγιείς συμπεριφορές και να αποτρέψει τη συμμετοχή τους σε παραβατικές συμπεριφορές.

Οι προσπάθειες αυτές απαιτείται να εξετάζονται στο πλαίσιο συστημάτων υποστήριξης που παρέχουν μια ολοκληρωμένη συνέχεια των υπηρεσιών με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Ένα διάγραμμα που απεικονίζει αυτές τις σχέσεις παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα το οποίο παραλληλίζει στενά το εννοιολογικό πλαίσιο των Adelman & Taylor (2000).

Τα διαφορετικά μεγέθη των κύκλων αντιπροσωπεύουν τον αριθμό των παιδιών που εξυπηρετούνται από κάθε σύστημα, η επικάλυψη σηματοδοτεί τις αλληλένδετες σχέσεις μεταξύ των τριών συστημάτων και το κάτω πλαίσιο δείχνει ότι οι σχολικές-οικογενειακές-κοινοτικές συνεργασίες αποτελούν το θεμέλιο για την προώθηση της ανάπτυξης όλων των μαθητών. Επιπλέον, οι δαπάνες που σχετίζονται με την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης σε κάθε επίπεδο κατανέμονται σε πολλούς μαθητές σε επίπεδο πρόληψης και προώθησης, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ένα σχετικά μικρό κόστος ανά μαθητή. Ωστόσο, το κόστος αυξάνεται, καθώς αυξάνεται η ένταση της στήριξης (Zins & Maurice, 2006).

Διάγραμμα 2.3.1: εννοιολογικό πλαίσιο των Adelman & Taylor (2000).



ΠΗΓΗ: Adelman & Taylor, (2000).

Μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι εξής πέντε βασικές ικανότητες (CASEL, 2003): α) Αυτογνωσία - Αναγνώριση: αναγνώριση των συναισθημάτων κάποιου, αναγνώριση των δυνατών σημείων του εαυτού του καθώς και των άλλων συνανθρώπων του, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθηση β) Κοινωνική ευαισθητοποίηση - Ενσυναίσθηση: σεβασμός προς τους άλλους γ) Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων - Αξιολόγηση: προβληματισμός και προσωπική και ηθική ευθύνη δ) Αυτοδιαχείριση- Έλεγχος ώθησης: διαχείριση άγχους, επιμονή, καθορισμός στόχων και κίνητρα ε) Δεξιότητες σχέσεων - Συνεργασία: βοήθεια στην αναζήτηση και την παροχή και επικοινωνία.

Αυτές οι ικανότητες διδάσκονται πιο αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα φροντίδας, υποστήριξης και καλά διαχειριζόμενης μάθησης. Η ανάπτυξη της αυτονομίας, της αυτοδιάθεσης και της ηθικής είναι πιο πιθανή σε περιβάλλοντα στα οποία ο αμοιβαίος σεβασμός, η συνεργασία, η φροντίδα και η λήψη αποφάσεων είναι ο κανόνας (Bear, 2005). Αυτά τα πλαίσια είναι δομημένα με τρόπους που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν νέες μαθησιακές δραστηριότητες, να τους παρέχουν εύκολα προσβάσιμες ευκαιρίες, για να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες και τα προβλήματα και να τους υποστηρίξουν στη δημιουργία θετικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες, οπότε οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και δεν φοβούνται να κάνουν λάθη. Τελικά, υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος, καθώς ένα θετικό σχολικό περιβάλλον προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και διευκολύνει ένα υποστηρικτικό κλίμα.

Καθώς οι βασικές ικανότητες, όπως η αυτογνωσία, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων, η αυτοδιαχείριση και οι δεξιότητες σχέσεων διδάσκονται μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής θεωρούνται σημαντικά και απαραίτητα στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου. Το θέμα αυτό, λοιπόν, μελετάται στη συνέχεια.

2.4 Η σημασία της εφαρμογής των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία

Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των νέων αποτελεί σημαντικό καθοριστικό παράγοντα της θετικής τους ανάπτυξης, επιτρέποντάς τους να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα στο σχολείο, την εργασία και τη ζωή γενικότερα (OECD, 2015; Durlak et al., 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι μπορούν να μάθουν να αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και ότι τα προγράμματα που βασίζονται σε δεξιότητες στα σχολεία μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική, συναισθηματική, ακαδημαϊκή και συμπεριφορική τους ανάπτυξη (Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011).

Επιπρόσθετα, έρευνες αποδεικνύουν ότι οι προαναφερθείσες σχολικές παρεμβάσεις παρέχουν μακροπρόθεσμα οφέλη για τους νέους, συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης ψυχικής υγείας, της κοινωνικής λειτουργίας, των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των θετικών συμπεριφορών υγείας (Barry et al., 2013; Weare & Nind, 2011; Durlak et al., 2011). Τα στοιχεία δείχνουν ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παρέχει τη βάση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση ενός ευρύτερου φάσματος προβληματικών συμπεριφορών, όπως η κατάχρηση ουσιών, η αντικοινωνική συμπεριφορά και οι επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας και σεξουαλικής συμπεριφοράς (Weare & Nind, 2011). Από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Barry και Dowling (2015) διαπιστώθηκαν ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετικές επιπτώσεις στην επίτευξη αποτελεσμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας για τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων στοχευμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αυτοπεποίθησης, στάσης απέναντι στον εαυτό, των άλλων και του σχολείου και ενισχυμένων θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Επίσης, οι θετικές επιπτώσεις είναι εμφανείς στη μείωση και πρόληψη προβλημάτων, όπως για παράδειγμα του εκφοβισμού, των συγκρούσεων, της επιθετικότητας και της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών αλλά και προβλημάτων ψυχικής

υγείας, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Sklad et al., 2012; Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011).

Από την άλλη, οι Durlak et al., (2011) αναφέρουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων είναι πολύ σημαντικός, ενώ παράλληλα οι Weare & Nind (2011) διαπιστώνουν ότι, όταν υιοθετείται μια ολόκληρη σχολική προσέγγιση που περιλαμβάνει αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον και στο πρόγραμμα σπουδών υπάρχουν θετικές επιπτώσεις σε όλη τη σχολική κοινότητα. Όσον αφορά στις διαφορικές επιπτώσεις των σχολικών προγραμμάτων αναφορικά με την καταγωγή, την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση είναι ασαφείς και δεν έχουν παρατηρηθεί ουσιαστικές σαφείς επιπτώσεις (Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011; Adi et al, 2007).

Για να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα, η ποιότητα και η πιστότητα της εφαρμογής προσδιορίζονται ως βασικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Durlak et al. (2011) διαπίστωσαν ότι η ποιότητα εφαρμογής συνδέθηκε με σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα μεταξύ των εκπαιδευτικών που δίδασκαν αποτελεσματικά και ενσωμάτωσαν τα προγράμματα στις διδακτικές πρακτικές τους. Επίσης, αναφέρουν ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα ήταν εκείνα που ενσωμάτωσαν τέσσερα στοιχεία: τις διαδοχικές δραστηριότητες που οδήγησαν σε συντονισμένο, συνδεδεμένο τρόπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τις ενεργές μορφές ενημέρωσης, την επικέντρωση στην ανάπτυξη μίας ή περισσότερων δεξιοτήτων και τη σαφή στόχευση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών παρεμβάσεων που προσδιορίζονται στις έρευνες περιλαμβάνουν: προγράμματα με ισχυρή θεωρητική βάση και καλά σχεδιασμένους στόχους που χρησιμοποιούν συντονισμένη και αλληλένδετη προσέγγιση για την επίτευξη των στόχων τους, σαφή εστίαση στις διδακτικές δεξιότητες που ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, χρήση διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας.

Η συμβολή των προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών, αφού μέσω αυτών επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στην εκπαίδευσή τους αλλά και στην ενήλικη ζωή τους. Στη

συνέχεια θα αναφερθούμε στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο.

2.5 Διεθνείς και ελληνικές καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

Ενώ τα διεθνή στοιχεία υποστηρίζουν τη σημασία και τον θετικό αντίκτυπο της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων στα σχολεία, η ενσωμάτωση των παρεμβάσεων που βασίζονται στην ανάπτυξη στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, η βέλτιστη εφαρμογή τους στο πλαίσιο ενός ολόκληρου σχολικού συστήματος και η βιωσιμότητά τους δεν υιοθετούνται από πολλές χώρες. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης ενδέχεται να μην θεωρούνται σημαντικά σε σχέση με τα πιο παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα και ως εκ τούτου, ενδέχεται να υπάρχει έλλειψη ειδικού χρόνου με περιορισμένη υποστήριξη για την εφαρμογή τους αλλά και αδυναμία ενσωμάτωσής τους στη μάθηση.

Στη βιβλιογραφία προτείνεται ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών που ενσωματώνει τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε θεματικούς τομείς, με σαφή προσέγγιση των μαθησιακών στόχων, το οποίο παρέχεται από εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και με την υποστήριξη των μαθητών (Weare & Nind, 2011). Οι Jones και Bouffard (2012) περιγράφουν κατευθυντήριες αρχές για την ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης που περιλαμβάνει: συνέχεια και συνέπεια με την πάροδο του χρόνου, συνειδητοποίηση ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες διασυνδέονται και λειτουργούν μαζί, ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται στο πλαίσιο των σχέσεων και ότι οι αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία λειτουργούν ως ενιαία συστήματα. Οι αρχές αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τη χρήση των ικανοτήτων για την καθοδήγηση των σχολείων στον τρόπο ενσωμάτωσης των ακαδημαϊκών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ως μέρος της καθημερινής τους πρακτικής. Για να επιτευχθούν βιώσιμα αποτελέσματα, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν στη βασική

αποστολή του σχολείου και να συμπεριληφθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αλλά και στο ευρύτερο σχολικό σύστημα.

Μια ολόκληρη σχολική προσέγγιση παρέχει ένα ευέλικτο πλαίσιο για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών. Κεντρικός στόχος είναι η εφαρμογή μιας συντονισμένης προσέγγισης για την επίτευξη αλλαγών στο επίπεδο του ατόμου, της τάξης και του σχολείου στο πλαίσιο της κοινότητας. Πρωτοβουλίες, όπως το «MindMatters» (Wyn et al., 2000) και το «KidsMatters» (Dix et al., 2012) στην Αυστραλία και το SEAL (Κοινωνικές και Συναισθηματικές Διαστάσεις της Μάθησης) στο Ηνωμένο Βασίλειο (DfES, 2007) παρέχουν ένα ολόκληρο σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο στα σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ευρήματα από τις αξιολογήσεις της SEAL μέχρι σήμερα δείχνουν ότι η έγκαιρη εφαρμογή συνδέεται με τη δέσμευση της σχολικής ηγεσίας, τον ειδικό χρόνο για την κατάρτιση του προσωπικού, την εκτίμηση των αρχών κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης από το προσωπικό και την κατανομή επαρκούς χρόνου προετοιμασίας και παράδοσης (Banerjee et al., 2014).

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την προώθηση της υγείας των σχολείων από τους Samdal και Rowling (2013) δείχνει ότι οι αποτελεσματικές πρακτικές ολόκληρου του σχολείου υποστηρίζονται από βασικές συνιστώσες εφαρμογής, όπως η ηγεσία του σχολείου και οι πρακτικές διαχείρισης, η ετοιμότητα του σχολείου για αλλαγή και το θεωρητικό και υποστηρικτικό πλαίσιο του σχολείου. Η προσοχή σε αυτούς τους ευρύτερους παράγοντες είναι επιτακτική για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης στο ευρύτερο σχολικό σύστημα.

Το Ηνωμένο Βασίλειο έχει μια περιφερειοποιημένη εκπαιδευτική πολιτική που σημαίνει ότι τα έθνη της Αγγλίας, της Σκωτίας, της Ουαλίας και της Βόρειας Ιρλανδίας είναι, σε αυτή την περιοχή, όλα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αν και παρακολουθούν πολύ στενά τις εξελίξεις των άλλων. Εκτός από την ύπαρξη ενός εθνικού προγράμματος σπουδών στην Αγγλία, το οποίο σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι το πιο περιοριστικό στην Ευρώπη, υπάρχει μια συνεχής ροή πρωτοβουλιών από την κυβέρνηση. Έτσι, έχουν υιοθετήσει όλες αυτές οι χώρες το

πρόγραμμα SEAL (Κοινωνικές και Συναισθηματικές Πτυχές της Μάθησης) το οποίο χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση και προσφέρεται σε κανονικά σχολεία σε εθελοντική βάση. Τουλάχιστον το 60% των σχολείων και το 15% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τώρα το πρόγραμμα. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί μέρος της εθνικής αγωγής, όπως η προσωπική, κοινωνική και υγειονομική εκπαίδευση. Επιπλέον, η προώθηση της συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών αποτελεί βασική πτυχή του κινήματος «Health Promoting Schools». Τα βρετανικά μέσα ενημέρωσης εστιάζουν τακτικά την προσοχή του κοινού σε ζητήματα που επηρεάζουν αρνητικά την υγεία και συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων, όπως οι εμπορικές πιέσεις, τα βίαια παιχνίδια και ταινίες και ο υψηλός αριθμός σχολικών εξετάσεων που πρέπει να κάνουν οι μαθητές στην Αγγλία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. Κάθε σχολείο έχει υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη και την προώθηση των κοινωνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και της ευημερίας των μαθητών τους (Clouder et al., 2008).

Το σουηδικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών του 1994 άρχισε να θέτει περισσότερο έμφαση στο γεγονός ότι τα σχολεία δεν πρέπει να μεταδίδουν μόνο τη γνώση αλλά και να διατηρούν ενεργά τις βασικές αξίες της δημοκρατίας. Αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η έννοια ενός «βασικού ιδρύματος αξιών» κοινού σε όλα τα σχολεία έγινε ένα επαναλαμβανόμενο θέμα μέσα στον εκπαιδευτικό λόγο. Το παρόν εθνικό σχέδιο προγράμματος σπουδών αναφέρει τα ακόλουθα στοιχεία σε σχέση με τους κανόνες και τις αξίες: τα σχολεία θα καταβάλουν προσπάθειες, ώστε κάθε μαθητής να σέβεται την ίση αξία όλων των ανθρώπων. Αρνείται να δεχτεί την πίεση και την επιθετική μεταχείριση των ανθρώπων και εστιάζει στην υποστήριξη όλων των ανθρώπων. Αισθάνεται ενσυναίσθηση και κατανοεί τις διαφορετικές καταστάσεις των ανθρώπων, ενώ αποδυναμώνει τη θέληση του μαθητή να δρα με γνώμονα τη χρησιμοθηρία και τον ωφελμισμό. Επίσης, τα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην ανάπτυξη των συναισθημάτων των μαθητών για την κοινότητα, την αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα των ανθρώπων και συμβάλλουν μέσω των δραστηριοτήτων τους σε ένα κλίμα αλληλεγγύης στο σχολείο. Τον Φεβρουάριο του 2007, η σουηδική κυβέρνηση αποφάσισε να επενδύσει περίπου 1.053.000 € ετησίως έως το 2010, για να εντοπίσει και να αναπτύξει αποτελεσματικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού στα σχολεία. Ο

σουηδικός οργανισμός για τη βελτίωση των σχολείων είχε τα ακόλουθα καθήκοντα: να καταρτίσει και να εγγράψει αποτελεσματικά και τεκμηριωμένα στοιχεία βασισμένα σε θέματα κατά του εκφοβισμού, να διενεργήσει αξιολογήσεις του συστήματος των μεθόδων που δεν είχαν ακόμη αξιολογηθεί και να προσφέρει επιμορφωτικά σεμινάρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παλαιότερα εστίαζαν στην ανάπτυξη κυρίως των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ αργότερα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών έστρεψε την προσοχή του περισσότερο στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών μέσω της αγωγής (ΙΕΠ, 2003). Όμως, για τη σωστή υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που, όπως τονίζει ο Κόνσολας (2007), υπήρξε ανεπαρκής, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε και έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για την ολόπλευρη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αποτέλεσμα είναι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην επιχειρούν να μάθουν στους μαθητές τους τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης (Hawkey, 2006).

