

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική ηγεσία: Η σημασία και η αξία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην λήψη αποφάσεων και στην διαχείριση κρίσεων.”

ΑΖΑΡΙΑΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

A.M.: ΟΕΚ 21003

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ANNA ΣΑΙΤΗ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2024

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης που απονέμει το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Εγκρίθηκε την 16^η Ιουλίου 2024 από Εξεταστική Επιτροπή αποτελούμενη από τους :

- Άννα Σαΐτη, Καθηγήτρια Οικονομικών Επιστημών
- Μιχαήλ - Θεολόγος Χλέτσος, Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης
- Παντελής Παντελίδης, Καθηγητής Οικονομικών Επιστημών

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην τριμελή επιτροπή παρουσίασης της διπλωματικής μου εργασίας και ειδικότερα την επιβλέπουσα κα. Άννα Σαΐτη τον κο Παντελή Παντελίδη και ιδιαίτερα τον κο Μιχαήλ Θεολόγο Χλέτσο για την καθοδήγηση και την στήριξή του καθόλη την διάρκεια της εκπόνησης. Ξεχωριστό ευχαριστώ στους αγαπημένους μου φίλους Αθανάσιο Παπαλαζάρου, Λεωνίδα Κοντούσια και Χριστίνα Τσομώκου για την συμβολή τους, τις συμβουλές τους, το χρόνο και την επιμέλεια τους. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την Αργυρώ Παινεσάκη, τον Γιώργο Βλασάκη και τον Γιώργο Ζήκο γιατί χωρίς την ενθάρρυνσή τους και την συμβολή τους δεν θα είχα φτάσει ως εδώ. Τέλος, ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες στη σύντροφό μου Αλίνα Μουρελάτου για την στήριξη, την αγάπη και την βοήθειά της καθόλη την διάρκεια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς καθώς και της ακαδημαϊκής μου καριέρας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΣΚΟΠΟΣ.....	8
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	8
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	9
<i>Διαχείριση συναισθημάτων.....</i>	9
<i>Τα συναισθήματα ως εγκεφαλικές λειτουργίες.....</i>	10
Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	13
<i>Τα είδη νοημοσύνης.....</i>	14
<i>Γνωστική νοημοσύνη.....</i>	14
<i>Συναισθηματική νοημοσύνη.....</i>	14
<i>Πνευματική νοημοσύνη.....</i>	15
<i>Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά.....</i>	15
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	16
<i>Αναδρομή.....</i>	16
<i>Διαστάσεις της ΣΝ</i>	18
<i>Αυτοεπίγνωση (αυτογνωσία).....</i>	19
<i>Αυτοδιαχείριση.....</i>	20
<i>Ενσυναίσθηση ή κοινωνική επίγνωση.....</i>	20
<i>Διαχείριση σχέσεων.....</i>	21
<i>Χαρακτηριστικά ανθρώπων με υψηλό EQ.....</i>	21
EQ και IQ	22
Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	23
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	25
Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	27
ΗΓΕΣΙΑ.....	28
<i>Εννοιολογική προσέγγιση</i>	28
<i>Ηγεσία και Διοίκηση</i>	29

Θεωρητικά Μοντέλα Ηγεσίας και στυλ ηγετικής συμπεριφοράς	32
Τύποι ηγεσίας	35
Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Ελλάδα	39
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	40
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	40
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Στυλ Ηγεσίας	41
Θεωρία Goleman	41
Θεωρία Ryback	43
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	45
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	46
Ορισμός και θεωρητική προσέγγιση	46
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	48
ΚΡΙΣΗ	53
Εννοιολογική Προσέγγιση	53
Τύποι κρίσεων	54
Η κρίση στον χώρο της εκπαίδευσης	56
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	57
Ορισμοί διαχείρισης κρίσεων	57
Τα στάδια διαχείρισης κρίσεων.....	58
Τα μοντέλα της διαχείρισης κρίσεων	58
Κρίσεις στη σχολική μονάδα.....	61
Ορισμός ετοιμότητας.....	61
ΗΓΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	62
Ορισμός ηγέτη – ηγεσίας.....	62
Ο διευθυντής ως αποτελεσματικός ηγέτης.....	63
Ο διευθυντής – αποτελεσματικός ηγέτης στη διαχείριση Κρίσεων	64
Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	69
Η επικοινωνία στη διαχείριση κρίσεων.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	75
Έρευνες του εξωτερικού.....	75
Έρευνες στην Ελλάδα.	79
Στρατηγικές για την Ανάπτυξη και Ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) στους Εκπαιδευτικούς Ηγέτες	85
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	86
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ	86
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	87

Συμπερασματικό Σημείωμα: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Φάρος στην Εκπαιδευτική Ηγεσία (Αντί epilόγου).....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	89
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ.....	101
ΑΡΘΡΑ	102
ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	102
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ	102

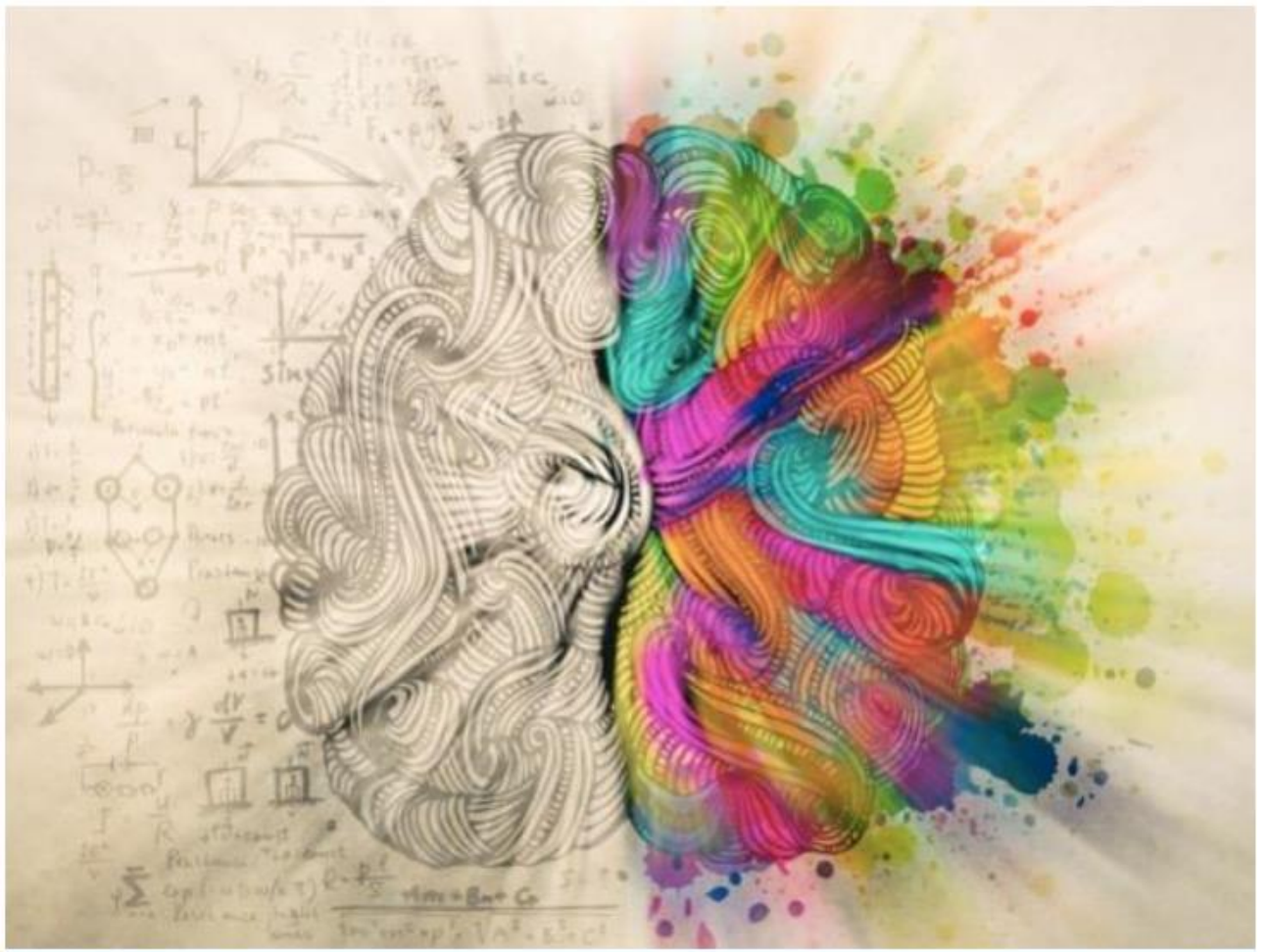
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

This thesis explores the relationship between emotional intelligence (EQ) and educational leadership, emphasizing the importance of EQ in decision-making and crisis management within educational settings. It begins by defining emotions and delving into their neurological and physiological underpinnings, highlighting the significance of emotional regulation and the interplay between emotions and cognitive functions. The thesis then explores the concept of intelligence, differentiating between cognitive, emotional, and spiritual intelligence, and emphasizing the role of emotional intelligence in personal and professional success. It discusses the dimensions of emotional intelligence, including self-awareness, self-management, empathy, and relationship management, and how these skills contribute to effective leadership.

The thesis further delves into the concept of leadership, differentiating it from management, and exploring various leadership styles and theories, including transformational leadership. It emphasizes the importance of emotional intelligence in educational leadership, particularly in decision-making and crisis management. It also discusses the challenges and opportunities faced by educational leaders in the Greek educational system, which is characterized by a centralized and bureaucratic structure.

The thesis concludes by highlighting the need for further research on emotional intelligence and educational leadership and suggests that developing emotional intelligence skills in educational leaders can enhance their effectiveness in managing crises and making sound decisions, ultimately benefiting the entire educational community.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε, να κατανοούμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας και των άλλων. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής, όπως την υγεία, τις σχέσεις, τη μάθηση και την εργασία. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης, της αποτελεσματικότητας και του κλίματος του σχολείου με στόχευση στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση κρίσεων. Τα παραπάνω ανάγουν την συναισθηματική νοημοσύνη σε σημαντικό παράγοντα για την απόδοση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ταξίδι της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκίνησε με πρωτεργάτη τον Αριστοτέλη και στις μέρες μας συνεχίζεται με τον Goleman και τους συνεργάτες του (Πασιαρδής, Boyatzis, Mc Kee).

ΣΚΟΠΟΣ

Η διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει σε βάθος τη σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κείμενο ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και στην επιτυχή διαχείριση κρίσεων.

Η μεθοδολογική προσέγγιση συνδυάζει την ενδελεχή βιβλιογραφική ανάλυση με τη συλλογή και επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων, αξιοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους. Μέσα από την εμπειριστατωμένη ανάλυση και κριτική αξιολόγηση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ηγετών, αναδεικνύεται η καθοριστική επιρροή που ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που προκύπτουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική διατριβή επιδιώκει να διερευνήσει διεξοδικά την έννοια και τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και τη συσχέτισή της με την εκπαιδευτική ηγεσία. Συγκεκριμένα, η μελέτη θα εστιάσει:

- Στην ενδελεχή ανάλυση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, των επιμέρους συνιστωσών της και του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρά και επηρεάζει την εκπαιδευτική ηγεσία.
- Στην διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, εξετάζοντας πώς η ΣΝ μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των ηγετών να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές και βελτιώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στην αξιολόγηση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, ιδιαίτερα σε περιόδους που χαρακτηρίζονται από αστάθεια και ραγδαίες αλλαγές.
- Στην ανάπτυξη και παρουσίαση συγκεκριμένων προτάσεων και στρατηγικών για την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ηγετών, με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προκλήσεων και την κάλυψη των σύνθετων αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας περιλαμβάνει την αξιοποίηση βάσεων δεδομένων, βιβλιογραφίας, αναζήτηση στο διαδίκτυο καθώς και την σύγκριση ερευνών. Οι βάσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι το google scholar, Διώνη, κάλλιπος, Springer και RePEc καθώς και οι βάσεις στις οποίες έχει άμεσα πρόσβαση η βιβλιοθήκη του ΠαΠει. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτική ηγεσία, λήψη αποφάσεων, διαχείριση κρίσεων, μετασχηματιστική ηγεσία και διευθυντής. Τα φίλτρα που χρησιμοποιήθηκαν είχαν κυρίως σχέση με την χρονική περίοδο της δημοσίευσης και την γλώσσα (ελληνικά, αγγλικά) ώστε να είναι αναγνώσιμα από τον μελετητή. Υπήρξε μελέτη στα πολωνικά η οποία μεταφράστηκε για να αξιοποιηθεί. Φίλτρα σχετικά με το είδος των μελετών ή άλλα κριτήρια εισαγωγής δεν χρησιμοποιήθηκαν. Η ανασκόπηση δεν είναι συστηματική και για αυτό δεν έγινε χρήση διαγράμματος ροής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Περί συναισθημάτων

Η έννοια του "συναισθήματος" έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ορισμών στην επιστημονική βιβλιογραφία. Το λεξικό της Οξφόρδης το ορίζει ως "οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος". Ο Goleman (1995) το περιγράφει ως μια έντονη και παθιασμένη ψυχική κατάσταση, ενώ ο Γεωργόπουλος (1998) το θεωρεί ως την ψυχική κατάσταση που προκύπτει από τη σύνθεση των στοιχείων της ψυχολογικής εμπειρίας. Μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση προτείνουν οι Mayer et al. (2000), οι οποίοι ορίζουν τα συναισθήματα ως ενδογενείς ψυχικές διεργασίες που επηρεάζουν ποικίλα ψυχολογικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των αντιληπτικών αντιδράσεων που ενεργοποιούνται κατά τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις.

Διαχείριση συναισθημάτων

Η έννοια της «διαχείρισης των συναισθημάτων» συχνά παρερμηνεύεται ως η πλήρης καταστολή τους. Αυτή η εσφαλμένη αντίληψη υποδηλώνει ότι η αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων ισοδυναμεί με την εξάλειψη τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων, δημιουργώντας μια ψευδή αίσθηση παντοδυναμίας και ελέγχου. Ωστόσο, τα συναισθήματα, που αποτελούν αυτόματες λειτουργίες του νευρικού συστήματος, είναι απαραίτητα για την επιβίωση και την ευημερία του ατόμου. Τα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ο φόβος, το άγχος, ο θυμός και η θλίψη, λειτουργούν ως βιολογικοί μηχανισμοί που προειδοποιούν για πιθανούς κινδύνους, ενεργοποιώντας την αντίδραση "μάχης ή φυγής". Παρομοίως, τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την ψυχική ευεξία και την ποιότητα ζωής. Η καταστολή αυτών των φυσικών αντιδράσεων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία.

Μια ακόμη λανθασμένη αντίληψη σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων είναι η πεποίθηση ότι η μη έκφρασή τους οδηγεί στην εξάλειψή τους. Αντίθετα, η καταπίεση των συναισθημάτων, όπως ο θυμός και η θλίψη, που συχνά θεωρούνται ως ενδείξεις αδυναμίας,

μπορεί να οδηγήσει σε ψυχοσωματικά προβλήματα. Κάθε συναίσθημα έχει έναν προσαρμοστικό σκοπό, ενεργοποιώντας την κινητοποίηση του ατόμου για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων. Για παράδειγμα, ο θυμός μπορεί να προκληθεί από την αίσθηση αδικίας, ενώ η χαρά από την παροχή φροντίδας. Η απουσία αυτών των συναισθημάτων θα εμπόδιζε την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διεκδικεί τα δικαιώματά του ή να ανταποκρίνεται θετικά σε εκδηλώσεις φροντίδας.

Συνεπώς, η συναισθηματική ενέργεια που εμπεριέχεται σε κάθε συναίσθημα είναι απαραίτητη για την προσωπική ανάπτυξη και κινητοποίηση. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κοινωνική ευαισθησία ή οι προσωπικές πεποιθήσεις ενός ατόμου ενδέχεται να αποτρέψουν την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η καταπίεση της συναισθηματικής ενέργειας μπορεί να οδηγήσει σε ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες, μέχρι να βρεθεί ένας εποικοδομητικός τρόπος εκτόνωσης.

Η μη εκδήλωση των συναισθημάτων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική υγεία, δημιουργώντας εσωτερική ένταση και στρες. Ωστόσο, η αυθόρμητη και ανεξέλεγκτη έκφρασή τους μπορεί να οδηγήσει σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Αυτή η δυαδικότητα των συναισθημάτων απαιτεί μια ισορροπημένη προσέγγιση, όπου η αποτελεσματική διαχείρισή τους συνδυάζεται με την εποικοδομητική έκφρασή τους.

Η διαχείριση των συναισθημάτων περιλαμβάνει δύο βασικές διαδικασίες. Αρχικά, απαιτείται η ακριβής αντίληψη της πραγματικότητας, δηλαδή η αναγνώριση της έντασης και του τρόπου με τον οποίο τα εξωτερικά ερεθίσματα επηρεάζουν το άτομο. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η επιλογή κοινωνικά αποδεκτών και προσωπικά ικανοποιητικών τρόπων εκτόνωσης των συναισθημάτων, αποτρέποντας έτσι τη συσσώρευσή τους και τις πιθανές αρνητικές συνέπειες.

Τα συναισθήματα ως εγκεφαλικές λειτουργίες.

Το μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου, ένας πολύπλοκος νευρωνικός μηχανισμός, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της συναισθηματικής μας ζωής, ρυθμίζοντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις και επεξεργαζόμενο τις πληροφορίες που δεχόμαστε. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με τον Goleman (1998), ξεδιπλώνεται σε τέσσερις αλληλένδετες φάσεις:

- **Επιλογή Συνθήκης:** Το άτομο συνειδητά επιλέγει το περιβάλλον που επιθυμεί να ενταχθεί ή να αποχωρήσει, αναζητώντας την ιδανική συναισθηματική κατάσταση.
- **Διαμόρφωση Συνθήκης:** Το άτομο δρα ενεργά για να διαμορφώσει το περιβάλλον του, επιδιώκοντας να επηρεάσει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των γύρω του.
- **Εστίαση:** Το άτομο στρέφει την προσοχή του προς τα μέσα, αξιολογώντας την εμπειρία του και τον βαθμό ελέγχου που άσκησε στα συναισθήματά του.
- **Γνωστική Αναδιάρθρωση:** Το άτομο επιχειρεί να αναθεωρήσει και να αναμορφώσει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, ανεξάρτητα από τα εξωτερικά ερεθίσματα.

Στο επίκεντρο αυτού του συστήματος βρίσκεται η αμυγδαλή, ένας νευρωνικός σχηματισμός που λειτουργεί ως ο ενορχηστρωτής των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η απομόνωση της αμυγδαλής οδηγεί σε δραματική μείωση της συναισθηματικής κατανόησης, ενώ ο Le Doux (1993) επισημαίνει ότι η αφαίρεσή της μπορεί να προκαλέσει μείωση ή και

πλήρη απώλεια της συναισθηματικής έκφρασης, με τα δάκρυα να αποτελούν μια χαρακτηριστική εκδήλωση της δράσης της.

Τα συναισθήματα ασκούν σημαντική επιρροή στην ψυχική ζωή, με την αμυγδαλή να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην επεξεργασία των συναισθηματικών ερεθισμάτων και την ενεργοποίηση των αντίστοιχων σωματικών αντιδράσεων. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις έντονου φόβου, η αμυγδαλή ενεργοποιεί ένα νευρωνικό δίκτυο που προετοιμάζει τον οργανισμό για την κατάλληλη αντίδραση. Αυτή η διαδικασία, όπως περιγράφεται από τους Changeux et al. (1986) και Kagan (1994), περιλαμβάνει την απελευθέρωση ορμονών, όπως η αδρεναλίνη και η νοραδρεναλίνη, καθώς και την ενεργοποίηση του γαστρεντερικού και του καρδιαγγειακού συστήματος, προκειμένου να προετοιμαστεί το σώμα για δράση

Λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση μεταξύ των ενδοκρινών αδένων και των έντονων συναισθημάτων, η συναισθηματική διέγερση οδηγεί στην απελευθέρωση αδρεναλίνης και νοραδρεναλίνης στην κυκλοφορία του αίματος. Σε περιόδους έντονης συναισθηματικής φόρτισης, ο νεοφλοιός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη λογική σκέψη, ενεργοποιείται επίσης (Goleman, 1995, 1998). Συνεπώς, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ της συναισθηματικής και της γνωστικής διάστασης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι σκέψεις, πέρα από τη λογική, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα συναισθήματα.

Η έρευνα του Le Doux (1993) αμφισβήτησε την καθιερωμένη αντίληψη σχετικά με την νευρωνική επεξεργασία των αισθητήριων ερεθισμάτων. Ενώ η παραδοσιακή θεωρία υποστήριζε ότι τα ερεθίσματα μεταφέρονται από τα αισθητήρια όργανα στον θάλαμο και στη συνέχεια στον νεοφλοιό για επεξεργασία, ο Le Doux ανακάλυψε μια εναλλακτική, ταχύτερη οδό που συνδέει τον θάλαμο απευθείας με την αμυγδαλή. Αυτή η άμεση σύνδεση επιτρέπει στην αμυγδαλή να αντιδρά στα ερεθίσματα πριν αυτά υποστούν πλήρη επεξεργασία από τον νεοφλοιό, οδηγώντας σε μια ταχεία συναισθηματική αντίδραση. Αυτή η ανακάλυψη ενισχύει την υπόθεση ότι η αμυγδαλή λειτουργεί ως αυτόνομος παράγοντας στην επεξεργασία συναισθημάτων, ανεξάρτητα από τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες του νεοφλοιού.

Η ανακάλυψη αυτής της νευρωνικής οδού, η οποία αποτελεί ένα δίκτυο νευρώνων που επιτρέπει στην αμυγδαλή να ανιχνεύει και να ανταποκρίνεται άμεσα σε αισθητηριακά ερεθίσματα πριν αυτά υποστούν επεξεργασία από τον νεοφλοιό, αναθεωρεί την προηγούμενη αντίληψη ότι η αμυγδαλή απαιτεί πλήρη σύνδεση με τον νεοφλοιό για να προκαλέσει αντίδραση. Η αμυγδαλή, μέσω αυτών των εναλλακτικών νευρωνικών οδών, έχει την ικανότητα να ενεργοποιεί άμεσα συναισθηματικές αντιδράσεις, ενώ ο νεοφλοιός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, επεξεργάζεται τις πληροφορίες με πιο αργό και σύνθετο τρόπο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αμυγδαλής και νεοφλοιού δημιουργεί ένα νευρωνικό κύκλωμα που, όπως περιγράφει ο Damasio (1994), συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων στη βελτίωση των γνωστικών διεργασιών, όπως η λήψη αποφάσεων και η κριτική σκέψη.

Εμπεριστατωμένες επιστημονικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η ένταση των συναισθημάτων, όπως το άγχος και ο θυμός, μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία του νευρικού συστήματος, δυσχεραίνοντας την ικανότητά μας για λογική σκέψη σε περιόδους συναισθηματικής φόρτισης (Goleman, 1995). Με άλλα λόγια, όταν

τα συναισθήματα μας κατακλύζουν, η λογική μας σκέψη υποχωρεί, αφήνοντας χώρο στις παρορμήσεις και τις ενστικτώδεις αντιδράσεις.

Ο Damasio (1994) υποστηρίζει αυτή την άποψη, αναφέροντας μελέτες σε ασθενείς με βλάβες στον προμετωπιαίο φλοιό, οι οποίες επηρεάζουν τη συναισθηματική επεξεργασία και οδηγούν σε δράσεις με αρνητική επίδραση σε κάθε επίπεδο της ζωής. Παρά τη διατήρηση της νοητικής τους ικανότητας, αυτοί οι ασθενείς παρουσιάζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων, τόσο σε απλές όσο και σε σύνθετες καταστάσεις, καθώς οι αποφάσεις τους δεν είναι πλέον συνδεδεμένες με τη συναισθηματική τους μνήμη. Ο Damasio καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα είναι απαραίτητα για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, καθώς παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς και αξιολόγησης των επιλογών με βάση προηγούμενες εμπειρίες.

Η νευροεπιστήμη αναδεικνύει δύο αλληλένδετες πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης: τη γνωστική, που αφορά την αναλυτική και λογική σκέψη, και τη συναισθηματική, που εστιάζει στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων. Εξέχουσες προσωπικότητες στον χώρο της νευροεπιστήμης, όπως ο Damasio και ο LeDoux, υποστηρίζουν ότι οι νευρωνικοί μηχανισμοί που διέπουν τη συναισθηματική μας ζωή δεν είναι απλώς συμπληρωματικοί, αλλά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γνωστικής επεξεργασίας και της ορθολογικής λήψης αποφάσεων.

Αυτή η αλληλεπίδραση συντελείται μέσω ενός περίπλοκου δικτύου νευρωνικών συνδέσεων που συνδέουν τον προμετωπιαίο φλοιό, τον εγκέφαλο της λογικής και της λήψης αποφάσεων, με τον υποθάλαμο και την αμυγδαλή, περιοχές που αποτελούν την καρδιά της συναισθηματικής μας εμπειρίας. Με άλλα λόγια, η λογική και το συναίσθημα δεν είναι ανταγωνιστικές δυνάμεις, αλλά συνεργάζονται αρμονικά για να μας καθοδηγήσουν στον κόσμο.

Η ψυχοφυσιολογία, η επιστήμη που εξερευνά τη σύνδεση ψυχής και σώματος, αποκαλύπτει ότι τα συναισθήματα μας δεν είναι απλώς αφηρημένες έννοιες, αλλά βιωματικές εμπειρίες που αφήνουν το αποτύπωμά τους στο σώμα μας. Ακόμη και οι πιο ανεπαίσθητες συναισθηματικές μεταπτώσεις μπορούν να προκαλέσουν μετρήσιμες αλλαγές στις φυσιολογικές μας λειτουργίες.

Για παράδειγμα, η κόρη του ματιού, αυτό το μικροσκοπικό παράθυρο στην ψυχή μας, διαστέλλεται σε στιγμές χαράς και ενθουσιασμού, ενώ συστέλλεται μπροστά σε αρνητικά ερεθίσματα. Ο φόβος, το άγχος και η ανησυχία, αυτά τα πρωτόγονα συναισθήματα που μας κινητοποιούν για δράση, προκαλούν την καρδιά μας να χτυπά δυνατά, την πίεση του αίματος να ανεβαίνει και το αίμα να ρέει με ορμή προς το κεφάλι και τα άκρα.

Η ερυθρότητα του δέρματος, αυτή η φλογερή έκφραση του θυμού ή της αμηχανίας, οφείλεται στη διαστολή των αιμοφόρων αγγείων, ενώ η ωχρότητα, που συχνά συνοδεύει τον φόβο, προκαλείται από τη συστολή τους. Ακόμη και η αναπνοή μας, αυτή η βασική λειτουργία που συνήθως περνά απαρατήρητη, επηρεάζεται από τα συναισθήματα μας. Η εισπνοή συνδέεται με την ενεργοποίηση και την προσμονή, ενώ η εκπνοή με την απογοήτευση και την ηρεμία (Πιπερόπουλος, 1999; Arsenio, 2003).

Η σύγχρονη νευροψυχολογία αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής λειτουργίας, επισημαίνοντας τον κομβικό ρόλο νευρωνικών δομών όπως το μεταχιαμακό σύστημα, ο νεοφλοιός, η αμυγδαλή και ο προμετωπιαίος λοβός στην επεξεργασία, έκφραση και γνωστική ρύθμιση των συναισθημάτων (Goleman, 1995, 1998). Οι προγενέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις που προέκριναν την υπεροχή της λογικής

έναντι των συναισθημάτων έχουν υποστεί αναθεώρηση (Spielberger, 2004). Σύγχρονα ευρήματα υποστηρίζουν την αναγκαιότητα μιας ολιστικής προσέγγισης που ενσωματώνει τη γνωστική σκέψη με τη συναισθηματική εμπειρία (Damasio, 1994). Επιπλέον, έρευνες όπως του LeDoux (1993) και του Goleman (1995) αναδεικνύουν την αλληλεξάρτηση αλλά και την αυτονομία του συναισθηματικού συστήματος σε σχέση με τον νεοφλοιό, υπογραμμίζοντας την ύπαρξη μιας αυτόνομης "νοητικής" διάστασης των συναισθημάτων που λειτουργεί παράλληλα και αλληλεπιδρά με τη λογική σκέψη.

Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η νοημοσύνη, ένας όρος με πολυεπίπεδη σημασία, ορίζεται ως η εγγενής ικανότητα ενός οργανισμού να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο περιβάλλον του και να αλληλεπιδρά επιτυχώς με αυτό. Αυτή η ικανότητα εμπεριέχει την επεξεργασία πληροφοριών με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων που έχουν αξία στο πολιτισμικό πλαίσιο του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Τομασίδη (1982), η νοημοσύνη αντικατοπτρίζει την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου σε νέες και απαιτητικές καταστάσεις, καθώς και την ικανότητά του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά προκλήσεις.

Οι Hayes et al. (1998) υπογραμμίζουν τον θεμελιώδη ρόλο της επεξεργασίας πληροφοριών στην εννοιολογική σύλληψη της νοημοσύνης, θεωρώντας την ως μια κεντρική γνωστική λειτουργία που επιτρέπει την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο Goleman (1998), επεκτείνοντας αυτή την προοπτική, ορίζει τη νοημοσύνη ως μια βιοψυχολογική ικανότητα που επιτρέπει την επεξεργασία πληροφοριών για την παραγωγή πολιτισμικά σημαντικών προϊόντων και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων.

Συνολικά, αυτές οι προσεγγίσεις αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση της νοημοσύνης, η οποία δεν περιορίζεται σε μια μονοδιάστατη μέτρηση, όπως ο δείκτης νοημοσύνης (IQ), αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και προσαρμοστικών ικανοτήτων. Οι εν λόγω ικανότητες επιτρέπουν την επιτυχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και εκτείνονται πέραν της παραδοσιακής αντίληψης της νοημοσύνης, συμπεριλαμβάνοντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Επομένως, η νοημοσύνη δεν είναι μια στατική οντότητα, αλλά μια δυναμική και πολύπλοκη ανθρώπινη ικανότητα που εκδηλώνεται μέσω ενός πλέγματος αλληλένδετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διεργασιών.

Η νοημοσύνη, ένα σύνθετο και πολύπλευρο φαινόμενο, εκδηλώνεται μέσω ενός πλέγματος γνωστικών ικανοτήτων που επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την επίτευξη στόχων. Συγκεκριμένα, οι βασικές γνωστικές ικανότητες που συνθέτουν τη νοημοσύνη περιλαμβάνουν:

- **Διανόηση:** Η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, λογικής ανάλυσης και σύνθεσης, ανεξάρτητα από τις σωματικές λειτουργίες. Η διανόηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της γνωστικής λειτουργίας, επιτρέποντας την κατανόηση σχέσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων.
- **Μάθηση:** Η διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω εμπειρίας, παρατήρησης και διδασκαλίας. Η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη νοημοσύνη, καθώς επιτρέπει την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων.
- **Συγκέντρωση:** Η ικανότητα εστίασης της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ή έργο. Η συγκέντρωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική

επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη στόχων, καθώς επιτρέπει την εστίαση των γνωστικών πόρων σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

- **Προσαρμογή:** Η ικανότητα ανταπόκρισης σε νέες και μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και η ενσωμάτωση και εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων σε νέα πλαίσια. Η προσαρμογή είναι κρίσιμη για την επιβίωση και την επιτυχία σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.
- **Αφηρημένη Σκέψη:** Η ικανότητα αναγνώρισης προτύπων και εννοιών που δεν συνδέονται άμεσα με την αισθητηριακή εμπειρία, καθώς και η εφαρμογή λογικής σε αφηρημένες ιδέες. Η αφηρημένη σκέψη επιτρέπει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και την ανάπτυξη θεωριών.

Για την ένταξη ενός τύπου νοημοσύνης στις καθιερωμένες κατηγορίες, απαιτείται η ικανοποίηση συγκεκριμένων προτύπων. Αυτά τα πρότυπα διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: εννοιολογικά, συσχετιστικά και αναπτυξιακά κριτήρια. Σύμφωνα με τα εννοιολογικά κριτήρια, η προτεινόμενη νοημοσύνη πρέπει να επιδεικνύει συγκεκριμένες θεμελιώδεις γνωστικές λειτουργίες. Με βάση τα συσχετιστικά κριτήρια, πρέπει να είναι συμβατή με τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα. Τέλος, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά κριτήρια, πρέπει να παρουσιάζει τη δυνατότητα εξέλιξης και προσαρμογής στο περιβάλλον.

Τα είδη νοημοσύνης.

Γνωστική νοημοσύνη

Στη σύγχρονη εποχή, η γνωστική νοημοσύνη, η οποία εστιάζει στις λογικές, μαθηματικές και γλωσσικές ικανότητες, κατέχει εξέχουσα θέση, καθώς θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία. Η μέτρησή της γίνεται μέσω των καθιερωμένων δοκιμασιών νοημοσύνης (IQ), οι οποίες αναπτύχθηκαν αρχικά από τον Alfred Binet και στη συνέχεια βελτιώθηκαν από τον Lewis Terman.

Ωστόσο, παρά την ευρεία χρήση και αποδοχή τους, οι δοκιμασίες IQ έχουν δεχθεί κριτική για τον περιορισμένο χαρακτήρα τους, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της νοημοσύνης, οι οποίες, όπως υποστήριξε ο Daniel Goleman, είναι εξίσου σημαντικές για την επιτυχή προσαρμογή και την επίτευξη στόχων.