Οι διεθνείς καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καταδεικνύουν την ανάγκη ανάληψης από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό ενός νέου ρόλου μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της εκπαιδευτικής δράσης, του δημιουργού ερεθισμάτων, που θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήματα και προβληματισμούς στους μαθητές και τους παρέχει ένα ισχυρό συναισθηματικό υποστηρικτικό πλαίσιο (emotional scaffolding) (Μάνεση, 2012).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε πως ο Αριστοτέλης πρώτος προσδιόρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς έφερε τον άνθρωπο αντιμέτωπο με το να αισθανθεί και να διαχειριστεί τα πάθη και τα συναισθήματά του και συνιστά έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ειδικά για τους νέους ανθρώπους αναφορικά με τη διαχείριση των προκλήσεων ειδικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κατανοούμε, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, ενώ παράλληλα τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

βασίζονται σε δεξιότητες οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική, συναισθηματική, ακαδημαϊκή και συμπεριφορική ανάπτυξη αυτών. Έτσι, ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός τόσο για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αλλά και για τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει σε κρίσιμες περιόδους, όπως είναι αυτή της πρόσφατης πανδημίας του covid-19.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΥΣΧΙΔΟΥΣ ΗΓΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID-19 ΕΠΟΧΗ

3.1 Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγέτη εκπαιδευτικού

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθώς και οι επαγγελματικές δεξιότητές τους είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών (Yildizbas, 2017). Μεταξύ των παραγόντων που δικαιολογούν την κατάρτιση που απαιτείται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε συναισθηματικές ικανότητες είναι και η ανάγκη πραγματοποίησης διδακτικών εργασιών που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και η ανάγκη διδασκαλίας συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Minor et al., 2017; Foster et al., 2017). Η βιβλιογραφία εστιάζει στις δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης και ελέγχου και θεωρεί αυτούς τους παράγοντες προγνωστικούς για την καλύτερη διαχείριση της καθημερινής ζωής, ενώ θεωρεί ότι σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και ψυχολογικής προσαρμογής (Brackett et al., 2013). Επίσης, οι Mearns και Cain (2013) ερευνήσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες είναι σε θέση να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματά τους και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Όμως, αν και έχει μελετηθεί πολύ η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως τονίζουν οι Sánchez, García & Rodríguez, (2016), δεν υπάρχει σχεδόν καμία μελέτη που να απευθύνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία, παρά το γεγονός ότι οι ψυχολογικές θεωρίες υπογραμμίζουν τη σημασία της πρακτικής, της συλλογιστικής και της διαχείρισης. Ωστόσο, αρκετοί συγγραφείς έχουν δείξει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τη σωστή χρήση τους προκειμένου να βελτιώσουν τη σκέψη και τη διαχειριστική ικανότητα (Asrar-ul-Haq, Anwar & Hassan, 2017; Meshkat & Nejati,

2017). Στη μελέτη του Yildizbas, (2017) βρέθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης, πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση που έχει η ηγεσία σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα (Rawn & Fox, 2018; Sánchez-Moreno & Hernández Castilla, 2014).

Η ιδέα της εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εργαλείου για τη βελτίωση της ηγεσίας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως (Zurita-Ortega et al., 2019). Οι Ozdemir & Kocak διαπίστωσαν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον συνδέεται με στυλ ηγεσίας και καθιερώνει μια πιο θετική συναισθηματική φόρτιση σε εκπαιδευτικούς με ακαδημαϊκές θέσεις. Με αυτόν τον τρόπο, διάφορες έρευνες καθορίζουν την ύπαρξη διαφορετικών τύπων ηγεσίας (Rawn & Fox, 2018; Sánchez-Moreno & Hernández Castilla, 2014).

Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική, καθώς ο διευθυντής του σχολείου επηρεάζει άμεσα την κουλτούρα του, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία, την ικανοποίηση από την εργασία, τα επιτεύγματα και την ευημερία των μαθητών (Russo-Netzer & Shoshani, 2019; Tan, 2018). Ο ηγέτης-ρήτορας διαγράφει μια ευθύγραμμη αλληλεπιδραστική πορεία ανάμεσα στον εαυτό του και στους άλλους. Μεταβαίνει από την αυτο-ενσυναίσθηση, δηλαδή την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση στην ετερο-ενσυναίσθηση, δηλαδή το μοίρασμα και την κατανόηση της κοινής εμπειρίας των ανθρώπων. Η συναισθηματική νοημοσύνη ή αλλιώς ενσυναίσθηση στον ηγέτη είναι η βασική ικανότητα με την οποία δημιουργεί γόνιμο εργασιακό κλίμα (Τριαντάρη, 2020).

Η ποιότητα των σχέσεων που χτίζουν οι διευθυντές με το προσωπικό τους δημιουργεί την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να είναι πιο αποτελεσματικοί στις τάξεις τους (Hackett & Hortman, 2008). Χωρίς την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση του σχολικού ηγέτη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν κίνητρα και μπορεί να είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να εκτελέσουν τη δουλειά τους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των «διευθυντών», η ευημερία και η ηγεσία αποτελούν

το θεμέλιο που επηρεάζει το σχολικό κλίμα, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την ευημερία (Mahfouz, Greenberg & Rodriguez, 2019).

Ο ηγέτης-ρήτορας πλαισιώνει το πορτρέτο ενός ηγέτη που λαμβάνει έγκαιρα και σε δύσκολες καταστάσεις αποφάσεις, διαχειρίζεται προβλήματα με φρόνηση δίνοντας εναλλακτικές ιδέες με γνώμονα την καλύτερη λύση στον κατάλληλο χρόνο. Ο αριστοτελικός φρόνιμος ηγέτης με ηθική ευθύνη αξιολογεί τις καταστάσεις και λαμβάνει αποφάσεις είτε μόνος του, είτε από κοινού. Η ευελιξία του ηγέτη γίνεται εμφανής στις διαμάχες που διαχειρίζεται μεταξύ των εργαζομένων για τη λήψη μιας απόφασης, που μπορεί να έχει θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό. Ο ηγέτης διαθέτει συνειρμό στη σκέψη του και στο λόγο, πράγμα που αντανακλά και στο συνειρμό των πράξεών του. Μέσα από τη συλλογιστική διαδικασία του ενθυμήματος και του παραδείγματος επιχειρεί να δημιουργήσει μια ευέλικτη και αποτελεσματική επιχειρηματολογία, που αναδεικνύει την ικανότητα του ρήτορα στην αναλυτική και συνθετική σκέψη. Συνειρμικές μορφές συλλογισμού, που στοχεύουν στην αναγωγή συμπερασμάτων, στη λήψη αποφάσεων, στη διαμόρφωση στρατηγικών προσδίδουν στον ηγέτη-ρήτορα την ικανότητα να έχει μια συστημική αντίληψη για τα πράγματα, που συγκροτούνται από επιμέρους αλληλοεπιδρώντα μέρη, των οποίων πρέπει να έχει τον έλεγχο αναπτύσσοντας την ικανότητα της οργάνωσης, της δομής και της μάθησης (Τριαντάρη, 2020).

Οι δεξιότητες και οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η διαχείριση των σχέσεων, είναι πλέον απαραίτητες στο σύγχρονο σχολείο. Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι ορισμένοι παράγοντες, όπως η αυτοδιαχείριση, η διαχείριση του χρόνου, η επιρροή, η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση θεωρούνται απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Sun, Wang & Sharma, 2014). Πίσω από αυτές τις ικανότητες, η επίγνωση των συναισθημάτων τους βοηθά να σκεφτούν την ηγεσία τους και επηρεάζει τις ηγετικές τους συμπεριφορές (Cliffe, 2011).

Τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του ηγέτη αποτελούν βασικούς άξονες που προδιαγράφουν τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει. Οι ρόλοι προσανατολίζονται σε τρεις κατευθύνσεις: το αποτέλεσμα που πρέπει να πετύχει ο ηγέτης, τον

ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και τον εργοκεντρικό προσανατολισμό. Ωστόσο, σε μία δύσκολη περίσταση, όπως η περίπτωση της πανδημίας του covid-19, ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού απέκτησε μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι συνέπειες από την εξάπλωση της πανδημίας επηρέασαν σημαντικά όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου.

3.2 Η περίοδος της πανδημίας COVID-19 και οι συνέπειες στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης

Η μεγαλύτερη κρίση που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος είναι η πανδημία COVID-19. Οι περισσότερες χώρες αναγκάστηκαν να κλείσουν τα σχολεία, τα κολλέγια και τα πανεπιστήμιά τους στην προσπάθειά τους να περιορίσουν την εξάπλωση του ιού. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αντιμετώπισαν αρχικά το δίλημμα, εάν θα κλείσουν τις εκπαιδευτικές μονάδες περιορίζοντας έτσι την κοινωνική αλληλεπίδραση, για να σταματήσουν την επιδημία ή θα τις κρατήσουν ανοιχτές, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν την ποιοτική μάθηση των σπουδαστών. Η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο έχει αντικατασταθεί από την ηλεκτρονική μάθηση στις περισσότερες χώρες και η αναστολή της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο ήταν μία καινούργια δύσκολη κατάσταση, τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Αυτή η κατάσταση δημιούργησε αβεβαιότητα στην κοινωνική ζωή των μαθητών που το πιθανότερο ήταν να βιώσουν κατάθλιψη, άγχος και μειωμένη συναισθηματική ευεξία κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Charoensukmongkol & Phungsoonthorn, 2020a).

Μεταξύ των πολλών εκπαιδευτικών αλλαγών που έχουν συμβεί κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τέσσερις είχαν σημαντικές επιπτώσεις στη φύση και την εμπειρία της διδασκαλίας αλλά και στο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί. Αρχικά, όλοι οι νέοι βίωσαν αρκετές εβδομάδες μάθησης εξ αποστάσεως για ένα χρόνο ή περισσότερο. Για ορισμένους αυτή η εμπειρία ήταν σποραδική, επειδή τα σχολεία άνοιξαν και έκλεισαν, καθώς ο ιός προχωρούσε και υποχωρούσε σε διαδοχικά κύματα. Η εξ αποστάσεως

μάθηση δεν είναι πανομοιότυπη με την δια ζώσης μάθηση. Αρχικά, ορισμένες περιοχές ανακάλυψαν ότι περίπου το ένα τρίτο των μαθητών τους δεν είχαν συσκευές ή πρόσβαση στο διαδίκτυο και έπρεπε να τους παρασχεθεί υλικό σε έντυπη μορφή (ASCD, 2020). Πολλή ψηφιακή μάθηση μπορεί και συμβαίνει επίσης μέσα σε ένα εσωτερικό περιβάλλον διδασκαλίας, με συμβουλές και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο πρόσβασης και επεξεργασίας γνώσεων, πληροφοριών και μαθησιακών εργασιών. Αντίθετα, η ψηφιακή μάθηση σε ένα απομακρυσμένο περιβάλλον παρέχει άνισα και αβέβαια επίπεδα υποστήριξης από εκπαιδευτικούς. Η εξ αποστάσεως μάθηση παρουσιάζει, επίσης, στους εκπαιδευτικούς προκλήσεις για το πώς να διατηρήσουν τις σχέσεις τους και να δημιουργήσουν συναισθηματικές συνδέσεις με τους μαθητές και πώς να διατηρήσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, ειδικά μεταξύ εκείνων που είναι πιο ευάλωτοι (Hagerman & Kellam, 2020).

Εκτός από το να μάθουν να διδάσκουν εξ αποστάσεως, όλοι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αλλάξουν μεγάλο μέρος ή όλη τη διδασκαλία τους σε ένα εικονικό περιβάλλον, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των χειρότερων περιόδων της πανδημίας. Αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να αποκτήσουν ή να αυξήσουν τη δική τους ψηφιακή επάρκεια, η οποία κυμαινόταν από την απόκτηση τεχνικών εργαλείων, έως την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών, όπως η διαχείριση της ομαδικής εργασίας και των αξιολογήσεων στο διαδίκτυο. Σήμαινε, επίσης, την ανάπτυξη ψηφιακής επάρκειας με μάθηση μεταξύ των μαθητών τους και την προσπάθεια καλλιέργειας ικανοτήτων για αυτοδιάθεση μεταξύ αυτών των μαθητών, ώστε να μπορούν να εργάζονται ανεξάρτητα, στο σπίτι, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους συνεργάζονταν με άλλους μαθητές ή ενώ οι ίδιοι οι μαθητές εργάζονταν σε ασύγχρονες εργασίες.

Όταν οι μαθητές μπορούσαν να επιστρέψουν στο σχολείο υπό συνθήκες φυσικής αποστασιοποίησης, αυτό απαιτούσε επίσης βαθιές αλλαγές στην εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτές περιελάμβαναν την επιβολή του χρόνου επιβολής διαδικασιών χρήσης προστατευτικής μάσκας και απολύμανσης, τη διδασκαλία μαθητών που διαχωρίζονταν μεταξύ τους από αποστάσεις που ξεπερνούσαν εκείνες των κανονικών τάξεων, την προσπάθεια διατήρησης δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης σε περιβάλλοντα φυσικής απόστασης, την εκμάθηση διδασκαλίας σε εξωτερικούς χώρους περισσότερο, όπου η μόλυνση ήταν λιγότερο πιθανό να εξαπλωθεί και την προσπάθεια

διατήρησης ενός συναισθηματικά υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όταν η σωματική επαφή και η εγγύτητα ήταν περιορισμένη (Campell et al., 2020).

Καθώς η διδασκαλία σήμερα είναι ένα συνεργατικό και κοινωνικό επάγγελμα, το έργο της διδασκαλίας βασίζεται στην κοινωνική και ηθική υποστήριξη των συναδέλφων στο σχολικό κτίριο. Εξαρτάται, επίσης, όλο και περισσότερο από την κίνηση ιδεών, γνώσεων και διδακτικών πρακτικών σε επαγγελματικές κοινότητες και δίκτυα κοινής επαγγελματικής μάθησης. Η εξ αποστάσεως μάθηση έχει συνήθως μεταφραστεί και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Έχει αποκόψει τους εκπαιδευτικούς από τις συζητήσεις ρουτίνας και τις αλληλεπιδράσεις και όχι μόνο τις συναντήσεις, που συνθέτουν την κανονική σχολική ζωή.