Παρόλο που οι δοκιμασίες IQ έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, όπως για παράδειγμα το Stanford-Binet και η κλίμακα νοημοσύνης Wechsler για ενήλικες (WAIS), και πλέον αξιολογούν ένα ευρύτερο φάσμα γνωστικών ικανοτήτων, ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) ενός ατόμου παραμένει σχετικά σταθερός καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, υποδηλώνοντας ότι η γνωστική νοημοσύνη είναι μια εγγενής ικανότητα που δεν μεταβάλλεται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ένας όρος που εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990) και διαδόθηκε ευρέως από τον Goleman (1995), αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η πολυδιάστατη ικανότητα περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς:

- Αυτοεπίγνωση: Η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων, των πηγών τους και της επίδρασής τους στη συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων.
- Αυτορρύθμιση: Η ικανότητα διαχείρισης και τροποποίησης των συναισθηματικών αντιδράσεων με τρόπο που να προάγει την προσαρμοστικότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων.
- Κίνητρο: Η εσωτερική ώθηση για συνεχή αυτοβελτίωση και προσωπική ανάπτυξη, αξιοποιώντας τα συναισθήματα ως κινητήρια δύναμη για την επίτευξη στόχων.
- Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα κατανόησης και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και η ικανότητα να τοποθετείται κανείς στη θέση του άλλου και να ανταποκρίνεται με συμπόνια και κατανόηση.
- Κοινωνικές Δεξιότητες: Η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της επίλυσης συγκρούσεων και της συνεργασίας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην προσωπική ευημερία, την επαγγελματική επιτυχία και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

Πνευματική νοημοσύνη

Η πνευματική νοημοσύνη, όπως ορίζεται από τους Zohar και Marshall (2000), αναφέρεται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στην επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της σκέψης και της δράσης, παρέχοντας ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της ορθότητας των αποφάσεων. Άτομα με υψηλή πνευματική νοημοσύνη επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και κατανόηση του ανθρώπινου πόνου σε όλες του τις διαστάσεις, γεγονός που τους επιτρέπει να αναπτύσσουν αλτρουιστικές συμπεριφορές και να προσαρμόζονται αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Για παράδειγμα, στο εργασιακό περιβάλλον, τα άτομα με υψηλή πνευματική νοημοσύνη είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των συναδέλφων τους, να επιλύουν συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο και να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Επιπρόσθετα, η πνευματική νοημοσύνη ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να εμπνέει και να παρακινεί τους άλλους, λειτουργώντας ως καταλύτης για την ατομική και συλλογική ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από την ικανότητα να θέτουν και να επιτυγχάνουν υψηλούς στόχους, να ενθαρρύνουν την καινοτομία και να δημιουργούν ένα όραμα που εμπνέει τους άλλους.

Επιπλέον, η πνευματική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα αναζήτησης νοήματος και σκοπού στη ζωή, καθώς και με την ανάπτυξη ηθικών αξιών και αρχών. Τα άτομα με υψηλή πνευματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους, γεγονός που τους επιτρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις που είναι σύμφωνες με τις αξίες τους και να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνία.

Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά

Ο Steiner (2006) εισάγει την έννοια της "Συναισθηματικής Νοημοσύνης με Καρδιά" (ΣΝμΚ), μιας μορφής συναισθηματικής νοημοσύνης που δίνει έμφαση στην αγάπη ως κεντρικό στοιχείο. Η ΣΝμΚ ορίζεται ως η ικανότητα να αγαπάμε τον εαυτό μας και τους άλλους, και θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία στη σύγχρονη εποχή. Η αγάπη και η αποδοχή, σύμφωνα με τον Steiner, είναι δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν και να διδαχθούν.

Η ανάπτυξη της ΣΝμΚ περιλαμβάνει την ενίσχυση της ικανότητας για αγάπη, καθώς και την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η έκφραση και η επικοινωνία των συναισθημάτων, η διαίσθηση, η ενσυναίσθηση και η συγχώρεση.

Ο Steiner (2006) υποστηρίζει με θέρμη ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά (ΣΝμΚ) αποτελεί μια απελευθερωτική δύναμη για τα συναισθήματά μας, αντιτασσόμενος στην εργαλειοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αύξηση της παραγωγικότητας. Αναδεικνύοντας την έρευνα του Gross (1998), ο Steiner επισημαίνει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ΣΝ σε σχολικά περιβάλλοντα οδήγησε σε σημαντική μείωση της επιθετικότητας, υποδεικνύοντας έτσι ότι η ΣΝμΚ δεν αποτελεί απλώς ένα εργαλείο για την αύξηση της απόδοσης, αλλά έναν καταλύτη για την καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς και την προαγωγή της κοινωνικής ευημερίας.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Αναδρομή

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) εισήχθη στην επιστημονική κοινότητα ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάλυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ατομική επιτυχία, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή. Η έρευνα του McClelland (1973), που θεωρείται σταθμός στην ανάπτυξη της θεωρίας της ΣΝ, ανέδειξε συγκεκριμένες ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, ως κρίσιμους παράγοντες για την επίτευξη ανώτερων επιδόσεων στον εργασιακό χώρο.

Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος με υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να κατανοήσει τις ανάγκες και τα συναισθήματα των συναδέλφων του, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία και την ομαδική απόδοση. Η αυτοπειθαρχία, από την άλλη πλευρά, επιτρέπει την εστίαση σε στόχους και την υπερπήδηση εμποδίων, ενώ η πρωτοβουλία ωθεί τα άτομα να αναλαμβάνουν νέες προκλήσεις και να αναζητούν καινοτόμες λύσεις.

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), που εισήχθη το 1990 από τους πρωτοπόρους ερευνητές Salovey και Mayer, έφερε μια επαναστατική ανατροπή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον ορισμό τους, η ΣΝ δεν περιορίζεται στην ικανότητα λογικής ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά επεκτείνεται στην ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των άλλων.

Αυτή η νέα διάσταση της νοημοσύνης αναγνωρίζει ότι τα συναισθήματα δεν είναι απλώς εφήμερες αντιδράσεις, αλλά πολύτιμες πηγές πληροφοριών που μπορούν να καθοδηγήσουν τη σκέψη και τη δράση μας. Η ΣΝ, επομένως, αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ευελιξία και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Η εισαγωγή της έννοιας της ΣΝ άνοιξε νέους ορίζοντες στην έρευνα και την κατανόηση της ανθρώπινης νοημοσύνης, αναδεικνύοντας τη σημασία των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην επίτευξη προσωπικής και επαγγελματικής επιτυχίας.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), ως διακριτή μορφή νοημοσύνης, διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γνωστική ικανότητα (IQ) και αξιολογείται με βάση καθιερωμένα ψυχομετρικά εργαλεία. Η θεωρητική θεμελίωση της ΣΝ, όπως εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990), εστιάζει στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να

ρυθμίζει τα συναισθήματα, τόσο τα ίδια όσο και των άλλων, αξιοποιώντας αυτή την επίγνωση για τη βελτιστοποίηση της σκέψης και της δράσης.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ΣΝ περιλαμβάνει πέντε βασικές συνιστώσες:

- **Αναγνώριση των προσωπικών συναισθημάτων:** Η ικανότητα ενδοσκόπησης και ακριβούς αναγνώρισης των συναισθηματικών καταστάσεων.
- **Διαχείριση των συναισθημάτων:** Η ικανότητα αποτελεσματικής ρύθμισης και τροποποίησης των συναισθηματικών αντιδράσεων, τόσο σε ατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο.
- **Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων:** Η ικανότητα ενσυναίσθησης και κατανόησης των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων.
- **Ικανότητα συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης:** Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την αποτελεσματική διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων.
- **Χρήση των συναισθημάτων ως κινητήρια δύναμη για προσωπική παρακίνηση:** Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίτευξη στόχων και την προσωπική ανάπτυξη.

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), αν και εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990), εκτοξεύτηκε στο προσκήνιο της επιστημονικής και κοινωνικής συζήτησης χάρη στο έργο του Daniel Goleman το 1995. Ο Goleman, με το βιβλίο του "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ", έδωσε νέα πνοή στην έννοια, υποστηρίζοντας ότι η ΣΝ δεν είναι απλώς μια ακαδημαϊκή έννοια, αλλά ένας κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία σε όλους τους τομείς της ζωής, από την προσωπική ευημερία μέχρι την επαγγελματική ανέλιξη.

Ο Goleman επέκτεινε την αρχική θεωρία των Salovey και Mayer, τονίζοντας ότι η ΣΝ δεν περιορίζεται στην απλή αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, αλλά περιλαμβάνει και την ικανότητα να τα διαχειριζόμαστε και να τα αξιοποιούμε ως πηγή ενέργειας και κινήτρου. Σύμφωνα με τον Goleman, η ΣΝ είναι η πυξίδα που μας καθοδηγεί να αξιοποιήσουμε τα συναισθήματά μας για να επιτύχουμε τους στόχους μας, να οικοδομήσουμε ουσιαστικές σχέσεις και να ζήσουμε μια πλήρη και ικανοποιητική ζωή.

Στο έργο του, ο Goleman (1995) παραθέτει μια φράση του Αριστοτέλη από τα Ηθικά Νικομάχεια, προκειμένου να αναδείξει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανθρώπινη συμπεριφορά:

"Το να θυμώνει κανείς είναι εύκολο· το να θυμώνει όμως με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στον σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό σκοπό και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο."

Ο Goleman επισημαίνει πέντε βασικές συναισθηματικές δεξιότητες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη:

- **Αυτογνωσία:** Η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων, η ακριβής αυτοαξιολόγηση και η αυτοπεποίθηση.
- **Αυτοδιαχείριση:** Η ικανότητα ελέγχου των συναισθηματικών αντιδράσεων και προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, η αξιοπιστία και ο επαγγελματισμός.

- **Ενθάρρυνση (Κίνητρο):** Η εσωτερική ώθηση για επίτευξη στόχων, η αφοσίωση, η πρωτοβουλία και η διατήρηση μιας θετικής στάσης.
- **Ενσυναίσθηση:** Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, η ενθάρρυνση της ανάπτυξής τους και η αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας.
- **Κοινωνική Επιδεξιότητα:** Δεξιότητες που αφορούν την επιρροή, την επικοινωνία, την ηγεσία, την προώθηση αλλαγών, τη διαχείριση συγκρούσεων, την οικοδόμηση σχέσεων και τη συνεργασία.

Στο σύγγραμμά τους "Emotional Intelligence: The Simple Book" (2006), οι Bradberry και Greaves παρουσιάζουν μια πρακτική και συστηματική προσέγγιση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), θεμελιωμένη στις θεωρίες του Goleman, τις οποίες επεκτείνουν. Οι συγγραφείς εστιάζουν στην "καρδιακή" συναισθηματική διάσταση, ορίζοντας τη ΣΝ ως την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων, καθώς και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης για τη βελτιστοποίηση της συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η προσέγγισή τους χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην πρακτική εφαρμογή της ΣΝ σε καθημερινές καταστάσεις και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Μέσω της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της αποτελεσματικής διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων και της λήψης αποφάσεων που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, οι Bradberry και Greaves επιδιώκουν να καταστήσουν τη ΣΝ ένα εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας.

Σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006), η ΣΝ αποτελείται από τέσσερις βασικές δεξιότητες:

1. **Αυτογνωσία:** Η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων, κλίσεων και προτιμήσεων.
2. **Αυτορρύθμιση:** Η χρήση της αυτογνωσίας για την προσαρμογή της συμπεριφοράς και την ενίσχυση της προσωπικής ευελιξίας.
3. **Κοινωνική Ενσυναίσθηση:** Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων.
4. **Διαχείριση Σχέσεων:** Η ικανότητα διατήρησης και ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων με την πάροδο του χρόνου.

Διαστάσεις της ΣΝ

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει θεμελιώδεις αρχές και κατευθυντήριες γραμμές από μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνονται στην επιστημονική βιβλιογραφία. Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ενός ατόμου προϋποθέτει την ανάπτυξη των προσωπικών του δεξιοτήτων σε τέσσερις βασικούς τομείς:

Αυτογνωσία: Η εμβάθυνση στην κατανόηση του εαυτού, των συναισθημάτων και των αντιδράσεών μας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η

αυτογνωσία μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας τη στιγμή που γεννιούνται, να κατανοούμε τις αιτίες τους και να τα αποδεχόμαστε χωρίς να τα κρίνουμε.

Αυτοδιαχείριση: Η ικανότητα να τιθασεύουμε τις παρορμήσεις μας και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας με τρόπο εποικοδομητικό είναι το κλειδί για την εσωτερική ισορροπία και την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Η αυτοδιαχείριση μας βοηθά να αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις με ψυχραιμία και να μην αφήνουμε τα συναισθήματά μας να μας παρασύρουν.

Κοινωνική επίγνωση: Η κατανόηση των συμπεριφορών, των κινήτρων και των αναγκών των άλλων είναι το θεμέλιο των υγιών και ουσιαστικών σχέσεων. Η κοινωνική επίγνωση μας επιτρέπει να συνδεόμαστε με τους άλλους σε βαθύτερο επίπεδο, να δείχνουμε ενσυναίσθηση και να οικοδομούμε γέφυρες επικοινωνίας.

Διαχείριση σχέσεων: Η ικανότητα να οικοδομούμε και να διατηρούμε υγιείς, αμοιβαία επωφελείς σχέσεις είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της ευτυχίας και της επιτυχίας. Η διαχείριση σχέσεων περιλαμβάνει την αποτελεσματική επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων, την ενεργητική ακρόαση και την ικανότητα να θέτουμε όρια.

Η ανάπτυξη αυτών των τεσσάρων τομέων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί μια δυναμική και συνεχή διαδικασία που απαιτεί αυτογνωσία, ενσυναίσθηση και προσπάθεια. Ωστόσο, τα οφέλη που προκύπτουν από την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ανεκτίμητα, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) διαρθρώνεται σε δύο αλληλένδετες σφαίρες: την προσωπική και τη διαπροσωπική. Η προσωπική σφαίρα εστιάζει στην αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση, δηλαδή στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του. Αντίστοιχα, η διαπροσωπική σφαίρα περιλαμβάνει την κοινωνική ενσυναίσθηση και τη διαχείριση σχέσεων, αναδεικνύοντας την ικανότητα κατανόησης και θετικής αλληλεπίδρασης με τα συναισθήματα των άλλων. Αυτές οι δύο σφαίρες δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά αλληλοτροφοδοτούνται και ενισχύονται αμοιβαία. Η αυτογνωσία αποτελεί τη βάση για την αυτορρύθμιση, ενώ η ενσυναίσθηση προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ολιστική καλλιέργεια και η αρμονική συνύπαρξη όλων αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την επιτυχή ενσωμάτωση και αξιοποίηση της ΣΝ στην καθημερινή ζωή.

Αυτοεπίγνωση (αυτογνωσία)

Η αυτοεπίγνωση, ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνιστά την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να ερμηνεύει και να κατανοεί σε βάθος τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ανάγκες, αλλά και τις αντιδράσεις του σε ποικίλες καταστάσεις και διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτή η δεξιότητα αποτελεί προϋπόθεση για την αυτογνωσία και

την αυτορρύθμιση, καθώς επιτρέπει στο άτομο να αποκρυπτογραφήσει τις εσωτερικές του διεργασίες και να προσαρμόσει ανάλογα τη συμπεριφορά του.

Η αναγνώριση των συναισθηματικών τάσεων αποτελεί κλειδί για την ταχεία κατανόηση των συναισθημάτων, ενώ η βαθύτερη κατανόησή τους επιτυγχάνεται μέσω της ενδελεχούς διερεύνησης της προέλευσής τους και των αιτιών που τα πυροδοτούν. Τα συναισθήματα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, εξυπηρετούν πάντα έναν σκοπό, ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με τις αντιδράσεις μας στα ερεθίσματα της ζωής. Αυτά τα ερεθίσματα, αποθηκευμένα στην αμυγδαλή του εγκεφάλου, επηρεάζουν καθοριστικά τις αντιδράσεις μας. Η ανάλυση αυτών των αντιδράσεων και η αποκωδικοποίηση του υποκείμενου μηχανισμού τους είναι ζωτικής σημασίας, ανάλογα με την ένταση του αποτελέσματος.

Η επίτευξη υψηλού επιπέδου αυτογνωσίας μπορεί να αποτελέσει μια μακρά και απαιτητική διαδικασία, που προϋποθέτει την εστίαση τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά συναισθήματα, οδηγώντας τελικά στην ολιστική κατανόηση του εαυτού μας.

Αυτοδιαχείριση

Η αυτορρύθμιση, ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνιστά την ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει και να διαχειρίζεται με μαεστρία την εσωτερική του κατάσταση, τα συναισθήματα και τη διάθεσή του. Αυτή η δεξιότητα αποτελεί ασπίδα προστασίας απέναντι σε συναισθηματικές εκρήξεις, οι οποίες μπορούν να έχουν καταστροφικές συνέπειες τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το κοινωνικό του περιβάλλον.

Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος που αισθάνεται θυμό λόγω μιας άδικης κρίσης από τον προϊστάμενό του, αντί να αντιδράσει παρορμητικά και επιθετικά, μπορεί να ασκήσει αυτοέλεγχο. Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση του θυμού του, την αποφυγή μιας άμεσης και πιθανώς καταστροφικής αντίδρασης, και την αναμονή μέχρι να υποχωρήσει η ένταση του συναισθήματος. Στη συνέχεια, μπορεί να επιλέξει μια πιο ήρεμη και εποικοδομητική απάντηση.

Η αυτορρύθμιση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτογνωσία, καθώς η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Ενσυναίσθηση ή κοινωνική επίγνωση

Η ενσυναίσθηση, ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνιστά την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί σε βάθος και να ανταποκρίνεται με ευαισθησία στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Αυτή η πολύτιμη δεξιότητα ενδυναμώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς επιτρέπει στο άτομο να «μπαίνει στα παπούτσια του άλλου» και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια, τόσο σε προσωπικές όσο και σε επαγγελματικές σχέσεις.

Ας φανταστούμε έναν χαρισματικό ηγέτη που διαθέτει ενσυναίσθηση. Αυτός ο ηγέτης μπορεί να δαισθανθεί την συναισθηματική αναστάτωση των μελών της ομάδας του και να αναλάβει δράση για την ανακούφισή τους, δημιουργώντας ένα θετικό και εποικοδομητικό κλίμα που προωθεί την επίτευξη των κοινών στόχων. Η ενσυναίσθηση αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για

την αποτελεσματική ηγεσία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των αναγκών, των κινήτρων και των ανησυχιών των μελών της ομάδας, αλλά και την πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων που αναπόφευκτα προκύπτουν.

Η απουσία ενσυναίσθησης μπορεί να οδηγήσει σε βιαστικά συμπεράσματα και εσφαλμένες εκτιμήσεις, εμποδίζοντας την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του χαρακτήρα των άλλων και την ανάλυση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν.

Διαχείριση σχέσεων

Η διαχείριση σχέσεων, κορυφαία δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνιστά την ικανότητα ενός ατόμου να οικοδομεί και να διατηρεί γόνιμες διαπροσωπικές σχέσεις, αποσπώντας παράλληλα την επιθυμητή ανταπόκριση από τους άλλους. Τα άτομα που διαθέτουν αυτήν την εκλεπτυσμένη δεξιότητα διακρίνονται για την κοινωνικότητά τους, τον προσανατολισμό τους στην επίτευξη στόχων και την ικανότητά τους να διαπραγματεύονται συμφωνίες, να προωθούν καινοτόμες ιδέες και να υλοποιούν οργανωτικές αλλαγές. Επιπλέον, χτίζουν ισχυρά δίκτυα σχέσεων, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση στις ανάγκες των άλλων, εκτιμούν την ομαδική εργασία και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για αλλαγή. Η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις των άλλων αποτελεί θεμέλιο για την αποτελεσματική επικοινωνία και την ειρηνική επίλυση διαφορών. Συνολικά, η διαχείριση σχέσεων περιλαμβάνει την καλλιέργεια και διατήρηση μακροχρόνιων, σταθερών και αμοιβαία επωφελών σχέσεων, οι οποίες ενισχύουν την κατανόηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, οδηγώντας σε μια πιο αρμονική και παραγωγική κοινωνική ζωή.

Χαρακτηριστικά ανθρώπων με υψηλό EQ

Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) διαθέτουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο δεξιοτήτων που τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που αρμόζει σε κάθε περίπτωση. Επιπλέον, είναι ικανοί να μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματά τους με τους άλλους, να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των συνανθρώπων τους, και να επιδεικνύουν βαθιά ενσυναίσθηση.

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή EQ περιλαμβάνουν:

Κατανόηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των άλλων: Την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα που υποκινούν τη συμπεριφορά των άλλων.

Αυτοπαρακίνηση και προσαρμοστικότητα: Την ικανότητα να θέτουν στόχους, να παραμένουν παρακινημένοι και να προσαρμόζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις.

Συναισθηματική ρύθμιση και αισιοδοξία: Την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, να διατηρούν μια θετική στάση και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με αισιοδοξία.

Επικοινωνιακή ικανότητα και δημιουργία σχέσεων: Την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, να οικοδομούν και να διατηρούν ισχυρές διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις.

Σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) επιδεικνύουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους και την επιτυχία τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- **Αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα στο στρες:** Διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση και ικανότητα διαχείρισης του στρες, επιτρέποντάς τους να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε απαιτητικές καταστάσεις.
- **Συνεργατικότητα και προσανατολισμός στο στόχο:** Επιδιώκουν ενεργά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους για την επίτευξη κοινών στόχων, επιδεικνύοντας ομαδικό πνεύμα και δέσμευση στην επιτυχία της ομάδας.
- **Επιμονή και ηγετικές ικανότητες:** Διατηρούν την επιμονή τους παρά τις δυσκολίες και εμπνέουν τους άλλους με την ηγετική τους συμπεριφορά, λειτουργώντας ως πρότυπα για τους συναδέλφους τους.
- **Ενσυναίσθηση και προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων:** Κατανοούν τις ανάγκες των συναδέλφων και των πελατών, θέτοντας τις ανάγκες αυτές σε προτεραιότητα και επιδιώκοντας την ικανοποίησή τους.
- **Διαχείριση συγκρούσεων:** Διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις, προάγοντας ένα αρμονικό εργασιακό περιβάλλον.
- **Εστίαση και πρωτοβουλία:** Επικεντρώνονται στις εργασιακές τους υποχρεώσεις, επιδεικνύουν ευσυνειδησία και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίτευξη των στόχων τους.
- **Ικανότητα πειθούς και επιρροής:** Διαθέτουν την ικανότητα να πείθουν και να επηρεάζουν τους άλλους, προωθώντας τις ιδέες τους και κερδίζοντας την υποστήριξη των συναδέλφων τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Salovey και Mayer (1990), η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ενισχύει την ικανότητα λήψης αποφάσεων μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης και οργάνωσης των συναισθημάτων. Η συναισθηματική διάθεση ενός ατόμου επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις, διαμορφώνοντας τις επιλογές που κάνει, συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο.

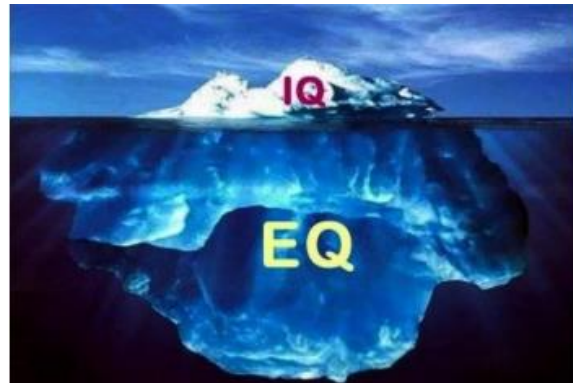
Η έρευνα των Salovey και Mayer αναδεικνύει τη θετική συναισθηματική στάση ως ένα δυναμικό εργαλείο που ενδυναμώνει την ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, την προσαρμοστικότητα σε νέες προκλήσεις και την άνθιση της δημιουργικής σκέψης. Αντιθέτως, η αρνητική στάση δρα ως τροχοπέδη, περιορίζοντας αυτές τις πολύτιμες ικανότητες. Η αισιοδοξία, σαν μια αστείρευτη πηγή ενέργειας, μετατρέπει το άγχος σε κινητήρια δύναμη, ωθώντας το άτομο να υπερβεί τα εμπόδια και να αναδυθεί νικητής από τις αντιξοότητες. Όσοι διαθέτουν μια θετική οπτική για τη ζωή, λειτουργούν ως πόλοι έλξης για εμπειρίες που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, ενισχύοντας την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις που ανακύπτουν στην καθημερινότητά τους.

EQ και IQ

Ο δείκτης νοημοσύνης (I.Q.) αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο που μας επιτρέπει να αποτυπώσουμε και να αξιολογήσουμε τη νοητική ικανότητα ενός ατόμου σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό. Η μέτρηση του I.Q. πραγματοποιείται μέσω εξειδικευμένων δοκιμασιών, οι οποίες, αν και ποικίλλουν σε μορφή και περιεχόμενο, εστιάζουν στην αξιολόγηση της αναλυτικής και επαγωγικής σκέψης, δύο κρίσιμων πτυχών της νοημοσύνης που θεωρούνται σχετικά σταθερές κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Η κατανομή των κλιμάκων του δείκτη νοημοσύνης (I.Q.) παρουσιάζει ένα φάσμα νοητικών ικανοτήτων, από τις εξαιρετικές έως τις χαμηλές. Στην κορυφή της κλίμακας, με I.Q. άνω του 140, συναντάμε την κατηγορία της "Εξαιρετικής Ευφυΐας", η οποία συχνά αποδίδεται σε άτομα με ιδιοφυείς ικανότητες. Ακολουθεί η κατηγορία της "Πολύ Υψηλής Ευφυΐας" (120-140), που χαρακτηρίζει τους χαρισματικούς. Στη συνέχεια, συναντάμε την "Υψηλή" (110-119) και τη "Μέση ή Κανονική" (90-109) νοημοσύνη, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα του πληθυσμού. Στο κατώτερο άκρο της κλίμακας, συναντάμε τις κατηγορίες της "Χαμηλής" (80-89), της "Οριακής" (70-79) και της "Κάτω του Κανονικού" (<70) νοημοσύνης, οι οποίες μπορεί να υποδηλώνουν δυσκολίες στην εκμάθηση και την προσαρμογή.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της προσωπικής και επαγγελματικής ανέλιξης, επισκιάζοντας τη συμβολή του δείκτη νοημοσύνης (IQ). Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Daniel Goleman, το IQ καθορίζει μόλις το 20% της επιτυχίας ενός ατόμου, ενώ το υπόλοιπο 80% πηγάζει από τις συναισθηματικές δεξιότητες. Αυτή η αποκάλυψη υπογραμμίζει τη δυνατότητα



και την αναγκαιότητα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε κάθε ηλικία και στάδιο της ζωής, καθώς οι συναισθηματικές δεξιότητες εξελίσσονται και βελτιώνονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις μας με το περιβάλλον. Η συνεχής ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας και της ικανότητάς μας να ανταποκρινόμαστε με επιτυχία στις προκλήσεις της ζωής και της σταδιοδρομίας μας.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παραδοσιακά, ο επιχειρηματικός κόσμος αντιμετώπιζε την έκφραση συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο ως ένδειξη αδυναμίας. Ωστόσο, η σύγχρονη προσέγγιση αναγνωρίζει την αξία των συναισθημάτων και τη σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισής τους για την επίτευξη επιχειρηματικών στόχων και την καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων. Τα συναισθήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ομαδική εργασία, συμβάλλοντας στην επίλυση συγκρούσεων και στην οικοδόμηση τόσο επαγγελματικών όσο και κοινωνικών σχέσεων.

Η ενσυναίσθηση και η ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης των συναισθημάτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την οικοδόμηση ενός υγιούς και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η αδυναμία των εργαζομένων να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση στα συναισθήματα των συναδέλφων τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές που υπονομεύουν την παραγωγικότητα, διαταράσσουν την ομαδική συνοχή και την αρμονική συνεργασία, δημιουργώντας ένα τοξικό κλίμα που επηρεάζει αρνητικά την απόδοση και την ευημερία του συνόλου.

Η αποτελεσματική διαχείριση των θετικών συναισθημάτων αναδεικνύεται ως κινητήριο μοχλός για την ενδυνάμωση των γνωστικών λειτουργιών και την άνθιση της

δημιουργικότητας στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερα σε τομείς που απαιτούν υψηλή δημιουργικότητα, όπως η διαφήμιση και η έρευνα, η ικανότητα των εργαζομένων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους αποτελεί κομβικό παράγοντα για την παραγωγικότητα και την καινοτομία. Μια θετική συναισθηματική κατάσταση λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας πρωτοποριακών ιδεών, ενώ η αρνητική συναισθηματική διάθεση μπορεί να υπονομεύσει την ενεργή συμμετοχή σε δημιουργικές διαδικασίες. Επομένως, η συναισθηματική αυτορρύθμιση αναδεικνύεται ως αναγκαία δεξιότητα για την επίτευξη ουσιαστικών και καινοτόμων αποτελεσμάτων στον επαγγελματικό στίβο.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στην αύξηση της παραγωγικότητας και της εργασιακής απόδοσης. Ερευνητικά ευρήματα υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην ηγετική αποτελεσματικότητα, καθώς αυτή ενδυναμώνει τους ηγέτες να διαχειρίζονται με μαεστρία τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των υπαλλήλων τους, δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον που πνέει αέρα αισιοδοξίας και ενθάρρυνσης. Μελέτες αποκαλύπτουν ότι το 80% της επιτυχίας των διευθυντικών στελεχών οφείλεται στην εφαρμογή στρατηγικών που εδράζονται στη ΣΝ, όπως η γνωστική επανεκτίμηση και η συναισθηματική ρύθμιση, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν την ομαδική συνεργασία και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων που ανακύπτουν στο εργασιακό πλαίσιο (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Goleman, 2004).

Σύμφωνα με τον Christos Agrogiannos (2016), Inspirational Training Facilitator & Performance Coach, στατιστικά στοιχεία υποδεικνύουν τη σημαντική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην επαγγελματική επιτυχία και ηγεσία. Συγκεκριμένα:

- **8 στους 10 κορυφαίους επαγγελματίες** αποδίδουν την επιτυχία τους στην υψηλή ΣΝ, αναγνωρίζοντας τη δύναμη των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην επίτευξη των στόχων τους.
- **Αντίθετα, 3 στους 4 εργαζόμενους που αποτυγχάνουν** παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, η ομαδική εργασία και η προσαρμοστικότητα, υπογραμμίζοντας τη ζωτική σημασία της συναισθηματικής ωριμότητας στον επαγγελματικό στίβο.
- **Υψηλές επιδόσεις στον εργασιακό χώρο** συνδέονται άρρηκτα με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες ενισχύουν την εργασιακή συμπεριφορά και την απόδοση, αποδεικνύοντας ότι η επιτυχία δεν εξαρτάται μόνο από τις τεχνικές γνώσεις.
- **Στελέχη με υψηλή ΣΝ** απολαμβάνουν εντυπωσιακά υψηλότερες οικονομικές απολαβές (139%) σε σχέση με συναδέλφους τους με χαμηλότερη ΣΝ, επιβεβαιώνοντας την οικονομική αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ανταμοιβή που επιφυλάσσει η επένδυση σε αυτήν.
- **Οι κορυφαίοι πωλητές** ξεπερνούν τους λιγότερο αποδοτικούς κατά δώδεκα φορές, με τα 2/3 αυτής της διαφοράς να αποδίδονται στις συναισθηματικές δεξιότητες, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενσυναίσθησης και της

αποτελεσματικής επικοινωνίας στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους πελάτες.

- Έρευνες από το UCLA αποκαλύπτουν ότι το 93% της ηγετικής επιτυχίας συνδέεται με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η εμπιστοσύνη, η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια, η δημιουργικότητα και η ευελιξία, υπογραμμίζοντας τον κρίσιμο ρόλο της ΣΝ στην ανάδειξη αποτελεσματικών ηγετών.

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την κρισιμότητα της ανάπτυξης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων ΣΝ για την επαγγελματική και ηγετική επιτυχία.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και η ηγεσία είναι έννοιες αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες. Οι επιχειρήσεις αναζητούν στελέχη που διαθέτουν όχι μόνο τεχνικές γνώσεις αλλά και ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης διαφορετικών προσωπικοτήτων και καταστάσεων, καθώς και την ικανότητα να εμπνέουν και να καθοδηγούν την ομάδα τους προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αυτές οι δεξιότητες συχνά αποτελούν χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή ΣΝ, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική ηγεσία.

Οι ηγέτες οργανισμών και επιχειρήσεων καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο απαιτεί συνεχή προσαρμογή και αλλαγές. Η ικανότητα των ηγετών να αντιλαμβάνονται και να αναλύουν το περιβάλλον, καθώς και να παρακολουθούν την πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων, συχνά οδηγεί σε περαιτέρω αλλαγές. Ο ηγέτης κάθε ομάδας έχει την ευθύνη να εφαρμόσει τις αποφασισθείσες αλλαγές στην ομάδα του, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους.

Στο πλαίσιο της ηγετικής επικοινωνίας, αναδεικνύεται η σημασία της καλλιέργειας μιας σειράς κρίσιμων δεξιοτήτων από τους ηγέτες. Αυτές περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοσυνειδησία, την ικανότητα να εμπνέουν και να παρακινούν τους άλλους, την προνοητικότητα και την ευελιξία στην αντιμετώπιση αλλαγών, την ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς και τη δημιουργική σκέψη και τη συνεχή επίδιωξη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έρευνα των Goleman, Boyatzis και McKee (2002) αναδεικνύει τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ως καταλυτικό παράγοντα για την ηγετική αποτελεσματικότητα. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλή ΣΝ λειτουργούν ως πηγές θετικής ενέργειας, καλλιεργώντας ένα κλίμα αρμονικής συνεργασίας και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη του ατομικού δυναμικού των μελών της ομάδας. Αντίθετα, η ανεπαρκής ή αρνητική χρήση της ΣΝ από τους ηγέτες μπορεί να διαταράξει την ομαδική αρμονία, προκαλώντας αναστάτωση και δυσαρέσκεια, με αρνητικές επιπτώσεις στην ομαδική λειτουργία και απόδοση. Συνεπώς, η επιλογή ηγετικών στελεχών δεν μπορεί να είναι τυχαία, αλλά πρέπει να βασίζεται σε αυστηρά κριτήρια που εξετάζουν την ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τα συναισθήματα και την απόδοση της ομάδας, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης.

Η εφαρμογή αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη, όπως:

- **Ενίσχυση της εμπιστοσύνης:** Η εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας προς τον ηγέτη ενισχύεται, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας.
- **Εναρμόνιση στόχων:** Οι στόχοι της ομάδας ευθυγραμμίζονται με τις προσωπικές φιλοδοξίες και τους ατομικούς στόχους των μελών της, ενισχύοντας την αίσθηση του κοινού σκοπού.
- **Αύξηση της συμμετοχής και της αφοσίωσης:** Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά και αφοσιώνονται στην επίτευξη των ομαδικών στόχων, αυξάνοντας την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα.
- **Έμπνευση και κινητοποίηση:** Η επικοινωνία ενός δυναμικού οράματος εμπνέει και κινητοποιεί τα μέλη της ομάδας, ενισχύοντας την εσωτερική τους παρακίνηση και την προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων.

Για να επιτύχει τους στόχους του, ο ηγέτης καλείται να αναζητά αδιάκοπα νέους τρόπους για να εμπνέει και να κινητοποιεί την ομάδα του. Αυτή η διαδικασία απαιτεί την ικανότητα να συλλαμβάνει κίνητρα που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες, οι οποίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο και μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Η συνεχής ανανέωση και η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητες για την ακριβή αξιολόγηση αυτών των αναγκών. Τα κίνητρα που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι ποικίλα, να αποτελούν πρόκληση, να έχουν πολλαπλές μορφές και να είναι πρωτότυπα, ώστε να διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον και η ενεργητικότητα της ομάδας, οδηγώντας την σε συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη.

Σχετικά με τις ηγετικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο ενός επιτυχημένου ηγέτη. Η ικανότητα να επικοινωνεί το όραμα, τους στόχους και τις προσδοκίες του με σαφήνεια και ενθουσιασμό είναι απαραίτητη για την κινητοποίηση και την καθοδήγηση της ομάδας προς την επίτευξη των κοινών στόχων.

Για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ο ηγέτης οφείλει να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, αφουγκραζόμενος τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συνομιλητών του. Επιπλέον, η επικοινωνία του πρέπει να είναι σαφής, με κατάλληλο τόνο, ύφος και γλώσσα, ενώ τα μηνύματα που μεταφέρει οφείλουν να είναι ακριβή, περιεκτικά και να διαβιβάζονται στον κατάλληλο χρόνο. Η ευθύνη για την αποτελεσματική επικοινωνία βαρύνει πάντοτε τον ηγέτη.

Ο ηγέτης φέρει την ευθύνη για τη ρύθμιση και τον συντονισμό των λειτουργιών της ομάδας του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι απαραίτητη η ελεύθερη και άφθονη παροχή πληροφοριών, καθώς και η ενθάρρυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της ομάδας. Η δημιουργία οριζόντιων και κάθετων καναλιών επικοινωνίας διασφαλίζει τη διαρκή ενημέρωση και την ανταλλαγή πληροφοριών, προλαμβάνοντας έτσι παρερμηνείες και αμφιβολίες. Επιπλέον, η τακτική και συστηματική παρουσία του ηγέτη στους χώρους εργασίας, ιδιαίτερα όταν δεν είναι μόνιμα εγκατεστημένος εκεί, συμβάλλει στην πρόληψη προβλημάτων και στη διατήρηση ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Η επιτυχής ηγεσία δεν είναι απλώς μια θεωρητική έννοια, αλλά μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί την ενεργή εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Ο ηγέτης, ως πηγή έμπνευσης, οφείλει να μεταδίδει ζωντάνια, χαρά και δημιουργικότητα, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας, ομαδικότητας και εμπιστοσύνης. Παράλληλα, οφείλει να εξελίξει τις τέσσερις βασικές συναισθηματικές δεξιότητες: την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση των σχέσεων, δημιουργώντας έτσι ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη και την ευημερία τόσο του ίδιου όσο και της ομάδας του. Η ανεπαρκής συναισθηματική αυτορρύθμιση και η χαμηλή αυτογνωσία μπορούν να οδηγήσουν σε δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις του ηγέτη, καθώς η αδυναμία αναγνώρισης και διαχείρισης των δικών του συναισθημάτων μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, με αποτέλεσμα την αποτυχία στην οικοδόμηση αποτελεσματικών κοινωνικών σχέσεων.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναγνωρίζεται πλέον ως ένας ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας, τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον ακαδημαϊκό στίβο, με πλήθος ερευνών να επιβεβαιώνουν την καθοριστική της συμβολή. Ερευνητές όπως οι Πλατσίδου (2004) και Sternberg (2005) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την παραδοσιακή γνωστική νοημοσύνη, αλλά επεκτείνεται και σε άλλες δεξιότητες, όπως η αναλυτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ικανότητα να μετατρέπουμε τις ιδέες σε πράξη. Ο Goleman (Kafetsios, 2004) πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα, υποστηρίζοντας ότι η ΣΝ μπορεί να είναι ακόμα πιο σημαντική από τη γνωστική νοημοσύνη στην επίτευξη των στόχων μας, καθώς επηρεάζει θετικά συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς μας τόσο στον εργασιακό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας για την επιτυχή σταδιοδρομία και την προσωπική ευημερία στον εργασιακό χώρο, καθώς συμβάλλει στην διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας και της προσωπικής αξιοπρέπειας. Ο Goleman (1999) υποστηρίζει ότι η ΣΝ ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να εκπληρώνουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, ενώ παράλληλα ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αντλούν από την εργασία τους. Η Πλατσίδου (2010) συσχετίζει τη ΣΝ με την επαγγελματική ανέλιξη, την αποδοτική ομαδική συνεργασία, τη βελτίωση της απόδοσης, την αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού στρες και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Είναι πλέον σαφές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο τόσο για την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Έρευνες των Kafetsios & Zampetakis (2008) και Καραβασίλη (2012) επιβεβαιώνουν ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο λειτούργημά τους και η ικανοποίηση που αντλούν από αυτό ενισχύονται όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και θετικά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναδεικνύεται ως ακρογωνιαίος λίθος της διδακτικής διαδικασίας, καθώς περιλαμβάνει την αναγνώριση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, με απώτερο στόχο την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Η ενσωμάτωση των συναισθημάτων στις γνωστικές διαδικασίες και συμπεριφορές, καθώς και η ορθή διαχείρισή τους, αποτελούν

κρίσιμους παράγοντες για τη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης προσωπικού (Kafetsios, 2004). Η ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Πούλου, 2015). Επιπλέον, η ΣΝ προάγει τη συναισθηματική ευημερία, την ηρεμία και την ψυχική ισορροπία, συμβάλλοντας στη μείωση του κινδύνου του επαγγελματικού «burnout» (Πλατσίδου, 2010).

Η Συναισθηματική Εκπαίδευση (ΣΕ) αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τη μαθησιακή τους διαδικασία. Σύμφωνα με τους Elias και Weissberg (Μάνεσης, 2012), η πρωταρχική αποστολή κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι να ενδυναμώνει τους μαθητές, ώστε να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

Στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό τοπίο, η καλλιέργεια καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ενισχύουν τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες είναι επιτακτική (Μάνεσης, 2012). Η εκπαίδευση οφείλει να αποτελέσει πυξίδα για τους μαθητές, καθοδηγώντας τους στην ανακάλυψη και καλλιέργεια των μοναδικών τους ταλέντων, ενισχύοντας την προσωπική τους ολοκλήρωση και την παραγωγικότητά τους (Goleman, 1998).

ΗΓΕΣΙΑ

Εννοιολογική προσέγγιση

Η ηγεσία, ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο παρόν σε κάθε κοινωνική δομή, έχει διαχρονικά απασχολήσει τις κοινωνικές επιστήμες. Εμβληματικές ηγετικές φυσιογνωμίες έχουν αφήσει ανεξίτηλο το σημάδι τους στην ιστορία, ενώ ο ρόλος του ηγέτη παραμένει κρίσιμος για την εύρυθμη λειτουργία κάθε οργανισμού. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας οικουμενικά αποδεκτός ορισμός για την ηγεσία, η βιβλιογραφία προσφέρει ποικίλες προσεγγίσεις.

Η έννοια της ηγεσίας, όπως διαφαίνεται μέσα από το πρίσμα διαφορετικών ερευνητών, αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της. Ο Κουτούζης (1999) την ορίζει ως μια δυναμική διαδικασία άσκησης επιρροής στη συμπεριφορά των άλλων, με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Ο Μπουραντάς (2005, 2002) εμβαθύνει την έννοια, περιγράφοντας την ηγεσία ως μια διαδικασία που διαμορφώνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας, πυροδοτώντας την ενεργό και ενθουσιώδη συμμετοχή των μελών της στην κατάκτηση κοινών στόχων. Οι Everard & Morris (1999) προσθέτουν μια ακόμα διάσταση, τονίζοντας τη δυναμική βάση εξουσίας που χαρακτηρίζει την ηγεσία και επιτρέπει στον ηγέτη να επηρεάζει τις αποφάσεις. Συνολικά, αυτές οι προσεγγίσεις συνθέτουν ένα μωσαϊκό που αναδεικνύει την ηγεσία ως μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, που επιδρά στη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας, με στόχο την επίτευξη συλλογικών στόχων.

Η έννοια της ηγεσίας έχει διαμορφωθεί μέσα από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ο Burns (1978) ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής μεταξύ ηγετών και οπαδών, με στόχο την επίτευξη συλλογικών σκοπών. Ο Watkins (1988) προτείνει μια διαλεκτική προσέγγιση, όπου η ηγεσία αναδύεται

μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετικών πρακτικών και των κοινωνικών δομών, οι οποίες διαμορφώνονται και εξελίσσονται διαρκώς.

Στην ελληνική ακαδημαϊκή σκέψη, η έννοια της ηγεσίας παρουσιάζει μια πλούσια ποικιλία ερμηνειών. Ο Χυτήρης (1996) την ορίζει ως την ικανότητα των στελεχών να δημιουργούν ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους τους, με στόχο την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους. Ο Ζαβλανός (2003) τονίζει την προσαρμοστικότητα της ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι αυτή διαμορφώνεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε οργανισμού, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τόσο των ηγετών όσο και των υπαλλήλων. Ο Σαΐτης (2008) προσεγγίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού, με απώτερο σκοπό την εθελοντική συνεργασία και την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων, μέσω της αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων. Επιπλέον, ο Σαΐτης (2000) υπογραμμίζει την ανάγκη ο ηγέτης να εναρμονίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο, τις συνήθειες, τις προσδοκίες και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιείται, αναδεικνύοντας την ηγεσία ως μια δυναμική και ευέλικτη έννοια που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε κοινωνικού και οργανωσιακού περιβάλλοντος.

Από τα προαναφερθέντα, αναδεικνύονται δύο ακρογωνιαίοι λίθοι της ηγεσίας: η συλλογικότητα και η επιρροή.

- **Συλλογικότητα:** Η ηγεσία δεν είναι μια ατομική επίδειξη, αλλά ένα συλλογικό φαινόμενο που ανθίζει μέσα στο γόνιμο έδαφος της ομάδας. Εκεί, η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων αποτελεί το οξυγόνο που τροφοδοτεί τη δυναμική της.
- **Επιρροή:** Οι ηγέτες, ως πηγές έμπνευσης και καθοδήγησης, ασκούν επιρροή στους οπαδούς τους, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά τους προς την κατεύθυνση των κοινών στόχων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η επιρροή, αυτή η δυναμική, αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική δύναμη, οδηγεί σε εθελοντική προσαρμογή της συμπεριφοράς και διακρίνεται από την εξουσία, η οποία αποτελεί την τυπική και δομική της έκφραση (Κατσαρός, 2007).

Ηγεσία και Διοίκηση

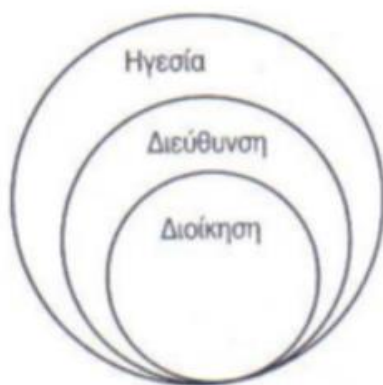
Η διαχείριση και η ηγεσία, αν και αλληλένδετες, αποτελούν διακριτές έννοιες. Ο Κουτούζης (2008) ορίζει τη διαχείριση ως μια διαδικασία συνεργατικής δράσης, προσανατολισμένη στην επίτευξη συλλογικών στόχων, που υπερβαίνει την απλή άσκηση εξουσίας και λαμβάνει υπόψη τις ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες. Οι Everard & Morris (1999) προσδιορίζουν τις λειτουργίες της διαχείρισης ως εξής:

- Καθορισμός κατευθύνσεων, στόχων και απαιτήσεων: Η διαχείριση ορίζει το πλαίσιο και τους στόχους που θα επιδιώξει η ομάδα.
- Σχεδιασμός μεθοδολογίας: Η διαχείριση σχεδιάζει την προσέγγιση και τα βήματα που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη των στόχων.

- Οργάνωση και αξιοποίηση πόρων: Η διαχείριση οργανώνει και αξιοποιεί αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό, χρόνο, υλικά) για την επίτευξη των στόχων με οικονομικό τρόπο.
- Εποπτεία και αξιολόγηση: Η διαχείριση παρακολουθεί την πρόοδο σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, αξιολογεί τα αποτελέσματα και εφαρμόζει διορθωτικές ενέργειες όπου κρίνεται απαραίτητο.
- Θέσπιση και οργάνωση προτύπων: Η διαχείριση θέτει και οργανώνει τα πρότυπα λειτουργίας του οργανισμού, διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η διοίκηση ενός οργανισμού συνίσταται σε τέσσερις θεμελιώδεις διαδικασίες. Αρχικά, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός αποτελούν την αφετηρία και την πλέον κρίσιμη φάση, καθώς καθορίζουν την κατεύθυνση και τους στόχους του οργανισμού. Στη συνέχεια, η οργάνωση αναλαμβάνει τον καθορισμό των απαραίτητων ενεργειών για την υλοποίηση του σχεδιασμού, αναθέτοντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες σε άτομα ή ομάδες, σύμφωνα με την ιεραρχική και λειτουργική δομή, καθώς και τους διαθέσιμους πόρους. Η διεύθυνση επικεντρώνεται στην καθοδήγηση και την εποπτεία των υπαλλήλων, μέσω της αποτελεσματικής κινητοποίησης και επικοινωνίας. Τέλος, ο έλεγχος αξιολογεί την απόδοση του οργανισμού σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους και προτείνει τις απαραίτητες προσαρμογές. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο οργανισμός μαθαίνει από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του, με βασικότερη επιδίωξη του, την βελτίωση σε όλα τα επίπεδα. (ISO 9001:2015).

Ο Πασιαρδής (2014) προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας, θεωρώντας τις ως τρεις διακριτές, αλλά αλληλένδετες, διαστάσεις της οργανωσιακής λειτουργίας. Η διοίκηση εστιάζει στην τακτική εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων, η διεύθυνση στην υλοποίηση αυτών των καθηκόντων και τον βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό, ενώ η ηγεσία, ως μια ευρύτερη έννοια, εμπεριέχει τις δύο προηγούμενες διαστάσεις και αφορά κυρίως τη μακροπρόθεσμη στρατηγική κατεύθυνση του οργανισμού. (Εικόνα 1).



Εικόνα 1 Οι σχέσεις των όρων: Ηγεσία- Διεύθυνση- Διοίκηση Πηγή: Πασιαρδής, 2014

Ο Μπουραντάς (2002) διερευνά τη διαφοροποίηση μεταξύ του ρόλου του manager και του ηγέτη, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και στον αντίκτυπό τους στον οργανισμό. (Πίνακας 1) :

- Ο Manager, ως διορισμένο στέλεχος, ασκεί την εξουσία που του παρέχεται από την ιεραρχική δομή του οργανισμού, επιβάλλοντας την αυθεντία του μέσω ανταμοιβών και τιμωριών, ελέγχοντας την κατάσταση και διαχειριζόμενος τους διαθέσιμους πόρους. Δίνει έμφαση στη λογική, τα συστήματα και τις διαδικασίες, αποφεύγοντας την απόκλιση από τα καθιερωμένα πρότυπα. Επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, εστιάζοντας στην εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στο παρελθόν.
- Ο Ηγέτης: Αναδεικνύεται μέσα από την αναγνώριση και την εμπιστοσύνη των άλλων, ασκώντας επιρροή μέσω της προσωπικής του δύναμης και του οράματός του. Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και τα συναισθήματα, προάγοντας την αλλαγή και την καινοτομία. Επιδιώκει να κάνει το σωστό, υιοθετώντας μια μακροπρόθεσμη προοπτική και αμφισβητώντας το status quo.

Πίνακας 1 Βασικές διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη Πηγή: Μπουραντάς, 2002

Μάνατζερ - Προϊστάμενος	Ηγέτης
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Βραχυπρόθεσμη προοπτική.	Μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Παρά τις εννοιολογικές τους διαφορές, ηγεσία και διοίκηση συνιστούν αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες, αμφότερες απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού. Η βέλτιστη ενσωμάτωση αυτών των δύο διαστάσεων, σύμφωνα με τον Κατσαρό

(2007), μεγιστοποιεί την πιθανότητα επίτευξης τόσο της εργασιακής ικανοποίησης όσο και της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού.

Θεωρητικά Μοντέλα Ηγεσίας και στυλ ηγετικής συμπεριφοράς

Η ηγεσία, λόγω της καθοριστικής της σημασίας στην οργανωσιακή λειτουργία, έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδελεχούς έρευνας από πολλούς μελετητές, οι οποίοι επιδιώκουν να εντοπίσουν και να αναλύσουν αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας. Ακολουθεί μια παρουσίαση μερικών από τις πλέον χαρακτηριστικές θεωρίες που έχουν διαμορφώσει το πεδίο της ηγεσίας:

1. Η μελέτη της ηγεσίας έχει εξελιχθεί μέσα από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Μία από τις πρώτες και πιο παραδοσιακές είναι η γενετική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι οι ηγέτες γεννιούνται με συγκεκριμένα, κληρονομήσιμα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν ικανούς να ηγούνται αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε πλαίσιο (Grint, 2004). Αυτή η θεωρία, γνωστή και ως η θεωρία των "μεγάλων ανδρών" (Κατσαρός, 2008), αποτέλεσε το θεμέλιο της ευρωπαϊκής μοναρχίας για αιώνες, αλλά αμφισβητήθηκε και αποδυναμώθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα.
2. Η θεωρία των χαρακτηριστικών προσεγγίζει την ηγεσία ως ένα δυναμικό μωσαϊκό εγγενών ή επίκτητων χαρακτηριστικών που συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη. Σε αντίθεση με τις γενετικές θεωρίες, δεν περιορίζει την ηγεσία σε μια προκαθορισμένη μοίρα, αλλά την αναδεικνύει ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την ηγετική ικανότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τη νοημοσύνη, την κριτική ικανότητα, τις γνωστικές και σωματικές δεξιότητες (όπως η εκμάθηση και η προσαρμοστικότητα), τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου (Πασιαρδής, 2014). Με άλλα λόγια, η ηγεσία δεν είναι απλώς θέμα γονιδίων, αλλά μια σύνθεση ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν.
3. Οι Συμπεριφορικές Θεωρίες Ηγεσίας, αντί να εστιάζουν στα εγγενή χαρακτηριστικά του ηγέτη, αναλύουν τα πρότυπα της ηγετικής συμπεριφοράς και διερευνούν τις συγκεκριμένες δράσεις και μεθόδους που ακολουθεί ένας ηγέτης (Κατσαρός, 2008). Με άλλα λόγια, αυτές οι θεωρίες εξετάζουν το "πώς" και το "τι" της ηγεσίας, αντί να εστιάζουν στο "ποιος" είναι ο ηγέτης. Βασικό αντικείμενο μελέτης σε αυτές τις θεωρίες είναι η συμπεριφορά του ηγέτη και οι αλληλεπιδράσεις του με τα άτομα ή τις ομάδες που ηγείται. Τα πιο σημαντικά συμπεριφορικά μοντέλα ηγεσίας αναπτύχθηκαν από τον Lewin το 1939, τον McGregor το 1960 και τους Blake & Mouton το 1964.

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin, υπάρχουν τρία θεμελιώδη μοντέλα ηγεσίας που προκύπτουν από τη μελέτη της συσχέτισης μεταξύ του βαθμού συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και της αποτελεσματικότητας του ηγέτη:

- Αυταρχική Ηγεσία: Σε αυτό το μοντέλο, ο ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις μονομερώς και τις επιβάλλει στην ομάδα του, χρησιμοποιώντας τον φόβο και την τιμωρία ως μέσα ελέγχου.
- Εξουσιοδοτική Ηγεσία (Laissez-faire): Ο ηγέτης έχει περιορισμένη εμπλοκή, αφήνοντας τα μέλη της ομάδας να αναλάβουν τον ηγετικό ρόλο, με αποτέλεσμα την πιθανή αποδιοργάνωση και ασυνέπεια του οργανισμού.
- Δημοκρατική Ηγεσία: Ο ηγέτης συμβουλευέται και συνεργάζεται με τα μέλη της ομάδας, λαμβάνοντας αποφάσεις με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο.

Συμπληρωματικά, ο Douglas McGregor το 1960 εισήγαγε τη θεωρία X και Ψ, διαχωρίζοντας τους ηγέτες σε δύο κατηγορίες: τους αυταρχικούς (θεωρία X) και τους δημοκρατικούς (θεωρία Ψ). Οι αυταρχικοί ηγέτες, σύμφωνα με τη θεωρία X, αντιλαμβάνονται τους εργαζόμενους ως μη εγγενώς παρακινημένους και θεωρούν ότι απαιτείται συνεχής επίβλεψη από έναν ικανό ηγέτη για την επίτευξη των στόχων. Αντίθετα, οι δημοκρατικοί ηγέτες, που ασπάζονται τη θεωρία Ψ, προσεγγίζουν τους εργαζόμενους με μια θετική και ενθαρρυντική στάση, πιστεύοντας ότι είναι αυτοδιευθυνόμενοι, ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται για την εργασία τους και διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες (Κατσαρός, 2008).

Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης της ηγεσίας, η θεωρία των Blake & Mouton (1964), γνωστή και ως "θεωρία των δύο διαστάσεων", εξετάζει το ηγετικό στυλ υπό το πρίσμα δύο βασικών παραγόντων: το "ενδιαφέρον για τους ανθρώπους" και το "ενδιαφέρον για την παραγωγή" (Κουτούζης, 1999). Οι Blake & Mouton παρουσίασαν ένα "διοικητικό πλέγμα" (managerial grid), το οποίο απεικονίζει πέντε κυρίαρχα ηγετικά στυλ, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους και την παραγωγή (Εικόνα 2).

Οι τύποι ηγεσίας που προκύπτουν από το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton είναι οι εξής:

- Κατηγορηματικός: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων και στην αυστηρή τήρηση των κανόνων, δίνοντας λιγότερη προσοχή στις ανάγκες των εργαζομένων.
- Οικείος: Ο ηγέτης δίνει προτεραιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ευημερία των εργαζομένων, ενίοτε εις βάρος της παραγωγικότητας.
- Παρακινητικός/Λύτης Προβλημάτων: Ο ηγέτης επιδιώκει την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εργαζομένων.
- Παθητικός/Πολιτικός: Ο ηγέτης αποφεύγει τη σύγκρουση και επιδιώκει να διατηρήσει την ισορροπία, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται αποφασιστικές δράσεις.
- Διαχειριστικός: Ο ηγέτης επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των αναγκών των εργαζομένων και των απαιτήσεων της παραγωγής, με στόχο την επίτευξη

Δισδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ, βάσει του R. R. Blake και J. O. Mouton (1964).



Εικόνα 2 Blake & Mouton - Δισδιάστατο υπόδειγμα ηγετικού στυλ

Πηγή: Everard & Morris, 1999

Οι Ενδεχομενικές ή Περιστασιακές Θεωρίες, που αναδύθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960, θεμελιώνονται στις θεωρίες των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, η αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στυλ εξαρτάται από τις συγκεκριμένες περιστάσεις και το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιείται ο ηγέτης (Κατσαρός, 2008). Δεδομένου ότι οι περιστάσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μεταβάλλονται διαρκώς, η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει προσαρμοστικότητα και ευελιξία, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, τον ηγέτη, τους υφισταμένους και το ευρύτερο πλαίσιο (Χυτήρης & Άννινος, 2015).

Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ηγετική συμπεριφορά ως ένα δυναμικό φαινόμενο που διαμορφώνεται από τις εκάστοτε περιστάσεις, αναδεικνύοντας την προσαρμοστικότητα ως κλειδί για την ηγετική αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο (Μαυρικάκης, 2018). Το μοντέλο του Fred Fiedler αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης, υποστηρίζοντας ότι η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται από την ικανότητά του να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε κατάστασης (Μαυρικάκης, 2018). Οι έρευνες του Fiedler κατέδειξαν ότι οι ηγέτες που εστιάζουν στην εκτέλεση των καθηκόντων είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι ηγέτες που δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις (δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ) είναι πιο αποτελεσματικοί σε ενδιάμεσες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει ένα μοναδικό, ιδανικό στυλ ηγεσίας, αλλά η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται από την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, επιλέγοντας το κατάλληλο στυλ για κάθε περίπτωση.

Οι ενδεχομενικές θεωρίες, εστιάζοντας στην προσαρμοστικότητα του ηγετικού στυλ στις εκάστοτε περιστάσεις, άνοιξαν νέους ορίζοντες στην κατανόηση της ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Η δεκαετία του 1980 έφερε στο προσκήνιο μια "νέα ηγεσία", η οποία περιελάμβανε προσεγγίσεις όπως η "προοπτική ηγεσία", η "μετασχηματιστική ηγεσία" και η "χαρισματική ηγεσία" (Κατσαρός, 2007). Αυτές οι προσεγγίσεις, αν και διαφορετικές, μοιράζονταν κοινά χαρακτηριστικά που επαναπροσδιόρισαν την ηγεσία, δίνοντας έμφαση στη σημασία του οράματος, την ενδυνάμωση των μελών και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και ομάδας.- Το «όραμα» θεωρούνταν είτε ως «έμπνευση» είτε ως «αποστολή»

Η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος λοιπόν, θεωρήθηκε κρίσιμη για την πλήρη κατανόηση και υιοθέτησή του από τα μέλη του οργανισμού. Επιπλέον, η σύνδεση μεταξύ του οράματος και της ενδυνάμωσης των μελών αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της ηγεσίας. Ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας αναγνωρίστηκε ως κεντρικός, ενώ η εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Κατσαρός, 2007).

Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, όπως αναφέρει ο Μαυρικάκης (2018), δίνουν έμφαση στη σημασία του πλαισίου εντός του οποίου ασκείται η ηγεσία για την αποτελεσματικότητά της. Η ηγεσία δεν θεωρείται πλέον ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική κοινωνική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε οργανισμού. Συνεπώς, κάθε αλλαγή στο οργανωσιακό πλαίσιο επηρεάζει και τον ρόλο του ηγέτη, ο οποίος καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις.

Η πληθώρα των θεωριών και μοντέλων ηγεσίας εγείρει το ερώτημα της βέλτιστης πρακτικής. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα, χωρίς μία μοναδική, οικουμενικά αποδεκτή απάντηση. Ο Φωτόπουλος (2016) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο ηγεσίας που να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση και σε όλους τους τομείς. Αντίθετα, ο ηγέτης καλείται να επιλέγει και να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου πλαισίου. Η επιλογή του κατάλληλου στυλ εξαρτάται από παράγοντες όπως η φύση της εργασίας, το επίπεδο ανάπτυξης των συνεργατών και οι εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες του οργανισμού.

Τύποι ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως πυλώνας της επιτυχίας και της ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Πέρα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, οι θεωρίες ηγεσίας συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: την αλληλεξάρτηση μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, καθώς και την καθοριστική επιρροή εξειδικευμένων περιβαλλοντικών παραγόντων στη λειτουργία και την οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016). Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθιστούν αδύνατη την ύπαρξη μιας ενιαίας, πανάκειας θεωρίας εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αντιθέτως, απαιτούνται εξειδικευμένες και προσαρμοστικές στρατηγικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες κάθε οργανισμού (Bush, 2008).

Το 1999, οι Leithwood & Duke παρουσίασαν μια από τις πιο αναγνωρισμένες ταξινομήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία περιλαμβάνει έξι εν μέρει επικαλυπτόμενα πρότυπα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008; Κουτούζης, 2012):

1. Εκπαιδευτική Ηγεσία: Επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς, με την ισχύ και την επιρροή των ηγετών να προκύπτουν από τον συνδυασμό διοικητικών ικανοτήτων και παιδαγωγικής γνώσης.
2. Διοικητική/Διαχειριστική Ηγεσία: Δίνει έμφαση στην επίτευξη στόχων, την αποτελεσματική λειτουργία και τη συμπεριφορά του ηγέτη, με την ισχύ να απορρέει από τη θέση του στην ιεραρχία.
3. Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η επιρροή του ηγέτη πηγάζει από τη δέσμευση και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού, ενισχύοντας την προσπάθεια, την απόδοση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.
4. Ηθική Ηγεσία: Επικεντρώνεται στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, με την επιρροή να προέρχεται από τις κοινωνικές αντιλήψεις περί ορθού και λάθους.
5. Συμμετοχική Ηγεσία: Δίνει έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων, μειώνοντας τον φόρτο του ηγέτη και δημιουργώντας ρεαλιστικές προσδοκίες.
6. Ενδεχομενική Ηγεσία: Υποστηρίζει την προσαρμογή του ηγετικού στυλ στις εκάστοτε περιστάσεις, με την αποτελεσματικότητα να εξαρτάται από την ανάλυση των δεδομένων και την ευελιξία του ηγέτη.

Το 2003, οι Bush & Glover (2003) επέκτειναν τις προαναφερθείσες ταξινομήσεις, προσθέτοντας δέκα ακόμα προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία:

1. Εκπαιδευτική: Εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή του ηγέτη στη διαμόρφωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη βελτιστοποίηση του οργανωτικού κλίματος και των παιδαγωγικών πρακτικών.
2. Μετασχηματιστική: Ο ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού μέσω ενός συναρπαστικού οράματος, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επίτευξη ουσιαστικών αλλαγών.
3. Ηθική: Οι αξίες και ο ηθικός κώδικας του ηγέτη ευθυγραμμίζονται με εκείνους των μελών του οργανισμού, προάγοντας την ηθική ακεραιότητα και την υπευθυνότητα.
4. Κατανεμημένη: Επικεντρώνεται στη συνεργασία και τη συλλογική ανάπτυξη της ηγεσίας μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του οργανισμού, θεωρώντας την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία.
5. Ενδεχομενική: Δίνει έμφαση στην προσαρμοστικότητα και την ευελιξία του ηγέτη, ο οποίος καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ποικίλες προκλήσεις και κρίσεις που ανακύπτουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό.
6. Συναλλακτική: Βασίζεται στην ανταλλαγή, την επιβράβευση και την τιμωρία ως βασικά εργαλεία διαχείρισης και επιρροής.
7. Μεταμοντέρνα: Ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη δημιουργία ενός πολυφωνικού περιβάλλοντος, όπου ο διάλογος και η πολυπλοκότητα των απόψεων οδηγούν στην ανάδυση της συλλογικής ηγεσίας.

8. Ηθικά Μετασχηματίζουσα: Επιδιώκει την ηθική αναβάθμιση του οργανισμού μέσω της συνεχούς βελτίωση και της ενίσχυσης της ηθικής συνείδησης των μελών του.
9. Διαπροσωπική: Αναδεικνύει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας.
10. Δημοκρατική: Προωθεί τη διανεμημένη ηγεσία και τη συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση πολιτικής στον οργανισμό.

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να κερδίζει έδαφος στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη. Σύμφωνα με τον Mazurkiewicz (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016), αυτή η μορφή ηγεσίας ενδυναμώνει τα μέλη του οργανισμού να υπερβούν τις συμβατικές πρακτικές και να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ο Burns (1978), αν και θεωρούσε τη συναλλακτική ηγεσία κυρίαρχη στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναγνώρισε τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των ατόμων να επιτύχουν υψηλότερους στόχους και να αναπτύξουν τον χαρακτήρα τους μέσα από την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών.

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων απαιτεί την αξιοποίηση πολλαπλών μοντέλων ηγεσίας, προσαρμοσμένων στις εκάστοτε συνθήκες. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι η ποικιλία των θεωρητικών προτάσεων για την εκπαιδευτική ηγεσία είναι σημαντική, καθώς προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης, αλλά προειδοποιεί για τον κίνδυνο απλοϊκής αντιμετώπισης τόσο των προσεγγίσεων όσο και του ίδιου του φαινομένου της ηγεσίας.

Εκπαιδευτική ηγεσία και αποτελεσματικός ηγέτης

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) και τα προαναφερθέντα, η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προκλήσεις. Υπάρχουν πολυεπίπεδες παράμετροι που δυσχεραίνουν το έργο των ηγετών και διαμορφώνουν τελικά τη μοναδικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών μονάδων κρίνεται απαραίτητη τόσο για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας τους όσο και για τη δημιουργία ενός γόνιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2014), η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας προϋποθέτει την εκπλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων:

- Βασική Προτεραιότητα: Η ισότιμη μεταχείριση όλων των εμπλεκόμενων μερών και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Διαφάνεια Ρόλων: Σαφής ορισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων τόσο για τους ηγέτες όσο και για τα μέλη της ομάδας τους.
- Συνεργατική Προσέγγιση: Υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής και συνεργατικής προσέγγισης, χωρίς αποκλεισμούς.
- Ενδυνάμωση του Προσωπικού: Αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού, με ανάθεση ηγετικών ρόλων και ευθυνών.
- Καινοτομία: Ενεργή αναζήτηση και εφαρμογή πρωτοποριακών εκπαιδευτικών πρακτικών, με παράλληλη εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων.