Οι απειλές για τη μάθηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας υπενθύμισαν στους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και την κοινωνία τη σημασία των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Οι συνθήκες της πανδημίας υπογράμμισαν την αξία της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών που δεν αντικαθίσταται εύκολα από την αυτοσχέδια υποστήριξη των γονέων και των οικογενειών, όταν η μάθηση πραγματοποιείται στο σπίτι, της σημασίας των συναισθημάτων, των σχέσεων και της ταυτότητας και όχι μόνο της γνωστικής μάθησης αλλά και της συμβολής της αξίας των κοινωνικών σχέσεων και της προσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν και τους υποστηρίζουν.

Η απώλεια γονέων, συγγενών και φίλων που έχουν βιώσει πολλοί μαθητές, η θλίψη, η απομόνωση και η αβεβαιότητα έχει πλήξει την ψυχική υγεία πολλών μαθητών, επιδεινώνοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην τάξη (Kidman et al., 2021). Τον Μάιο του 2021, σχεδόν τρεις στους δέκα γονείς που συμμετείχαν σε δημοσκόπηση της Gallup δήλωσαν ότι το παιδί τους «αντιμετώπιζε βλάβη στη συναισθηματική ή ψυχική τους υγεία», με το 45% να αναφέρει τον χωρισμό από δασκάλους και συμμαθητές ως «μεγάλη πρόκληση» (Calderon, 2020). Επίσης, οι αυτοκτονικές τάσεις ήταν αυξημένες αυτήν την περίοδο μεταξύ των παιδιών και των νεαρών ενηλίκων, επειδή οι διακοπές λειτουργίας της σχολικής μονάδας και η κοινωνική απομόνωση υπονόμισαν την ψυχική και συναισθηματική ευημερία πολλών μαθητών

(Hill et al., 2020). Ακόμη και οι μαθητές που είχαν λιγότερο σοβαρές αντιδράσεις ανέφεραν συντριπτική αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως και πολλοί από τους γονείς τους (Leeb et al., 2020).

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, οι εκπαιδευτικοί, οι κηδεμόνες και οι διοικητικοί υπάλληλοι των εκπαιδευτικών μονάδων συνέχισαν να αναφέρουν την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία ως σημαντικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές τους, ειδικά εκείνοι που παρακολουθούν εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Verlenden et al., 2020). Ωστόσο, οι μαθητές και οι φοιτητές μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτή την κρίση αντλώντας από τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (Charoensukmongkol & Phungsoonthorn, 2020b).

Σε μια δύσκολη περίπτωση, όπως αυτή της πανδημίας από τον covid-19, ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στρατηγικές και να δρα με νόηση και συναισθηματική νοημοσύνη.

3.3 Στρατηγικές του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού σε κρίσιμες περιόδους και αποτελέσματα αυτών

Σε κρίσιμες περιόδους ο ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει ικανότητα για να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις ιδιαίτερα εκείνες που οδηγούν στην ευδαιμονία. Για να το πετύχει αυτό, είναι απαραίτητο να έχει αρωγό του τη φρόνηση η οποία είναι συνυφασμένη άμεσα με τις ηθικές αξίες που έχει υιοθετήσει και τις αρετές. Επειδή οι αρετές είναι τόσο νοητικές όσο και ηθικές, ο πολυσχιδής ηγέτης οφείλει να έχει τόσο νόηση όσο και ηθική. Το σύμπλεγμα αυτό της ηθικής και της νόησης ανδρώνει την αξία του συναισθήματος κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε η λογική και το συναίσθημα να δώσουν την απαιτούμενη ηρεμία και ευεξία στον άνθρωπο. Έτσι, στην υπάρχουσα κρίσιμη κατάσταση, απαιτείται να δρα με νόηση και ευσυνειδησία παράλληλα με την συναισθηματική νοημοσύνη. Η ευσυνειδησία του επιτρέπει να έχει τον έλεγχο του εαυτού του αλλά και της κρίσιμης κατάστασης που υπάρχει. Προϋποθέτει ο ηγέτης να

παρατηρήσει μέσω της τρέχουσας εμπειρίας, των σκέψεων και των συναισθημάτων του και να επικεντρωθεί σε αυτά χωρίς να εκφέρει κρίση, ανάλυση και αξιολόγηση. Έτσι, καθίσταται παρατηρητής των γεγονότων, χωρίς, ωστόσο, να παρασύρεται από αυτά (Τριαντάρη, 2020).

Ως εκ τούτου, η κρίσιμη αυτή περίοδος της πανδημίας από τον COVID-19 δεν πρέπει να παρασύρει τον ηγέτη μόνο στο να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει αλλά να επικεντρωθεί κυρίως σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει και το οποίο γίνεται δεκτό από τις αισθήσεις του αλλά και τις εμπειρίες του. Άρα, χρειάζεται να το αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση, οπότε να είναι σε θέση να αξιολογήσει τις σκέψεις του και όχι να ελέγχεται από αυτές. Με τον τρόπο αυτό, δύναται να αντιμετωπίσει κατάλληλα την κρίσιμη περίοδο χωρίς άγχος.

Η ενσυνειδητότητα είναι η επίγνωση του ατόμου τόσο για την εσωτερική του κατάσταση όσο και για το περιβάλλον του και στοχεύει στην προαγωγή της ευημερίας, στην επίτευξη της υποκειμενικής ευτυχίας και στην ικανοποίηση από τη ζωή. Μέσω της ενσυνειδητότητας καλλιεργείται ένας συγκεκριμένος τύπος προσοχής και επίγνωσης βοηθώντας το άτομο να εξελιχθεί σε έναν ικανό παρατηρητή του νου, μειώνοντας τις πιθανότητες να εμπλακεί σε προβληματικές διεργασίες, όπως η διάσπαση της προσοχής, ο μηρυκασμός και η συναισθηματική αποφυγή. Η ενσυνειδητότητα του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού συνηγορεί στο να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία (Τριαντάρη, 2020).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνεται με σαφήνεια αντιληπτό ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι ο ηγέτης του μέλλοντος. Σκοπός του είναι η εύρυθμη και αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας, η αποφυγή της εχθρότητας και της αντιπαλότητας, η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομόνοιας. Τα χαρακτηριστικά που διαθέτει είναι η φρόνηση, η ηθική σταθερότητα και η δέσμευση στις αξίες που αναδεικνύει με την πειθώ, που συνδέεται με την εύνοια, δηλαδή την καλή διάθεση του να δώσει τις καλύτερες συμβουλές, προκειμένου να λάβει μόνος ή σε συνεργασία με τους άλλους τις καλύτερες αποφάσεις. Επίσης, διακρίνεται για την ενσυνειδητότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη μεσότητα, που ο Αριστοτέλης τη συνδέει με τη

σοφία, τη φρόνηση, τη δικαιοσύνη και την ανδρεία. Κατευθύνεται στη σωστή συμπεριφορά από την ηθική και την πειθώ. Το μοντέλο ηγεσίας προσιδιάζει με εκείνο του ηγέτη-ρήτορα διαπραγματευτή/διαμεσολαβητή, ο οποίος ανατρέπει τις συγκρούσεις και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, συνεννόησης και κατανόησης. Είναι εκείνος που δημιουργεί τις συνθήκες για τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει ως στόχο της να συνδυάσει συμπεριφορές, γνώσεις και συναισθήματα και διαχείρισή τους, ώστε ο άνθρωπος να μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στα αναφερόμενα προβλήματα και στις σχέσεις με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίησή του. Ο Αριστοτέλης, άλλωστε, έφερε πρώτος τον άνθρωπο αντιμέτωπο με την πρόκληση να αισθανθεί και να διαχειριστεί τα πάθη και τα συναισθήματά του και όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη και την παρεμφερή έννοια της ενσυναίσθησης που είναι η ικανότητα να κατανοεί ο ρήτορας τα συναισθήματα των άλλων, να τα μοιράζεται όπως και τις σκέψεις του. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ηγέτη με συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα, ενώ το κοινωνικό χαρακτηριστικό είναι οι κοινωνικές δεξιότητες.

Η ανάπτυξη της κοινωνικής-συναισθηματικής ικανότητας είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή ανάπτυξη του ατόμου και έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, ωφελεί τη σωματική υγεία, είναι απαραίτητη για τη διά βίου επιτυχία του ατόμου στην ενήλικη ζωή. Μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται η αυτογνωσία, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, η αυτοδιαχείριση και οι δεξιότητες σχέσεων. Καθώς τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εστιάζουν στα παραπάνω χαρακτηριστικά, κρίνονται πολύ σημαντικά στην εκπαίδευση.

Ο ηγέτης-ρήτορας είναι ένας ηγέτης που λαμβάνει έγκαιρα και σε δύσκολες καταστάσεις καίριες αποφάσεις, διαχειρίζεται προβλήματα με φρόνηση, συνυφασμένη με τις ηθικές αξίες, δίνει εναλλακτικές ιδέες με γνώμονα την καλύτερη λύση στον κατάλληλο χρόνο. Τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητές του ηγέτη προοιωνίζουν τους

ρόλους που καλείται να επιτελέσει, οι οποίοι προσανατολίζονται αρχικά στο αποτέλεσμα που πρέπει να πετύχει, στη συνέχεια στον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και τελικά στον εργοκεντρικό προσανατολισμό. Η κρίσιμη περίοδος της πανδημίας του COVID -19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία με αρνητικές συνέπειες στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Την περίοδο αυτή αναδύθηκαν οι ικανότητες του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού μέσα από τις στρατηγικές που ακολούθησε. Με γνώμονα την ηθική, τη νόηση, την ευσυνειδησία, την συναισθηματική νοημοσύνη, παρατηρεί και αξιολογεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, επικεντρώνεται σε αυτά αλλά δεν παρασύρεται από τα γεγονότα. Αντιμετωπίζει την όλη κατάσταση σαν ένα γνωσιακό αντιληπτικό φαινόμενο, απουσία άγχους. Με τον τρόπο αυτό δεν εμπλέκεται σε προβληματικές διεργασίες και κρίσεις και λαμβάνει σωστά αποφάσεις μέσω της συναισθηματικής του νοημοσύνης και ευελιξίας του.

Καθώς η περίοδος της πανδημίας COVID-19 κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μελέτης δεν έχει τελειώσει, δεν υπάρχουν έρευνες που να αναδεικνύουν το ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού σε μία τέτοια κρίσιμη κατάσταση. Η μελέτη αυτή προσανατολίζεται στο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού, επίσης τι απόψεις έχουμε σχετικά με τις επιπτώσεις των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στους μαθητές και εάν επισημαίνουν τη σημαντικότητα του ρόλου του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού σε μια κρίσιμη περίοδο, όπως αυτή της πανδημίας του COVID-19. Η μελέτη αυτή μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω υλοποίηση ερευνών της συμβολής του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και σε άλλες περιφέρειες της Ελλάδας, για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της ορθής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης μετά την εποχή της πανδημίας από τον COVID-19 στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων. Η μελέτη αυτή είναι μια πρωτογενής ποσοτική μελέτη κατά την οποία έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου που αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να συλλεγούν τα δεδομένα της έρευνας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό.
2. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.
3. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά COVID-19 εποχή.
4. Η διερεύνηση της συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

4.2 Τόπος διεξαγωγής και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Ιωαννίνων και διεξήχθη μεταξύ 8 Νοεμβρίου 2021 έως 17 Δεκεμβρίου 2021. Το δείγμα της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων των Γυμνασίων και Λυκείων της περιοχής. Ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών των παραπάνω σχολικών μονάδων είναι στο σύνολό τους 1.050 άτομα με σχέση εργασίας ωρομίσθιοι, αναπληρωτές και μόνιμοι. Το δείγμα της έρευνας είναι 100 εκπαιδευτικοί, άρα 1,05% του γενικού πληθυσμού. Το δείγμα έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία και τα δεδομένα αποτελούν δείγμα ευκολίας, καθώς η ερευνήτρια ασχολήθηκε μόνη της, για να διανείμει και να συλλέξει τα ερωτηματολόγια.

4.3 Εργαλεία της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρησιμοποιείται η κλίμακα μέτρησης Likert. Εδώ, ο συμμετέχων στην έρευνα καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με πέντε βαθμίδες από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ». Η κλίμακα αυτή είναι εύκολη κατά τη σχεδίαση, δεν υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να συμπληρωθεί από τον συμμετέχοντα στην έρευνα, οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και οι οδηγίες συμπλήρωσής της σαφείς.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στην πρώτη σελίδα του υπάρχει το θέμα της μελέτης, ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα και δίνονται διαπιστεύσεις για την διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών δεδομένων και για τη χρήση των αποτελεσμάτων μόνο από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων (ερωτήσεις 1 έως 7). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τον πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό (ερωτήσεις 8 έως 15). Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (ερωτήσεις 16 έως 21). Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν την

άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή (ερωτήσεις 22 έως 29).

4.4 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, αρχικά λήφθηκε η προφορική άδεια από το γραφείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια η ερευνήτρια τηλεφωνικά έλαβε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Λυκείων). Στη συνέχεια, επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς προσωπικά από την ερευνήτρια και δόθηκαν οι κατάλληλες διευκρινήσεις στις απορίες τους. Η επίδοση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μόνο τις πρωινές ώρες λειτουργίας των σχολικών μονάδων και όταν η ερευνήτρια είχε τον απαιτούμενο χρόνο. Για το λόγο αυτό η έρευνα διήρκησε αρκετό χρόνο, πέραν του μηνός. Η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν από το γραφείο κάθε διευθυντή της σχολικής μονάδας, από την ίδια την ερευνήτρια, όπως είχε συνεννοηθεί με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Συνολικά επιδόθηκαν 138 ερωτηματολόγια τα οποία πλήρως συμπληρωμένα ήταν τα 100.

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 5.1.1: Συγκεντρωτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

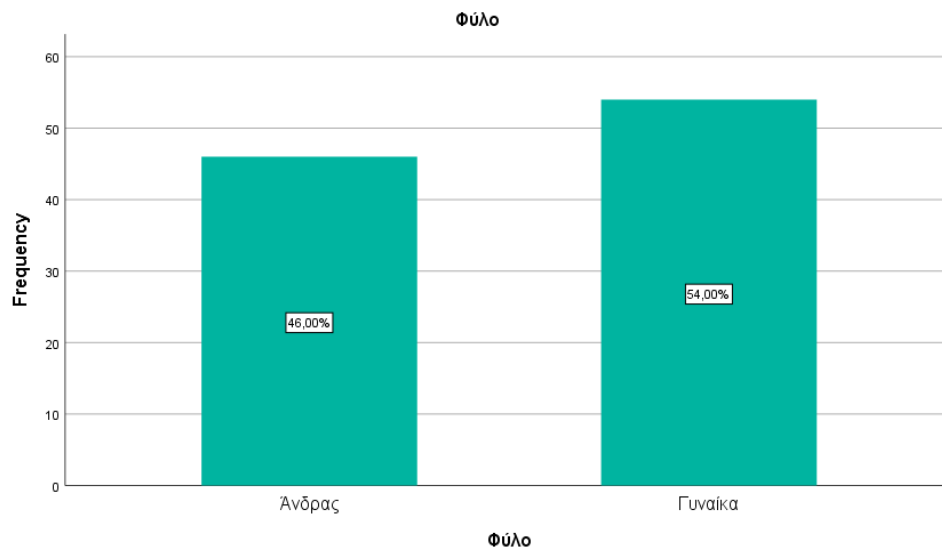
		Συχνότητα	Ποσοστό
1. Φύλο	Άνδρας	46	46%
	Γυναίκα	54	54%
2. Ηλικία	Μέχρι 30	8	8%
	31-40	8	8%
	41-50	22	22%
	51-60	44	44%
	άνω των 60	18	18%
	3. Επίπεδο εκπαίδευσης	Κάτοχος 1ου πτυχίου	48
Κάτοχος μεταπτυχιακού		29	29%
Κάτοχος διδακτορικού		3	3%
Κάτοχος 2ου τίτλου σπουδών		13	13%
Κάτοχος 2ου μεταπτυχιακού		7	7%
4. Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής	22	22%
	Μόνιμος	69	59%
	Ωρομίσθιος	9	9%
5. Διδακτική εμπειρία σε έτη	0-5	13	13%
	6-10	12	12%
	11-15	13	13%
	16-20	25	25%
	21-25	21	21%
	26 και άνω	16	16%
6. Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	15	15%

	Έγγαμος	54	54%
	Διαζευγμένος/η	29	29%
	Χήρος/α	2	2%
7. Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας	Γυμνάσιο	49	49%
	Λύκειο	51	51%

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 100 άτομα εκ των οποίων το 46% ήταν άνδρες και το 54% γυναίκες.