- Κοινωνική Ευθύνη: Ανάλυση ευθύνης και ενεργός αναζήτηση στήριξης από τις αρχές και την κοινωνία, ιδιαίτερα σε περιόδους μεγάλων αλλαγών.

Η αρμονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου. Ο διευθυντής, ως συντονιστής των δραστηριοτήτων, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση και την επικοινωνία της αποστολής του σχολείου προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Πασιαρδής, 2014). Η ηγετική του παρουσία καθορίζει την απόδοση, τα αποτελέσματα και την επιδίωξη της αριστείας της σχολικής μονάδας, με γνώμονα το συλλογικό όφελος (Μπουραντάς, 2012). Συνεπώς, η λειτουργία του σχολείου εξαρτάται άρρηκτα από τον διευθυντή, ο οποίος ασκεί διοικητικές αρμοδιότητες που εκτείνονται σε παιδαγωγικό, επιστημονικό και διοικητικό επίπεδο (Κούλα, 2011).

Η αξιολόγηση της απόδοσης του διευθυντή σε ένα τόσο πολύπλοκο και δυναμικό περιβάλλον, όπως αυτό της σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα ζήτημα μείζονος σημασίας και πολυεπίπεδης ανάλυσης. Ο διευθυντής, για να είναι αποτελεσματικός, οφείλει να διαθέτει μια εξαιρετικά ευαίσθητη "κεραία" που θα του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται τις συνεχείς μεταβολές του σχολικού περιβάλλοντος και να προσαρμόζει τις πρακτικές και τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με απώτερο στόχο την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (Τζάνη, 2004). Επιπλέον, η ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τις διαφορετικές συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στυλ σε κάθε περίπτωση, προσαρμόζοντας την προσέγγισή του στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυναμικές κάθε ομάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Τέλος, ο διευθυντής, ως ηγέτης, καλείται να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του σχολείου, συντονίζοντας το σχολικό περιβάλλον με αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα και σαφή κατανομή αρμοδιοτήτων (Βότση, 2017).

Το σχολείο, ως δημόσιος φορέας, οφείλει να λειτουργεί με αποτελεσματικότητα και να εναρμονίζεται πλήρως με το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που το διέπει (Στραβάκου, 2003). Ο διευθυντής, ως κεντρική φιγούρα, καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στις υποχρεώσεις του ως διορισμένο στέλεχος της εκπαίδευσης και ως ηγέτης που πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Καμπουρίδης, 2002). Αυτή η διττή φύση της θέσης του απαιτεί έναν συνδυασμό διοικητικών ικανοτήτων και ηγετικών προσόντων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ρόλος του διευθυντή, όμως, δεν περιορίζεται σε απλές διοικητικές αρμοδιότητες. Αντιθέτως, οφείλει να λειτουργεί ως καταλύτης, σύμβουλος και πρότυπο για τους υφισταμένους του (Κούλα, 2011). Δεν πρέπει να ασκεί αυταρχική εξουσία, αλλά να ενδυναμώνει την ομάδα, προωθώντας την αυτονομία και την πρωτοβουλία (Στραβάκου, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα περιβάλλον που μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, ελαχιστοποιώντας τα εμπόδια και προάγοντας την αποτελεσματική μάθηση (Σαϊτής, 2008). Η ενδυνάμωση αυτή ενισχύεται περαιτέρω όταν διευθυντής και εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ηγεσία, συνεργαζόμενοι σε ένα πλαίσιο διαλόγου και αλληλεξάρτησης (Κούλα, 2011). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ενισχύεται σημαντικά όταν δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα,

ενισχύοντας την ομαδική συνοχή και συνεργασία, και προωθώντας αξίες όπως η ισότητα και ο σεβασμός (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Η έρευνα του Κούλα (2011) υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή-ηγέτη εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, όπως η θεωρητική και εμπειρική γνώση σε διοικητικά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά ζητήματα, καθώς και η ικανότητα εφαρμογής αυτής της γνώσης στην πράξη. Η αυτοαξιολόγηση και η αυτορρύθμιση αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες για τον διευθυντή, καθώς του επιτρέπουν να αναγνωρίζει τα λάθη του και να αναζητά τη συνεργασία των συναδέλφων του για την επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, η επιλογή των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται σε κριτήρια που διασφαλίζουν την κατοχή των κατάλληλων προσωπικών χαρακτηριστικών και εξειδικευμένων γνώσεων, στοιχεία που τους προσδίδουν την απαραίτητη νομιμοποίηση για την άσκηση ηγεσίας (Κατσαρός, 2007).

Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Ελλάδα

Ο όρος «εκπαιδευτικό σύστημα» αναφέρεται σε ένα ολοκληρωμένο δίκτυο που αποτελείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και αναλυτικά προγράμματα. Κάθε στοιχείο αυτού του δικτύου, αν και λειτουργεί αυτόνομα, αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα, με απώτερο σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών. Το εκπαιδευτικό οικοδόμημα της Ελλάδας διαρθρώνεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφετηρία της μαθητικής πορείας, περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία, όπου τα παιδιά κάνουν τα πρώτα τους βήματα στον κόσμο της γνώσης, και τα δημοτικά σχολεία, όπου εδραιώνουν τις βασικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το επόμενο σκαλοπάτι, διακλαδίζεται σε γυμνάσια, γενικά λύκεια (ΓΕΛ) που προετοιμάζουν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) και επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) που παρέχουν εξειδικευμένη τεχνική κατάρτιση. Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κορωνίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) που προσφέρουν πανεπιστημιακή μόρφωση, τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) που εστιάζουν στην τεχνολογική εκπαίδευση, και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που παρέχουν εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση.

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διοίκηση των σχολικών μονάδων διέπεται από το άρθρο 11 του Νόμου 1566/1985, με τον διευθυντή (για τα δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια), τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων να αποτελούν τα βασικά όργανα διοίκησης (Κούλα, 2011).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια έντονη συγκεντρωτική δομή, αυστηρή ιεραρχία και δαιδαλώδη γραφειοκρατία (Κουτούζης, 2012; Κατσαρός, 2008). Αν και θεωρητικά κάθε σχολείο θα μπορούσε να λειτουργεί ως μια αυτόνομη οντότητα με ξεχωριστή ταυτότητα και στρατηγική (Κούλα, 2011), στην πράξη η κεντρική σχεδίαση και ο έλεγχος δρουν ασφυκτικά, περιορίζοντας την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα των στελεχών διοίκησης. Οι διευθυντές, αντί να είναι ενεργοί διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των κεντρικών αποφάσεων (Λαϊνας, 2000; Σαΐτης, 2008). Αυτή η κατάσταση οδηγεί σε μια αδυναμία αξιοποίησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των διευθυντών, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012), η ηγετική λειτουργία, που χαρακτηρίζεται από οραματισμό, κινητοποίηση και καινοτομία, ασφυκτιά μέσα σε συστήματα με έντονο εξωτερικό έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε τέτοια συστήματα, βυθίζονται σε έναν ωκεανό διοικητικών απαιτήσεων, χάνοντας την επαφή με το αρχικό τους όραμα και την πρόθεση να διαμορφώσουν μια εσωτερική σχολική πολιτική που θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Αυτή η άποψη ενισχύεται από τον Ιορδανίδη (2002), ο οποίος τονίζει ότι ο ηγέτης βρίσκεται εγκλωβισμένος σε ένα αυστηρό και συγκεντρωτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από περίπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία και την ανάγκη επίλυσης αναρίθμητων καθημερινών προβλημάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) επισημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό δημόσιο σχολείο συχνά περιορίζεται από τη γραφειοκρατία και την έμφαση στην τυπική συμμόρφωση, δυσχεραίνοντας την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων και την ανοδική ανατροφοδότηση. Η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με την κορυφή της ιεραρχίας (Θεοφιλίδης, 2012; Κουτούζης, 1999), εμποδίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Ο κρατικός έλεγχος κυριαρχεί, μετατρέποντας τους εκπαιδευτικούς σε απλούς εφαρμοστές οδηγιών, ενώ οι μαθητές και οι γονείς παραμένουν παθητικοί δέκτες της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα λειτουργούν υπό ένα συγκεντρωτικό, ελεγκτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, το οποίο περιορίζει σημαντικά την αυτονομία και την πρωτοβουλία των διευθυντών-ηγέτων. Η επικράτηση αυτού του συστήματος δυσχεραίνει την ανάδειξη μετασχηματιστικών ηγετών, οι οποίοι προωθούν την αλλαγή και την καινοτομία (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας επιδεινώνει περαιτέρω αυτήν την κατάσταση (Σαΐτης, 2005).

Μια πιθανή λύση για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης είναι η υιοθέτηση ενός οριζόντιου, αποκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, το οποίο θα διευρύνει τα επίπεδα εξουσίας και θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή περισσότερων φορέων και ομάδων στη λήψη αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Μαυρικάκης, 2018). Η μεταφορά αρμοδιοτήτων και ευθυνών στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να ενισχύσει την απόδοση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Menon & Saitis, 2006). Τέτοιες συνθήκες θα ευνοήσουν τη συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας (Ζιάκα, 2014).

Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού μοντέλου διοίκησης κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη (Μαυρικάκης, 2018).

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο Goleman, πρωτοπόρος στην έρευνα της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ), έχει αναδείξει τη σύνδεσή της με την εργασία και την ηγεσία. Η ΣΝ θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων, προάγοντας την αρμονική συνεργασία και

την επιτυχία τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη διοίκηση. Οι ηγέτες που αντιλαμβάνονται τη σημασία της ΣΝ και εφαρμόζουν τις αρχές της, μετατρέπουν τα παράπονα σε εποικοδομητική κριτική και δημιουργούν ένα περιβάλλον συμμετοχής, εκτίμησης και αποδοχής. Ιστορικά, η επιτυχία των ηγετών βασίστηκε στην ικανότητά τους να επηρεάζουν συναισθηματικά τους συνεργάτες τους και να ελέγχουν τα δικά τους συναισθήματα (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Συνεπώς, η ΣΝ αποτελεί κλειδί για την ηγετική αριστεία, προσφέροντας ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε όσους επιδιώκουν υψηλόβαθμες θέσεις (Goleman, 1999).

Η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, ειδικά για τους ηγέτες οργανισμών, οι οποίοι αποτελούν καθρέφτη της συναισθηματικής κατάστασης της ομάδας τους (Goleman, 1999). Οι ηγέτες αυτοί πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, να εμπνέουν εμπιστοσύνη και συμπάθεια, να ακούνε προσεκτικά και να πείθουν αποτελεσματικά (Goleman, 1999). Η ηγεσία δεν είναι απλώς άσκηση εξουσίας, αλλά η τέχνη της κινητοποίησης των ανθρώπων για έναν κοινό σκοπό, με επίγνωση των συναισθημάτων που σχετίζονται με την εργασία και τις αλλαγές που μπορούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση (Goleman, 1998). Η κατανόηση των δικών τους συναισθημάτων αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Μπρίνια, 2008), ενισχύοντας την αξιοπιστία τους και επιτρέποντάς τους να αντιλαμβάνονται τις βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα της ομάδας, καθώς και τον αντίκτυπο των δικών τους ενεργειών (Goleman, 1999).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη δεν αποτελεί εγγύηση για την καλοσύνη, την ευχάριστη συμπεριφορά ή την ευγένειά του. Αντιθέτως, σε πολλές περιπτώσεις, απαιτείται από τον ηγέτη να επιδείξει αποφασιστικότητα και να αντιμετωπίσει τους υφιστάμενους του με μια δυσάρεστη αλλά αναγκαία πραγματικότητα (Goleman, 1999). Αυτό συνεπάγεται ότι ο ηγέτης πρέπει να συνδυάζει την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία με τις εξειδικευμένες γνώσεις και την αποφασιστικότητα, αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί μια λεπτή ισορροπία μεταξύ γνωστικών λειτουργιών και συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1999).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Στιλ Ηγεσίας

Θεωρία Goleman

Ο Goleman, πρωτοπόρος στην έρευνα της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνέδεσε τη θεωρία του με την εργασία και την ηγεσία, παρουσιάζοντας έξι διακριτά ηγετικά στυλ. Αυτά τα στυλ προκύπτουν από τη συνδυαστική ανάλυση τριών παραμέτρων: των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, του τρόπου που επηρεάζουν το εργασιακό περιβάλλον και το οργανωσιακό κλίμα, και της επίδρασής τους στην εργασιακή απόδοση (Κούλα, 2011).

Συνοψίζοντας, με βάση τον Goleman (2000), οι συνήθεις τύποι ηγετών είναι οι εξής:

1. Αυταρχικός Ηγέτης (Authoritarian Leader):

Έλεγχος και Υποταγή: Ο αυταρχικός ηγέτης επιβάλλει στους υφιστάμενους του τυφλή υπακοή, καταπνίγοντας κάθε αμφισβήτηση ή αντίσταση. Δημιουργεί έτσι ένα πιεστικό και αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον, βασιζόμενος στην εξουσία που του προσφέρει η ιεραρχική του θέση. Θέτει άκαμπτα και υψηλά κριτήρια, χωρίς να επιδεικνύει κατανόηση ή συμπόνια. Η ηγεσία του θεωρείται αποτελεσματική σε έκτακτες καταστάσεις και περιόδους ραγδαίων αλλαγών, όπου η άμεση υπακοή και η αυστηρή πειθαρχία είναι απαραίτητες.

2. Οραματιστής Ηγέτης (Visionary Leader):

Συνεργασία προς ένα Κοινό Όραμα: Ο οραματιστής ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί τους υφιστάμενους του να ενώσουν δυνάμεις για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. Καλλιεργεί παράλληλα ένα ικανοποιητικό και υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον. Διακρίνεται για την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση και την υψηλή συναισθηματική του νοημοσύνη. Για τον οραματιστή ηγέτη, η ενσυναίσθηση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ηγεσίας του, καθώς μέσω της ορθής ερμηνείας και κατανόησης των συναισθημάτων των συνεργατών του, δύναται να τους πείσει να υιοθετήσουν το όραμά του. Η ηγεσία του αποδεικνύεται εξαιρετικά αποτελεσματική σε περιπτώσεις όπου απαιτείται η διαμόρφωση ενός νέου, εμπνευσμένου οράματος. Ωστόσο, η συνεργασία με άτομα που αντιτίθενται στο όραμά του μπορεί να αποδειχθεί δύσκολη και άκαρπη (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

3. Ανθρωπιστικός/Συναδελφικός Ηγέτης (Affiliative Leader):

Εστίαση στον Άνθρωπο και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ο ανθρωπιστικός ηγέτης, όπως υποδηλώνει και η ίδια η ονομασία του, τοποθετεί τον άνθρωπο στο επίκεντρο της ηγετικής του φιλοσοφίας. Με έμφαση στην καλλιέργεια αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, ο ηγέτης αυτός χτίζει γέφυρες συναισθηματικής σύνδεσης με τους συνεργάτες του, αναβαθμίζοντας την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον που πνέει αέρα θετικότητας.

Διακρίνεται για τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.), με αιχμή του δόρατος την ενσυναίσθηση, την αποτελεσματική επικοινωνία και την ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτός ο ηγετικός τρόπος δράσης αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε περιπτώσεις όπου η ενίσχυση της ομαδικής συνοχής και η τόνωση του ηθικού των μελών είναι επιτακτική, όπως σε περιόδους κρίσης ή αλλαγών.

Δημοκρατικός Ηγέτης (Democratic Leader):

Συνεργασία και Συμμετοχή με Συναίνεση:

Στο πλαίσιο της ηγετικής θεωρίας, ο δημοκρατικός ηγέτης επιδιώκει τη συλλογική συναίνεση μέσω της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Αυτή η ηγετική προσέγγιση προάγει τη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η συνεργασία και η αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπλέον, ο δημοκρατικός ηγέτης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος και αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε περιπτώσεις όπου απαιτείται η επίτευξη συναίνεσης και η λήψη υπόψη της πλειοψηφικής γνώμης. Ωστόσο, η αποκλειστική εφαρμογή αυτού του ηγετικού στυλ, χωρίς την ενσωμάτωση άλλων προσεγγίσεων, ενδέχεται να δυσχεράνει την επίτευξη της επιθυμητής συναίνεσης, οδηγώντας σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως σύγχυση, αποπροσανατολισμό, καθυστερήσεις, και ενδεχομένως στην επιδείνωση διαφωνιών και συγκρούσεων, όπως επισημαίνουν οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002). Συνεπώς, η δημοκρατική ηγεσία, αν και αποτελεσματική σε συγκεκριμένα πλαίσια, απαιτεί προσεκτική εφαρμογή και συνδυασμό με άλλες ηγετικές προσεγγίσεις για την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων.

4. Καθοδηγητικός/Ρυθμιστικός Ηγέτης (Pacesetter Leader):

Επιδόσεις και Ρυθμός:

Ο καθοδηγητικός ηγέτης εστιάζει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, θέτοντας αυστηρά πρότυπα τόσο για τον εαυτό του όσο και για τα μέλη της ομάδας του. Διακρίνεται για την συνέπειά του, την προώθηση της επιτυχίας και την ανάληψη πρωτοβουλιών που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Παρά την αποτελεσματικότητά του σε περιβάλλοντα που απαιτούν άμεσα αποτελέσματα και πρωτοβουλία, ο αυταρχικός ηγέτης, με την αυστηρή και ελεγκτική του προσέγγιση, μπορεί να καταπνίξει τη δημιουργικότητα της ομάδας και να δημιουργήσει ένα αρνητικό κλίμα. Η έλλειψη αυτοδιαχείρισης, η εμμονή στον έλεγχο και η ανυπομονησία, όπως επισημαίνουν οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002:96), αποτελούν τις αχίλλειες πτέρνες αυτού του ηγετικού στυλ, ιδίως σε καταστάσεις που απαιτούν ομαδική συνεργασία, ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και ανοιχτή επικοινωνία.

5. Συμβουλευτικός/Προγυμναστής Ηγέτης (Coaching Leader):

Ανάπτυξη και Ανθρώπινο Δυναμικό: Ο συμβουλευτικός ηγέτης, με έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, αποτελεί έναν φάρο ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας και ενθάρρυνσης. Η συναισθηματική του νοημοσύνη δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον, ιδανικό για την ανάπτυξη και βελτίωση των ανθρώπινων πόρων (Κούλα, 2011). Ωστόσο, η αποκλειστική εστίαση στην ευχάριστη ατμόσφαιρα και την αναγνώριση των συναισθημάτων, χωρίς την παράλληλη απαίτηση για υψηλή απόδοση, μπορεί να οδηγήσει σε χαλάρωση και μετριότητα, όπως επισημαίνουν οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002). Συνεπώς, ο συμβουλευτικός ηγέτης καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την απαίτηση για αριστεία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται τόσο υποστηριζόμενοι όσο και έτοιμοι να ξεπεράσουν τον εαυτό τους.

Κάθε ηγετικό στυλ που παρουσιάστηκε διαθέτει μοναδικά χαρακτηριστικά, με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η σύγκριση μεταξύ τους δεν προσφέρει ουσιαστικά συμπεράσματα, καθώς οι πιο ικανοί ηγέτες προσαρμόζουν το στυλ τους ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού. Η υψηλότερη εργασιακή απόδοση, συνδυασμένη με ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον, φέρει το αποτόπωμα αυτής της ευελιξίας. Οι ηγέτες που διακρίνονται για την ικανότητά τους να υιοθετούν οραματιστικό, δημοκρατικό, ανθρωπιστικό ή συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας, ανάλογα με την περίπτωση, αποδεικνύονται οι πλέον αποτελεσματικοί (Κούλα, 2011; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Θεωρία Ryback

Η θεωρία του Daniel Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) διατηρεί στενή σχέση και επηρεάζεται σημαντικά από το μοντέλο του David Ryback (1998) για τον συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη. Ο Ryback διατύπωσε ένα σύνολο έντεκα βασικών συμπεριφορών που διαφοροποιούν τον συναισθηματικά ευφυή ηγέτη από άλλα ηγετικά στυλ. Σύμφωνα με τον Ryback, ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης:

1. Δίκαιη και Συμβουλευτική Κριτική:

Αντί να καταδικάζει τους υπαλλήλους του, τους αξιολογεί με αντικειμενικό, συμβουλευτικό και εποικοδομητικό τρόπο, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στόχος του

είναι η υποστήριξη της εξέλιξης των αδυναμιών τους, χωρίς να πλήττει την αυτοεκτίμησή τους.

2. Ενσυναισθητική Προσέγγιση:

Εμπλέκει προσωπικά περιστατικά στην επικοινωνία του με τους εργαζόμενους, προάγοντας την αυτογνωσία και την κατανόηση των συναισθημάτων τους.

3. Ειλικρίνεια και Αυθεντικότητα:

Διακρίνεται για την ειλικρίνεια, την αυθεντικότητα και την άμεση επικοινωνία τόσο στη συμπεριφορά του, όσο και στην έκφραση των συναισθημάτων και των στόχων του οργανισμού.

4. Προθυμία, δεκτικότητα και Ανάλυση Ευθυνών:

Επιδεικνύει προθυμία και δεκτικότητα σε διαφορετικές απόψεις, αποδεχόμενος την αξιολόγηση και αναλαμβάνοντας ευθύνες. Παράλληλα, ακολουθεί μια πορεία αυτοαξιολόγησης και αυτοκριτικής πριν από κρίσιμες αποφάσεις.

5. Εστίαση στις Λεπτομέρειες και το Γενικό Πλαίσιο: Δίνει έμφαση στις λεπτομέρειες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης, χωρίς να χάνει την οπτική του για το γενικότερο πλαίσιο.

6. Γνήσια και Ανοιχτή Επικοινωνία: Ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης δίνει έμφαση στην ειλικρινή και ανοιχτή επικοινωνία με τους συνεργάτες του. Εκφράζει τα συναισθήματά του με διαφάνεια και αυθεντικότητα, διατηρώντας παράλληλα ισορροπία μεταξύ προσωπικής έκφρασης και επαγγελματικής συμπεριφοράς.

7. Καλλιέργεια Ομαδικής Ταυτότητας:

Επιδιώκει διαρκώς να καλλιεργήσει και να ενισχύσει ένα ισχυρό αίσθημα ομαδικότητας, το οποίο κερδίζει την αποδοχή και τον σεβασμό όλων των μελών της ομάδας.

8. Αναγνώριση και Εκτίμηση των Συνεργατών:

Αναγνωρίζει και εκτιμά τις απόψεις και τις ιδέες των υπαλλήλων του. Προσφέρει υποστήριξη και ενθαρρύνει την αυτοεκτίμησή τους μέσω μιας φιλικής και σεβαστικής στάσης.

9. Αποφασιστικότητα και Άμεση Αντιμετώπιση:

Διακρίνεται για την αποφασιστικότητά του και την άμεση προσέγγιση στη διαχείριση και επίλυση των διαφορών, ανεξάρτητα από το μέγεθος ή τη σοβαρότητά τους, εντός της οργάνωσης.

10. Δέσμευση, Πάθος και Αίσθημα Ευθύνης:

Επιδεικνύει έντονη δέσμευση, πάθος και αφοσίωση τόσο στο έργο του όσο και στους συνεργάτες του. Διαθέτει ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης προς τον εαυτό του, τους συνεργάτες του και την οργάνωση στο σύνολό της.

11. Υψηλή Αυτοπεποίθηση και Πίστη στις Δυνατότητες:

Χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοπεποίθηση και βαθιά πίστη τόσο στις δικές του δυνατότητες όσο και στις ικανότητες των υπαλλήλων του. Αφιερώνει χρόνο και ενέργεια στην καθημερινή ανάδειξη και ενίσχυση αυτών των δυνατοτήτων, με στόχο την επίτευξη όλο και πιο φιλόδοξων στόχων.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), ο ηγέτης που διακρίνεται για την συναισθηματική του νοημοσύνη θέτει στο επίκεντρο την ανθρώπινη πτυχή της οργάνωσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεσμών και την καλλιέργεια συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης δεν περιορίζεται απλώς σε μια διοικητική θέση. Αναλαμβάνει ενεργά τον ρόλο του μέντορα και του συμβούλου, προσφέροντας αυθεντική και ουσιαστική επικοινωνία. Μέσα από αυτήν την ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και την πίστη των μελών της ομάδας προς αυτόν, αλλά και μεταξύ τους.

Βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητά του να ηγείται με τρόπο συμμετοχικό και συλλογικό. Αξιοποιώντας τα συναισθήματα και τις ικανότητες όλων των μελών της ομάδας, στοχεύει στην επίτευξη στόχων που είναι ευρέως αποδεκτοί και συμφωνημένοι από όλους.

Με αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης διασφαλίζει όχι μόνο την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων, αλλά και την ανάπτυξη ενός θετικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος, όπου τα μέλη της ομάδας αισθάνονται αναγνωρισμένα, αξιοποιημένα και συνδεδεμένα με ένα κοινό όραμα.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως ορίζεται από τον Sergiovanni (2001), αποτελεί ένα είδος ηγεσίας που εστιάζει στην ενίσχυση και την ανάπτυξη των μελών του οργανισμού. Αντί να επικεντρώνεται στις δομές και τις ιεραρχίες, η μετασχηματιστική ηγεσία θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο και την εξέλιξή του.

Σύμφωνα με τους Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014), η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με την συναισθηματική νοημοσύνη. Ο πρωτοπόρος Burns (1978) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί μια ισχυρή βάση συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και οργανισμού (Bush & Glover, 2003).

Αυτή η στροφή από την παλαιότερη "χαρισματική" ηγεσία, η οποία εστίαζε στην συμβατική νοημοσύνη, την σκληρή εργασία και την συναισθηματική σταθερότητα του ηγέτη, προς την μετασχηματιστική ηγεσία, με έμφαση στην ομάδα και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της, αποτελεί την πιο σύγχρονη τάση στην ηγετική θεωρία (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Ο Daniel Goleman, στην προσέγγισή του για την μετασχηματιστική ηγεσία, διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης. Αντί να εστιάζει σε μετρήσιμες στατιστικές και διοικητικές διαδικασίες, ο Goleman (1999) θέτει στο επίκεντρο τον ανθρώπινο παράγοντα και το συναισθηματικό κομμάτι της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Goleman, οι ηγέτες που ακολουθούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- Κινούνται από πάθος και όραμα: Διακρίνονται από έντονο πάθος για το όραμά τους και εργάζονται με αφοσίωση για την υλοποίησή του.
- Ενθουσιάζουν και κινητοποιούν συναισθηματικά: Έχουν την ικανότητα να μεταδίδουν το όραμά τους με τρόπο που αγγίζει τα συναισθήματα των μελών της ομάδας, εμπνέοντας τους και ωθώντας τους σε δράση.
- Στρατεύουν τους εργαζόμενους: Η ισχυρή πίστη τους στο όραμα τους λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την συστράτευση των εργαζομένων, οι οποίοι νιώθουν εμπιστοσύνη και αφοσίωση στον ηγέτη.
- Ενθαρρύνουν την αξιοποίηση δεξιοτήτων: Πιστεύουν στις δυνατότητες των μελών της ομάδας και εργάζονται για την ανάδειξη και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ταλέντων τους.
- Δημιουργούν ικανοποιημένη και αποδοτική ομάδα: Η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε μια ομάδα με υψηλό ηθικό, αίσθημα ευθύνης και παραγωγικότητα.
- Ενισχύουν την αίσθηση νοήματος και αξίας: Ο Goleman τονίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει το αίσθημα νοήματος και αξίας που συνδέεται με την εργασία, ωθώντας τα μέλη της ομάδας σε ακόμα πιο αποτελεσματικές ατομικές και συλλογικές προσπάθειες.

Σύμφωνα με σύγχρονες αναλύσεις, η ηγεσία στον 21ο αιώνα οφείλει να εστιάζει στην αποτελεσματικότητα, την ενίσχυση της συνεργασίας και την καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Αυτό ισχύει τόσο στον επιχειρηματικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα (Κούλα, 2011).

Ο σύγχρονος ηγέτης καλείται να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει το ηγετικό του στυλ ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, θέτοντας πάντα στο επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η επιτυχημένη εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας προϋποθέτει την απομάκρυνση από την τυποποίηση και την αυστηρή τήρηση διδακτικών μεθόδων. Αντ' αυτού, εστιάζει στην κοινή διαμόρφωση στόχων, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Παρόλα αυτά, η υιοθέτηση μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση, ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως το ελληνικό. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων, ως πυλώνας για τον καθορισμό της πορείας και του οράματος κάθε σχολείου, αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Συνεπώς, η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων καθίσταται επιτακτική ανάγκη (Κατσαρός, 2008), προκειμένου να απελευθερωθεί το δημιουργικό δυναμικό των εκπαιδευτικών και να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης.

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Ορισμός και θεωρητική προσέγγιση

Ο Π. Βαρβούτσης (1998) ορίζει τη λήψη αποφάσεων ως τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εμπλεκόμενοι καθορίζουν την επιθυμητή κατάσταση, αξιολογώντας ένα σύνολο διαθέσιμων

επιλογών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τον εντοπισμό του στόχου, την επιλογή στρατηγικής και τον σχεδιασμό δράσεων για την επίτευξή του (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συμπληρώνοντας, οι Robbins και Coulter (2012) περιγράφουν την ομαδική λήψη αποφάσεων ως μια διαδικασία συλλογικής επιλογής μίας ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων από μια ομάδα συνεργαζόμενων ατόμων. Η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- Η διάγνωση του προβλήματος: Η σαφής κατανόηση του ζητήματος αποτελεί θεμελιώδη βάση για την εύρεση κατάλληλης λύσης.
- Τα κριτήρια λήψης απόφασης: Ο καθορισμός σαφών κριτηρίων αξιολόγησης των εναλλακτικών λύσεων διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την ορθολογική επιλογή.
- Η σημασία της απόφασης: Ο βαθμός σημαντικότητας της απόφασης επηρεάζει το χρόνο και τους πόρους που θα αφιερωθούν στη λήψη της.
- Η δημιουργία εναλλακτικών λύσεων: Η παραγωγή ποικίλης γκάμας επιλογών αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης μίας βέλτιστης λύσης.
- Η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων: Η κριτική αξιολόγηση κάθε επιλογής με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια οδηγεί στην τεκμηριωμένη λήψη απόφασης.
- Η επιλογή της κατάλληλης εναλλακτικής: Η τελική επιλογή βασίζεται στην αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων κάθε λύσης.
- Η υλοποίηση της επιλεγμένης εναλλακτικής: Η σωστή υλοποίηση της απόφασης είναι απαραίτητη για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.
- Η μέτρηση της αποδοτικότητας της απόφασης: Η αξιολόγηση των συνεπειών και της αποτελεσματικότητας της ληφθείσας απόφασης επιτρέπει τη βελτίωση μελλοντικών επιλογών.

Σύμφωνα με τους Kinicki & Williams (2008), η λήψη αποφάσεων ορίζεται ως η διαδικασία εντοπισμού και αξιολόγησης εναλλακτικών λύσεων δράσης, με στόχο την επιλογή της πλέον κατάλληλης. Η ολοκλήρωσή της περιλαμβάνει διακριτά στάδια:

- Καθορισμός Στόχων: Η σαφής διατύπωση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων θέτει το πλαίσιο για την αξιολόγηση των διαθέσιμων επιλογών.
- Αξιολόγηση Επιλογών: Κάθε εναλλακτική λύση εξετάζεται με βάση τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, λαμβάνοντας υπόψη τους καθορισμένους στόχους.
- Αντιμετώπιση Προβλήματος: Εντοπίζονται πιθανά εμπόδια ή δυσκολίες που δύναται να προκύψουν κατά την υλοποίηση της επιλεγμένης λύσης.
- Εφαρμογή Αλλαγών: Η υλοποίηση της απόφασης φέρνει αλλαγές στον οργανισμό, οι οποίες χρήζουν παρακολούθησης και αξιολόγησης.

Συμπληρώνοντας, η έρευνα των Scott-Ladd & Chan (2004) ταξινομεί τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε πέντε βασικά μοντέλα:

1. Ορθολογικό Μοντέλο: Χαρακτηρίζεται από την συστηματική ανάλυση και αξιολόγηση των επιλογών, με βάση λογικά κριτήρια και αντικειμενικά δεδομένα.

2. Διαισθητικό Μοντέλο: Βασίζεται στην άμεση κατανόηση ή την πρόβλεψη, χωρίς απαραίτητα την ύπαρξη συνειδητής σκέψης. Η εμπειρία και η κρίση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο.

3. Εξαρτώμενο Μοντέλο: Στηρίζεται στην αναζήτηση και την αξιολόγηση των απόψεων τρίτων, πριν από την τελική λήψη απόφασης. Η συλλογή πληροφοριών και η εξωτερική καθοδήγηση λαμβάνουν προτεραιότητα.

4. Μοντέλο Αποφυγής: Περιγράφει την τάση καθυστέρησης ή αποφυγής της λήψης αποφάσεων, ενδεχομένως λόγω φόβου, αβεβαιότητας ή έλλειψης κινήτρων.

5. Αυθόρμητο Μοντέλο: Εστιάζει στην άμεση και γρήγορη επιλογή μίας από τις διαθέσιμες λύσεις, χωρίς εκτεταμένη ανάλυση ή αξιολόγηση.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Η σύγχρονη έρευνα θέτει στο επίκεντρο τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην ηγεσία. Σύμφωνα με τον Caruso et al. (2003) και τον George (2000), οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους για:

- Ενίσχυση της κατανόησης και της επιρροής: Η στρατηγική χρήση των συναισθημάτων επιτρέπει στους ηγέτες να χτίζουν ισχυρές σχέσεις, να εμπνέουν και να κινητοποιούν τα μέλη της ομάδας τους, καθώς και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις.
- Διαμόρφωση ομάδας: Η ΣΝ διαδραματίζει καίριο ρόλο στη δημιουργία ενός συλλογικού πνεύματος, στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος.
- Αντιμέτωπιση προκλήσεων: Οι ηγέτες με υψηλή ΣΝ διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται το άγχος, να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε δύσκολες καταστάσεις και να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις υπό πίεση.
- Αξιοποίηση ευκαιριών: Η συναισθηματική ευφυΐα επιτρέπει στους ηγέτες να αναγνωρίζουν έγκαιρα ευκαιρίες, να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να οδηγούν την οργάνωση προς την επιτυχία.