Πίνακας 5.1.2: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	46	46,0	46,0	46,0
	Γυναίκα	54	54,0	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.1.1: Φύλο

Από τους συμμετέχοντες οι 8 (8%) ανήκαν στη ηλικιακή ομάδα «μέχρι 30», οι 8 (8%) στην ηλικιακή ομάδα «31-40», οι 22 (22%) στην ηλικιακή ομάδα «41-50», οι 44 (44%) στην ηλικιακή ομάδα 51-60 και οι 18 (18%) στην ηλικιακή ομάδα «άνω τω 60».

Πίνακας 5.1.3: Ηλικία

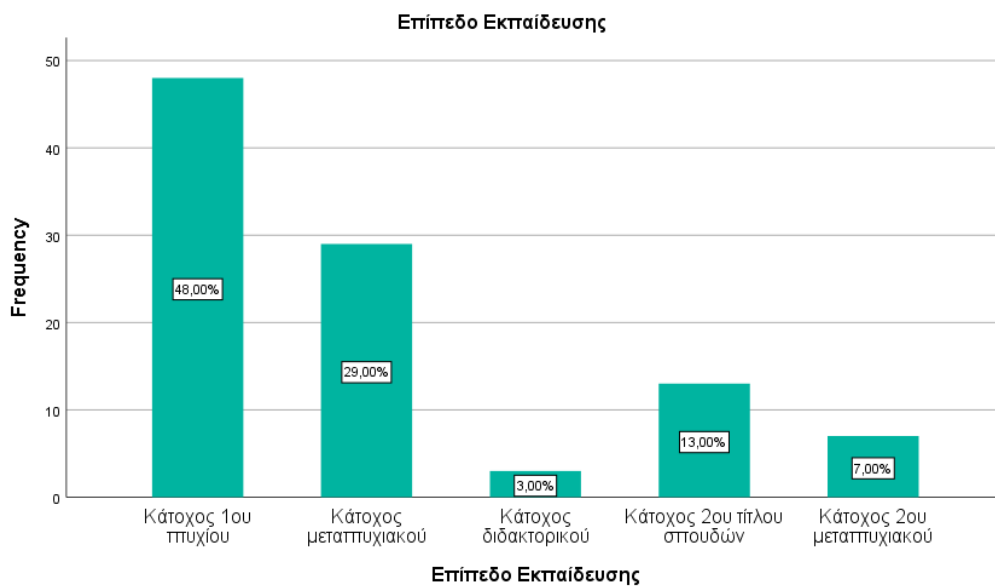
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 30	8	8,0	8,0	8,0
	31-40	8	8,0	8,0	16,0
	41-50	22	22,0	22,0	38,0
	51-60	44	44,0	44,0	82,0
	άνω των 60	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης οι 48 (48%) είναι κάτοχοι 1^{ου} πτυχίου, οι 29 (29%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι 3 (3%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, οι 13 (13%) είναι κάτοχοι 2^{ου} τίτλου σπουδών και οι 7 (7%) είναι κάτοχοι 2^{ου} μεταπτυχιακού.

Πίνακας 5.1.4: Επίπεδο εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος 1ου πτυχίου	48	48,0	48,0	48,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	29	29,0	29,0	77,0

Κάτοχος διδακτορικού	3	3,0	3,0	80,0
Κάτοχος 2ου τίτλου σπουδών	13	13,0	13,0	93,0
Κάτοχος 2ου μεταπτυχιακού	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

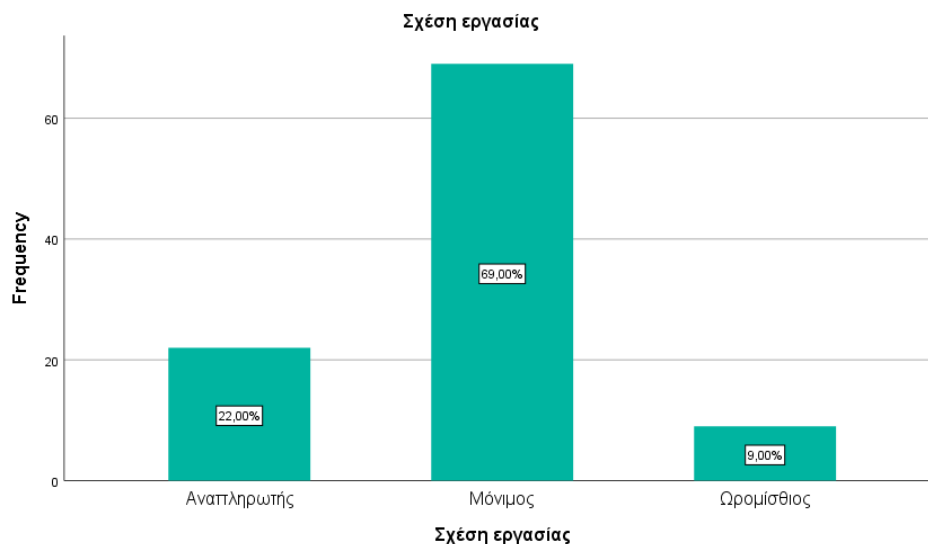


Διάγραμμα 5.1.2: Επίπεδο εκπαίδευσης

Όσον αφορά στη σχέση εργασίας, οι 22 (22%) είναι αναπληρωτές, οι 69 (69%) είναι μόνιμοι και οι 9 (9%) είναι ωρομίσθιοι.

Πίνακας 5.1.5: Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	22	22,0	22,0	22,0
	Μόνιμος	69	69,0	69,0	91,0
	Ωρομίσθιος	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

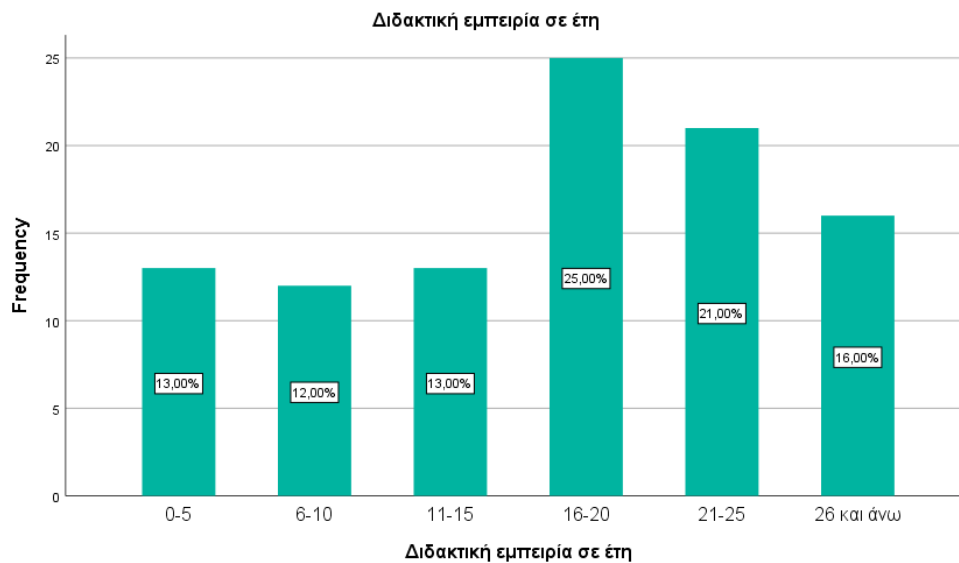


Διάγραμμα 5.1.3: Σχέση εργασίας

Σχετικά με την διδακτική εμπειρία σε έτη οι 13 (13%) έχουν εμπειρία 0-5 έτη, οι 12 (12%) έχουν εμπειρία 6-10 έτη, οι 13 (13%) έχουν εμπειρία 11-15 έτη, οι 25 (25%) έχουν εμπειρία 16-20 έτη, οι 21 (21%) έχουν εμπειρία 21-25 έτη και οι 16 (16%) έχουν εμπειρία 26 ετών και άνω.

Πίνακας 5.1.6: Διδακτική εμπειρία σε έτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	13	13,0	13,0	13,0
	6-10	12	12,0	12,0	25,0
	11-15	13	13,0	13,0	38,0
	16-20	25	25,0	25,0	63,0
	21-25	21	21,0	21,0	84,0
	26 και άνω	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

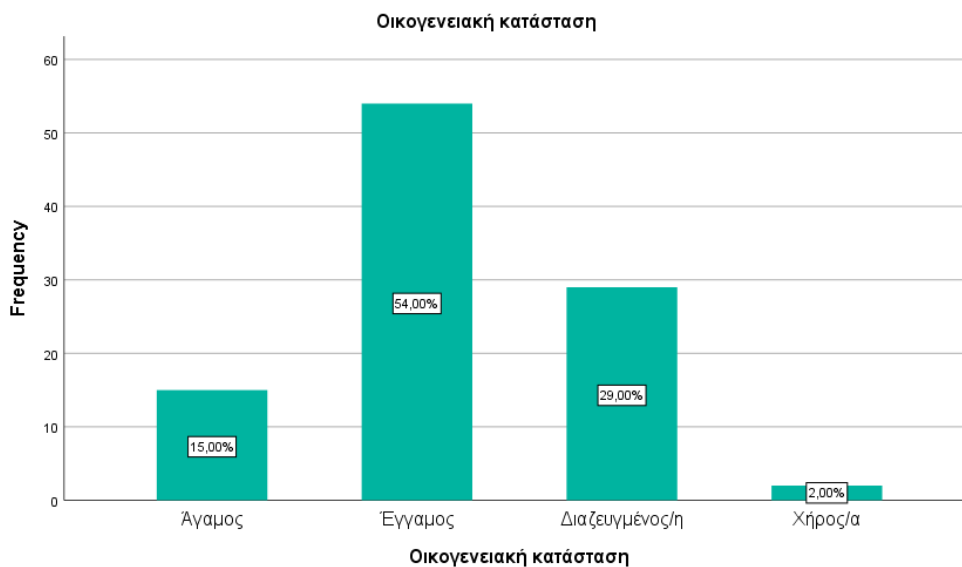


Διάγραμμα 5.1.4: Διδακτική εμπειρία σε έτη

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση, οι 15 (15%) είναι άγαμοι, οι 54 (54%) είναι έγγαμοι, οι 29 (29%) είναι διαζευγμένοι και οι 2(2%) είναι χήροι.

Πίνακας 5.1.7: Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	15	15,0	15,0	15,0
	Έγγαμος	54	54,0	54,0	69,0
	Διαζευγμένος/η	29	29,0	29,0	98,0
	Χήρος/α	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

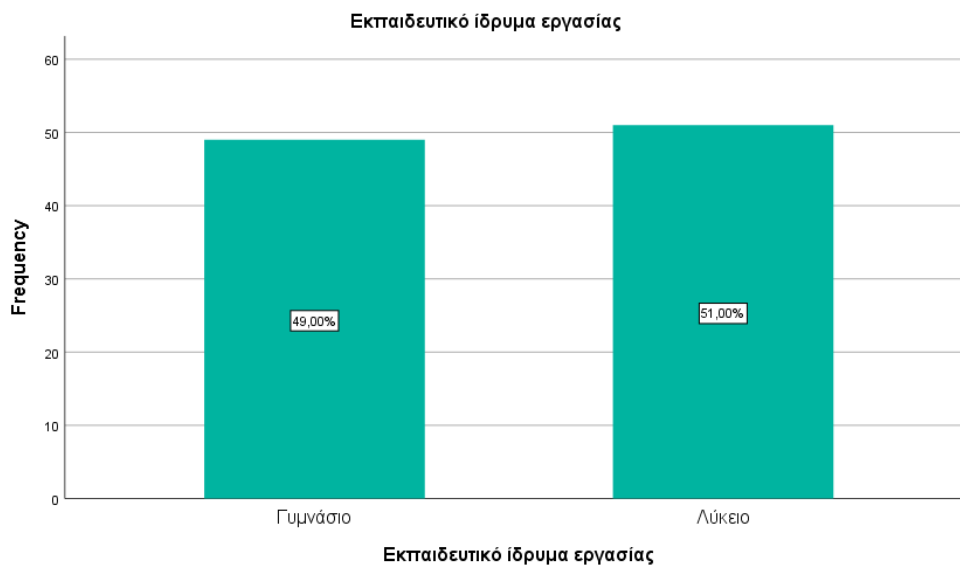


Διάγραμμα 5.1.5: Οικογενειακή κατάσταση

Τέλος, σχετικά με το εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας, οι 49 (49%) δουλεύουν σε Γυμνάσιο, ενώ οι υπόλοιποι 51 (51%) σε Λύκειο.

Πίνακας 5.1.8: Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	49	49,0	49,0	49,0
	Λύκειο	51	51,0	51,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

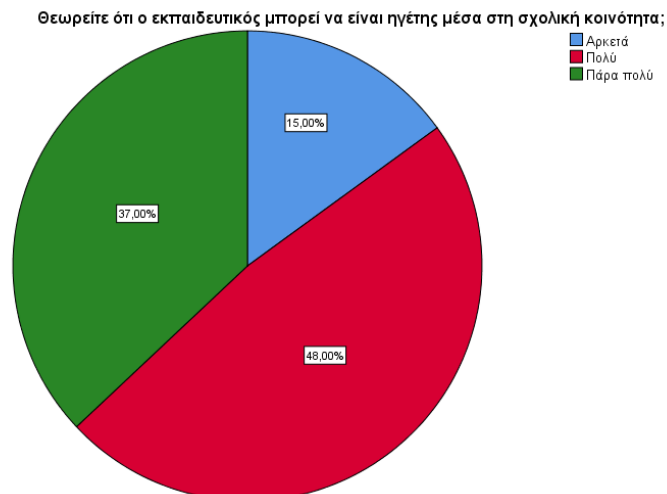


Διάγραμμα 5.1.6: Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας

5.2 Αποτελέσματα σχετικά με τον «πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό»

Πίνακας 5.2.1: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	15	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	48	48,0	48,0	63,0
	Πάρα πολύ	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

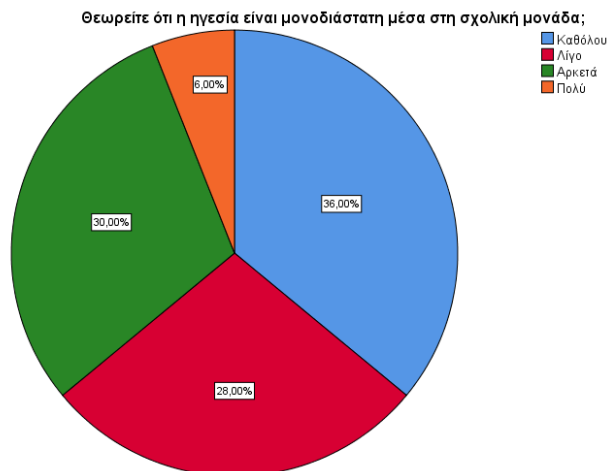


Διάγραμμα 5.2.1: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα, το 48% των συμμετεχόντων δήλωσε πολύ, το 37% πάρα πολύ και το 15% αρκετά. Συνεπώς, το 85% θεωρεί πολύ, έως πάρα πολύ ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στην σχολική κοινότητα.