Για να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τη ΣΝ στη λήψη αποφάσεων, οι ηγέτες οφείλουν να καλλιεργήσουν:

- Γνωστικές δεξιότητες: Η ικανότητα ανάλυσης, κριτικής σκέψης και αξιολόγησης πληροφοριών αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων.
- Ακριβή διαχείριση συναισθημάτων: Η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση επιτρέπουν στους ηγέτες να λαμβάνουν συνειδητές και τεκμηριωμένες αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη λογική όσο και τα συναισθήματα.

Σύμφωνα με τους Gardner και Stough (2001), η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Η ενσωμάτωση των συναισθηματικών ενδείξεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επιτρέπει στους ηγέτες να εντοπίζουν έγκαιρα ευκαιρίες και απειλές, να λαμβάνουν πιο ορθολογικές επιλογές και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις αλλαγές.

Επιπλέον, η αυτογνωσία και η ακριβής αυτοαξιολόγηση (Goleman, 2001; Boyatzis et al., 2000) διαδραματίζουν καίριο ρόλο. Ηγέτες με υψηλή ΣΝ διαθέτουν:

- **Ισχυρή αυτοπεποίθηση:** Η επίγνωση των δυνατών και αδύναμων πλευρών τους τους επιτρέπει να αναλάβουν ηγετικό ρόλο με αυτοπεποίθηση και σιγουριά.
- **Ικανότητα αξιολόγησης:** Η ικανότητα αντικειμενικής αυτοαξιολόγησης τους επιτρέπει να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων τους.

Συνεχίζοντας, γίνεται εμφανές ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) λειτουργούν ως πολύτιμα εργαλεία στα χέρια των ηγετών, επιτρέποντάς τους:

- Να επιλέγουν με σύνεση το κατάλληλο άτομο ή την κατάλληλη ομάδα για την εκτέλεση κάθε εργασίας: Η ΣΝ δίνει στους ηγέτες την ικανότητα να αξιολογούν με ακρίβεια τις δεξιότητες, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μελών της ομάδας τους. Αυτό οδηγεί στην ανάθεση των κατάλληλων εργασιών στα κατάλληλα άτομα, με αποτέλεσμα την βελτιστοποίηση της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ομαδικότητας.
- Να λαμβάνουν αποτελεσματικές αποφάσεις σε κάθε περίπτωση:
- Η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των μελών της ομάδας, επιτρέπει στους ηγέτες να λαμβάνουν ορθολογικές και τεκμηριωμένες αποφάσεις, ακόμα και σε περίπλοκες ή πιεστικές καταστάσεις.

Στο πλαίσιο της ηγεσίας μετασχηματισμού, η ΣΝ αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς:

- Ενδυναμώνει τους ηγέτες στην αντιμετώπιση προκλήσεων και στην υιοθέτηση αποφασιστικών επιλογών: Η ΣΝ χαρίζει στους ηγέτες την ψυχραιμία και την αυτοπεποίθηση που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, την ανάληψη ρίσκων και την ηγεσία της αλλαγής.
- Αναδεικνύει τη βαρύτητα των κοινών αξιών και πεποιθήσεων: Η ΣΝ επιτρέπει στους ηγέτες να καλλιεργήσουν ένα ομαδικό πνεύμα εδραζόμενο σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις, ενισχύοντας την οργανωσιακή ταυτότητα και το αίσθημα του «ανήκειν».
- Διασφαλίζει την ευθυγράμμιση με την οργανωσιακή κουλτούρα: Η ικανότητα αναγνώρισης στοιχείων που έρχονται σε αντίθεση με την κουλτούρα της οργάνωσης, δίνει στους ηγέτες τη δυνατότητα να προβαίνουν στις απαραίτητες προσαρμογές, διατηρώντας την ομαλή λειτουργία και την συνοχή της ομάδας (George, 2000).

Εν κατακλείδι, η ΣΝ αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικής ηγεσίας, προσφέροντας στους ηγέτες τα απαραίτητα εργαλεία για λήψη ορθολογικών αποφάσεων, διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και καλλιέργεια ενός ομαδικού πνεύματος βασισμένου σε κοινές αξίες και στόχους.

Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και διάθεσης στην εργασιακή απόδοση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πλήθος επιστημόνων (Ciarrochi, Chan, & Caruti, 2000; George, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη την καθοριστική επίδραση της διάθεσης στην εργασιακή συμπεριφορά, η διερεύνηση της σύνδεσής της με τη ΣΝ κρίνεται απαραίτητη (George, 2000).

Η έρευνα των Ciarrochi et al. (2000) αναδεικνύει μια κρίσιμη πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στους ηγέτες: την ικανότητα αυτορρύθμισης και επίγνωσης των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Αυτή η δεξιότητα επιτρέπει στους ηγέτες να επανεξετάζουν αποφάσεις και διαδικασίες που ενδεχομένως επηρεάστηκαν από τη συναισθηματική τους κατάσταση, είτε θετική είτε αρνητική. Έτσι, ένας ηγέτης με υψηλή ΣΝ μπορεί να αναγνωρίσει ότι μια απόφαση που λήφθηκε υπό το πρίσμα αρνητικών συναισθημάτων χρήζει αναθεώρησης, ή ότι μια υπερβολικά αισιόδοξη διάθεση οδήγησε σε υποτίμηση ενός προβλήματος (George, 2000). Αυτή η ικανότητα αυτοκριτικής και επαναξιολόγησης αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για τους ηγέτες, καθώς τους επιτρέπει να λαμβάνουν πιο ορθολογικές και αποτελεσματικές αποφάσεις, ανεξάρτητα από την προσωρινή συναισθηματική τους κατάσταση.

Αυτές οι διαδικασίες αναθεώρησης επηρεάζουν άμεσα την απόδοση των υπαλλήλων και την συνολική λειτουργία της οργάνωσης (Sy, Côté, & Saavedra, 2005). Ηγέτες με υψηλή ΣΝ, ικανοί να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τη διάθεσή τους, διασφαλίζουν:

- Λήψη ορθολογικών και τεκμηριωμένων αποφάσεων: Η ικανότητα υπέρβασης των άμεσων συναισθηματικών αντιδράσεων επιτρέπει στους ηγέτες να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση την λογική και την αντικειμενική αξιολόγηση των δεδομένων.
- Αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων: Η συναισθηματική σταθερότητα και η ψυχραιμία επιτρέπουν στους ηγέτες να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα κρίσεις, συγκρούσεις και απρόβλεπτες καταστάσεις.
- Καλλιέργεια ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος: Η ίση και δίκαιη συμπεριφορά, η ενθάρρυνση και η αναγνώριση των επιτευγμάτων, συμβάλλουν στην δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος υψηλής παραγωγικότητας και ικανοποίησης των εργαζομένων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική ηγεσία και τη λήψη εύστοχων αποφάσεων. Ηγέτες με υψηλή ΣΝ διαθέτουν την ικανότητα:

1. Να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα: Η αυτογνωσία και η συναισθηματική αυτορρύθμιση επιτρέπουν στους ηγέτες να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε πιεστικές καταστάσεις και να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις,

ανεπηρέαστες από παρορμήσεις ή συναισθηματικές εξάρσεις (Goleman, 2001; Boyatzis et al., 2000).

2. Να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων: Η ενσυναίσθηση και η κοινωνική επίγνωση δίνουν στους ηγέτες τη δυνατότητα να "διαβάζουν" τα συναισθήματα των συνεργατών τους, να κατανοούν τις ανησυχίες και τα κίνητρά τους και να προσαρμόζουν την επικοινωνία και την ηγετική τους προσέγγιση ανάλογα (Goleman, 2001; Boyatzis et al., 2000).
3. Να χτίζουν ισχυρές και ουσιαστικές σχέσεις: Η ικανότητα δημιουργίας εμπιστοσύνης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη αρμονικών και παραγωγικών σχέσεων εργασίας. Η ΣΝ ενισχύει την ικανότητα των ηγετών να εμπνέουν, να παρακινούν και να καθοδηγούν τα μέλη της ομάδας τους προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Συνεπώς, η ΣΝ δεν αποτελεί απλώς ένα "μαλακό" χαρακτηριστικό, αλλά ένα απαραίτητο εργαλείο για την αποτελεσματική ηγεσία. Ηγέτες με υψηλή ΣΝ διακρίνονται για την ικανότητά τους:

- Να λαμβάνουν τεκμηριωμένες και ορθολογικές αποφάσεις: Η ΣΝ τους επιτρέπει να υπερβαίνουν τις άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις και να αξιολογούν κριτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα συναισθήματα όσο και τη λογική.
- Να διαχειρίζονται αποτελεσματικά κρίσεις και συγκρούσεις: Η ψυχραιμία, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα ενεργής ακρόασης που προσφέρει η ΣΝ, επιτρέπουν στους ηγέτες να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις με ευελιξία και αποτελεσματικότητα.
- Να δημιουργούν ένα θετικό και παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον: Η ΣΝ συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλοεκτίμησης, όπου οι εργαζόμενοι νιώθουν ασφαλείς, αναγνωρισμένοι και υποστηριγμένοι, οδηγώντας σε αυξημένη παραγωγικότητα και ικανοποίηση.

Η ΣΝ αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την ηγετική αριστεία. Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της ΣΝ, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, δύναται να οδηγήσει σε βελτιωμένες αποφάσεις, αυξημένη παραγωγικότητα, ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον και, τελικά, στην επίτευξη οργανωτικής επιτυχίας.

Σύμφωνα με την έρευνα του McPhail (2004), τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, λειτουργώντας ως φίλτρο που επεξεργάζεται τις διαθέσιμες πληροφορίες και εστιάζει την προσοχή σε στοιχεία σχετικά με την κρίσιμη επιλογή. Η αυτογνωσία των δικών μας συναισθημάτων, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την καθοδήγηση της σκέψης προς ορθολογικές και επωφελείς αποφάσεις.

Η θεωρία των Salovey και Mayer (1990) υπογραμμίζει την μεταδοτικότητα των συναισθημάτων. Θετικά συναισθήματα όπως η αισιοδοξία και η επιμονή, συνδεδεμένα με ηγετικές αρετές, μπορούν να επηρεάσουν ευνοϊκά τους συνεργάτες, ενισχύοντας το ομαδικό πνεύμα και την παραγωγικότητα (Goleman et al., 2001).

Η σύγκρουση μεταξύ συναισθήματος και λογικής αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη σύγχρονη ψυχολογία λήψης αποφάσεων. Οι Stanovich και West διακρίνουν δύο κατηγορίες γνωστικών διεργασιών: τις ταχείες, αυθόρμητες και συναισθηματικά φορτισμένες, και τις αργές, σκόπιμες και λογικές. Θεωρούν ότι οι βέλτιστες αποφάσεις λαμβάνονται όταν τα άτομα εξελίσσονται από την ενστικτώδη και συναισθηματική σκέψη προς την ορθολογική και κριτική σκέψη. Βασισμένοι στην έννοια του Simon, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι συναίσθημα και λογική αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία, με τη συναισθηματική νοημοσύνη να λειτουργεί ως γέφυρα που τα συνδέει.

Η μελέτη του Sevdalis και των συνεργατών του (2009) αναδεικνύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως κρίσιμο παράγοντα στη διαδικασία επεξεργασίας και αξιολόγησης πληροφοριών, με στόχο τη λήψη ορθολογικών και εύστοχων αποφάσεων. Η έρευνα αποκαλύπτει μια εντυπωσιακή αλήθεια: ενώ τα συναισθήματα αναγνωρίζονται ως σημαντικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων, ο τρόπος που τα άτομα τα αντιλαμβάνονται και τα βιώνουν ποικίλλει σημαντικά. Αυτή η ποικιλομορφία συναισθηματικής εμπειρίας επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις, καθώς τα άτομα λαμβάνουν υπόψη τις πιθανές συναισθηματικές αντιδράσεις που θα προκύψουν από τις επιλογές τους, ενσωματώνοντας αυτήν την προβλεπτική σκέψη στην κρίσιμη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη μας επιτρέπει να προβλέπουμε τις συναισθηματικές συνέπειες των επιλογών μας και να τις ενσωματώνουμε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθιστώντας την πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τους Sevdalis et al., η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων προϋποθέτει:

- Πρόβλεψη συναισθηματικών αντιδράσεων: Η ικανότητα πρόβλεψης των συναισθημάτων που θα νιώσει κανείς πριν την υλοποίηση μιας απόφασης, επιτρέπει την εκτίμηση των πιθανών συνεπειών των ενεργειών του.
- Αξιολόγηση συναισθημάτων μετά την απόφαση: Η αξιολόγηση των συναισθημάτων που προκύπτουν μετά την εφαρμογή μίας απόφασης, λειτουργεί ως μέσο αναστοχασμού και βελτίωσης των μελλοντικών επιλογών.
- Ανάκληση συναισθημάτων από προηγούμενες αποφάσεις: Η ανάκληση συναισθημάτων που συνδέονται με προηγούμενες αποφάσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές, εμπλουτίζει την εμπειρική βάση του ατόμου και συμβάλλει στην λήψη πιο στοχευμένων και ώριμων αποφάσεων.

Η ηγετική αριστεία οφείλει να συνοδεύεται από αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Για να επιτύχουν σε αυτόν τον τομέα, οι ηγέτες οφείλουν να καλλιεργούν και να αξιοποιούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, η οποία εμπεριέχει κρίσιμες δεξιότητες όπως:

- Αυτογνωσία: Η βαθιά κατανόηση των δικών τους δυνατών και αδύναμων σημείων, επιτρέπει στους ηγέτες να λαμβάνουν ρεαλιστικές και ειλικρινείς αποφάσεις, αναγνωρίζοντας παράλληλα τα όρια της δικής τους γνώσης και εμπειρίας.

- Αυτοπεποίθηση: Η πίστη στις ικανότητες και την κρίση τους, ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ηγετών στην υλοποίηση των αποφάσεων τους, εμπνέοντας παράλληλα και τα μέλη της ομάδας.
- Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων, επιτρέπει στους ηγέτες να προσεγγίζουν με ευαισθησία και σεβασμό τις ανησυχίες και τις ανάγκες των συνεργατών τους, λαμβάνοντας υπόψη οπτικές γωνίες πέρα από τη δική τους.
- Υπομονή: Η ικανότητα διαχείρισης του άγχους και της πίεσης, ιδιαίτερα σε καταστάσεις αβεβαιότητας ή περιορισμένου χρόνου, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ορθή αξιολόγηση των επιλογών και την λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων.

Σύμφωνα με έρευνα των Mayer και Caruso (2002), ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να διαμορφώσουν ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο, εντός και εκτός του οργανισμού, ενισχύοντας παράλληλα την οργανωσιακή κουλτούρα. Η καλλιέργεια ενός τέτοιου περιβάλλοντος ενθαρρύνει την ειλικρινή επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, οδηγώντας σε βελτιωμένες ατομικές και ομαδικές αποφάσεις με θετικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους ηγέτες να αξιολογούν με κριτική σκέψη τις συνέπειες των αποφάσεων τους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους άμεσους όσο και τους μακροπρόθεσμους αντίκτυπους. Η ικανότητα αυτή συμβάλλει στην αύξηση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ωφελήματα που έχουν τεκμηριωθεί από πλήθος ερευνητικών μελετών (Hess & Bacigalupo, 2011; Stanescu & Ciceci, 2012; Sayeed & Shanker, 2009; Hamidi & Azizi, 2011).

ΚΡΙΣΗ

Εννοιολογική Προσέγγιση

Η έννοια της κρίσης, με τις πολλαπλές πτυχές και ασαφείς ορισμούς της, αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και προβληματισμού για πλήθος ερευνητών. Ο Robinson (1968) επισημαίνει την ευρεία χρήση του όρου "κρίση" σε ποικίλες μορφές, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για επιστημονική ανάλυση. Η διαδικασία εύρεσης ενός ακριβούς ορισμού εξελίσσεται διαχρονικά, οδηγώντας σε πληθώρα ορισμών τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τον Boin (2005), η κρίση φέρνει ταραχή σε έναν οργανισμό, επηρεάζοντας άμεσα τη δομή και τη λειτουργία του. Η Χατζηχρήστου (2012) εστιάζει στην ατομική διάσταση, υπογραμμίζοντας ότι οι κρίσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του κάθε ανθρώπου. Η αντίδραση στην κρίση εστιάζει στην αποκατάσταση της ισορροπίας, που έχει διαταραχθεί.

Τόσο οι άνθρωποι όσο και οι οργανισμοί επιδιώκουν την επιστροφή στην ισορροπία μετά από μια κρίση. Η διαδικασία ανάκαμψης, αν και εστιάζει συχνά στις αρνητικές συνέπειες, μπορεί να φέρει και ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση. Η κρίση ωθεί στην αναθεώρηση υφιστάμενων δομών και πρακτικών, οδηγώντας σε θετικές αλλαγές.

Συμπληρώνοντας την προηγούμενη ανάλυση, ο Fink (1986) προσδιορίζει την κρίση ως μία ασταθή φάση γεμάτη καθοριστικά γεγονότα, η οποία δύναται να οδηγήσει σε δραματικές αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές φέρουν μαζί τους την πιθανότητα μίας εξαιρετικά αρνητικής, αλλά και μίας εξαιρετικά θετικής και επιθυμητής έκβασης. Ο Fink (1986) εστιάζει στην ύπαρξη και

θετικών επιπτώσεων μίας κρίσης, υπερβαίνοντας την απλή ερμηνεία ως καταστροφικό γεγονός.

Από την άλλη πλευρά, οι Skinner και Mersham (2002) ορίζουν την κρίση ως μία περίοδο αστάθειας ή δυσκολιών, με τις επιπτώσεις της να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τον οργανισμό. Η προσέγγισή τους εστιάζει στην δυνατότητα ωφέλειας από την αποτελεσματική διαχείριση μίας κρίσης, υπερβαίνοντας την απαισιόδοξη άποψη της κρίσης ως καταστροφικού γεγονότος.

Συμφωνώντας με τους προαναφερθέντες, ο Barton (1993) περιγράφει την κρίση ως ένα μεγάλο, απρόβλεπτο συμβάν με δυνητικά αρνητικές συνέπειες. Το συμβάν αυτό δύναται να φέρει βλάβες στον οργανισμό, επηρεάζοντας τους εργαζομένους, τα προϊόντα, τις υπηρεσίες, την οικονομική δραστηριότητα και τη φήμη του. Ωστόσο, και εδώ, η αρνητική έκβαση αντιμετωπίζεται ως μία πιθανότητα, και όχι ως βεβαιότητα.

Παρά τις διαφορές στους ορισμούς, τρία κοινά στοιχεία διακρίνονται στην έννοια της κρίσης: η απειλή, η αβεβαιότητα και ο περιορισμένος χρόνος για λήψη αποφάσεων (Boin, et al., 2005). Αυτά τα τρία συστατικά αναγνωρίζονται ευρέως από διάφορους ερευνητές.

Η Gregory (2005) ορίζει την κρίση ως μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σημαντικές συνέπειες, μειωμένες πιθανότητες επιτυχίας, αυξημένο κίνδυνο και μειωμένη σταθερότητα σε ένα πιεστικό χρονοδιάγραμμα. Η κρίση διαταράσσει τις συνήθεις λειτουργίες του οργανισμού και δύναται να βλάψει την φήμη του.

Σύμφωνα με τους Pearson και Clair (1998), η κρίση αποτελεί ένα σπάνιο γεγονός με σημαντικές επιπτώσεις, θέτοντας σε κίνδυνο ακόμα και την επιβίωση του οργανισμού. Η αναγνώριση των αιτιών, των συνεπειών και των κατάλληλων λύσεων είναι δύσκολη, ενώ η λήψη αποφάσεων πρέπει να γίνεται άμεσα. Σε ορισμένες περιπτώσεις κρίσης, οι απαραίτητες αποφάσεις οφείλουν να ληφθούν μέσα σε λίγες ώρες, λεπτά ή ακόμα και δευτερόλεπτα, έχοντας καθοριστική σημασία για την εξέλιξη της κατάστασης (Rosenthal et al., 2001).

Οι Rosenthal και Rijnenburg (1991) προσδιορίζουν την κρίση ως καταστάσεις που εμπεριέχουν σοβαρό κίνδυνο, αμφιβολία και την ανάγκη για άμεση δράση.

Από την άλλη πλευρά, οι Φιλολιάς, Παπαγεωργίου και Στεφανάτος (2005) ορίζουν την κρίση ως μια έκτακτη κατάσταση που ξεφεύγει από τα συνηθισμένα πλαίσια, όπου απαιτούνται άμεσες διορθωτικές ενέργειες για την αντιμετώπιση του κινδύνου και των πιθανών ζημιών σε εργαζομένους, περιουσιακά στοιχεία ή το περιβάλλον του οργανισμού. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η συνολική επίδραση της κρίσης, φέρνοντας παράλληλα ένα αίσθημα γενικευμένου κινδύνου.

Τύποι κρίσεων

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της κρίσης φέρνει διαφωνίες στην ερευνητική κοινότητα, τόσο όσον αφορά τον ορισμό της, όσο και όσον αφορά την ταξινόμησή της.

Οι Mitroff & Alpaslan (2003) επισημαίνουν την έλλειψη συναίνεσης στην ταξινόμηση των κρίσεων. Τα μοντέλα που υιοθετούνται για τον χωρισμό τους σε κατηγορίες εστιάζουν στο αν η κρίση είναι ανεξάρτητη από τον οργανισμό ή αν σχετίζεται άμεσα με αυτόν. Μία αντίστοιχη διάκριση εφαρμόζεται και στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τους Smith & Riley (2010), η κρίση σε μια σχολική μονάδα δεν αποτελεί απλώς μια συνηθισμένη, καθημερινή πρόκληση, αλλά ένα γεγονός με ιδιαίτερη βαρύτητα και ένταση.

Οι κρίσεις σπάνια αποτελούν ευχάριστες ή εύκολες εμπειρίες, αλλά απαιτούν άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση.

Μια απλοϊκή ταξινόμηση κρίσεων, που προτάθηκε από τους Mitroff και Alpaslan (2003), τις διακρίνει σε φυσιολογικές και μη φυσιολογικές. Ωστόσο, αυτή η διάκριση έχει δεχθεί κριτική ως υπερβολικά απλουστευτική, καθώς δεν ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του φαινομένου.

Η έννοια της κρίσης είναι πολυδιάστατη και οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν με την προσέγγιση του Erickson (1963), ο οποίος διακρίνει τις κρίσεις σε εξελικτικές και περιστασιακές. Οι εξελικτικές κρίσεις προκύπτουν από φυσιολογικές αναπτυξιακές μεταβάσεις, ενώ οι περιστασιακές κρίσεις πυροδοτούνται από απρόβλεπτα και τυχαία γεγονότα. Αυτή η διάκριση επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη και εις βάθος κατανόηση των κρίσεων, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους.

- Εξελικτικές κρίσεις: Συνδέονται με το πέρασμα του ατόμου από το ένα στάδιο ζωής στο άλλο, όπως η πρώτη μέρα στο σχολείο, η εφηβεία ή η ενήλικη ηλικία.
- Περιστασιακές κρίσεις: Προκύπτουν απρόσμενα και τυχαία, προκαλώντας αρνητικές εμπειρίες στο άτομο, όπως ο αιφνίδιος θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου.

Προσθέτοντας στις προαναφερθείσες οπτικές, η έννοια της κρίσης έχει τύχει ευρείας αποδοχής στην εκδοχή που πρότεινε ο Baldwin (1978), ο οποίος διακρίνει έξι κατηγορίες κρίσεων:

1. **Καταστατικές Κρίσεις:** Αυτές οι κρίσεις πυροδοτούνται από την έλλειψη πληροφόρησης ή ενθάρρυνσης και συνδέονται άρρηκτα με το άγχος που προκαλεί μια δύσκολη κατάσταση. Το άτομο, στερούμενο των απαραίτητων εφοδίων, αδυνατεί να βρει τη λύση σε ένα πρόβλημα.
2. **Κρίσεις Σχετικές με Μεταβατικές Περιόδους Ζωής:** Αυτές οι κρίσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των αναμενόμενων αλλαγών στις φάσεις της ζωής του ανθρώπου, όπως η μετάβαση σε ένα νέο σχολείο, ένας χωρισμός, ή η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου.
3. **Αναπτυξιακές Κρίσεις:** Αυτές οι κρίσεις πηγάζουν από την ενδοσκόπηση του ατόμου, την αναζήτηση της ταυτότητάς του και την εξερεύνηση της πορείας του στη σχολική και ευρύτερη ζωή.
4. **Κρίσεις από Στρες:** Αυτές οι κρίσεις προκαλούνται από τραυματικά γεγονότα ή ανεξέλεγκτα περιστατικά, οδηγώντας σε συναισθηματικές εντάσεις και καταπτώσεις (Baldwin, 1978).
5. **Ψυχοπαθολογικές Κρίσεις:** Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει σοβαρές καταστάσεις όπως η κατάθλιψη, η νευρική ανορεξία, η βουλιμία και οι παραισθήσεις, που απαιτούν εξειδικευμένη ψυχολογική υποστήριξη.
6. **Έκτακτες Ψυχιατρικές Καταστάσεις:** Αυτές οι καταστάσεις εμποδίζουν το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και να αναλάβει τις ευθύνες του, λόγω σοβαρών ψυχολογικών δυσλειτουργιών.

Ο Coombs (2006) διακρίνει τις κρίσεις με βάση την προέλευση τους, σε κρίσεις που οφείλονται σε εξωτερικούς ή σε εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την οργανωτική λειτουργία και συμπεριφορά.

Τέλος, η κατηγοριοποίηση των Smith και Riley (2010) θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως η πιο κατάλληλη για οργανισμούς, όπως ένα σχολείο. Βάσει των ερευνητών αυτών, οι κρίσεις διακρίνονται σε:

- Βραχυπρόθεσμες Κρίσεις: Χαρακτηρίζονται από την ξαφνική εμφάνιση και σύντομη διάρκεια.
- Μακροπρόθεσμες Κρίσεις: Η εκδήλωσή τους είναι σταδιακή και η διάρκειά τους μεγάλη.
- Καθαρτικές Κρίσεις: Συσσωρεύονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά φτάνουν σε ταχεία επίλυση.
- Εξωστρεφείς Κρίσεις: Συμβαίνουν μόνο μία φορά.
- Μεταδοτικές Κρίσεις: Έχουν σύντομη διάρκεια, επείγοντα χαρακτήρα και η μη αντιμετώπισή τους δύναται να προκαλέσει αλυσιδωτές αντιδράσεις.

Η κρίση στον χώρο της εκπαίδευσης

Η έρευνα έχει καταδείξει με σαφήνεια τις δυσμενείς ψυχολογικές συνέπειες που υφίστανται μαθητές και εκπαιδευτικοί μετά από ένα κρίσιμο συμβάν στο σχολικό περιβάλλον (Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

Προκειμένου να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του φαινομένου, οφείλουμε να υιοθετήσουμε έναν εύστοχο ορισμό της έννοιας της "κρίσης" στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο Slaikeu (1990) προσφέρει έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό, περιγράφοντας την κρίση ως μια προσωρινή κατάσταση αναταραχής και διαταραχής. Το κρίσιμο στοιχείο εντοπίζεται στην ανικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει την κατάσταση, αξιοποιώντας τις συνήθεις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Ο Slaikeu τονίζει την ανάγκη για υιοθέτηση εναλλακτικών, καινοτόμων τρόπων αντιμετώπισης, οι οποίοι προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συμπληρώνοντας τον ορισμό, οι Brock, Sandoval και Lewis (2005) περιγράφουν την κρίση σε ένα σχολείο ως ένα απρόβλεπτο και αιφνίδιο συμβάν, το οποίο δύναται να επηρεάσει δραστικά πλήθος μαθητών και/ή εκπαιδευτικών. Οι επιπτώσεις μίας τέτοιας κρίσης εκτείνονται πέραν του ψυχολογικού πεδίου, αγγίζοντας την υγεία, την ασφάλεια, αλλά και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων που εμπλέκονται.

Είναι σαφές, λοιπόν, πως η κρίση στο σχολείο φέρει μαζί της ένα βαρύ φορτίο αρνητικών συνεπειών. Η διεξοδική κατανόηση του φαινομένου, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης, καθίσταται επιτακτική για τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας.

Η εκδήλωση μίας κρίσης φέρνει μαζί της ένα ορμαγδό συναισθημάτων, επηρεάζοντας δραστικά την αντίδραση των εμπλεκόμενων ατόμων. Η ένταση και το εύρος της κρίσης καθορίζονται άμεσα από τον αριθμό των ατόμων που πλήττει (Boin et al., 2005).

Στο ιδιαίτερο περιβάλλον ενός σχολείου, οι κρίσεις δύναται να λάβουν ποικίλες μορφές, επηρεάζοντας είτε μεμονωμένα άτομα είτε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Nickerson & Heath – Allen, 2008). Η αντιμετώπιση μίας τέτοιας κρίσης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς η ψυχολογική επιβάρυνση που ασκείται στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αγγίζει δυσθεώρητα επίπεδα.

Σύμφωνα με τους Smith & Riley (2010), κρίση στο σχολικό περιβάλλον ορίζεται ως κάθε γεγονός με αρνητικές συνέπειες, το οποίο διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας δυσάρεστες εμπειρίες και κλίμα φόβου.

Συγκριτικά με τις κρίσεις που εκδηλώνονται σε άλλους θεσμούς, οι σχολικές κρίσεις φέρουν ένα μοναδικό χαρακτηριστικό: το ασυνήθιστα βαρύ ψυχολογικό φορτίο που επηρεάζει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η έκταση και η βαρύτητα αυτού του βάρους καθιστούν την αντιμετώπιση και την εκτίμηση των συνεπειών ιδιαίτερα δυσχερή.

Εν κατακλείδι, η ικανότητα της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία κρίση αποκτά κομβική σημασία. Ανεξάρτητα από το μέγεθος της κρίσης, οι επιπτώσεις σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να είναι δυσμενέστερες σε σχέση με ένα σχολείο ενηλίκων. Η ευαισθησία των ηλικιακών ομάδων που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία επιβάλλει άμεση και αποτελεσματική αντίδραση τόσο από το εκπαιδευτικό σώμα όσο και από τη διοίκηση.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Ορισμοί διαχείρισης κρίσεων

Βασισμένος στο έργο του Heath (2004), η διαχείριση κρίσεων οφείλει να υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση, αγγίζοντας τόσο το πρώιμο όσο και το μετέπειτα στάδιο μίας κρίσης. Η αποτελεσματική θωράκιση απέναντι σε μία κρίση προϋποθέτει την ενδελεχή ανάλυση των αιτίων της, τον περιορισμό του εύρους της και τον έλεγχο των συνεπειών της, διασφαλίζοντας παράλληλα την ενίσχυση της διαχείρισης σε κάθε στάδιο (Heath, 2004).

Η διαχείριση κρίσεων, επομένως, εμπεριέχει μία σειρά αλληλένδετων ενεργειών, μέτρων, δράσεων και διαδικασιών που εκτείνονται σε όλα τα στάδια μίας κρίσης, με στόχο την πρόληψη, τον περιορισμό ή την αποτροπή της. Η επιτυχία της αντιμετώπισης εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα περιορισμού των ζημιών τόσο στο περιβάλλον και στους εργαζομένους όσο και στον ίδιο τον οργανισμό.

Μια συμβατική προσέγγιση στην αντιμετώπιση κρίσεων εστιάζει μονοδιάστατα στη διαχείριση της άμεσης αντίδρασης, παραβλέποντας τόσο την κρίσιμη φάση της πρόληψης όσο και την περίοδο της αποκατάστασης. Αντίθετα, ο Heath (2004) προτείνει μια ολιστική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην προληπτική μείωση του εύρους και της έντασης των αρνητικών επιπτώσεων μιας κρίσης. Αυτή η προληπτική προσέγγιση επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης, τα οποία επιτρέπουν την άμεση αντίδραση και την αποτροπή της πλήρους εκδήλωσης της κρίσης, λειτουργώντας ως ασπίδα προστασίας για τον οργανισμό ή την κοινότητα που αντιμετωπίζει την κρίση.

Σύμφωνα με τους Φιλολία, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005), η διαχείριση κρίσεων ορίζεται ως μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει προληπτικές, παρεμβατικές και συντονιστικές ενέργειες. Οι ενέργειες αυτές υλοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση μίας ανεπιθύμητης κατάστασης, με σκοπό τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων στον οργανισμό και το περιβάλλον του.

Η προετοιμασία για την αντιμετώπιση μίας κρίσης, καθώς και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση μετά το πέρας της, καθίστανται απαραίτητες για την πρόληψη και την αποφυγή επανάληψης των αρνητικών γεγονότων. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή αναθεώρηση και βελτίωση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες από προηγούμενα περιστατικά.

Τα στάδια διαχείρισης κρίσεων

Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων δεν ξεκινά με την εκδήλωσή της, αλλά οφείλει να υιοθετείται προληπτικά. Η προετοιμασία του οργανισμού, μέσω της υιοθέτησης κατάλληλων μέτρων και της εκπόνησης σχεδίων αντιμετώπισης, αποτελεί ύψιστης σημασίας. Παράλληλα, η έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση των προειδοποιητικών σημείων που προηγούνται μίας κρίσης συμβάλλουν στην απομείωση της έντασής της.