Πίνακας 5.2.2: Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	36,0	36,0	36,0
	Λίγο	28	28,0	28,0	64,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	94,0
	Πολύ	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



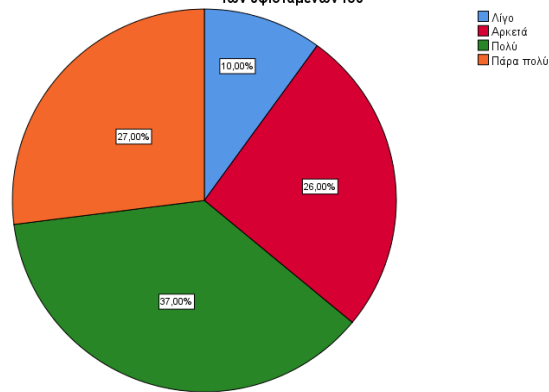
Διάγραμμα 5.2.2: Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα, το 36% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 30% αρκετά, το 28% λίγο και το 6% πολύ. Συνεπώς, το 58% δήλωσε ότι θεωρούν λίγο, έως καθόλου την ηγεσία μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 5.2.3: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
	Αρκετά	26	26,0	26,0	36,0
	Πολύ	37	37,0	37,0	73,0
	Πάρα πολύ	27	27,0	27,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ο ηγέτης δημιουργεί τις προϋποθέσεις που καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομόνοια και την επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του



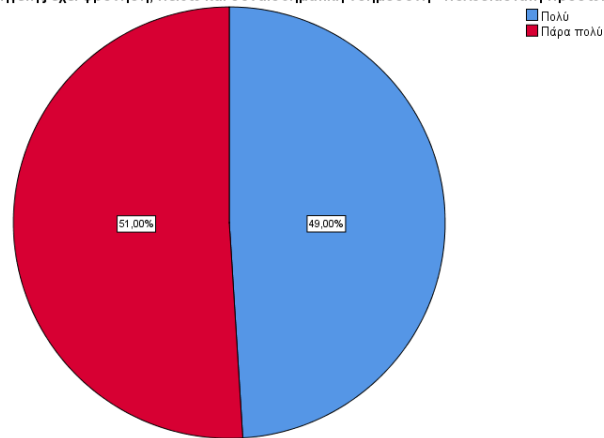
Διάγραμμα 5.2.3: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του, το 37% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε πολύ, το 27% πάρα πολύ, το 26% αρκετά και το 10% λίγο. Συνεπώς, το 64% θεωρεί ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί τις προϋποθέσεις από πολύ, έως πάρα πολύ και καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων.

Πίνακας 5.2.4: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	49	49,0	49,0	49,0
	Πάρα πολύ	51	51,0	51,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

ο ηγέτης έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη - πολυδιάστατη προσωπικότητα



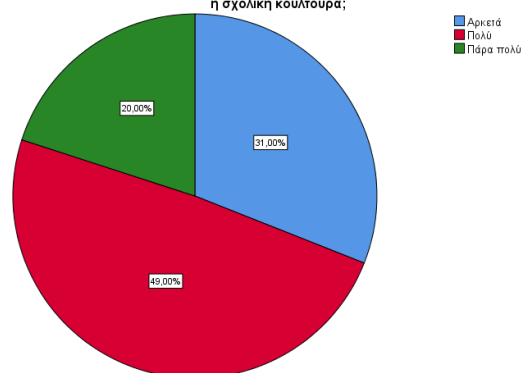
Διάγραμμα 5.2.4: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα, το 51% απάντησε πάρα πολύ και το 49% πολύ. Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός τον χαρακτηρίζει η φρόνηση, η πειθώ και η συναισθηματική νοημοσύνη.

Πίνακας 5.2.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα, ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	31	31,0	31,0	31,0
	Πολύ	49	49,0	49,0	80,0
	Πάρα πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ο ηγέτης ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;



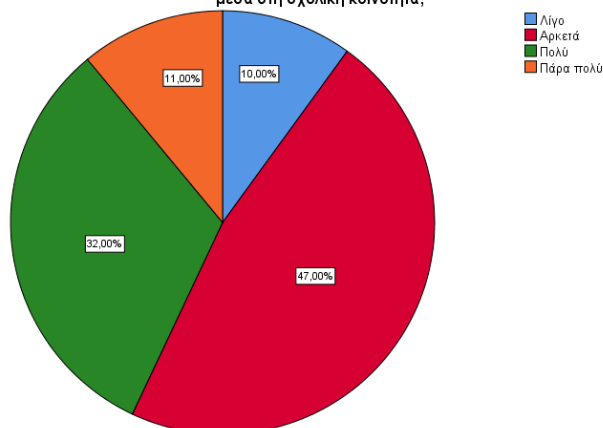
Διάγραμμα 5.2.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα, ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα, το 49% των συμμετεχόντων απάντησε πολύ, το 31% αρκετά και το 20% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 69% δήλωσε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται πολύ, έως πάρα πολύ για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 5.2.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
	Αρκετά	47	47,0	47,0	57,0
	Πολύ	32	32,0	32,0	89,0
	Πάρα πολύ	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ο ηγέτης είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;



Διάγραμμα 5.2.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;

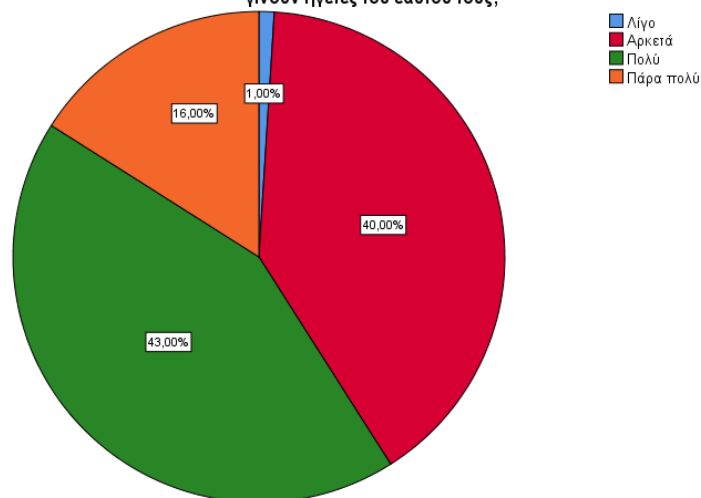
Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα, το 47% δήλωσε αρκετά, το 32% πολύ, το 11% πάρα πολύ και το 10% λίγο. Συνεπώς, το 47% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δίνει αρκετά και όχι πάρα πολύ τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους, το 43% δήλωσε πολύ, το 40% αρκετά, το 16% πάρα πολύ και το 1% λίγο. Συνεπώς, το 549% δήλωσε πως θεωρεί ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός, καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια πολύ, έως πάρα πολύ να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του, ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους.

Πίνακας 5.2.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,0	1,0	1,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	41,0
	Πολύ	43	43,0	43,0	84,0
	Πάρα πολύ	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ο ηγέτης μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;

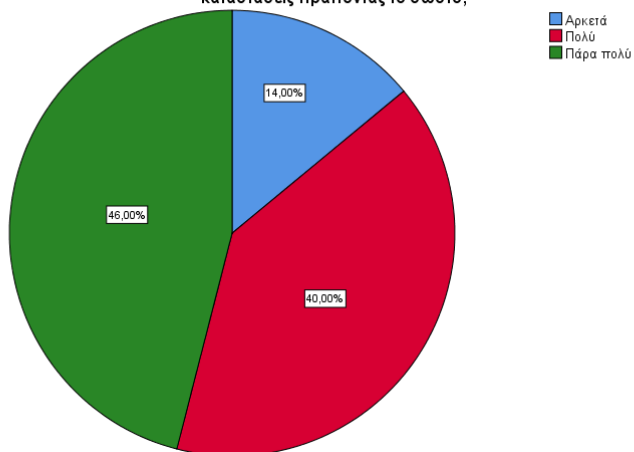


Διάγραμμα 5.2.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;

Πίνακας 5.2.8: Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	14	14,0	14,0	14,0
	Πολύ	40	40,0	40,0	54,0
	Πάρα πολύ	46	46,0	46,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ο ηγέτης εστιάζει στον άνθρωπο, καινοτομεί, πρωτοτυπεί, εμπνέει εμπιστοσύνη και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;



Διάγραμμα 5.2.8: Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό, το 46% των συμμετεχόντων δήλωσε πάρα πολύ, το 40% πολύ και το 14% αρκετά. Συνεπώς, το 86% δήλωσε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει πολύ έως πάρα πολύ στον άνθρωπο, να

καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό.

5.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη εκπαιδευτικό»

Πίνακας 5.3.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «πολυσχιδή ως ηγέτη εκπαιδευτικό»

	N	Mean	Std. Dev.
8. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;	100	4.22	.69
9. Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα;	100	2.06	.95
10. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;	100	3.81	.95
11. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;	100	4.51	.50
12. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;	100	3.89	.71
13. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;	100	3.44	.82

14. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;	100	3.74	.73
15. Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;	100	4.32	.71

Στον Πίνακα 5.3.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τον «πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικό». Ο μέσος όρος για την 8^η ερώτηση («Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;») είναι (*Mean*=4.22 *St. Deviation*=.69), για την 9^η («Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα;») είναι (*Mean*=2.06 *St. Deviation*=.95), για την 10^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;») είναι (*Mean*=3.81 *St. Deviation*=.95), για την 11^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;») είναι (*Mean*=4.51 *St. Deviation*=.50), για την 12^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;») είναι (*Mean*=3.89 *St. Deviation*=.71), για την 13^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;») είναι (*Mean*=3.44 *St. Deviation*=.82), για την 14^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;») είναι (*Mean*=3.74 *St. Deviation*=.73) και για την 15^η («Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να

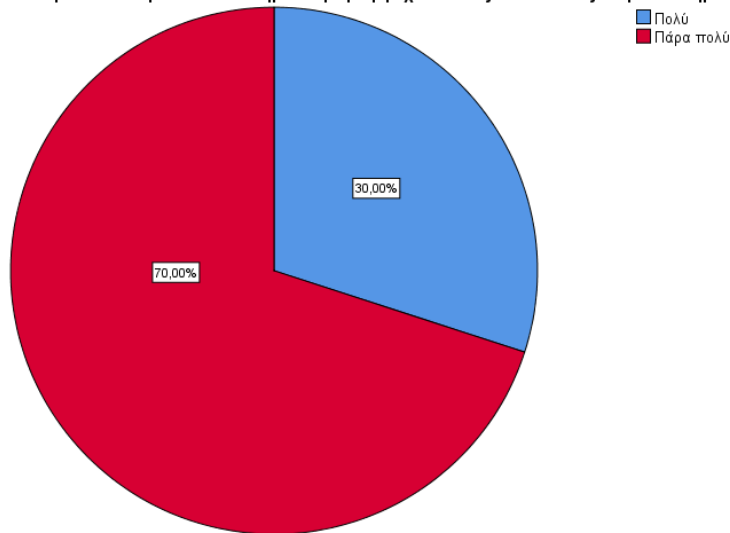
καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;») είναι ($Mean=4.32$ $St. Deviation=.71$).

5.4 Αποτελέσματα σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»

Πίνακας 5.4.1: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	30	30,0	30,0	30,0
	Πάρα πολύ	70	70,0	70,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;



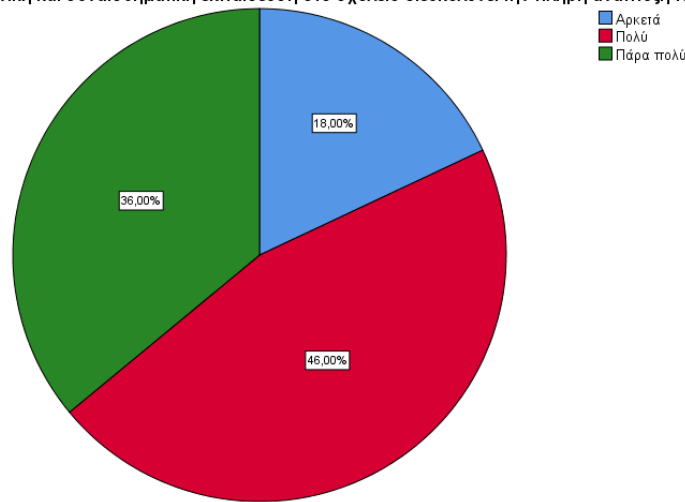
Διάγραμμα 5.4.1: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, το 70% των συμμετεχόντων δήλωσε πάρα πολύ και το 30% πολύ. Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση.

Πίνακας 5.4.2: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	18	18,0	18,0	18,0
	Πολύ	46	46,0	46,0	64,0
	Πάρα πολύ	36	36,0	36,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών.....;



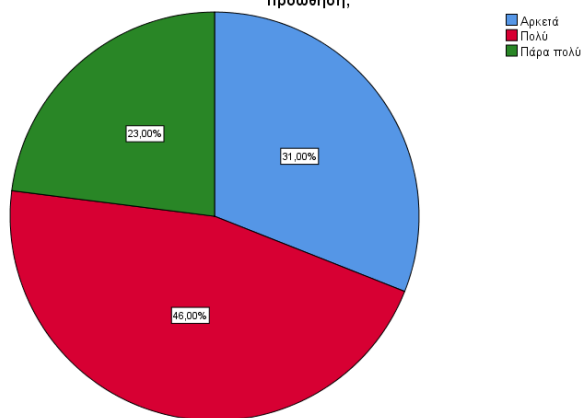
Διάγραμμα 5.4.2: Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους:

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, το 46% δήλωσε πολύ, το 36% πάρα πολύ και το 185 αρκετά. Συνεπώς, το 82% δήλωσε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει πολύ έως πάρα πολύ την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους.

Πίνακας 5.4.3: Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	31	31,0	31,0	31,0
	Πολύ	46	46,0	46,0	77,0
	Πάρα πολύ	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση;



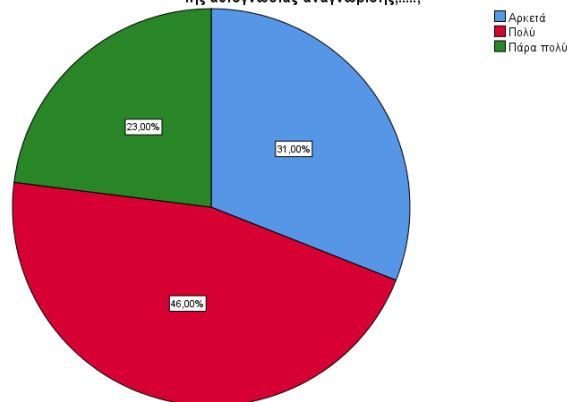
Διάγραμμα 5.4.3: Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση, δηλαδή στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας, το 46% δήλωσε πολύ, το 31% αρκετά και το 23% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 69% δήλωσε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν πολύ, έως πάρα πολύ στην καθολική πρόληψη και προώθηση.

Πίνακας 5.4.4: Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	31	31,0	31,0	31,0
	Πολύ	46	46,0	46,0	77,0
	Πάρα πολύ	23	23,0	23,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης,.....;



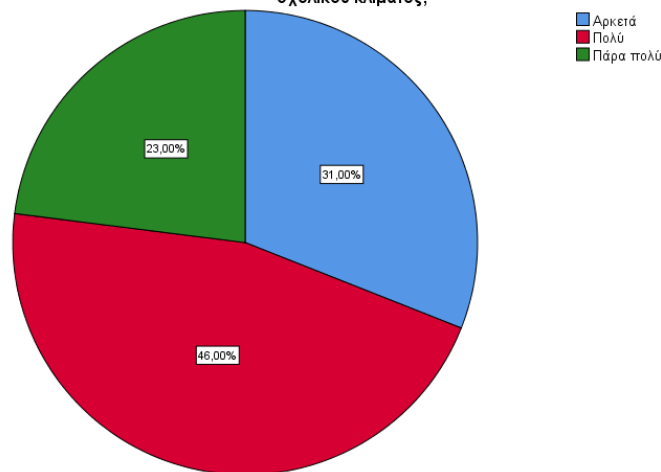
Διάγραμμα 5.4.4: Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας, το 46% των συμμετεχόντων δήλωσε πολύ, το 31% αρκετά και το 23% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 69% δήλωσε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται από πολύ έως πάρα πολύ οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας.

Πίνακας 5.4.5: Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	31	31,0	31,0	31,0
	Πολύ	46	46,0	46,0	77,0
	Πάρα πολύ	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;



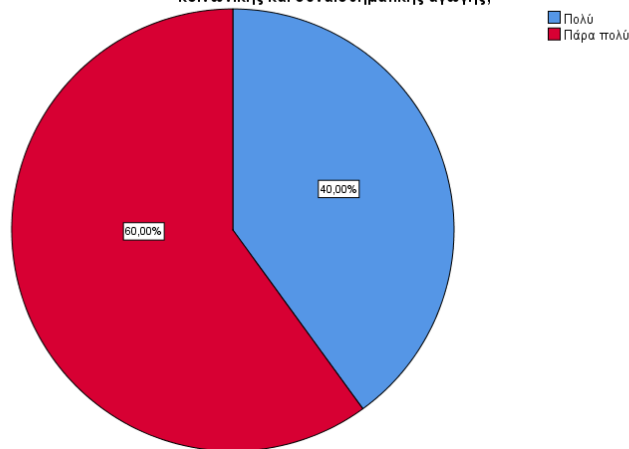
Διάγραμμα 5.4.5: Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος, το 46% των συμμετεχόντων δήλωσε πολύ, το 31% αρκετά και το 23% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 69% δήλωσε ότι υπάρχει από πολύ έως πάρα πολύ αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 5.4.6: Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	40	40,0	40,0	40,0
	Πάρα πολύ	60	60,0	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;



Διάγραμμα 5.4.6: Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, το 60% των συμμετεχόντων δήλωσε πάρα πολύ και το 40% πολύ. Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

5.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»

Πίνακας 5.5.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

	N	Mean	Std. Dev.
16. Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;	100	4.70	.46
17. Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους;	100	4.18	.72
18. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση, δηλαδή στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας;	100	3.92	.73

19. Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;	100	3.92	.73
20. Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;	100	3.92	.73
21. Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;	100	4.60	.49

Στον Πίνακα 5.5.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τα «προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής». Ο μέσος όρος για την 16^η ερώτηση («Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;») είναι ($Mean=4.70$ $St. Deviation=.46$), για την 17^η («Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους;») είναι ($Mean=4.18$ $St. Deviation=.72$), για την 18^η («Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση, δηλαδή στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας;») είναι ($Mean=3.92$ $St. Deviation=.73$), για την 19^η («Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;») είναι ($Mean=3.92$ $St. Deviation=.73$), για την 20^η («Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;») είναι ($Mean=3.92$ $St.$

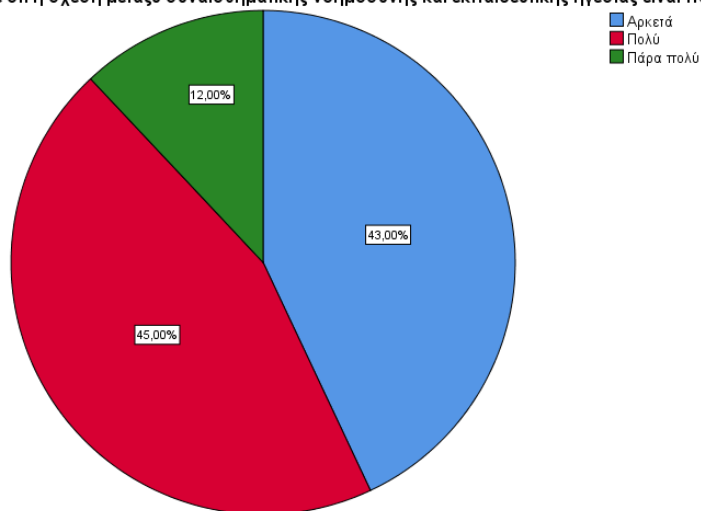
Deviation=.73) και για την 21^η («Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;») είναι (*Mean*=4.60 *St. Deviation*=.49).

5.6 Αποτελέσματα σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»

Πίνακας 5.6.1: Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	43	43,0	43,0	43,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	88,0
	Πάρα πολύ	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;

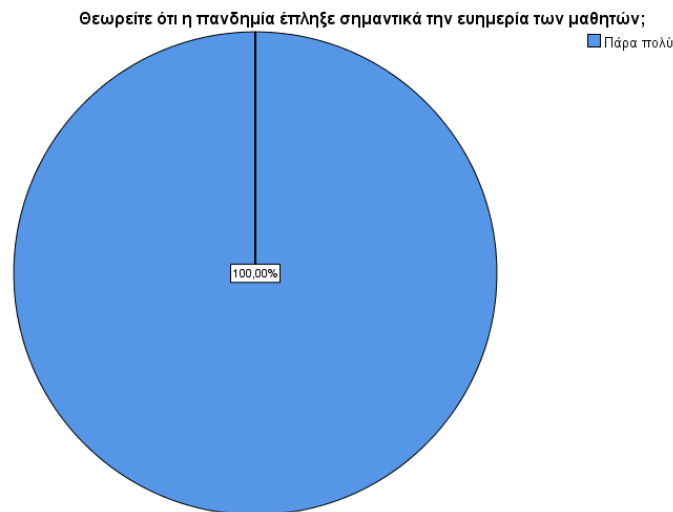


Διάγραμμα 5.6.1: Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική, το 45% δήλωσε πολύ, το 43% αρκετά και το 12% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 57% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική.

Πίνακας 5.6.2: Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	100	100,0	100,0	100,0



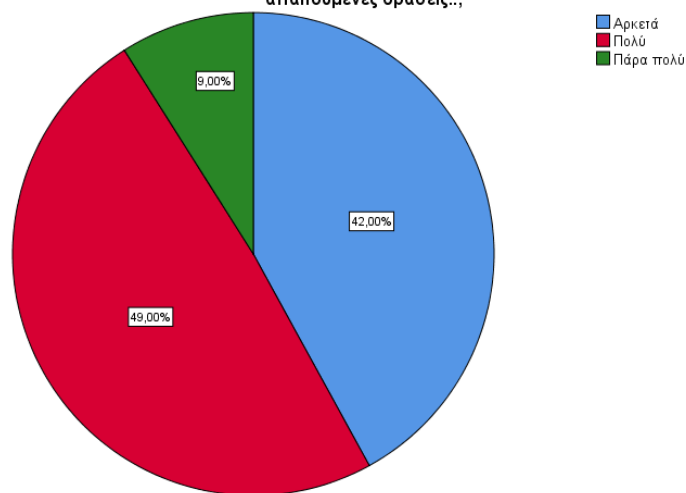
Διάγραμμα 5.6.2: Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών.

Πίνακας 5.6.3: Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	42	42,0	42,0	42,0
	Πολύ	49	49,0	49,0	91,0
	Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στην περίοδο της πανδημίας ο ηγέτης απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις.;



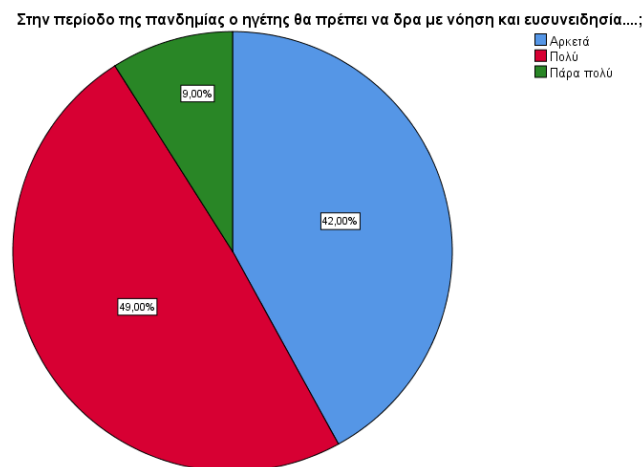
Διάγραμμα 5.6.3: Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία, το 49% απάντησε πολύ, το 42% αρκετά και το 9% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 58% δήλωσε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει από πολύ

έως πάρα πολύ ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία.

Πίνακας 5.6.4: Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	42	42,0	42,0	42,0
	Πολύ	49	49,0	49,0	91,0
	Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.6.4: Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;

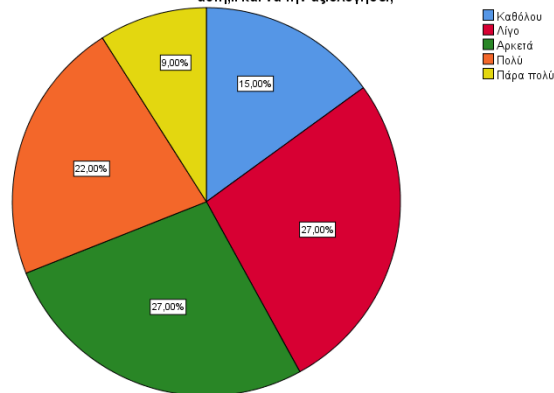
Στην ερώτηση, εάν κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα, το 49% απάντησε πολύ, το 42% αρκετά και το 9% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 58% δήλωσε ότι

κατά την περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα από πολύ έως πάρα πολύ με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα.

Πίνακας 5.6.5 Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	27	27,0	27,0	42,0
	Αρκετά	27	27,0	27,0	69,0
	Πολύ	22	22,0	22,0	91,0
	Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο ηγέτης την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή... και να την αξιολογήσει;



Διάγραμμα 5.6.5: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;

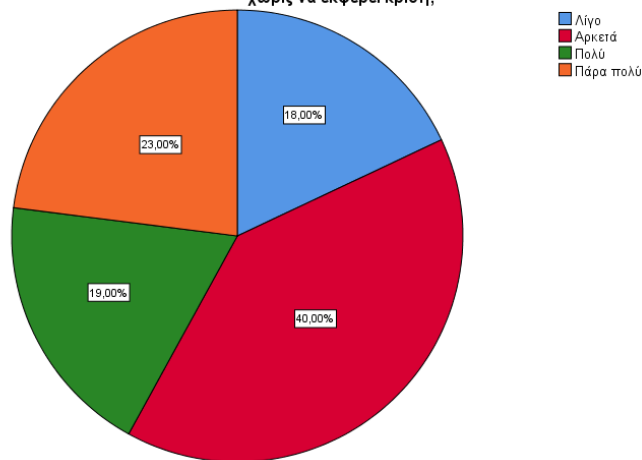
Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή,

να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει, ίδιο ποσοστό 27% απάντησε αρκετά και λίγο, το 22% απάντησε πολύ, το 15% καθόλου και το 9% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 42% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει λίγο έως καθόλου να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει.

Πίνακας 5.6.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	18	18,0	18,0	18,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	58,0
	Πολύ	19	19,0	19,0	77,0
	Πάρα πολύ	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο ηγέτης την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;



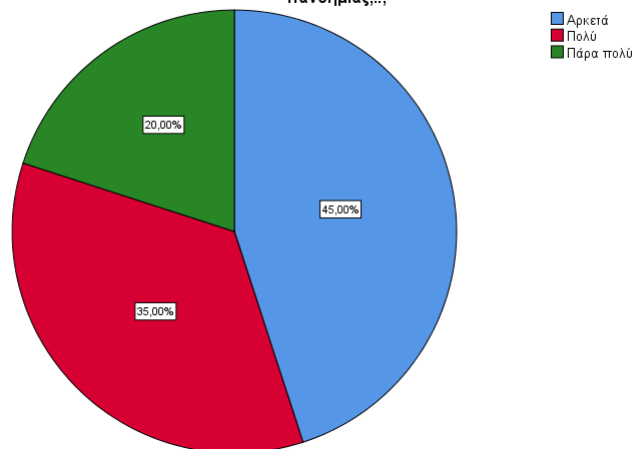
Διάγραμμα 5.6.6: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;

Στην ερώτηση, εάν ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση, το 40% δήλωσε αρκετά, το 23% πάρα πολύ, το 19% πολύ και το 18% λίγο. Συνεπώς, το 58% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει από λίγο έως αρκετά να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση.

Πίνακας 5.6.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	45	45,0	45,0	45,0
	Πολύ	35	35,0	35,0	80,0
	Πάρα πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο ηγέτης με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές κατά την περίοδο της πανδημίας...

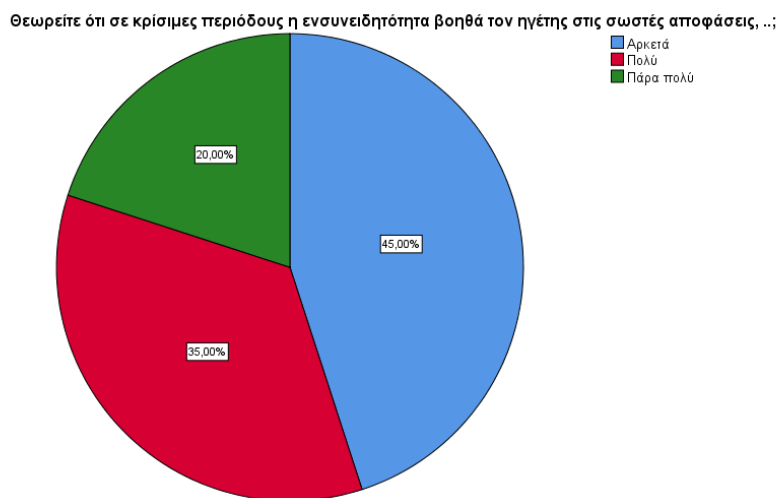


Διάγραμμα 5.6.7: Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;

Στην ερώτηση, εάν θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος, το 45% των συμμετεχόντων δήλωσε αρκετά, το 35% πολύ και το 20% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 55% δήλωσε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί από πολύ έως πάρα πολύ να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος.