Η διαχείριση μίας κρίσης δεν αποτελεί μία ενιαία διαδικασία, αλλά διακρίνεται σε φάσεις, με βάση τους στόχους που θέλει να επιτύχει ο οργανισμός σε κάθε στάδιο:

1. Διαχείριση Προετοιμασίας:

Πριν από την εκδήλωση μίας κρίσης, ο οργανισμός εστιάζει στην εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Το σχέδιο αυτό οφείλει να λαμβάνει υπόψη πιθανές κρίσεις, να καθορίζει ρόλους και αρμοδιότητες, να θεσπίζει κανόνες επικοινωνίας και να διασφαλίζει την ύπαρξη απαραίτητων πόρων.

2. Διαχείριση Αντιμετώπισης Κρίσης:

Κατά τη διάρκεια της κρίσης, ο οργανισμός ενεργοποιεί το σχέδιο διαχείρισης και ενεργεί άμεσα και αποτελεσματικά. Η άμεση αντίδραση, η λήψη αποφάσεων με ψυχραιμία και η αποτελεσματική επικοινωνία είναι καθοριστικής σημασίας για τον περιορισμό των ζημιών και την αποφυγή της κλιμάκωσης της κρίσης.

3. Διαχείριση Συνεπειών Κρίσης:

Μετά το πέρας της κρίσης, ο οργανισμός εστιάζει στην αντιμετώπιση των συνεπειών της. Αυτό περιλαμβάνει την αποτίμηση των ζημιών, την υποστήριξη των πληγέντων, την αποκατάσταση της φήμης και την αναθεώρηση του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη τα διδάγματα που αποκομίστηκαν.

4. Διαχείριση Αποκατάστασης:

Στόχος της φάσης αποκατάστασης είναι η επιστροφή του οργανισμού στην κανονική του λειτουργία. Αυτό περιλαμβάνει την αποκατάσταση των υποδομών, την επαναλειτουργία των συστημάτων, την ενίσχυση της ψυχολογίας των εργαζομένων και την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης των μελών του οργανισμού και των εξωτερικών ενδιαφερομένων.

Τα μοντέλα της διαχείρισης κρίσεων

Στον πλούσιο κόσμο της βιβλιογραφίας, συναντάμε πλήθος μοντέλων διαχείρισης κρίσεων. Ο A. Klingman (1986) προτείνει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μοντέλο, το οποίο διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις:

1. Προ-καταστροφική Φάση:

Σε αυτήν την ουσιαστική φάση, λαμβάνουν χώρα κρίσιμες ενέργειες προετοιμασίας. Σχεδιάζονται λεπτομερώς τα σχέδια επέμβασης και διαχείρισης κρίσεων, ενώ παράλληλα υλοποιείται η εκπαίδευση και η κατάρτιση του προσωπικού που θα κληθεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί μελλοντικές κρίσεις.

2. Φάση Επίδρασης:

Η κρίση εκδηλώνεται ραγδαία και ο οργανισμός καλείται να δράσει άμεσα. Η φάση αυτή απαιτεί αποτελεσματικό συντονισμό των υπηρεσιών, με στόχο την ορθή εκτίμηση του ψυχικού αντίκτυπου της κρίσης σε όλους τους εμπλεκόμενους: διαχειριστές, προσωπικό και μαθητές. Η έγκαιρη παρέμβαση και η ψυχολογική υποστήριξη είναι απαραίτητες για την αποφυγή ψυχικών τραυμάτων.

3. Βραχυπρόθεσμη Φάση Προσαρμογής:

Το τραυματικό περιστατικό βρίσκεται στο επίκεντρο και η προσοχή εστιάζεται στην παροχή καθοδήγησης στα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την κρίση και τις συνέπειές της.

4. Μακροπρόθεσμη Φάση Προσαρμογής:

Η θεραπεία τίθεται σε προτεραιότητα, υλοποιούμενη σε πολυεπίπεδη βάση: ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό. Σε αυτή τη φάση, η εστίαση στρέφεται στους μαθητές και στην ομαλή, ταχεία επιστροφή τους στους ρυθμούς της σχολικής ζωής. Παράλληλα, λαμβάνονται μέτρα για την πρόληψη μελλοντικών παρόμοιων περιστατικών.

Συμπληρώνοντας το μοντέλο του Klingman, ο Caplan (1964) εστιάζει στην πρόληψη, προτείνοντας ένα τρίπτυχο προληπτικής δράσης:

1. Πρωτογενής Πρόληψη:

Εφαρμόζεται σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Στοχεύει στην αντιμετώπιση δυσκολιών και στην προσαρμογή στις νέες συνθήκες, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα των μελών της σχολικής μονάδας.

2. Δευτερογενής Πρόληψη:

Επιδιώκει να αποτρέψει την επιδείνωση και την εξάπλωση των πρώτων σημαδιών μη προσαρμογής. Στόχος της είναι η έγκαιρη παρέμβαση και η αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης, ώστε να μην λάβει δραματικές διαστάσεις.

3. Τριτογενής Πρόληψη:

Ενεργοποιείται μετά την ολοκλήρωση της κρίσης και στοχεύει στον περιορισμό των μακροπρόθεσμων συνεπειών της. Σκοπός της είναι η πλήρης αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και η πρόληψη μελλοντικών παρόμοιων περιστατικών.

Οι Newgass και Schonfeld (Knox & Roberts, 2005) παρουσίασαν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο προετοιμασίας ομάδων διαχείρισης κρίσεων, το οποίο διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

1. Ομάδες Περιοχής:

Στις ομάδες αυτές συμμετέχουν άτομα με διαφορετικό επαγγελματικό υπόβαθρο, όπως εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό, ψυχολόγοι, αστυνομικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ακαδημαϊκοί. Συνεδριάζουν ανά 90 ημέρες, με στόχο:

- Την επανεξέταση πρωτοκόλλων και πολιτικών διαχείρισης κρίσεων.
- Την υποστήριξη των μελών της ομάδας.

- Την ανταλλαγή πληροφοριών με δημόσιους οργανισμούς και θεσμούς.
- Την ενίσχυση της ευελιξίας και της ικανότητας διαχείρισης κρίσεων.

2. Ομάδες Διεύθυνσης Εκπαίδευσης:

Αποτελούνται από στελέχη της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ψυχολόγους και ψυχιάτρους. Φέρουν την ευθύνη για:

- Την αντιμετώπιση κρίσεων που επηρεάζουν το σχολικό σύστημα.
- Την εποπτεία των διαδικασιών διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολείων.
- Την ορθή κατανομή πόρων.
- Την εκπαίδευση και υποστήριξη του προσωπικού των σχολείων.
- Την επαλήθευση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολείο.
- Τον έλεγχο και την επάρκεια των διαθέσιμων πόρων.
- Την εξασφάλιση της καλής ψυχολογικής κατάστασης όλων των εμπλεκόμενων.

3. Ομάδες Σχολικής Μονάδας:

Στις ομάδες αυτές συμμετέχει σύσσωμος ο σύλλογος διδασκόντων, ο διευθυντής, οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας, οι σύμβουλοι και το βοηθητικό προσωπικό. Έχουν ως στόχο:

- Την οργάνωση και την υλοποίηση του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολείου.
- Την άμεση αντίδραση και αντιμετώπιση κρίσεων.
- Την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στους μαθητές και το προσωπικό.
- Την αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου μετά την κρίση.

4. Ομάδες Επιπέδου Κράτους:

Αποτελούνται από στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, ψυχολόγους, ψυχιάτρους και εκπροσώπους φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Έχουν ως κύρια αρμοδιότητα:

- Τον συντονισμό των ομάδων διαχείρισης κρίσεων σε όλα τα επίπεδα.
- Την ανάπτυξη και υλοποίηση εθνικών πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων.
- Την παροχή υποστήριξης στις ομάδες διαχείρισης κρίσεων σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης.
- Την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών.
- Την προώθηση της έρευνας και της καλής πρακτικής στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων.

Η Σημασία της Προετοιμασίας Κρίσεων: Μία Κριτική Ματιά στο Μοντέλο Ομάδων Διαχείρισης Κρίσεων

Οι Knox και Roberts (2005) αναγνωρίζουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα στο μοντέλο ομάδων διαχείρισης κρίσεων: την ικανότητα αξιολόγησης διαφορετικών τύπων κρίσεων, αξιοποιώντας ομάδες που καλύπτουν ένα ή περισσότερα σχολεία σε μια περιοχή. Σε αντίθεση, πολλά μοντέλα περιορίζονται στην αναγνώριση τριών φάσεων σε μια κρίση: την προειδοποιητική φάση πριν

το ξέσπασμα, την εξέλιξη της κρίσης και την τελική φάση, η οποία φέρνει μαζί της τα απαραίτητα μαθήματα (Skinner και Mersham, 2002).

Η ουσία των κρίσεων έγκειται στην αναστάτωση που προκαλούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η έλλειψη ενός προκαθορισμένου σχεδίου δράσης οδηγεί σε βεβιασμένες αποφάσεις, στερούμενες της απαραίτητης γνώσης και κατανόησης για την αποτελεσματική διαχείριση της κατάστασης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή αντιμετώπιση με ολέθριες συνέπειες για το σχολικό περιβάλλον. Για την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων, προτείνεται η εκπόνηση προκαθορισμένων και προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου σχεδίων δράσης (Kline et al., 1995).

Κρίσεις στη σχολική μονάδα

Σε κάθε εργασιακό χώρο, οι κρίσεις είναι αναπόφευκτες. Τα σχολεία, παρά τον ιδιαίτερο ρόλο τους στην κοινωνία, δεν αποτελούν εξαίρεση. Οι διαφορετικές απόψεις και στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, έρχονται σε αλληλεπίδραση, οδηγώντας σε αντιδράσεις ή συγκρούσεις (Μπρούζος, 2009).

Κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως το σύστημα αξιών του, οι παιδικές του εμπειρίες, οι επιθυμίες και ο τρόπος που βιώνει την καθημερινότητα. Αυτοί οι παράγοντες διαμορφώνουν την οπτική του και δύναται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις με άλλους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Σαΐτης, 1994, 2007).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι διαφοροποιήσεις αυτές εντείνονται, καθώς τα μέλη της κοινότητας ερμηνεύουν την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο και θέτουν διαφορετικούς στόχους. Συχνά, οι διαφορές αυτές οδηγούν σε συγκρούσεις σχετικά με τις βέλτιστες λύσεις για κάθε περίπτωση.

Ο ρόλος του διευθυντή στην διαχείριση αυτών των συγκρούσεων είναι κρίσιμος. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης καθορίζει άμεσα τις επιπτώσεις στην σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Jordan & Troth (2004) και Hopkins & Yonker (2015), η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή λειτουργεί ως πυξίδα που καθοδηγεί τις στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων.

Οι Jordan & Troth (2004) εμβάθυναν στον τρόπο που η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη επηρεάζει τις στρατηγικές επίλυσης κρίσεων. Τα ευρήματά τους αποκαλύπτουν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της υιοθέτησης τόσο ανταγωνιστικών όσο και συνεργατικών τακτικών, με στόχο την επίτευξη ατομικών στόχων. Η ανάλυση δεδομένων σχετικά με τη λειτουργία ομάδων έδειξε ότι ομάδες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να λειτουργούν συνεργατικά, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις ως κοινή υπόθεση, ενώ ομάδες με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη καταφεύγουν συχνότερα σε τακτικές αποφυγής, αποφεύγοντας την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από τους Hopkins & Yonker (2004), οι οποίοι επίσης επισημαίνουν συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης των εμπλεκομένων.

Ορισμός ετοιμότητας

Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας φέρει άκρως σημαντικό ρόλο στη διοίκησή της, καθώς λειτουργεί ως ο βασικός διαμορφωτής του κλίματος και της κουλτούρας που επικρατεί. Επιπρόσθετα, η διεύθυνση έχει την ευθύνη να προετοιμάσει την μονάδα για την αντιμετώπιση

τυχόν κρίσεων, θέτοντας σε ετοιμότητα τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και ολόκληρη την κοινότητα.

Ο Heath (Σαβελίδης, 2011) τονίζει την ουσιώδη σημασία της προετοιμασίας για την διαχείριση έκτακτων περιστατικών. Περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως την ύψιστη προτεραιότητα για την πρόληψη κρίσεων και την αποτελεσματική υλοποίηση διοικητικών πολιτικών. Αυτές οι πολιτικές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από την πρόβλεψη πιθανών κρίσεων και την διαχείριση υφιστάμενων, έως την ανάλυση ρίσκου και επικινδυνότητας, με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικών συστημάτων διαχείρισης κρίσεων.

Βεβαίως, η κατάλληλη προετοιμασία δεν εξαλείφει πλήρως την πιθανότητα πρόκλησης κρίσεων. Ωστόσο, μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες εμφάνισής τους, βελτιώνει την χρονική και ποιοτική αντίδραση κατά την διάρκεια μίας κρίσης και περιορίζει δραστικά τις επιπτώσεις της. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ορθότερης λήψης αποφάσεων, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη ανάκαμψη της σχολικής μονάδας.

ΗΓΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

Ορισμός ηγέτη – ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας έχει απασχολήσει πλήθος μελετητών, οι οποίοι έχουν καταλήξει σε διαφορετικούς ορισμούς, αντικατοπτρίζοντας την πολυπλοκότητα και τις πολλαπλές διαστάσεις του φαινομένου.

Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2012), η ηγεσία εστιάζει στην ικανότητα ενός ατόμου να διαμορφώνει και να κατευθύνει τις συλλογικές προσπάθειες μίας ομάδας ανθρώπων προς την επίτευξη κοινών στόχων. Ο Σαΐτης (2012), από την άλλη πλευρά, ερμηνεύει την ηγεσία ως την επιδίωξη επηρεασμού της ατομικής συμπεριφοράς με στόχο την ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής στην υλοποίηση των οργανωσιακών στόχων.

Συνεπώς, ο ηγέτης ορίζεται ως το άτομο που κατέχει την ικανότητα να διαμορφώνει και να καθοδηγεί τη συμπεριφορά μίας ομάδας εντός του οργανισμού.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην οργανωσιακή θεωρία, η έννοια του ηγέτη δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε άτομα που κατέχουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία μίας οργάνωσης.

Σύμφωνα με τον Schermehorn (2012), η ηγετική ιδιότητα μπορεί να εκδηλωθεί από οποιονδήποτε, ανεξαρτήτως ιεραρχικής θέσης, εφόσον ενεργεί με γνώμονα τα συμφέροντα του οργανισμού, θέτοντας αυτά πάνω από τους προσωπικούς του στόχους και εργαζόμενος ακούραστα για την προώθηση του συλλογικού καλού.

Μία αυθεντική και αποδοτική ηγεσία φέρει πολλαπλές θετικές επιπτώσεις, όπως:

- Η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων
- Η δημιουργία ενός θετικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος
- Η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των μελών του οργανισμού
- Η επίτευξη των συλλογικών στόχων με συνέπεια και αποτελεσματικότητα

Η ηγεσία αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο με ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις στην ομαλή λειτουργία και την πρόοδο ενός οργανισμού. Η ηγετική ικανότητα δεν περιορίζεται σε άτομα με υψηλές ιεραρχικές θέσεις, αλλά μπορεί να αναδειχθεί από

οποιοδήποτε ενεργεί με γνώμονα το συλλογικό καλό και επιδεικνύει δέσμευση προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, παρατηρείται συχνά σύγχυση σχετικά με τους όρους "διευθυντής" και "ηγέτης", οι οποίοι τείνουν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αγνοώντας τις θεμελιώδεις διαφορές τους.

Ενώ ο διευθυντής κατέχει μια τυπική θέση εξουσίας, ηγούμενος της διοικητικής δομής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, η ηγεσία αποτελεί μια δυναμική ιδιότητα που εκδηλώνεται πέραν των τυπικών ιεραρχιών.

Ο διευθυντής, επομένως, διαθέτει την εξουσία να καθοδηγεί και να διαχειρίζεται τα μέλη του οργανισμού, διασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία του. Ωστόσο, η απλή κατοχή εξουσίας δεν συνιστά αυτομάτως ηγεσία.

Ένας ηγέτης, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2012), είναι εκείνος που διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για να εμπνέει, να κινητοποιεί και να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να ενεργήσουν για το συλλογικό καλό.

Ο ιδανικός διευθυντής, λοιπόν, συνδυάζει αρμονικά την τυπική εξουσία με τα ηγετικά χαρακτηριστικά, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου τα μέλη αισθάνονται ενδυναμωμένα και ωθούνται προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Αυτή η συνέργεια εξουσίας και ηγεσίας αποδεικνύεται καθοριστική για την αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, όπου η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών τίθενται στο επίκεντρο.

Ο διευθυντής ως αποτελεσματικός ηγέτης

Η έρευνα του Σαϊτή (2014) αναδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη δεν περιορίζεται στην κατοχή συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά στην ολιστική σύνθεση προσωπικών χαρακτηριστικών και επαγγελματικών ικανοτήτων. Αυτή η ολιστική προσέγγιση αποτελεί την πεμπουσία της επιτυχημένης ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Cleveland (1986), οι προσωπικές διαστάσεις ενός ηγέτη, όπως η πνευματική διερεύνηση, η δεκτικότητα σε διαφορετικές απόψεις, μια αισιόδοξη στάση ζωής, η προθυμία για αντιμετώπιση προκλήσεων και η μάθηση μέσα από αυτές, καθώς και η ανάληψη ευθύνης για την ανάπτυξη της οργάνωσης και την κοινωνική της επίδραση, είναι θεμελιώδους σημασίας.

Επιπλέον, ο Σαϊτής (2012) τονίζει ότι ένας ηγέτης ξεχωρίζει για την αδιάκοπη επιδίωξη της επιτυχίας, την ύπαρξη ενός σαφούς οράματος, τη συνεχή προσπάθεια για πρόοδο και επίτευξη στόχων, την προσήλωση σε ηθικές αξίες που συνδέονται με τον συναισθηματικό και διανοητικό κόσμο της ομάδας του, καθώς και την επίδειξη θάρρους, επιμονής, υπομονής και πειθαρχίας, με σκοπό να εμπνεύσει την ομάδα για την επίτευξη κοινών στόχων.

Οι ηγέτες ξεχωρίζουν λόγω ενός συνδυασμού ικανοτήτων: επικοινωνιακή δεινότητα, συναισθηματική ευφυΐα, ολιστική αντίληψη της οργάνωσης και ικανότητα για καινοτόμες αποφάσεις. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της ηγετικής αποτελεσματικότητας. Η επικοινωνία, ειδικότερα, είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία και την επιβίωση κάθε οργανισμού.

Η συναισθηματική ευφυΐα, όπως ορίζεται από τους Salovey και Mayer (1990), είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, για να κατευθύνει τη σκέψη του. Σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002), αυτή η ευφυΐα περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις:

- Αυτογνωσία: Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τα δικά μας συναισθήματα, κίνητρα και διαθέσεις, καθώς και την επίδρασή τους στους άλλους.
- Αυτορρύθμιση: Η ικανότητα να ελέγχουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, διατηρώντας την ψυχραιμία μας ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις.
- Κοινωνική επίγνωση: Η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να συναισθανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, ανταποκρινόμενοι με ενσυναίσθηση.
- Κοινωνικές δεξιότητες: Η ικανότητα να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, συνδυάζοντας την ενσυναίσθηση με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται για την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να οικοδομούν ισχυρούς δεσμούς, να ενισχύουν τη συνεργασία και να καθοδηγούν την ομάδα τους προς την επίτευξη κοινών στόχων. Η έρευνα των Rahim et al. (2002) επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία, αναδεικνύοντας την ως καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχία.

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης, πέρα από τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, οφείλει να διαθέτει μια ολιστική προσέγγιση, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη "μεγάλη εικόνα" και να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα τμήματα του οργανισμού συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτή η ολιστική αντίληψη προϋποθέτει μια βαθιά κατανόηση της δομής, της κουλτούρας και των δυναμικών του οργανισμού, καθώς και την ικανότητα να προβλέπει και να διαχειρίζεται τις αλλαγές (Goleman et al., 2002). Με αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις που εξυπηρετούν το συνολικό καλό του οργανισμού και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις που ανακύπτουν, λειτουργώντας ως ο συνδετικός κρίκος που ενοποιεί και εναρμονίζει τα διάφορα μέρη του οργανισμού σε ένα ενιαίο και λειτουργικό σύνολο.

Επιπροσθέτως, η ικανότητα ενός ηγέτη να εμπνέει και να κινητοποιεί την ομάδα του αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Ένας ηγέτης που λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης και παρακίνησης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ενδυναμωμένα και υποστηριγμένα, ώστε να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινής προόδου.

Η ηγεσία δεν περιορίζεται στη διαχείριση καθηκόντων, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός οράματος και στην καθοδήγηση των ατόμων προς την υλοποίησή του. Αυτή η διαδικασία απαιτεί συνεχή αφοσίωση, στρατηγική σκέψη και την ικανότητα να συσπειρώνει τα μέλη της ομάδας γύρω από έναν κοινό σκοπό, δημιουργώντας ένα αίσθημα ενότητας και συλλογικής προσπάθειας.

Ο διευθυντής – αποτελεσματικός ηγέτης στη διαχείριση Κρίσεων

Στο πλαίσιο των προαναφερθέντων, γίνεται σαφές ότι οι κρίσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής κάθε οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Κανένα σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα θωρακισμένο απέναντι σε απρόβλεπτα γεγονότα και αναταράξεις. Συνεπώς, οι διευθυντές σχολείων είναι αναπόφευκτο να βρεθούν αντιμέτωποι με ποικίλες κρίσεις κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, οι οποίες θα εκδηλωθούν απροσδόκητα και ενδέχεται να επηρεάσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Tokel et al., 2017: 7573). Αυτή η πραγματικότητα υπογραμμίζει την κρισιμότητα της ανάπτυξης αποτελεσματικών μηχανισμών πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων, ώστε τα σχολεία να μπορούν να ανταποκριθούν με ψυχραιμία και αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις που αναπόφευκτα θα προκύψουν.

Η βέλτιστη πρακτική για την προετοιμασία ενός σχολείου σε σχέση με την αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων δεν περιορίζεται απλώς στην αντιμετώπιση της κρίσης όταν αυτή εκδηλωθεί. Αντιθέτως, απαιτεί μια συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει την ενδελεχή ανάλυση όλων των πιθανών επιπτώσεων της κρίσης και του πιθανού αντίκτυπου της (Schonefeld et al., 2002). Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων ξεκινά πολύ πριν την εκδήλωση της κρίσης, με την προσεκτική προετοιμασία και την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης που θα επιτρέψει στο σχολείο να ανταποκριθεί με ψυχραιμία και αποτελεσματικότητα σε οποιαδήποτε πρόκληση.

Ο διευθυντής που ενσαρκώνει τον ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη δεν είναι απλά ένας διαχειριστής, αλλά μια ζωντανή παρουσία σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Είναι ο οραματιστής που γνωρίζει σε βάθος τη λειτουργία του σχολείου του, ο επικοινωνιολόγος που διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διοικητικούς υπαλλήλους, ο υπεύθυνος που αναλαμβάνει τις ευθύνες του με θάρρος και ο εμπνευστής που στοχεύει στην ευημερία και την πρόοδο της σχολικής κοινότητας. Ένας ικανός διευθυντής-ηγέτης, σαν ένας έμπειρος καπετάνιος, γνωρίζει τις κατάλληλες πρακτικές για να αποτρέψει μια κρίση, τις σωστές ενέργειες για να ανταποκριθεί σε αυτήν και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει για την αποκατάσταση της ομαλότητας κατά τη φάση της ανάκαμψης (Whitehead et al., 2012: 349).

Η επιτυχής διαχείριση κρίσεων, όπως υπογραμμίζει ο Sandoval (2013: 13), εξαρτάται από τρεις βασικούς πυλώνες: την κατάλληλη εκπαίδευση, τη συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία. Η απουσία ηγετικής καθοδήγησης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης και της επακόλουθης αναταραχής, σύμφωνα με τους Ulmer et al. (2007), μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης. Κάθε ενέργεια, απόφαση ή πρωτοβουλία που λαμβάνει ο διευθυντής κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, όπως τονίζει ο Ritchie και ο Campiranon (2004: 63), μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά την έκβαση της κρίσης, είτε μετριάζοντας τις επιπτώσεις της είτε επιδεινώνοντάς τις.

Ο Reid (2000: 145-146) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων από έναν διευθυντή σχολείου δεν είναι θέμα τύχης, αλλά αποτέλεσμα καλής προετοιμασίας, κατάλληλης εκπαίδευσης και ηγετικών δεξιοτήτων. Οι Yusko και Goldstein (1997: 218) προσδιορίζουν τις βασικές ενέργειες που απαιτούνται από έναν διευθυντή σε περιπτώσεις κρίσεων: προετοιμασία του σχολείου για τη δυναμική διαχείριση κρίσεων, αναγνώριση υφιστάμενων κρίσεων, λήψη κατάλληλων αποφάσεων, σωστή διαχείριση της κρίσης, εξαγωγή διδαγμάτων από την εμπειρία και προετοιμασία του σχολείου για μελλοντικές κρίσεις.

Σύμφωνα με τον Scudder (2012: 2), η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων εξαρτάται σε ποσοστό 60% από την προετοιμασία. Σε αυτό το στάδιο, ο ηγέτης καλείται να θεσπίσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο και να αναπτύξει ένα ισχυρό δίκτυο ανθρώπινου δυναμικού, μέσων και πόρων. Επιπλέον, η υπάρχουσα έρευνα υπογραμμίζει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν

περιορίζονται σε αντιδράσεις, αλλά προβαίνουν σε προληπτική πρόβλεψη και σχεδιασμό (Kowalski, 2010: 154).

Η οργάνωση και η προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων αποτελεί μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία. Ο Kowalski (2010: 154) επισημαίνει ότι ο διευθυντής δεν είναι απαραίτητο να αναλάβει αυτό το έργο αποκλειστικά. Ως εκ τούτου, το πρώτο βήμα είναι η συγκρότηση μιας "Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων", η οποία θα αποτελείται από μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως εκπαιδευτικούς και εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό. Αυτή η διεπιστημονική ομάδα συνεργάζεται με τον διευθυντή για τη συλλογική λήψη αποφάσεων σχετικά με την προετοιμασία του σχολείου για πιθανές κρίσεις, καθορίζοντας τα πρωτόκολλα που πρέπει να ακολουθηθούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση, διασφαλίζοντας έτσι μια ταχεία και αποτελεσματική απόκριση (Regester & Larkin, 2002). Η συνοχή και η ομαδική συνεργασία των μελών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή διαχείριση της κρίσης.

Ο διευθυντής, ηγούμενος μίας ομάδας υποστήριξης, φέρει την ευθύνη για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση τεχνικών παρέμβασης στην διαχείριση κρίσεων. Η ανάπτυξη "Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων" και η αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών, διασφαλίζοντας την ενσωμάτωση όλων των διαθέσιμων πόρων, ατόμων και μέσων, αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες επιτυχίας (Thompson, 2017: 19).

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή αναφορικά με τα "Σχέδια Διαχείρισης Κρίσεων" εστιάζονται στην ενημέρωση, την εποπτεία και την αξιολόγηση. Οφείλει να ενημερώνει τα εμπλεκόμενα μέλη, να εποπτεύει την υλοποίηση των δράσεων και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους (Cornell & Sheras, 1998: 297).

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής διατηρεί συνεχή ενημέρωση για τυχόν εσωτερικά ή εξωτερικά ζητήματα που χρήζουν προσοχής, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη δημιουργία και υλοποίηση σχεδίων διαχείρισης κρίσεων (Thomson, 2009: 107). Η συστηματική κατάρτιση και εμπειρία στη διαχείριση κρίσεων καθίστανται απαραίτητες για την άσκηση των ηγετικών του καθηκόντων.

Συχνά, ο διευθυντής του σχολείου ηγείται της "Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων", αν και η ανάληψη αυτού του ρόλου δεν είναι πάντα δεδομένη. Οφείλει να εμπνέει την ομάδα, να συντονίζει τις δράσεις και να διασφαλίζει την αδιάλειπτη παρουσία του δίπλα στα μέλη της. Η καθοδήγηση και η διαμόρφωση ρόλων και αρμοδιοτήτων για κάθε μέλος, κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, αποτελούν κρίσιμες αρμοδιότητες (Kowalski, 2010: 154). Η οργάνωση τακτικών συναντήσεων με την "Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων", η ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις και η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων για τον προγραμματισμό και την διαχείριση κρίσεων, ενισχύουν την ηγετική του θέση (Kowalski, 2010: 120).

Η προετοιμασία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων. Ο διευθυντής, ηγούμενος μίας ομάδας υποστήριξης, διαδραματίζει κείριο ρόλο στη φάση προετοιμασίας, διασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία και την προστασία του σχολικού περιβάλλοντος.

Διαδικασία Προετοιμασίας:

- **Αναγνώριση και Συνεργασία:** Ο διευθυντής εντοπίζει και ενθαρρύνει άτομα με ενδιαφέρον συμμετοχής στον σχεδιασμό διαχείρισης κρίσεων. Αναπτύσσει

μακροχρόνιες και αμοιβαία επωφελείς σχέσεις συνεργασίας με αυτούς, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και ομαδικότητας.

- Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων: Σχηματίζεται η "Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων", με σαφή ορισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων για κάθε μέλος, αξιοποιώντας τις δεξιότητες και την εμπειρία τους.
- Χαρτογράφηση Πιθανών Κρίσεων: Συνεργατικά, η ομάδα χαρτογραφεί ένα εύρος πιθανών κρίσεων που ενδέχεται να αντιμετωπιστούν, λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του.
- Διαχείριση Πόρων: Ο διευθυντής φροντίζει για την συγκέντρωση και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και μέσων, διασφαλίζοντας την ύπαρξη όλων των απαραίτητων εργαλείων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων.
- Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Καθορίζεται ο απαραίτητος χρόνος και οι πόροι για την εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών σχετικά με κρίσιμα περιστατικά. Η ενίσχυση της γνώσης και των δεξιοτήτων τους θωρακίζει την σχολική κοινότητα.
- Συνεργασία με Εξωτερικές Υπηρεσίες: Ο διευθυντής συνεργάζεται με άλλες υπηρεσίες, εκτός της σχολικής μονάδας, για την ανάπτυξη "Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων" και την αξιολόγησή τους. Η διασυνεργασία ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την ευελιξία στην αντιμετώπιση κρίσεων.
- Αξιολόγηση και Βελτίωση: Συνεχής αξιολόγηση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων οδηγεί στην αναγνώριση τυχόν αδυναμιών και στην υλοποίηση βελτιώσεων, διασφαλίζοντας την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, ο διευθυντής, ηγούμενος μίας ομάδας υποστήριξης, αναλαμβάνει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση και την επίλυση του προβλήματος. Η αποτελεσματική του ηγεσία διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την προστασία της σχολικής κοινότητας.

Βήματα Αντιμετώπισης:

- Αναγνώριση και Εντοπισμός: Ο διευθυντής αναγνωρίζει και εντοπίζει το πρόβλημα που αποτελεί την κρίση, αξιολογώντας την σοβαρότητά του και τις πιθανές επιπτώσεις.
- Επιβεβαίωση: Βασισμένος σε έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, επιβεβαιώνει την ύπαρξη της κρίσης, διασφαλίζοντας την λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων.
- Ενημέρωση: Ενημερώνει άμεσα την "Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων" για το πρόβλημα και τις απαραίτητες πληροφορίες, θέτοντας σε κίνηση το σχέδιο αντιμετώπισης.
- Ενημέρωση Εκπαιδευτικών: Διοργανώνει συνάντηση με το Σύλλογο Διδασκόντων, διαβιβάζοντας τις σχετικές πληροφορίες σχετικά με την κρίση, εξασφαλίζοντας την ενημέρωση και την συλλογική αντιμετώπιση.
- Συνεργασία με Εξωτερικούς Φορείς: Αξιολογεί την ανάγκη συνεργασίας με εξωτερικό φορέα, όπως η αστυνομία ή οι κοινωνικές υπηρεσίες, διασφαλίζοντας την λήψη εξειδικευμένης βοήθειας, εάν απαιτείται.
- Συντονισμός και Εφαρμογή Σχεδίου: Αναλαμβάνει τον συντονισμό της "Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων", υλοποιώντας το "Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων" με αποτελεσματικότητα και ψυχραιμία.

- **Επικοινωνία με Άλλες Σχολικές Μονάδες:** Σε περιπτώσεις που η κρίση επηρεάζει και άλλες σχολικές μονάδες, έρχεται σε επικοινωνία μαζί τους για συντονισμό και αμοιβαία υποστήριξη, ενισχύοντας την ομαδική αντιμετώπιση.

Η φάση μετά το πέρας μίας κρίσης αποτελεί κρίσιμο σταθμό για τον διευθυντή, καθώς του επιτρέπει να εξετάσει κριτικά το συμβάν, να αντλήσει πολύτιμα μαθήματα και να βελτιώσει την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για μελλοντικές προκλήσεις.

Βασικά Βήματα:

- **Ανάλυση Αιτιών:** Ο διευθυντής διερευνά τα αίτια που οδήγησαν στην κρίση, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που συνέβαλαν στην πρόκλησή της. Η κατανόηση των αιτιών αποτελεί θεμέλιο για την πρόληψη παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον.
- **Προληπτική Αξιολόγηση:** Αξιολογείται εάν η κρίση θα μπορούσε να είχε προληφθεί και με ποιον τρόπο. Η αναγνώριση τυχόν αδυναμιών ή παραλείψεων στην πρόληψη οδηγεί στην υλοποίηση βελτιώσεων.
- **Αξιολόγηση Αντιμετώπισης:** Γίνεται κριτική αξιολόγηση της απόκρισης της ομάδας κατά τη διαχείριση της κρίσης. Η αποτελεσματικότητα των ενεργειών, η συντονισμός και η επικοινωνία εξετάζονται διεξοδικά.
- **Εναλλακτικές Προσεγγίσεις:** Ο διευθυντής διερευνά εναλλακτικές προσεγγίσεις ή καλύτερες πρακτικές που θα μπορούσαν να είχαν υιοθετηθεί για την αντιμετώπιση του συμβάντος. Η υιοθέτηση νέων στρατηγικών ενισχύει την ετοιμότητα για μελλοντικές κρίσεις.
- **Αναθεώρηση Σχεδίου:** Αξιολογείται η επάρκεια του "Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων" και γίνεται αναθεώρηση, εάν κρίνεται απαραίτητο. Η ενσωμάτωση των μαθημάτων από την κρίση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχεδίου.