Πίνακας 5.6.8: Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθά στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	45	45,0	45,0	45,0
	Πολύ	35	35,0	35,0	80,0
	Πάρα πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.6.8: Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθά στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;

Τέλος, στην ερώτηση, εάν σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία, το 45% των συμμετεχόντων δήλωσε αρκετά, το 35% πολύ και το 20% πάρα πολύ. Συνεπώς, το 55% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει από πολύ έως πάρα πολύ στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία.

5.7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά COVID-19 εποχή»

Πίνακας 5.7.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»

	N	Mean	Std. Dev.
22. Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;	100	3.69	.68
23. Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;	100	5.00	.00
24. Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες, ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;	100	3.67	.64
25. Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ενσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;	100	3.67	.64

26. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;	100	2.83	1.20
27. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;	100	3.47	1.04
28. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;	100	3.75	.77
29. Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;	100	3.75	.77

Στον Πίνακα 5.7.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τον «ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή». Ο μέσος όρος για την 22^η ερώτηση («Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;») είναι ($Mean=3.69$ $St. Deviation=.68$), για την 23^η («Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;») είναι ($Mean=5.00$ $St. Deviation=.00$), για την 24^η («Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;») είναι ($Mean=3.67$ $St. Deviation=.64$), για την 25^η («Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ενσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;») είναι ($Mean=3.67$ $St. Deviation=.64$), για την 26^η («Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;») είναι

(*Mean*=2.83 *St. Deviation*=1.20), για την 27^η («*Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;*») είναι (*Mean*=3.47 *St. Deviation*=1.04), για την 28^η («*Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;*») είναι (*Mean*=3.75 *St. Deviation*=.77) και για την 29^η («*Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;*») είναι (*Mean*=3.75 *St. Deviation*=.77).

5.8 Συνολικός μέσος όρος

Πίνακας 5.8.1: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά με τον «πολυσχιδή ηγέτη - εκπαιδευτικό»

N	Valid	100
	Missing	,00
Mean		29,99
Std. Deviation		2,36

Από τον Πίνακα 5.8.1 ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απάνσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «πολυσχιδή ηγέτη - εκπαιδευτικό» προέκυψαν να είναι (*Mean*=3.75 *St. Deviation*=.29) το οποίο δείχνει μια αρκετά καλή εικόνα του.

Πίνακας 5.8.2: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά με «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής»

N	Valid	100
	Missing	0
Mean		25,24
Std. Deviation		2,40

Από τον Πίνακα 5.8.2 ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής» προέκυψαν να είναι (*Mean=4.20 St. Deviation=.40*) το οποίο δείχνει μια αρκετά καλή εικόνα.

Πίνακας 5.8.3: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων σχετικά τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή»

N	Valid	100
	Missing	0
Mean		29,83
Std. Deviation		2,64

Από τον Πίνακα 5.8.3 ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή» προέκυψαν να είναι (*Mean=3.73 St. Deviation=.33*) το οποίο δείχνει μια μέτρια εικόνα.

Πίνακας 5.8.4: Συνολικός μέσος όρος και τυπική απόκλιση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών

N	Mean	Std. Deviation
100	85.06	3.97

Από τον πίνακα 5.8.4 ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων προέκυψε να είναι ($Mean=3.87$ $St. Deviation=.18$) το οποίο μας παραπέμπει σε μια «πολύ καλή» επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας.

5.9 Σύγκρισεις μέσων όρων ανεξάρτητων με εξαρτημένων μεταβλητών

Πίνακας 5.9.1: Σύγκριση του μέσου όρου της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου και του εκπαιδευτικού ιδρύματος της εργασίας και των απαντήσεων των συμμετεχόντων

T-Test

	df	F	Sig.
Φύλο	98	.44	.51
Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας	98	.44	.86

Βάσει των παραπάνω αναλύσεων συσχέτισης T-Test (Πίνακας 5.9.1), με εξαρτημένη μεταβλητή «δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας» και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και το εκπαιδευτικό ίδρυμα εκπαίδευσης, βλέπουμε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές δια-φυλετικές διαφορές ($F=.44$, $Sig=.51>.05$) και ούτε προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας των συμμετεχόντων ($F=.44$, $Sig=.86>.05$).

Πίνακας 5.9.2: Σύγκριση του μέσου όρου των ανεξάρτητων μεταβλητών της ηλικίας, του επιπέδου εκπαίδευσης, της σχέσης εργασίας, της διδακτικής εμπειρίας σε έτη και της οικογενειακής κατάστασης και της εξαρτημένης μεταβλητής των απαντήσεων των συμμετεχόντων

ANOVA

	Df	F	Sig.
Ηλικία	4	1.93	.11
Επίπεδο εκπαίδευσης	4	.68	.61
Σχέση εργασίας	2	1.51	.23
Διδακτική εμπειρία σε έτη	5	1.03	.41
Οικογενειακή κατάσταση	3	3.95	.01

Βάσει των παραπάνω αναλύσεων Ανοβα (Πίνακας 5.9.2), για την εξαρτημένη μεταβλητή «δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδή ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας» και ανεξάρτητες την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, την σχέση εργασίας, την διδακτική εμπειρία σε έτη και την οικογενειακή κατάσταση, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτισή τους ούτε με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία» ($F=1.93$, $Sig.=.11>.05$), ούτε με το «επίπεδο εκπαίδευσης» ($F=.68$, $Sig.=.61>.05$), ούτε με την «σχέση εργασίας» ($F=1.51$, $Sig.=.23>.05$) και ούτε με την «διδασκτική εμπειρία» ($F=1.03$, $Sig.=.41>.05$). Από την άλλη, προέκυψε στατιστικά σημαντικά διαφορά μεταξύ των «δηλώσεων των σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας» και της ανεξάρτητης μεταβλητής της «οικογενειακής κατάστασης» ($F=3.95$, $Sig.=.01<.05$).

Πίνακας 5.9.3: Συσχετίσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «των απαντήσεων των εκπαιδευτικών»
(«Post Hoc Tests»)

	Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Έγγαμος	Διαζευγμένος/η	-2.86*	.88	.01

Βάσει των αποτελεσμάτων του πίνακα 5.9.3, προκύπτει και πάλι η συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «των απόψεων των εκπαιδευτικών» ($sig=.01<.05$). Όπως διαφαίνεται από τα στατιστικά αποτελέσματα, οι «έγγαμοι εκπαιδευτικοί» έχουν πιο αρνητικές απόψεις από τους «διαζευγμένους εκπαιδευτικούς» ($Mean\ difference=-2.86$), σχετικά με τις ενέργειες του ηγέτη εκπαιδευτικού.

Από τον πρώτο θεματικό άξονα «Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός» διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι ηγέτης μέσα στην σχολική μονάδα. Έτσι, γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του, αντιλαμβάνεται τις διάφορες αναφυόμενες καταστάσεις και αναζητάει πάντοτε την αλήθεια. Κατά συνέπεια είναι δίκαιος, φρόνιμος και δραστήριος. Επίσης, δεν θεωρούν την ηγεσία μονοδιάστατη, καθώς αυτή απαιτεί βαθιά κατανόηση του ρόλου των ανθρώπων στην απόλυτη επιτυχία της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας. Καθώς έχει μάθει να ηγείται του εαυτού του, μπορεί να ηγηθεί των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του. Δηλώνουν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις μέσα στη σχολική μονάδα και έτσι καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια, η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της, ενώ επέρχεται και η αλλαγή της κουλτούρας της. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού είναι η φρόνηση, η πειθώ και η συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα. Είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου να υιοθετούνται ρηξικέλευθα προγράμματα, εστιάζει στον άνθρωπο, καινοτομεί, εμπνέει εμπιστοσύνη και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό. Συγκεντρωτικά, διαπιστώθηκε ότι

οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον «πολυσχιδή ηγέτη - εκπαιδευτικό» έχουν σχηματίσει μια αρκετά καλή εικόνα για αυτόν.

Από τον δεύτερο θεματικό άξονα «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής» διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, διευκολύνεται η πλήρης ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρουν προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και χρησιμεύουν ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Στόχος τους είναι η πρόληψη της συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας. Έτσι, μέσω αυτών των προγραμμάτων διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης - ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας. Για την υλοποίησή τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος. Συγκεντρωτικά, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με «τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής» έχουν μια αρκετά καλή εικόνα για αυτά.

Από τον τρίτο θεματικό άξονα «ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά COVID-19 εποχή» διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μια κρίσιμη περίοδος, όπως αυτή της πανδημίας από τον COVID -19, είχε σημαντικές επιπτώσεις στην ευημερία των μαθητών. Όμως, αυτή την κρίσιμη περίοδο απαιτείται ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός να διαθέτει εκείνες τις ικανότητες που του επιτρέπουν να αναλάβει δράση και οδηγούν σε ευδαιμονία, ισορροπία και αρμονία τη σχολική κοινότητα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με τη συναισθηματική νοημοσύνη, για να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα σε μια τέτοια κρίσιμη περίοδο. Επίσης, δεν παρασύρεται από τα γεγονότα που απορρέουν από την περίοδο αυτή και δεν την κρίνει, αλλά την αναλύει και την αξιολογεί. Όμως, δεν δήλωσαν ότι χρειάζεται να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό και αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση. Συγκεντρωτικά, λοιπόν, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον «ρόλο του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά COVID -19 εποχή» έχουν μια μέτρια εικόνα για αυτόν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής είναι αποτελεσματικά, καθώς συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές, τους γονείς/ κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της κοινότητας ως συνεργάτες στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων. Η συστηματική κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση ξεκινά από την προσχολική ηλικία, συνεχίζεται μέσω της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέεται σκόπιμα με τους ακαδημαϊκούς στόχους και αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό του σχολικού προγράμματος σπουδών.

Η δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής είναι σημαντική, καθώς λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής απόδοσης. Η δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα, ενώ το κοινωνικό χαρακτηριστικό είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Η αυτογνωσία ωθεί το άτομο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τόσο τα συναισθήματά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Αναφέρεται στην παρακολούθηση και τον εντοπισμό των αδυναμιών, των δυνατών σημείων, των ατομικών αναγκών και των συναισθημάτων κάποιου. Παράλληλα, η αυτορρύθμιση κατευθύνει και ελέγχει θετικά τα συναισθήματα, ενώ επιτρέπει στα άτομα να αποκρύπτουν αποφάσεις, μέχρι να συλλεχθούν επαρκείς πληροφορίες, οπότε το άτομο σκέφτεται πιο προσεκτικά, πριν από τη δράση του. Επιπρόσθετα, το κίνητρο βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους.

Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρονται στη συνεργασία, την προσαρμογή, την οικοδόμηση σχέσεων και τη φιλία των μαθητών, χαρακτηριστικά τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με τις ομότιμες ομάδες και τους εκπαιδευτικούς τους για να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή απόδοση. Η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή

μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των μαθητικών επιδόσεων.

Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από ικανότητα για δράση η οποία οδηγεί στην ευδαιμονία. Κατέχει τη φρόνηση η οποία συνδέεται άμεσα με τις ηθικές αξίες. Οι δράσεις του χαρακτηρίζονται από τις αρετές και τις ηθικές αξίες που έχει. Η λογική και το συναίσθημα κατακλύζουν τη συμπεριφορά του και δίνουν ηρεμία και ευεξία τα οποία καθορίζουν τις στάσεις του. Διέπεται από φρόνηση και ενσυνειδητότητα σε συνάφεια με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Εστιάζει σε αυτό που γίνεται χωρίς να το επικρίνει αλλά το αξιολογεί χωρίς να ελέγχεται από τις σκέψεις του. Η ενσυνειδητότητά του τον βοηθάει να λαμβάνει σωστές αποφάσεις με γνώμονα την αποφασιστικότητά του, τη συναισθηματική του νοημοσύνη και την ευεξία που έχει.

Η μεγαλύτερη κρίση που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος είναι η πανδημία covid-19. Οι περισσότερες χώρες αναγκάστηκαν να κλείσουν τα σχολεία, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να περιορίσουν την εξάπλωση του ιού. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αντιμετώπισαν το δίλημμα εάν θα κλείσουν τις σχολικές μονάδες ή όχι, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν την ποιοτική μάθηση των παιδιών. Η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο αντικαταστάθηκε από την ηλεκτρονική μάθηση στις περισσότερες χώρες, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αβεβαιότητα στους μαθητές οι οποίοι βίωσαν κατάθλιψη, άγχος και μειωμένη συναισθηματική ευεξία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ωστόσο, οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτή την κρίση αντλώντας από τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Σε αυτό συμβάλει και ο ρόλος του πολυσχιδή ηγέτη εκπαιδευτικού που απαιτείται να έχει ικανότητα για να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις ιδιαίτερα εκείνες που οδηγούν στην ευδαιμονία. Για να το πετύχει αυτό, είναι απαραίτητο έχει αρωγό του τη φρόνηση η οποία είναι συνυφασμένη άμεσα με τις ηθικές αξίες που έχει υιοθετήσει και τις αρετές.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων διαπιστώθηκε ότι έχουν αρκετά καλή εικόνα για την προσωπικότητα του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού και για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Ωστόσο έχουν μία μέτρια άποψη για το ρόλο που διαδραματίζει ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός στην μετά COVID

εποχή. Από την άλλη, θεωρούν ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη και καλή επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας.

Από τις συσχετίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών δημογραφικών χαρακτηριστικών και των εξαρτημένων μεταβλητών «δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας» δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές δια-φυλετικές διαφορές και ούτε προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας των συμμετεχόντων. Επίσης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών ούτε με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία», ούτε με το «επίπεδο εκπαίδευσης», ούτε με την «σχέση εργασίας» ούτε και με την «διδασκτική εμπειρία».

Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντικά διαφορά μεταξύ των «δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας του πολυσχιδούς ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας» και της ανεξάρτητης μεταβλητής της «οικογενειακής κατάστασης». Έτσι, οι «έγγαμοι εκπαιδευτικοί» έχουν πιο αρνητικές απόψεις από τους «διαζευγμένους εκπαιδευτικούς», σχετικά με τις ενέργειες του ηγέτη εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν θα μπορούσαν να έχουν καθολική ισχύ καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτικός και έτσι απαιτείται να υπάρχει μια επιφύλαξη όσον αφορά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Από τα αποτελέσματα αποδείχτηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρούν ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι ηγέτης μέσα στη σχολική μονάδα, χαρακτηρίζεται ως δημιουργός προϋποθέσεων καλλιέργειας συνεργασίας, ομόνοιας και επικοινωνίας, έχει μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, καθώς διαθέτει πειθώ, φρόνηση και συναισθηματική νοημοσύνη, παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα για υιοθέτηση αλλαγών και μπορεί να ηγηθεί

των άλλων, αφού πρωτίστως έχει μάθει να ηγείται του εαυτού του. Επίσης, θεωρούν ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής έχουν θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση και μέσω αυτών ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας. Για τους λόγους αυτούς, η αναγκαιότητα υιοθέτησής τους από μια σχολική κοινότητα κρίνεται αναγκαία. Αυτό δύναται να πραγματοποιηθεί με τη διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα και σε αξίες που απορρέουν από τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, καθώς από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετά καλή εικόνα για τις δράσεις του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην περίοδο της πανδημίας, είναι απαραίτητο να εκπαιδεύονται για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας κρίσιμης περιόδου, ώστε να μπορούν να ωθήσουν την σχολική κοινότητα σε ευδαιμονία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adai, E. (2013). *Leadership style impact on employee*. Lahti University of Applied Sciences. Retrieved from https://www.academia.edu/5823259/LEADERSHIP_STYLE_Impact_on_employee

Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1): 7–36.

Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education*. Report 1: Universal Approaches (Non-violence Related Outcomes), National Institute for Health and Clinical Excellence, London.

Amzat, I. H., & Ali, A. K. (2011). The Relationship between the Leadership Styles of Heads of Departments and Academic Staff's Self-Efficacy in A selected Malaysian Islamic University. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1): 940-964.

Armandi, B., Oppedisano, J. & Sherman, H. (2003). Leadership theory and practice: a “case” in point. *Management Decision*, 41(10): 1076–1088.

ASCD (2020). Available at <https://www.dropbox.com/s/rzwzn7qm2z9f5bn/Matheson%20Redmond%20Collaborating%20to%20Ensure%20Access%20for%20ALL%20Students%20During%20a%20Global%20Pandemic%204.22.mp4?dl=0>

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S. & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher’s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2): 87–97.

Banerjee, R., Weare, K. & Farr, W. (2014). Working with 'social and emotional aspects of learning'(SEAL): associations with school ethos, pupils' social experiences, attendance, and attainment. *British Education Research Journal*, 4(40): 718-742.

Barry, M.M., Clarke, A.M., Jenkins, R. Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13:19.

Barry, M.M. & Dowling, K. (2015). *A review of the evidence on enhancing psychosocial skills development in children and young people*. Review Produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway for the IUHPE and the Picardie Regional Health Agency, Galway.

Bear, G. G., Cavalier, A., & Manning, M. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1): 129–167.

Biggerstaff, J. K. (2012). *The Relationship between Teacher Perceptions of Elementary School Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction*. Retrieved from: <http://digitalcommons.wku.edu/diss/22>.

Blase, J. & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4): 245–273.

Bodla, M. A. & Nawaz, M. M. (2010). Comparative Study of Full Range Leadership Model Among Faculty Members in Public and Private Sector Higher Education, Institutes and Universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4): 208-214.

Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z. Mayer, J.D. & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: the role of emotional intelligence. In D. Dai & R.J. Sternberg (Eds.): *Motivation, emotion and cognition: integrating perspectives on intellectual functioning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.

Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18:34-41.

Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching*, 19(6):634–646.

Campbell ,C., Baumann, R., Kidder, A. & Daniel, B.J. (2020). A Gentle Return to School: Go Slow to Go Fast. People for Education, Toronto. Available at <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/08/Gentle-Re-opening-of-Ontario-Schools.pdf>

Charoensukmongkol P, Phungsoonthorn T. (2020a). The effectiveness of supervisor support in lessening perceived uncertainties and emotional exhaustion of university employees during the COVID-19 crisis: the constraining role of organizational intransigence. *The Journal of General Psychology*, 148(4):1–20.

Charoensukmongkol P, Phungsoonthorn T. (2020b) The interaction effect of crisis communication and social support on the emotional exhaustion of university employees during the COVID-19 crisis. *International Journal of Business Communication*, 2329488420953188.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

Cherry, K. (2018a). *Autocratic Leadership: Key Characteristics, Strengths, and Weaknesses of Autocratic Leadership*. Retrieved from: <https://www.verywellmind.com/what-is-autocratic-leadership-2795314>.

Cherry, K. (2018b). *What Is Democratic Leadership? Characteristics, benefits, drawbacks, and famous examples*. Retrieved from: <https://www.verywellmind.com/what-is-autocratic-leadership-2795314>.

Cliffe, J. (2011). Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2): 205–218.

Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Heys, B., Lantieri, L., Fernandez, P., Fernandez-Be, P., Boland, N. & Sanchez, F. (2008). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Fundación Marcelino Botín Report.

Dix, K.L., Slee, P.T., Lawson, M.J. & Keeves, J.P. (2010). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(1): 45-51.

DFES (2007). *Social and emotional aspects of learning (SEAL): guidance booklet*. Department for Education and Skills, Nottingham.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymneci, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 18(1): 405-432.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emery, C.R. & Barker, K.J. (2007). The effect of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(1):77-90.

Foster, K., Fethney, J., McKenzie, H., Fisher, M., Harkness, E. & Kozlowski, D. (2017). Emotional intelligence increases over time: A longitudinal study of Australian pre-registration nursing students. *Nurse Educational Today*, 55: 65–70.

Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems* (1st ed.). Toronto: Corwin Press/Ontario Principals' Council

Gandolfi, F. & Stone, S. (2018). Leadership, Leadership Styles, and Servant leadership. *Journal of Management Research*, 18(4):261-269.

Gandolfi, F. & Stone, S. (2016). Clarifying leadership: high-impact leaders in a time of leadership crisis. *Review of International Comparative Management*, 17 (3): 212 – 224.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books

Goh, E. & Kim, H.J. (2020). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in hospitality higher education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(5):1-7.

Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional competences to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1): 92–111.

Haita, M. & Raus, A. (2011). Leadership Style, Organizational Culture and Work Motivation. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 2(5): 256-260.

Hagerman, M.S. & Kellam, H. (2020). Learning to teach online: An open educational resource for pre-service teachers. Available at <https://onlineteaching.ca/>

Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 14(2): 137-147.

Hill, R. M., Rufino, K., Kurian, S., Saxena, J., Saxena, K. & Williams, L. (2020). Suicide Ideation and Attempts in a Pediatric Emergency Department Before and During COVID-19. *Pediatrics*, 147(3): e2020029280.

Jan, S.U. & Anwar, M.A. (2019). Emotional intelligence, library use and academic achievement of university students. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 68(1):38-55.

Jones, S.M. & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies: social policy report. *Society for Research in Child Development*, 6(4): 3-22.

Joshua, S. & Samuel, O.M. (2013). The influence of governance system on student's performance in public secondary schools in Karatu district, Tanzania. *International Journal of Science and Research*, 6(14): 1595-1598.

Kadir, J. (2019). Good Governance Issues in Education System and Management of Secondary Schools in Kwara State, Nigeria. *eJournal of Education Policy*, 1-14.

- Kawar, T. I. (2012). The Impact of Leadership on Student Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8): 319-322.
- Kidman, R., Margolis, R. & Smith-Greenaway, E., (2021). Estimates and Projections of COVID-19 and Parental Death in the US. *JAMA Pediatric*, 175(7): 745-746.
- Κόνσολας, Μ. (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολικής εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ)*: 440-447.
- Leeb, R.T., Bitsko, R.H., Radhakrishnan, L., Martinez, P., Njai, R. & Holland, K.M. (2020). Mental Health–Related Emergency Department Visits Among Children Aged <18 Years During the COVID-19 Pandemic. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(45):1675-1680.
- Loae, F.J. (2018). The prominent leadership style/s adopted by Jordanian firms managers: a case study pf the Jordanian private firms. *International Journal od Development Research*, 8(11): 24343-24367.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A. Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11: 22-31.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, Version 2.0. Toronto: Multi Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3): 197-215.

- McDermott, A., Kidney, R. & Flood, P. (2011). Understanding leader development: Learning from leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 32 (4): 358–378.
- Mearns, J. & Cain, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety Stress Coping*, 16: 71–82.
- Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities. *SAGE Open*, 7(3):215824401772579
- Minor, E.C., Porter, A.; Murphy, J., Goldring, E. & Elliott, S.N. (2017). A test-retest analysis of the Vanderbilt Assessment for leadership in education in the USA. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(2): 211-224.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage publications
- Nikooyeh, E., Zarani, F. & Fathabadi, J. (2017). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 59:45–50.
- Obiwuru, T .C., Okwu, A.T., Akpa, V.O. & Nwankwere, I.A. (2011). Effects of Leadership Style on Organisational Performance: A Survey of Selected Small Scale Enterprises in Ikosi-Ketu Council Development Area of Lagos State, Nigeria. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(7): 100-111.
- OECD (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
- Ozdemir, M. & Kocak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1): 69–87.
- Raghubir, A.E. (2018). Emotional intelligence in professional nursing practice: a concept review using Rodgers's evolutionary analysis approach. *International Journal of Nursing Sciences*, 5(2):126-130

- Rawn, C.D.& Fox, J.A. (2018). Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape. *Research in Higher Education*; 59(5): 591–622.
- Ranasinghe, P., Wathurapatha, W., Mathangasinghe, Y, & Ponnampereuma, G. (2017). Emotional intelligence, perceived stress and academic performance of Sri Lankan medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 17(1):1–7.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2009). *Management*. Pearson Prentice Hall.
- Russo-Netzer, P. & Shoshani, A. (2019). Becoming teacher leaders in Israel: A meaning-making model. *Cambridge Journal of Education*, 49(3): 369–389.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Samdal, O. & Rowling, L. (Eds) (2013). *The Implementation of Health Promoting Schools: Exploring the Theories of What, Why and How*. Routledge, New York, NY.
- Sánchez, L., García, E. & Rodríguez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Electronic Journal of Education Research Assessment and Evaluation*, 22(2): 1134-4032.
- Sánchez-Moreno, M.R. & Hernández Castilla, R. (2014). Other times, new visions of educational leadership. *REICE*, 12: 5–8.
- Singh, C. N. (2011). *Human Resource Management*. New Delhi, University Science Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9):892-909.
- Sun, H., Wang, X., & Sharma, S. (2014). A study on effective principal leadership factors in China. *International Journal of Educational Management*, 28(6): 716–727.

Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1): 21–45.

Τριαντάρη, Σ.Α. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες ηγεσίας*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλης.

Viner, R.M., Ozer, E.M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A. & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826): 1641-1652.

Verlenden, J. V., Pampati, S., Rasberry, C. N., Liddon, N., Hertz, M., Kilmer, G., Heim Viox, M., Lee, S., Cramer, N. K., Barrios, L.C. & Ethier, K.A. (2020). Association of Children’s Mode of School Instruction with Child and Parent Experiences and Well-Being During the COVID-19 Pandemic — COVID Experiences Survey, United States, October 8–November 13, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(11): 369-376.

Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates. Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67: 215-231.

Wang, F.J., Shieh, C.J. & Tang, M.L. (2010). Effect of Leadership Style on Organizational Performance as Viewed from Human Resource Management Strategy *African Journal of Business Management*, 14(18): 3924-3936.

Weare, K. and Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say, *Health Promotion International*, 26(1): 29-69.

Winston, B.E. & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1 (2):6–66.

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L. & Carson, S. (2000). Mind Matters, a whole-school approach to promoting mental health and wellbeing, *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4):594-601.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Pearson Education, Inc

Zins, J.E. & Maurice, J.E. (2006). *Social and Emotional Learning*. Retrieve from https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, EM., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J. & Martínez-Martínez, A. (2019). Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 293.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Αγαπητή/-έ συνάδελφε

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει τίτλο «Ο πολυσχιδής ηγέτης – εκπαιδευτικός και η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της ορθής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στην μετά covid εποχή». Πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της προσωπικότητας του πολυσχιδή ηγέτη-εκπαιδευτικού στη σχολική σας μονάδα και στην εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μετά την περίοδο της πανδημίας.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός χρειάζεται η αμέριστη βοήθειά σας και ευελπιστούμε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να συμμετάσχετε με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία σας και θα γίνει χρήση των ερωτηματολογίων μόνο για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποκλειστικά και μόνο από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντάκη Παρασκευή

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Ανδρας	<input type="checkbox"/>
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>

2. Ηλικία

Μέχρι 30	<input type="checkbox"/>
31-40	<input type="checkbox"/>
41-50	<input type="checkbox"/>
51-60	<input type="checkbox"/>
άνω των 60	<input type="checkbox"/>

3. Επίπεδο Εκπαίδευσης

Κάτοχος 1 ^{ος} πτυχίου	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος μεταπτυχιακού	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος διδακτορικού	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος 2ου τίτλου σπουδών	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος 2ου μεταπτυχιακού	<input type="checkbox"/>

4. Σχέση εργασίας

Αναπληρωτής

Μόνιμος

Ωρομίσθιος

5. Διδακτική εμπειρία σε έτη

0-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26 και άνω

6. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος

Έγγαμος

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

7. Εκπαιδευτικό ίδρυμα εργασίας

Γυμνάσιο

Λύκειο

B. Ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός

8. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική κοινότητα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

9. Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

10. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

11. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός έχει φρόνηση, πειθώ και συναισθηματική νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που τον χαρακτηρίζουν ως πολυδιάστατη προσωπικότητα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

12. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

13. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

14. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός καθώς έχει μάθει να ηγείται πρωτίστως του εαυτού του, μπορεί στη συνέχεια να ηγείται των άλλων, τους οποίους διδάσκει με την εμπειρία του ώστε να γίνουν ηγέτες του εαυτού τους;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

15. Θεωρείτε ότι ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Γ. Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

16. Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17. Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολείο διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών, τα διεγείρει προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, χρησιμεύει ως προληπτική στρατηγική σε περίπτωση πιθανών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

18. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σκοπεύουν στην καθολική πρόληψη και προώθηση, δηλαδή στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

19. Θεωρείτε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διδάσκονται και ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης -ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

20. Θεωρείτε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

21. Θεωρείτε ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Δ. Ο ρόλος του πολυσχιδούς ηγέτη εκπαιδευτικού στην μετά covid εποχή

22. Θεωρείτε ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

23. Θεωρείτε ότι η πανδημία έπληξε σημαντικά την ευημερία των μαθητών;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

24. Θεωρείτε ότι στην περίοδο της πανδημίας ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει εκείνες τις ικανότητες ώστε να αναλάβει τις απαιτούμενες δράσεις που θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην ευδαιμονία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

25. Κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με νόηση και ευσυνειδησία σε συνάφεια με την συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αποφέρει ποιοτικά αποτελέσματα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

26. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να παρασυρθεί από τα γεγονότα που απορρέουν από αυτή, να την κρίνει, να την αναλύσει και να την αξιολογήσει;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

27. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός την περίοδο της πανδημίας θα πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ένα γνωσιακό-αντιληπτικό φαινόμενο χωρίς να εκφέρει κρίση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

28. Θεωρείτε ότι ο πολυσχιδής ηγέτης εκπαιδευτικός με το να αξιολογήσει τις σκέψεις του και να μην ελέγχεται από αυτές, κατά την περίοδο της πανδημίας, μπορεί να την αντιμετωπίσει χωρίς άγχος;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

29. Θεωρείτε ότι σε κρίσιμες περιόδους η ενσυνειδητότητα βοηθάει στο να λαμβάνει ο ηγέτης εκπαιδευτικός σωστά αποφάσεις, να είναι αποφασιστικός, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ευελιξία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