Η διαδικασία αναστοχαστικής αξιολόγησης, μετά το πέρας μίας κρίσης, αποτελεί ύψιστης σημασίας για τον διευθυντή. Μέσα από αυτήν, ο ηγέτης αντλεί πολύτιμα μαθήματα και ενισχύει την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για μελλοντικές προκλήσεις, όπως επισημαίνουν οι Smith & Riley (2010: 60).

Κύρια Οφέλη:

- **Κτήση Διδαγμάτων:** Η κριτική ματιά προς τα γεγονότα επιτρέπει στον διευθυντή να εντοπίσει αδυναμίες και λάθη, λαμβάνοντας πολύτιμα μαθήματα για μελλοντικές αντιμετώπισεις.
- **Βελτίωση Προετοιμασίας:** Τα διδάγματα από την κρίση αξιοποιούνται για την αναθεώρηση και βελτίωση του "Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων", ενισχύοντας την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας.

- **Πρόληψη Κρίσεων:** Η κατανόηση των αιτιών και των παραγόντων που οδήγησαν στην κρίση συμβάλλει στην υιοθέτηση προληπτικών μέτρων για την αποφυγή παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον.
- **Αποτελεσματική Διαχείριση:** Η κριτική αξιολόγηση της απόκρισης της ομάδας κατά την κρίση οδηγεί στον εντοπισμό καλών πρακτικών και στην υιοθέτηση βελτιωμένων στρατηγικών για μελλοντικές αντιμετώπισεις.
- **Ελάχιστες Επιπτώσεις:** Μέσα από την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση, οι αρνητικές επιπτώσεις μίας κρίσης στο σχολείο και στους εμπλεκόμενους περιορίζονται στο ελάχιστο.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

Η έννοια της "απόφασης" διαπερνά την καθημερινότητά μας, ερμηνευόμενη ως η επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις σε περίπλοκες καταστάσεις (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον McLaughlin (1995), η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί ίσως την πιο απαιτητική λειτουργία ενός οργανισμού, καθώς καθορίζει τους στόχους του, αντιμετωπίζει προβλήματα και αξιοποιεί ευκαιρίες. Ο πυρήνας της διαδικασίας έγκειται στην λήψη αποφάσεων, η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός ανταλλαγής και αξιολόγησης γνώσεων μεταξύ των διευθυντών και των αρμοδίων, βασιζόμενη σε προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις (Holsapple & Whinston, 1996).

Τα προαναφερθέντα αποσπάσματα αναδεικνύουν τη λήψη αποφάσεων ως τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε οργανισμού, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού τομέα. Οι αποφάσεις αυτές, σαν τα γρανάζια ενός πολύπλοκου μηχανισμού, καθορίζουν την ομαλή λειτουργία, την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Κάθε απόφαση, σαν μια πεταλούδα που κινεί τα φτερά της, δημιουργεί κυματισμούς που διαμορφώνουν την πορεία του οργανισμού προς την επίτευξη των στόχων του. Συνεπώς, η λήψη αποφάσεων δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία, αλλά μια τέχνη που απαιτεί γνώση, εμπειρία και βαθιά κατανόηση των αναγκών και των δυναμικών του οργανισμού.

Εμβάθυνση στην Σημασία:

- **Καθορισμός Στόχων:** Η λήψη αποφάσεων αποτελεί θεμέλιο για τον καθορισμό των στόχων ενός οργανισμού. Μέσα από την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή της πλέον κατάλληλης, χαράσσονται οι κατευθυντήριες γραμμές για την πορεία του οργανισμού.
- **Αντιμετώπιση Προβλημάτων:** Η ικανότητα λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων αποδεικνύεται απαραίτητη για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή λειτουργία. Η έγκαιρη και εύστοχη επιλογή λύσεων συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία και στην αποφυγή αρνητικών συνεπειών.
- **Αξιοποίηση Ευκαιριών:** Οι οργανισμοί που ακμάζουν και εξελίσσονται είναι εκείνοι που διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν έγκαιρα ευκαιρίες. Η λήψη αποφάσεων σε τέτοιες περιπτώσεις φέρνει στο προσκήνιο την επιχειρηματική ευελιξία και την προσαρμοστικότητα.
- **Ενέργεια και Αποτελεσματικότητα:** Η λήψη αποφάσεων αποτελεί κινητήριο δύναμη για την δράση και την υλοποίηση των στόχων ενός οργανισμού. Χωρίς σαφείς

κατευθύνσεις και επιλογές, η πρόοδος και η επίτευξη αποτελεσμάτων καθίστανται δυσχερείς.

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η λήψη αποφάσεων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ηγετικού ρόλου του διευθυντή (Ramsey, 2006). Ωστόσο, η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, οι οποίοι δύναται να λειτουργήσουν ως προκλήσεις ή εμπόδια για την τελική επιλογή.

Πολυπλοκότητα Σχολικού Περιβάλλοντος:

- Το δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον, με πλήθος εμπλεκόμενων μερών (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινότητα), δημιουργεί ένα σύνθετο τοπίο, καθιστώντας δύσκολη την λήψη αποφάσεων που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων (Κασουλίδης, 2011).

Τεχνολογική Εξέλιξη:

- Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη θέτει νέες προκλήσεις στους διευθυντές, οι οποίοι οφείλουν να αξιολογήσουν και να ενσωματώσουν νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα ηθικά ζητήματα, οικονομικούς περιορισμούς και τις δεξιότητες των εμπλεκόμενων.

Πληροφοριακός Κορεσμός:

- Ο όγκος των πληροφοριών που καθημερινά λαμβάνουν οι διευθυντές μπορεί να δυσκολεύει την αξιολόγηση και την ιεράρχησή τους, καθιστώντας την λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία.

Διαφορετικότητα Απόψεων και Στόχων:

- Η ύπαρξη ατόμων με διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες και φιλοδοξίες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) θέτει σε δοκιμασία τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, ο οποίος καλείται να ενεργήσει ως ισορροπιστής, λαμβάνοντας αποφάσεις που να προάγουν το συλλογικό όφελος.

Ενίσχυση της Δυσκολίας σε Κρίσιμες Καταστάσεις:

Σε περιόδους κρίσης, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, οι προαναφερθέντες παράγοντες εντείνονται, θέτοντας τον διευθυντή υπό ακόμα μεγαλύτερη πίεση. Η έντονη χρονική πίεση, η αβεβαιότητα, η αποδιοργάνωση και η αίσθηση απειλής δυσχεραίνουν την λήψη ορθολογικών και αποτελεσματικών αποφάσεων (Flin, 2001).

Ανεπάρκεια Παραδοσιακών Μοντέλων:

Γίνεται εμφανές ότι η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων λήψης αποφάσεων, σχεδιασμένων για κανονικές συνθήκες λειτουργίας, αποδεικνύεται ανεπαρκής σε περιβάλλοντα κρίσης. Η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα και ο χρόνος που πιέζει απαιτούν ευέλικτες και προσαρμοστικές προσεγγίσεις, λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο πλαίσιο και τις συνθήκες εκάστοτε κρίσης.

Σύμφωνα με τον Coombs (2007), η έρευνα καταδεικνύει τρεις βασικούς τρόπους λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια μίας κρίσης:

1. Διαισθητική Λήψη Αποφάσεων:

Σε περιβάλλοντα μεταβλητότητας και αβεβαιότητας, έμπειρα άτομα δύναται να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν αποτελεσματικά σε κρίσεις, στηριζόμενοι σε προηγούμενες εμπειρίες (Zsombok, 1997). Αυτή η προσέγγιση, η οποία πηγάζει από το πεδίο της Νατουραλιστικής Λήψης Αποφάσεων (Τοκάκης, 2012), βασίζεται στο ένστικτο και στην άμεση κρίση.

Πλεονεκτήματα:

Γρήγορη αντίδραση σε απρόβλεπτες καταστάσεις,

Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσης,

Δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε περιβάλλοντα με έλλειψη πληροφοριών.

Περιορισμοί:

Εξάρτηση από την ατομική εμπειρία και ικανότητα,

Πιθανότητα λανθασμένων αποφάσεων λόγω έλλειψης αντικειμενικότητας,

Δυσκολία στην τεκμηρίωση και την επανάληψη της διαδικασίας.

2. Λήψη Αποφάσεων με Βάση Κανόνες:

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων κανόνων που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια μίας κρίσης (Coombs, 2007). Η ύπαρξη δομημένου πλαισίου λήψης αποφάσεων προσφέρει σταθερότητα και συνέπεια.

Πλεονεκτήματα:

Συγκροτημένη και οργανωμένη αντιμετώπιση κρίσεων,

Εξασφάλιση συνέπειας και ισονομίας στη λήψη αποφάσεων,

Δυνατότητα εκπαίδευσης και εξοικείωσης με τους κανόνες.

Περιορισμοί:

Αδυναμία προσαρμογής σε μοναδικές ή απρόβλεπτες καταστάσεις,

Πιθανότητα λανθασμένων αποφάσεων λόγω άκαμπτων κανόνων,

Περιορισμένη ευελιξία και δυνατότητα τροποποίησης σε περίπλοκες καταστάσεις.

3. Αναλυτική Λήψη Αποφάσεων:

Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην εκτενή ανάλυση και αξιολόγηση όλων των πιθανών επιλογών σε μία κρίση (Τοκάκης, 2011). Η λεπτομερής εξέταση διασφαλίζει την υιοθέτηση μίας τεκμηριωμένης και ολοκληρωμένης προσέγγισης.

Πλεονεκτήματα:

Λεπτομερής αξιολόγηση όλων των πιθανών καταστάσεων και συνεπειών,

Λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων βασισμένων σε δεδομένα και ανάλυση,

Ανάπτυξη αποτελεσματικών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων.

Περιορισμοί:

Χρονοβόρα διαδικασία, ακατάλληλη για άμεση αντιμετώπιση κρίσεων,

Απαιτεί πρόσβαση σε επαρκή δεδομένα και πληροφορίες,

Δυσκολία στην υλοποίηση σε περιβάλλοντα με έντονη πίεση χρόνου.

Συνοψίζοντας, οι τρεις προαναφερθέντες τρόποι λήψης αποφάσεων - διαισθητική, με βάση κανόνες και αναλυτική - διαμορφώνουν το πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων. Κάθε μέθοδος φέρει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, καθιστώντας την επιλογή του κατάλληλου τρόπου εξαρτημένη από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της εκάστοτε κρίσης.

Η επιτυχής διαχείριση κρίσεων απαιτεί την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στην επιλογή της κατάλληλης μεθόδου λήψης αποφάσεων. Σε περιπτώσεις άμεσης απειλής, η διαισθητική προσέγγιση μπορεί να αποδειχθεί σωτήρια. Καθώς η πίεση χρόνου μειώνεται, η υιοθέτηση κανόνων ή η αναλυτική αξιολόγηση δύναται να οδηγήσουν σε τεκμηριωμένες και ολοκληρωμένες λύσεις.

Η επικοινωνία στη διαχείριση κρίσεων

Η επικοινωνία, ορίζεται ως η αμφίδρομη ανταλλαγή και κατανόηση πληροφοριών μεταξύ ατόμων (Κουτούζης, 1999), αποτελεί ζωτικό συστατικό για την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως το σχολείο, η επικοινωνία διαδραματίζει καίριο ρόλο, διασφαλίζοντας την ομαλή ροή πληροφοριών, την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και την επίτευξη κοινών στόχων.

Εσωτερική και Εξωτερική Επικοινωνία:

Η επικοινωνία στο σχολείο διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την εσωτερική και την εξωτερική. Η εσωτερική επικοινωνία εστιάζει στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η διοίκηση. Η αποτελεσματική εσωτερική επικοινωνία διασφαλίζει την ευθυγράμμιση όλων των εμπλεκόμενων με τους κοινούς στόχους και το όραμα του σχολείου.

Επίσημη και Ανεπίσημη Επικοινωνία:

Η εσωτερική επικοινωνία, με τη σειρά της, υποδιαιρείται σε δύο μορφές: την επίσημη και την ανεπίσημη. Η επίσημη επικοινωνία ακολουθεί τυπικές διαδικασίες και κανάλια, όπως έγγραφα, ανακοινώσεις, συναντήσεις, και τήρηση αρχείων (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για νέες εκπαιδευτικές πολιτικές ή διοικητικές αλλαγές.

Από την άλλη πλευρά, η ανεπίσημη επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε ένα πιο χαλαρό πλαίσιο, βασιζόμενη σε άτυπες συζητήσεις, ανταλλαγές απόψεων και προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ανεπίσημη επικοινωνία συμβάλλει στην ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος, στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και στην ανάπτυξη ανοιχτών καναλιών επικοινωνίας.

Σημασία της Επικοινωνίας:

- Η αποτελεσματική επικοινωνία σε όλες τις μορφές της αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην:
- Ενημέρωση: Διασφαλίζει την έγκαιρη και ακριβή ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων μερών για θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής.
- Συντονισμό: Διευκολύνει τον συντονισμό των ενεργειών και την ομαλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Κοινωνικοποίηση: Δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ομαδικότητας και την καλλιέργεια αλληλεγγύης.
- Επίλυση Προβλημάτων: Διευκολύνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση προκλήσεων και την επίλυση τυχόν διαφωνιών με εποικοδομητικό τρόπο.
- Κίνητρο: Ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την ενεργή εμπλοκή και την ανάληψη ευθυνών από μέρος όλων των μελών.

Η εσωτερική επικοινωνία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας. Σαν ένας αόρατος ιστός, διαπερνά όλες τις δραστηριότητες και τις σχέσεις, διασφαλίζοντας τον συντονισμό, την ομαδικότητα και την επίτευξη κοινών στόχων.

Η Ροή της Επικοινωνίας:

Μέσω της εσωτερικής επικοινωνίας, ο διευθυντής και τα μέλη του σχολείου οργανώνονται, ενοποιούνται και αλληλεπιδρούν. Η πληροφορία ρέει αμφίδρομα, τροφοδοτώντας τον διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών. Κοινά ζητήματα συζητούνται, προβλήματα αντιμετωπίζονται συλλογικά και αποφάσεις λαμβάνονται με γνώμονα το συλλογικό όφελος.

Η Επικοινωνία ως Μηχανισμός Διοίκησης:

Η επικοινωνία δεν περιορίζεται απλώς στην ανταλλαγή πληροφοριών. Αποτελεί το θεμέλιο της διοίκησης και της λειτουργίας του σχολείου. Χάρη στην αποτελεσματική επικοινωνία:

- Καθορίζονται κοινοί στόχοι και όραμα για το μέλλον του σχολείου.
- Συντονίζονται οι δράσεις και οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων μερών.
- Δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.
- Ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή και η ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Αντιμετωπίζονται έγκαιρα τυχόν προβλήματα ή δυσλειτουργίες.

Η Σημασία της Επικοινωνίας:

Σύμφωνα με τον Bouvier (2011), η επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διακυβέρνησης και της διοίκησης στο σχολικό περιβάλλον. Χωρίς αυτήν, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου γίνονται αδύνατες. Η αποτελεσματική επικοινωνία:

- Βελτιώνει το μαθησιακό περιβάλλον.
- Ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και την κοινωνική συνοχή.
- Προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες.

- Δημιουργεί μια θετική εικόνα για το σχολείο στην τοπική κοινότητα.

Η εξωτερική επικοινωνία, η οποία εστιάζει στην αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, συμπεριλαμβανομένης της κοινής γνώμης, αποκτά κομβική σημασία κατά τη διάρκεια μίας κρίσης. Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο διαχειρίζεται την εξωτερική του επικοινωνία επηρεάζει άμεσα την αντίληψη που διαμορφώνουν οι ενδιαφερόμενοι και οι παρατηρητές για την κρίση και την ικανότητα αντιμετώπισής της.

Σύμφωνα με τους Hearit (1994, 1996, 2001), η φήμη του σχολείου και των εμπλεκόμενων μελών δύναται να τεθεί σε κίνδυνο σε περιπτώσεις κρίσεων. Η αποτελεσματική διαχείριση της εξωτερικής επικοινωνίας καθίσταται απαραίτητη για την προστασία αυτής της φήμης και την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης.

Μία στρατηγική που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η αξιοποίηση της δύναμης των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), αναγνωρίζοντας την επιρροή τους στην κοινή γνώμη (Hart, Heyses & Boim, 2001). Η συνεργασία με τα ΜΜΕ διασφαλίζει την οργανωμένη και αποτελεσματική εξωτερική επικοινωνία κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, συμβάλλοντας στην προστασία της φήμης του σχολείου και των εμπλεκόμενων.

Σημαντικά Βήματα για Αποτελεσματική Εξωτερική Επικοινωνία:

- Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων: Η δημιουργία μίας ομάδας με σαφώς καθορισμένους ρόλους και ευθύνες διασφαλίζει την οργανωμένη και συντονισμένη διαχείριση της εξωτερικής επικοινωνίας.
- Καθιέρωση Ειλικρινούς και Διαφανούς Επικοινωνίας: Η ειλικρινής και άμεση ενημέρωση των ΜΜΕ και του κοινού, με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, χτίζει εμπιστοσύνη και αποτρέπει την εξάπλωση φημών.
- Εστίαση στην Ανάδειξη Θετικών Μηνυμάτων: Η εξωτερική επικοινωνία θα πρέπει να εστιάζει στην ανάδειξη των θετικών ενεργειών που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση της κρίσης, ενισχύοντας το αίσθημα αισιοδοξίας και ασφάλειας.
- Συνεχής Ενημέρωση: Η τακτική και έγκαιρη ενημέρωση διατηρεί το ενδιαφέρον και αποτρέπει την ερμηνεία της σιωπής ως έλλειψης προόδου ή συγκάλυψης.
- Αντιμετώπιση Αρνητικών Δημοσιευμάτων: Η ψύχραιμη και τεκμηριωμένη απάντηση σε κριτικές ή αρνητικά δημοσιεύματα διασφαλίζει την υπεράσπιση της φήμης του σχολείου.

Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ομαλή λειτουργία και την επιτυχή υλοποίηση των στόχων κάθε σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), η "αμφίδρομη ροή πληροφοριών" μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή οφείλει να αποτελεί βασικό στοιχείο μίας υγιούς επικοινωνιακής κουλτούρας.

Ο διευθυντής διαδραματίζει καίριο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, διασφαλίζοντας την ομαλή και έγκαιρη διάδοση πληροφοριών προς τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άνετα να μοιράζονται ελεύθερα σκέψεις και προβληματισμούς, χωρίς φόβο ή ιεραρχική διάκριση.

Η ενεργός ακρόαση, όπως τονίζουν οι Moos & Johansson (2009), αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της αμφίδρομης επικοινωνίας. Ο διευθυντής, ακούγοντας προσεκτικά και με ενσυναίσθηση τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ανοιχτού

διαλόγου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, διευκολύνεται η εποικοδομητική συνεργασία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση προκλήσεων, την επίλυση προβλημάτων και την υλοποίηση των κοινών στόχων του σχολείου.

Σημαντικά Οφέλη της Αμφίδρομης Επικοινωνίας:

- Ενίσχυση της ομαδικότητας και του αισθήματος ανήκειν: Η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία χτίζει γερά θεμέλια συνεργασίας και αλληλεγγύης, ενισχύοντας το αίσθημα συλλογικότητας και κοινού σκοπού.
- Βελτίωση της λήψης αποφάσεων: Η ελεύθερη ροή πληροφοριών και η αξιοποίηση των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων συμβάλλουν στην υιοθέτηση τεκμηριωμένων και ορθολογικών αποφάσεων, προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.
- Αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων: Η αμφίδρομη επικοινωνία διασφαλίζει την έγκαιρη ενημέρωση, τον συντονισμό των ενεργειών και την ομαλή αντιμετώπιση τυχόν κρίσεων ή έκτακτων περιστατικών.
- Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού: Η ενεργή ακρόαση και η αξιοπρεπής αντιμετώπιση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας χτίζουν γερές βάσεις για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.
- Βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας: Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντή και γονέων συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με άμεσα οφέλη για την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Έρευνες του εξωτερικού

Μελέτη Α΄

Εισαγωγή :

Η ομαλή λειτουργία των σχολείων μπορεί εύκολα να διαταραχθεί από απρόβλεπτες καταστάσεις και κρίσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση αυτών των περιστατικών είναι απαραίτητη για την προστασία της ευημερίας των μαθητών, του προσωπικού και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η μελέτη των Khalidi, Almajali, Masrik και Raqqad (2021) προσφέρει μια ακαδημαϊκά εμπειρισταωμένη και συναρπαστική ματιά σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα, εστιάζοντας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιορδανία.

Μέθοδος:

Η έρευνα υιοθετεί μια ποσοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων από 330 διοικητικά στελέχη και διευθυντές σχολείων. Αυτή η μεθοδολογία διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία των αποτελεσμάτων, παρέχοντας μια αξιόπιστη εικόνα των αντιλήψεων και των πρακτικών που υιοθετούνται σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της μελέτης επισημαίνουν δύο κρίσιμα στοιχεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων:

- **Λήψη Αποφάσεων:** Η σαφής ηγεσία και η έγκαιρη λήψη αποφάσεων από τους διευθυντές αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την ομαλή διαχείριση κρίσεων.
- **Επικοινωνία:** Η ανοιχτή, ειλικρινής και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, του διοικητικού προσωπικού και των μαθητών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών.

Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία:

- **Καλής Οργάνωσης:** Η ύπαρξη δομημένων διαδικασιών και προκαθορισμένων ρόλων ενισχύει την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητα σε περιπτώσεις κρίσεων.
- **Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων:** Η ύπαρξη γραπτών σχεδίων που καθορίζουν τα βήματα που θα ακολουθηθούν σε κάθε είδος κρίσης εξασφαλίζει μια συντονισμένη και οργανωμένη αντίδραση.
- **Ομάδων Διαχείρισης Κρίσεων:** Η συγκρότηση ομάδων με εξειδικευμένα μέλη και σαφείς αρμοδιότητες ενισχύει την ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά έκτακτες καταστάσεις.

Συμπέρασμα:

Η μελέτη των Khalidi et al. (2021) προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τη διαχείριση κρίσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιορδανία. Τα ευρήματα τονίζουν την κρισιμότητα της ηγεσίας, της επικοινωνίας, της οργάνωσης και της προετοιμασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Η έρευνα υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μελετη Β΄

Εισαγωγή:

Η ομαλή λειτουργία των σχολείων ενδέχεται να τεθεί σε κίνδυνο από απρόβλεπτες καταστάσεις και κρίσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων περιστατικών αποτελεί ζωτικής σημασίας για την προστασία της ευημερίας των μαθητών, του προσωπικού και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η μελέτη του Κασουλίδη (2011) ρίχνει φως σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα, εστιάζοντας στην ετοιμότητα των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Η έρευνα υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων από διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αυτή η μέθοδος εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία των αποτελεσμάτων, προσφέροντας μια αξιόπιστη εικόνα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών των διευθυντών σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της μελέτης αποτυπώνουν ένα σύνολο ενδιαφέροντων τάσεων:

- **Υψηλή Ετοιμότητα για Γνωστές Κρίσεις:** Οι διευθυντές παρουσίασαν υψηλό επίπεδο ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων που είχαν ήδη βιώσει στο παρελθόν, είτε μέσω εκπαίδευσης είτε μέσω προηγούμενης εμπειρίας.
- **Χαμηλή Ετοιμότητα για Άγνωστες Κρίσεις:** Αντιθέτως, το επίπεδο ετοιμότητας μειώνονταν αισθητά για κρίσεις που οι διευθυντές δεν είχαν αντιμετωπίσει στο παρελθόν ή για τις οποίες δεν είχαν λάβει εκπαίδευση.
- **Αμφιβολίες για τη Λήψη Αποφάσεων:** Η έρευνα έφερε στο φως ανησυχίες σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους διευθυντές σε περιπτώσεις κρίσεων. Εγέρθησαν ερωτήματα στο κατά πόσο οι αποφάσεις λαμβάνονταν με βάση μεθοδικές ή διαισθητικές προσεγγίσεις.

Συμπέρασμα:

Η μελέτη του Κασουλίδη (2011) υπογραμμίζει την ανάγκη για ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- **Εξειδικευμένη Εκπαίδευση:** Παροχή εκπαίδευσης στους διευθυντές σε ένα ευρύ φάσμα κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη και σενάρια που δεν έχουν βιώσει στο παρελθόν.
- **Ανάπτυξη Μεθοδολογιών Λήψης Αποφάσεων:** Ενίσχυση της ικανότητας των διευθυντών να λαμβάνουν τεκμηριωμένες και αποτελεσματικές αποφάσεις σε περιπτώσεις κρίσεων, αξιοποιώντας τόσο μεθοδικές όσο και διαισθητικές προσεγγίσεις.
- **Συνεχή Ενημέρωση:** Διασφάλιση της ενημέρωσης των διευθυντών για νέες απειλές και κρίσεις, καθώς και για βέλτιστες πρακτικές διαχείρισης.

Μελέτη Γ'

Εισαγωγή:

Η ομαλή λειτουργία των σχολείων ενδέχεται να τεθεί σε κίνδυνο από απρόβλεπτες καταστάσεις και κρίσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων περιστατικών αποτελεί ζωτικής σημασίας για την προστασία της ευημερίας των μαθητών, του προσωπικού και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η μελέτη της Hill (2015) εστιάζει σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα, ερευνώντας τα επίπεδα ετοιμότητας των διευθυντών σχολείων στο Κάνσας για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Η έρευνα υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων από 218 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία των αποτελεσμάτων, προσφέροντας μια αξιόπιστη εικόνα των αντιλήψεων και της αυτοπεποίθησης των διευθυντών σχετικά με την ετοιμότητά τους για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της μελέτης αποκαλύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία:

- **Υψηλό Αίσθημα Ετοιμότητας:** Το 70% των διευθυντών δήλωσαν ότι αισθάνονταν προετοιμασμένοι για τη διαχείριση κρίσεων, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην εκπαίδευση που είχαν λάβει σε αυτό το θέμα.

- Σημασία Συνεχούς Εκπαίδευσης: Η έρευνα υπογραμμίζει τη ζωτική σημασία της συστηματικής επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.
- Απαραίτητη η Συνεχής και Συστηματική Εκπαίδευση: Η αποτελεσματική προετοιμασία για την αντιμετώπιση κρίσεων δεν επιτυγχάνεται με αποσπασματικές εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά απαιτεί συνεχή και συστηματική εκπαίδευση.

Συμπέρασμα:

Η μελέτη της Hill (2015) ενισχύει την άποψη ότι η ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών σχολείων για την αντιμετώπιση κρίσεων αποτελεί κρίσιμο ζήτημα. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Ευρεία Επιμόρφωση: Παροχή εκπαίδευσης σε ένα ευρύ φάσμα κρίσεων, καλύπτοντας τόσο συνηθισμένες όσο και πιθανές μελλοντικές απειλές.
- Συνεχείς Εκπαιδευτικές Δράσεις: Δημιουργία προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων.
- Ανάπτυξη Κουλτούρας Ετοιμότητας: Καλλιέργεια κουλτούρας ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και την προετοιμασία για πιθανές κρίσεις.

Μέσω της υλοποίησης αυτών των προτάσεων, τα σχολεία μπορούν να διασφαλίσουν ένα ασφαλές και υγιές περιβάλλον για όλους τους μαθητές, το προσωπικό και την ευρύτερη σχολική μονάδα.

Μελέτη Δ΄

Εισαγωγή:

Η ομαλή λειτουργία των σχολείων ενδέχεται να τεθεί σε κίνδυνο από απρόβλεπτες καταστάσεις και κρίσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων περιστατικών αποτελεί ζωτικής σημασίας για την προστασία της ευημερίας των μαθητών, του προσωπικού και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η μελέτη της Debes (2021) εστιάζει σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα, ερευνώντας την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Μέθοδος:

Η έρευνα υιοθετεί μια μεικτή προσέγγιση, αξιοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε σε συνεντεύξεις με 48 εκπαιδευτικούς, ενώ η ποσοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση προσφέρει μια ολοκληρωμένη και αξιόπιστη εικόνα των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ετοιμότητά τους για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της μελέτης αποτυπώνουν ενδιαφέροντα στοιχεία:

- Επαρκής Κατάρτιση: Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν λάβει επαρκή κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, γεγονός που ενισχύει την ετοιμότητά τους για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

- Ελάχιστη Επιρροή στο Εκπαιδευτικό Έργο: Η διαχείριση κρίσεων δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Σημαντικότητα Εμπειρίας και Εξάσκησης: Η εμπειρία και η εξάσκηση στην αντιμετώπιση κρίσεων αποδεικνύονται καθοριστικοί παράγοντες για την ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Συμπέρασμα:

Η μελέτη της Debes (2021) υπογραμμίζει την ανάγκη για:

- Συνεχή Εκπαίδευση: Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας την ενημέρωσή τους για νέες απειλές και βέλτιστες πρακτικές.
- Ευέλικτο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων: Δημιουργία ενός συνεχώς αναπτυσσόμενου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό και ποικίλο φάσμα των κρίσεων που ενδέχεται να προκύψουν.

[Έρευνες στην Ελλάδα.](#)

Μελέτη Α΄

Εισαγωγή:

Σε μια εποχή όπου η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων αποτελούν ύψιστης σημασίας ζητήματα, η έρευνα των Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008) έρχεται να φωτίσει ένα καίριο ζήτημα: την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων σε 11 νομούς της Ελλάδας για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Αξιοποιώντας ποσοτική μεθοδολογία και ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, η έρευνα χαρτογραφεί με ακρίβεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά έκτακτες καταστάσεις και κρίσεις.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ανησυχητικά κενά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων στα δημοτικά σχολεία. Η έρευνα υπογραμμίζει με έμφαση την επιτακτική ανάγκη για πρόληψη δυσμενών καταστάσεων, τονίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των ομάδων διαχείρισης κρίσεων στην ομαλή αντιμετώπιση κάθε περιστατικού.

Συμπέρασμα:

Η έρευνα καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Η ενίσχυση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους θα τους εξοπλίσει με τα απαραίτητα εργαλεία για να ανταπεξέρχονται με αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, όπου το άγχος και η πίεση αγγίζουν υψηλά επίπεδα.

Επιπρόσθετες Παρατηρήσεις:

Η μελέτη Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008) αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσης και προβληματισμού για την ενίσχυση της ετοιμότητας των δημοτικών σχολείων σε καταστάσεις κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Συστηματική Επιμόρφωση: Συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με έμφαση σε πρακτικές στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών.
- Ανάπτυξη Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων: Δημιουργία και υλοποίηση ολοκληρωμένων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα πιθανών απειλών.
- Συνεργασία και Επικοινωνία: Ενίσχυση της συνεργασίας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των γονέων και των μαθητών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Δημιουργία Κουλτούρας Ετοιμότητας: Καλλιέργεια κουλτούρας ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τον προληπτικό σχεδιασμό και την ανοιχτή επικοινωνία για πιθανές κρίσεις.

Η υλοποίηση αυτών των προτάσεων θα συμβάλει στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των δημοτικών σχολείων και στην προστασία της ευημερίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Μελέτη Β΄

Εισαγωγή:

Σε μια εποχή όπου η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων αποτελούν ύψιστης σημασίας ζητήματα, η έρευνα του Τασούλα (2016) έρχεται να φωτίσει ένα καίριο ζήτημα: την ετοιμότητα των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Αξιοποιώντας τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, η έρευνα χαρτογραφεί με ακρίβεια τις απόψεις 31 διευθυντών, υποδιευθυντών, καθηγητών και σχολικών συμβούλων από γυμνάσια και λύκεια σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ανησυχητικές αδυναμίες στην προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έλλειψη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και αντιμετώπιση κρίσεων αποτελούν τα βασικά ζητήματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης.

Συμπέρασμα:

Η έρευνα καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Η ενίσχυση της γνώσης και των δεξιοτήτων τους θα συμβάλει στην ενίσχυση της ετοιμότητας των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τυχόν κρίσεων.

Επιπρόσθετες Παρατηρήσεις:

Η μελέτη του Τασούλα (2016) αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσης και προβληματισμού για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε καταστάσεις κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Συστηματική Επιμόρφωση: Συνεχή επιμόρφωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με έμφαση σε πρακτικές στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών.
- Ενίσχυση της Συνεργασίας: Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των γονέων και των μαθητών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Καλλιέργεια Κουλτούρας Ετοιμότητας: Δημιουργία κουλτούρας πρόληψης και ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και την προετοιμασία για πιθανές κρίσεις.

Μελέτη Γ'

Εισαγωγή:

Σε μια εποχή όπου η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων αποτελούν ύψιστης σημασίας ζητήματα, η έρευνα της Σαΐτη (2019) έρχεται να φωτίσει ένα καίριο ζήτημα: την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Αξιοποιώντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, η έρευνα χαρτογραφεί με ακρίβεια τις απόψεις 734 εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων από όλη την Ελλάδα.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ανησυχητικά κενά στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων στα δημοτικά σχολεία. Η έλλειψη σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, η ανεπαρκής κουλτούρα πρόληψης κρίσεων και η παντελής έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων συνθέτουν ένα ανησυχητικό τοπίο.

Συμπέρασμα:

Η έρευνα καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για άμεση δράση σε όλα τα επίπεδα, από την ενίσχυση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών έως την ενεργή εμπλοκή των κρατικών φορέων στην υποστήριξη των σχολείων σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.

Επιπρόσθετες Παρατηρήσεις:

Η μελέτη της Σαΐτη (2019) αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσης και προβληματισμού για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των δημοτικών σχολείων σε καταστάσεις κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Ανάπτυξη Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων: Δημιουργία και υλοποίηση ολοκληρωμένων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα πιθανών απειλών.
- Συστηματική Επιμόρφωση: Συνεχή επιμόρφωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με έμφαση σε πρακτικές στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών.
- Ενίσχυση της Συνεργασίας: Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των γονέων και των μαθητών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Ενεργή Υποστήριξη από Κρατικούς Φορείς: Σχεδιασμός και υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων υποστήριξης από κρατικούς φορείς, εστιάζοντας στην ενίσχυση της ετοιμότητας των σχολείων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων.

Μελέτη Δ΄

Εισαγωγή:

Η διδακτορική διατριβή του Σαβελίδη (2011) αγγίζει ένα κρίσιμο ζήτημα: την αποτελεσματική διοίκηση κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα εστιάζει στις απόψεις των διευθυντών σχολείων σχετικά με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών και τον ρόλο τους ως ηγετών σε καταστάσεις κρίσης.

Μέθοδος:

Αξιοποιώντας ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, η έρευνα χαρτογραφεί τις αντιλήψεις 250 διευθυντικών στελεχών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν:

- Κατανόηση της Έννοιας της Κρίσης: Οι διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν σαφή κατανόηση της έννοιας της κρίσης, αναγνωρίζοντας τα διάφορα αίτια, τις επιπτώσεις και τις εκδηλώσεις της.
- Αδυναμίες στη Διαχείριση Κρίσεων: Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για παρέμβαση από κρατικούς φορείς, καθώς η υφιστάμενη δομή και οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων.
- Κρίσιμος Ρόλος του Διαχειριστή Κρίσης: Ο διευθυντής σχολείου, ως διαχειριστής κρίσης, φέρει καίριο ρόλο στην οργάνωση και την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Απαραίτητη η Επιμόρφωση: Η έρευνα τονίζει την επιτακτική ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, ενισχύοντας την ικανότητά τους για αποτελεσματική αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών.

Συμπέρασμα:

Η διδακτορική διατριβή του Σαβελίδη (2011) αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσης και προβληματισμού για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε καταστάσεις κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Ενίσχυση της Υποστήριξης από Κρατικούς Φορείς: Σχεδιασμός και υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων υποστήριξης από κρατικούς φορείς, εστιάζοντας στην ενίσχυση της ετοιμότητας των σχολείων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων.
- Συστηματική Επιμόρφωση: Συνεχή επιμόρφωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με έμφαση σε πρακτικές στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών.
- Καλλιέργεια Κουλτούρας Ετοιμότητας: Δημιουργία κουλτούρας πρόληψης και ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και την προετοιμασία για πιθανές κρίσεις.

Μελέτη Ε΄

Εισαγωγή:

Σε μια εποχή όπου η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων αποτελούν ύψιστης σημασίας ζητήματα, η έρευνα των Karasavidou και Alexopoulos (2019) έρχεται να φωτίσει ένα καίριο ζήτημα: την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Κεντρική Μακεδονία για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Μέθοδος:

Αξιοποιώντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, η έρευνα χαρτογραφεί με ακρίβεια τις απόψεις 249 εκπαιδευτικών από δημοτικά σχολεία στην Κεντρική Μακεδονία.

Αποτελέσματα:

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ανησυχητικά κενά στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων στα δημοτικά σχολεία. Η έλλειψη οργανωμένων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε εθνικό επίπεδο, αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισής.

Συμπέρασμα:

Η έρευνα καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για:

- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με έμφαση σε πρακτικές στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών.
- Δημιουργία Εθνικού Πλαισίου Διαχείρισης Κρίσεων: Ανάπτυξη και υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου διαχείρισης κρίσεων σε όλα τα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα πιθανών απειλών.

Επιπρόσθετες Παρατηρήσεις:

Η μελέτη Karasavidou και Alexopoulos (2019) αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσης και προβληματισμού για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των δημοτικών σχολείων σε καταστάσεις κρίσεων. Η έρευνα θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη για:

- Ενίσχυση της Συνεργασίας: Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των γονέων και των μαθητών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Καλλιέργεια Κουλτούρας Ετοιμότητας: Δημιουργία κουλτούρας πρόληψης και ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και την προετοιμασία για πιθανές κρίσεις.
- Στήριξη από Κρατικούς Φορείς: Υποστήριξη από κρατικούς φορείς στην υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και στην ανάπτυξη του εθνικού πλαισίου διαχείρισης κρίσεων.

Η υλοποίηση αυτών των προτάσεων θα συμβάλει στην ενίσχυση της ασφάλειας και της ευημερίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, διασφαλίζοντας ένα υγιές και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διασφάλιση της ασφάλειας και της ευημερίας των μαθητών αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων οφείλουν να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, διασφαλίζοντας ένα υγιές και προστατευμένο μαθησιακό περιβάλλον.

Βασικά Ευρήματα:

- Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Η βιβλιογραφία, τόσο εγχώρια όσο και διεθνής, καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων. Η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια των μαθητών και την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
- Δημιουργία Σχεδίων και Ομάδων Διαχείρισης Κρίσεων: Η υλοποίηση οργανωμένων σχεδίων και η συγκρότηση ομάδων διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα κρίνεται απαραίτητη. Η ύπαρξη δομημένων διαδικασιών και η συνεργασία εξειδικευμένου προσωπικού διασφαλίζουν την ταχεία και αποτελεσματική αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών.
- Συγκριτική Ανάλυση: Η σύγκριση με σχολικές μονάδες στο εξωτερικό αναδεικνύει την υπεροχή τους όσον αφορά την ετοιμότητα για διαχείριση κρίσεων. Η συστηματική επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με την ύπαρξη οργανωμένων σχεδίων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία τους.
- Έλλειψη Κουλτούρας Πρόληψης Κρίσεων στην Ελλάδα: Αντίθετα, στην Ελλάδα παρατηρείται έλλειψη κουλτούρας πρόληψης κρίσεων στα σχολεία. Η χαμηλή ετοιμότητα για διαχείριση έκτακτων περιστατικών οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η απουσία οργανωμένων δομών υποστήριξης.

- Κρίσιμος Ρόλος της Διεύθυνσης: Η ηγεσία της σχολικής μονάδας φέρει καίριο ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων. Η διεύθυνση οφείλει να ηγηθεί της υλοποίησης σχεδίων πρόληψης, της οργάνωσης ομάδων διαχείρισης κρίσεων και της διασφάλισης της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Επιβεβαίωση από Έρευνες:

Πολυάριθμες έρευνες, όπως η μελέτη των Karasavidou και Alexopoulos (2019) για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Κεντρική Μακεδονία, έρχονται να επιβεβαιώσουν την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και ενίσχυση της κουλτούρας πρόληψης κρίσεων στα ελληνικά σχολεία.

Η υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, η δημιουργία οργανωμένων σχεδίων και ομάδων διαχείρισης κρίσεων, καθώς και η καλλιέργεια κουλτούρας πρόληψης, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της ασφάλειας και της ευημερίας των μαθητών σε όλα τα ελληνικά σχολεία.

Στρατηγικές για την Ανάπτυξη και Ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) στους Εκπαιδευτικούς Ηγέτες

Η καλλιέργεια υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) αποτελεί αδιαμφισβήτητο πλεονέκτημα για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ακολουθούν μερικές βασικές στρατηγικές:

1. Αυτογνωσία:

- Ενίσχυση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης
- Ανάλυση συναισθημάτων και κινήτρων
- Αναζήτηση αντικειμενικής αξιολόγησης

2. Αυτορρύθμιση:

- Διαχείριση συναισθημάτων και άγχους
- Αποτελεσματική διαχείριση χρόνου
- Αντιμετώπιση προκλήσεων με ψυχραιμία

3. Κίνητρο:

- Καθορισμός σαφούς οράματος και αποστολής
- Αναγνώριση επιτυχιών και μάθηση από λάθη
- Διά βίου μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων

4. Ενσυναίσθηση:

- Παρατηρητικότητα και ενεργή ακρόαση
- Κατανόηση συναισθημάτων και προοπτικών των άλλων
- Ειλικρινές ενδιαφέρον και υποστήριξη
- Επίδειξη ευαισθησίας και συμπόνιας

5. Δεξιότητες Σχέσεων:

- Αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία
- Διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων

- Ηγεσία, έμπνευση και θετική επιρροή

Η υιοθέτηση αυτών των στρατηγικών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να καλλιεργήσουν υψηλή ΣΝ, οδηγώντας σε αποτελεσματική ηγεσία, ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών και βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην διατριβή αυτή επιβεβαιώνεται ο κρίσιμος ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία και ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με βάση τα υφιστάμενα θεωρητικά πλαίσια παρέχεται μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, των διαστάσεών της και των πιθανών επιπτώσεών της στην εκπαιδευτική ηγεσία. Υπογραμμίζεται έτσι η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση κρίσεων και στην προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος, ευθυγραμμιζόμενα με την ευρύτερη βιβλιογραφία για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία.

Αναδεικνύονται επίσης οι μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας την ανάγκη για πολιτισμικά συναφή έρευνα και παρεμβάσεις. Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της μελέτης και προτείνοντας δρόμους για μελλοντική έρευνα, η παρούσα διατριβή συμβάλλει στη συνεχιζόμενη επιστημονική συζήτηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εκπαιδευτική ηγεσία. Αποτελεί έκκληση για δράση για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους ερευνητές να δώσουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη και αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οδηγώντας τελικά σε βελτιωμένες πρακτικές ηγεσίας και βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλους τους ενδιαφερόμενους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Η παρούσα ανασκόπηση, αν και περιεκτική στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναγνωρίζει ορισμένους περιορισμούς. Ο πρωταρχικός περιορισμός έγκειται στη μεγάλη εξάρτησή της από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα θεωρητικά πλαίσια, με σχετικά περιορισμένο πεδίο για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Η ανασκόπηση ενσωματώνει γνώσεις από έρευνες με εκπαιδευτικούς ηγέτες, το μέγεθος του δείγματος θα μπορούσε να διευρυνθεί και να διαφοροποιηθεί για να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Αυτό θα περιλάμβανε τη συμμετοχή ενός ευρύτερου φάσματος εκπαιδευτικών ηγετών από διαφορετικά υπόβαθρα και πλαίσια, εξασφαλίζοντας ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Επιπλέον, ενώ η μελέτη εξετάζει εκτενώς τις θετικές επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία, δεν εμβαθύνει στις πιθανές αρνητικές πτυχές. Η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ είναι γενικά ευεργετική, μπορεί επίσης να έχει πιθανά μειονεκτήματα, όπως ο κίνδυνος συναισθηματικής χειραγώγησης ή υπερβολικής έμφασης στα συναισθήματα εις βάρος της ορθολογικής λήψης αποφάσεων. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει αυτές τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις και να διερευνήσει

στρατηγικές για τον μετριασμό τους, εξασφαλίζοντας μια ισορροπημένη και ηθική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Για να βασιστούμε στα θεμέλια που έθεσε η παρούσα μελέτη και να αντιμετωπίσουμε τους περιορισμούς της, συνιστώνται διάφοροι δρόμοι για μελλοντική έρευνα. Πρώτον, η διεξαγωγή εμπειρικών μελετών μεγαλύτερης κλίμακας με τη συμμετοχή ενός πιο διαφορετικού δείγματος εκπαιδευτικών ηγετών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα θα ήταν ζωτικής σημασίας. Αυτό θα επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαφορετικά πλαίσια, ενισχύοντας την επιχειρηματολογία των ευρημάτων.

Δεύτερον, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εμβαθύνει στις πιθανές αρνητικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της δυνατότητας συναισθηματικής χειραγώγησης, την υπερβολική έμφαση στα συναισθήματα έναντι του ορθολογισμού και άλλες πιθανές παγίδες. Με την κατανόηση αυτών των πιθανών μειονεκτημάτων, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές για τον μετριασμό τους και να διασφαλίσουν τη δεοντολογική και υπεύθυνη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τρίτον, θα μπορούσαν να διεξαχθούν διαχρονικές μελέτες για να εξεταστεί ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στις πρακτικές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό θα περιλάμβανε την παρακολούθηση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες με την πάροδο του χρόνου και την αξιολόγηση των επιπτώσεών τους σε διάφορες πτυχές της ηγεσίας, όπως η λήψη αποφάσεων, η διαχείριση κρίσεων και η συνολική απόδοση του σχολείου. Τέτοιες μελέτες θα παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη βιωσιμότητα και τα μακροπρόθεσμα οφέλη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και αξιολόγηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει το σχεδιασμό προσαρμοσμένων παρεμβάσεων που στοχεύουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες μπορούν να προσδιορίσουν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ηγετών και την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για τα σχολεία και τους μαθητές.



Συμπερασματικό Σημείωμα: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Φάρος στην Εκπαιδευτική Ηγεσία (Αντί επιλόγου)

Στο ονειρικό τοπίο της εκπαίδευσης, η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και η εκπαιδευτική ηγεσία πλέκονται αρμονικά, χαρίζοντας στους μαθητές την πυξίδα για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η καλλιέργεια υψηλής ΣΝ στους εκπαιδευτικούς ηγέτες οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα, καθώς εδράζει τα θεμέλια για την ανάδειξη συναισθηματικά ώριμων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων από τα πρώτα βήματα της παιδικής ηλικίας.

Η Σημασία της ΣΝ στην Εκπαίδευση:

Συναισθηματική Ωριμότητα: Η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς με υψηλή ΣΝ καλλιεργεί στα παιδιά αυτοπεποίθηση, αυτονομία και πρωτοβουλία, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητας.

Ενδυνάμωση Μαθητών: Η ηθική ηγεσία και η συναισθηματική ωριμότητα των εκπαιδευτικών εφοδιάζουν τους μαθητές με αξίες, ήθος και υπεύθυνη συμπεριφορά, ανοίγοντας τα φτερά τους προς ένα ευτυχισμένο και ισορροπημένο μέλλον.

Θετικό Μαθησιακό Περιβάλλον: Η ουσιαστική συνεργασία και η ανοιχτή επικοινωνία, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με την ηγεσία, δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, όπου η γνώση γίνεται συναρπαστική εμπειρία.

Ο Ρόλος του Διευθυντή:

Πολυδιάστατη Ηγεσία: Ο διευθυντής ηγείται, εμπνέει, καθοδηγεί και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, υφαίνοντας ένα κοινό όραμα για το σχολείο και θέτοντας στόχους για την επίτευξή του.

Πνευματική Ηγεσία: Ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο προς μίμηση, καλλιεργώντας ηθικές αξίες, ενθαρρύνοντας την υπεύθυνη συμπεριφορά και προάγοντας την ευημερία της σχολικής κοινότητας.

Αποτελεσματική Διαχείριση Κρίσεων: Ο διευθυντής ηγείται στην αντιμετώπιση προκλήσεων και κρίσεων, διατηρώντας την ψυχραιμία και την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Συμπερασματικά:

Η ΣΝ και η εκπαιδευτική ηγεσία, αλληλένδετες, διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εστιάζει στην ανάδειξη ολοκληρωμένων ατόμων. Η ενίσχυση της ΣΝ στους εκπαιδευτικούς ηγέτες, σε συνδυασμό με αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την καλλιέργεια συναισθηματικά ώριμων και ολοκληρωμένων ανθρώπων, έτοιμων να αγγίξουν τα αστέρια του μέλλοντος.

Ας ηγηθούμε με ΣΝ, ας καλλιεργήσουμε ΣΝ, ας χτίσουμε ένα μέλλον γεμάτο συναισθηματική ωριμότητα και ολοκλήρωση!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, K., Cornell, D., Lorek, E., & Sheras, P. (2008). Response of school personnel to student threat assessment training. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 319-332.

Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A., (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*. *Dev Psychol.* 36(4), 438-48.

Baldwin, B. A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crises: Implications for crisis intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 538-551.

Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The emotional quotient inventory: Youth Version: Technical Manual*, Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barton, L. (1993) *Crisis in Organizations*. South-Western College Publishing, Cincinnati.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Boin, A. (2005). From crisis to disaster. In R. Perry & E. Quarantelli (Eds.), *What is a disaster? Further perspectives on the question* (pp. 153-172). Philadelphia, PA, USA: Xlibris books.

Bouvier, A. (2011). Individualism, collective agency and the "micro-macro relation".

Bouvier, V. (2011). The role of communication in school governance and management. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 483-498.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *Emotional intelligence quick book*. Translated by: M. Ganji. Tehran: Savalan Publication.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. San Diego, Calif., TalentSmart.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Caplan, G. (1964). Principles of mental health prevention. *Public Health Reports*, 79(7), 575-581.
- Cauthen, N. R., Robinson, I. E., & Krauss, H. H. (1971). Stereotypes: A review of the literature 1926-1968. *The Journal of Social Psychology*, 84(1), 103–125.
- Changeux J-P (1986) Coexistence of neuronal messengers and molecular selection. *Prog Brain Res* 68, 373–403.
- Ching, C., Holsapple, C. W., & Whinston, A. B. (1996). Toward IT support for coordination in network organizations. *Information & Management*, 30, 179-199.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*.
- Cleveland-Marshall College of Law, "1986 Vol. 34 No. 5" (1986). 1980s. 17.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.
- Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2006). Unpacking the halo effect: Reputation and crisis management. *Journal of Communication Management*, 10(2), 123–137.
- Coombs, W. T. (2006). The protective powers of crisis response strategies: Managing reputational assets during a crisis. *Journal of Promotion Management*, 12(2-3), 241-260.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual, Psychological Assessment Resources.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: Grosset/Putnam.
- Debes, G. (2021). Secondary school teachers' preparedness to manage crises in Cyprus: A mixed methods study. *International Journal of Educational Research*, 108, 104344. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13674580500479968>
- Debes, G. (2021). The predictive power of emotional intelligence on self efficacy: A case of school principals. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1).
- Dunlap, K., & Piro, J. S. (2016). Diving into data: Developing the capacity for data literacy in teacher education. *Cogent Education*, 3, 1132526.
- Dunning, D., Heath, C. and Suls, J.M. (2004) Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69-106.
- Elias, M. & Weissberg, R., (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning, *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.
- Fancher, R. E. (2000). Binet, Alfred. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 1, pp. 414–416). Oxford University Press.
- Fiedler, F. E. (2006). The Contingency Model: A Theory of Leadership Effectiveness. In J. M. Levine & R. L. Moreland (Eds.), *Small groups* (pp. 369–381). Psychology Press.
- Fink, S. (1986). *Crisis Management*. New York: Amacom.
- Flin, R., & Martin, L. (2001). Behavioral markers for crew resource management: A review of current practice. *The International Journal of Aviation Psychology*, 11(1), 95-118.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- Gelso, C. J., & Hayes, J. A. (1998). *The psychotherapy relationship: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons Inc.
- George, J.M. (2000) *Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence*. *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*. [Article]. *Harvard Business Review*.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston.
- Goldstein, H. W., Yusko, K. P., Braverman, E. P., Smith, D. B., & Chung, B. (1998). The role of cognitive ability in the subgroup differences and incremental validity of assessment center exercises. *Personnel Psychology*, 51, 357-374.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2.
- Hart, P. 't, Heyse, L., & Boin, R. A. (2001). New trends in crisis management research and practice. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 9(4), 181–188.
- Hart, P. 't, & Boin R. A. (2001). Between crisis and normalcy: The long shadow of post-crisis politics. In U. Rosenthal, R. A. Boin & L. K. Comfort (Eds.) (2001). *Managing crisis: Threats, dilemmas, opportunities* (pp. 28–46). Springfield: Charles C. Thomas.
- Hearit, C. K. (1994). *Crisis management in education: A guide for school administrators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hearit, C. K. (1996). *School crisis response: A primer for effective planning and implementation*. Alexandria, VA: National Association of School Psychologists.
- Hearit, C. K. (2001). *Crisis management in the schools: A comprehensive guide for school administrators*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hearit, K. M. (2006). *Crisis management by apology: Corporate response to allegations of wrongdoing*. Routledge.

- Hearit, K. M. (2021). A blame narrative approach to apologetic crisis management: The serial apologiae of United Airlines. *Public Relations Review*, 47(5), 102106.
- Hess, J. D., & Bacigalupo, A. C. (2011). Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. *Management Decision*, 49, 710–721.
- Hill, J., Walkington, H., & France, D. (2016). Graduate attributes: Implications for higher education practice and policy: Introduction. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 155-163.
- Hopkins, M. M., & Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226-244.
- Hopkins, M. M., & Yonker, J. D. (2015). Emotional intelligence and conflict management: A theoretical review and research agenda. *Journal of Management*, 41(1), 9-35.
- Jaksec, C. M. III. (2007). *Toward successful school crisis intervention: 9 key issues*. Corwin Press.
- Jarvie, IC & Zamora-Bonilla, J.(2011), *The Sage Handbook of the Philosophy of Social Sciences*, London, Sage Publications.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). Managing Emotions during Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Jordan, P. J., & Troth, D. L. (2004). Emotional intelligence and leadership: A review and critical analysis. *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), 347-363.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710-720.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84.
- Katz, S. A. (1974). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review.
- Khalidi, M. A., Almajali, H. K., Masri, A. A., & Raqqad, F. (2021). The Readiness of Government Schools to Deal with the Emergency and Crisis Situations from School Administrators View Point. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 77-89.
- Kinicki, A., & William, B. K. (2008). *Management; A Practical Introduction* (3). New York: McGraw-Hill.
- Kline, M., Connell, J. P., & Dowd, S. B. (1995). *Creating school crisis response teams: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Klingman, A. (1986). A Five Level Model of Intervention: School Psychology and Guidance Counseling in Israel. *Professional Psychology* 17(1). 69-74.

- Knox, K., & Roberts, A. C. (2005). *School crisis response: A handbook for effective practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93–100.
- Kowalski, A. F., Hawley, S. L., Holtzman, J. A., Wisniewski, J. P., & Hilton, E. J. (2010). A white light megafare on the dM4. 5e star YZ CMi. *The Astrophysical Journal Letters*, 714.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58(1-2), 69–79.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Likert, R. (1961). *New patterns in management*. New York: Mc Graw-Hill.
- Likert, R. A. (1969). *The human organization*. New York: McGraw-Hill.
- Maislin, G., Pack, A. I., Kribbs, N. B., Smith, P. L., Schwartz, A. R., Kline, L. R., Schwab, R. J., & Dinges, D. F. (1995). A Survey Screen for Prediction of Apnea. *Sleep*, 18, 158-166.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill Book Co., New York.
- McLaughlin, K. A., Green, J. G., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2012). Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a national sample of US adolescents. *Archives of general psychiatry*, 69(11), 1151-60.
- McPhail, B. A. (2004). Questioning Gender and Sexuality Binaries: What Queer Theorists, Transgendered Individuals, and Sex Researchers Can Teach Social Work. *Journal of Gay & Lesbian Social Services: Issues in Practice, Policy & Research*, 17(1), 3–21.
- Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization: Evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345-363.
- Mitroff, I. I., & Alpaslan C. M. (2003). Preparing for Evil. *Harvard Business Review*, 81(4), 109–115.
- Mitroff, I. I., & Alpaslan, R. (2003). A framework for understanding crisis management. *Human Systems Management*, 22(1), 3-13.

- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: Success sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765–780.
- Neely, A., Gregory, M., & Platts, K. (2005). Performance Measurement System Design—A Literature Review and Research Agenda. *International Journal of Operations & Production Management*, 25(12), 1228-1263.
- Newgass, J. M., & Schonfeld, I. S. (1995). Crisis management in schools: A model for planning and response.
- Newgass, S., & Schonfeld, D. J. (2000). School crisis intervention, crisis prevention, and crisis response. In A. R. Roberts, *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (2nd ed., pp. 209–228). Oxford University Press.
- Newgass, J. M., & Schonfeld, I. S. (2002). *Crisis prevention and intervention in the schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ostrowskaa M., Mazur S., (2015), Risk in A Crisis Situation. *Procedia Economics and Finance*, 23. 1054-1059.
- Pashiardis, P. (2014). The Conceptualization and Development of the Pashiardis–Brauckmann Holistic Leadership Framework. In: Pashiardis, P. (eds) *Modeling School Leadership across Europe*, 13-46. Springer, Dordrecht.
- Pashiardis, P. (2014). The Leadership Styles of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework Across Europe. In: Pashiardis, P. (eds) *Modeling School Leadership across Europe*, 65-87 Springer, Dordrecht.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2014). Leadership Styles and School Climate Variables of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework: An Intimate Relationship. In: P. Pashiardis. (eds) *Modeling School Leadership across Europe*. Springer, Dordrecht.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *The Academy of Management Review*, 23(1), 59–76.
- Pearson, C. M., & Clair, C. A. (1998). Reframing crisis management: Moving beyond the medical model. *Public Administration Review*, 58(1), 31-38.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables 1. *Journal of Applied Social Psychology*. 36(2), 552–569
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioral difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225–236.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235.
- Rahim, M. A., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2002). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management*, 13(1), 9-31.
- Ramsey, C. M. (2006). *Provocative learning: Narratives of development in pedagogic practice*.

- Reeves, M. A., Nickerson, A. B., & Brock, S. E. (2011). Preventing and intervening in crisis situations. In T. M. Lionetti, E. P. Snyder, & R. W. Christner (Eds.), *A practical guide to building professional competencies in school psychology* (pp. 193–207). Springer Science + Business Media.
- Regeher, M., & Larkin, J. (2008). *Risk issues and crisis management in public relations: A casebook of best practice*. Kogan Page Publishers.
- Reid, G. C., & Smith, J. A. (2000). The Impact of Contingencies on Management Accounting Systems Development. *Management Accounting Research*, 11(4), 427-450.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children*, Vol. 2nd ed. American Guidance Service.
- Ritchie, B. W. (2004). Chaos, Crisis and Disasters: A Strategic Approach to Crisis Management in the Tourism Industry. *Tourism Management*. 25(6), 669-684.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior* (14th ed.). (Translation Editor: Inci Erdem). Ankara: Nobel Publications.
- Rocky, S. K., Hamidi, E. Z., & Abbasi, S. (2011). Statistical optimization of arachidonic acid production by *Mortierella alpina* CBS 754.68 in submerged fermentation. *Iranian Journal of Biotechnology*, 9(2), 87-93.
- Rosenthal, R., & DiMatteo, M.R. (2001). Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59-82.
- Rosenthal, U., & Pijnenburg, B. (1991). Simulation-oriented scenarios. In: Rosenthal, U., Pijnenburg, B. (eds) *Crisis Management and Decision Making*. Springer, Dordrecht.
- Russ, S. J., Sevdalis, N., Moorthy, K., Mayer, E. K., Rout, S., Caris, J., Mansell, J., Davies, R., Vincent, C., & Darzi, A. (2015). A Qualitative Evaluation of the Barriers and Facilitators toward Implementation of the WHO Surgical Safety Checklist across Hospitals in England: Lessons from the “Surgical Checklist Implementation Project”. *Annals of Surgery*, 261(1), 81-91.
- Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work: Successful leadership is more than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sandoval, J., Brock, S. E., & Knifton, K. (2013). Acts of violence. In J. Sandoval (Ed.), *Crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (3rd ed., pp. 212–228). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sandoval, J. (2013). *The School Principal's Guide to Crisis Management*. New York: Routledge.
- Sayeed, O. B., & Shanker, M. (2009). “Emotionally Intelligent Managers & Transformational Leadership Styles”. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 44(4), 593-610.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., & Hunt, J. G. (2012). *Organizational Behavior* 12 Ed. (12). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Schonefeld, R., Baron, S., & Davis, J. (2002). *Crisis Management in the Schools: New Aspects of Professional Practice*. Lanham: Scarecrow Press.
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2004). Emotional Intelligence and Participation in Decision Making: Strategies for Promoting Organizational Learning and Change. *Strategic Change* 13(2), 95 – 105.
- Scudder, J. M., Ellison, S. L., Torrey, P., Patton, D. R., & Mendel, J. T. (2012). Galaxy pairs in the Sloan Digital Sky Survey—V. Tracing changes in star formation rate and metallicity out to separations of 80 kpc. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, 426, 549-565.
- Sergiovanni, T. (2001). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*.
- Shuler, C. N. (2004). "An analysis of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents," *Electronic thesis, Treatises and Dissertations*, No. Paper 325.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial* (3rd ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Skinner, J. C., & Mersham G. M. (2002). *Disaster management: a guide to issues management and crisis communication*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Slaikue, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Smith, R. (2010). Motivational factors in e-learning. <http://www.ruthsmith.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/Motivation>.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Elsevier Academic Press.
- Stanescu, D. F., & Cicei, C. C. (2012). Leadership Styles and Emotional Intelligence of Romanian Public Managers. Evidences from an Exploratory Pilot Study (English version)," *Revista de cercetare si interventie sociala*, Editura Lumen, Department of Economics, vol. 38.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665.
- Steiner, F. M., Schlick-Steiner, B. C., Trager, J. C., Moder, K., Sanetra, M., Christian, E., Stauffer, C. (2006). *Tetramorium tsushimae*, a new invasive ant in North America. *Biological Invasions* 8, 117-123.
- Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The Contagious Leader: Impact of the Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group Processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295–305.
- Terman, L. M. (1932). Lewis M. Terman. In C. Murchison (Ed.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. 2, pp. 297–331). Clark University Press.
- Thompson, L. R., Sanders, J. G., McDonald, D., Amir, A., Ladau, J., Locey, K. J., ... & Knight, R. (2017). A communal catalogue reveals Earth's multiscale microbial diversity. *Nature*. doi:10.1038/nature24621
- Tokel, O., Turnali, A., Makey, G., Elahi, P., Çolakoğlu, T., Ergeçen, E., Yavuz, Z., Hbner, R., Borra, M. Z, Pavlov, I., Bek, A., Turan, R., Kesim, D. K., Tozburun, S., Ilday, S., Mer Ilday,

F. (2017). In-chip microstructures and photonic devices fabricated by nonlinear laser lithography deep inside silicon. *Nat Photonics* 11(10), 639–645.

Ulmer, L. H. (2007). Increasing student interaction in online courses at Old Dominion University. University of Delaware.

Wanko, J. J. (2000). Going public: The development of a teacher educator's pedagogical content knowledge. Michigan State University.

Watkins, M. J., & Sechler, E. S. (1988). Generation effect with an incidental memorization procedure. *Journal of Memory and Language*, 27(5), 537-544.

Wechsler, D. (1997). Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III), Vol. Third Edition, The Psychological Corporation.

Whitehead, A., et al. (2012) Common Mechanism Underlies Repeated Evolution of Extreme Pollution Tolerance. *Proceedings of the Royal Society B. Biological Sciences*, 279, 427-433.

Zohar, D., & Marshall. I. N. (1999). Psychology, Philosophy. At the beginning of the twentieth century.

Zsombok, C. E. (1997). Naturalistic decision making research and improving team decision making. *Naturalistic decision making*, 50, 111-120.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ψυχολογία της Ανάπτυξης: Θεωρίες και Εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Π. Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο, σελ. 183-200. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη.

Αριστοτέλης Ηθικά Νικομάχεια, Βιβλίο Β', Εισαγωγή-Μετάφραση- Σχόλια Δ. Λυπουρλής, εκδ. Ζήτηρος: Θεσσαλονίκη 2000.

Βασιλειάδου, Δ. & Διερονίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών – επιστημονικών θεμάτων, 3, 92-108.

Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κυριακίδη.

Βρεττός, Γ. Ε. (1994). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γεωργόπουλος, Δ. (1998). Ψυχολογία. Αθήνα, Σμπίλιας.

Γκότοβος Α. Ε. (1997). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Δαρδανός, Γ., & Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Everard, K., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.), Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Goleman, D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Τόμος, Α, Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2014). Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Πεδίο.

Δελλατόλας, Α. (2013). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 7ο Συνέδριο για την ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης». Τόμος 5 Μέρος Β. Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Heath, R. G. (2004). Διαχείριση κρίσεων. Εκδόσεις Χ. Γκιούρδας & ΣΙΑ ΕΕ.

Καραμπάτσος, Γ., & Παπαδοπούλου, Ε. (2019): Σαλοβέη, Π., & Μάγιερ, Τζ. (1990). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Ανάγνωση της ανθρώπινης φύσης, 9(3), 185-211. : Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ηγετών και η επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 12(1), 1-23.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραπέτσας, Α. (1988). Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Αθήνα, Σμυρνιωτάκης.

Κασουλίδης, Γ. (2011). Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Δελτίο ΚΟΕΔ, αρ. 26, Απρίλιος 2012, 5-7.

Κασουλίδης, Α. (2011). Η ετοιμότητα των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου για την αντιμετώπιση κρίσεων. Στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Έρευνας (σελ. 1-10). <https://www.moec.gov.cy/dde/entypa.html>.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του». Στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα», στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (2011), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Αθήνα: Πεδίο, σσ.535-565.

Κατσαρός, Ι. (2008) (Επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. ΑΠΘ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2007). "Εκπαιδευτική 'αλλαγή και συνέχεια': Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;", στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, 56-65, Αθήνα Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999β). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Τ. Α΄, εκδ. Ε.Α.Π.. Πάτρα.

Κουτούζης, Μ., (1999). «Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες». Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα κ.ά. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τόμος Α΄. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η επικοινωνία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουτσομπού, Μ., κ. α. (2017). Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολείων και το στυλ ηγεσίας τους. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αθηνών, 6, 1-18.

Μιχαηλίδου, Χ., & Νικολαΐδη, Α. (2018). Η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία: Μια πρόταση για την ανάπτυξη ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο 14ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (σελ. 1-10).

Μπάλιας, Ε., Μπέστιας, Γ., & Πατρών, Π. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Academia-A publication of the Higher Education Policy Network.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία – ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο (σελ.149-152). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

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

Μπρούζος, Α. (2009). Σχολική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαγεωργίου, Η., Στεφανάτος, Σ., Φιλολία, Α., (2005), Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινος παράγοντας.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). «Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νεοτεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Διοικητική Ενημέρωση, 41, 62-72.

Πιπερόπουλος, Γ. (1999). Ψυχολογία, Εκδόσεις Art of text.

Πλατσίδου, Μ., (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Εκδόσεις Gutenberg.

Πλατσίδου, Μ., (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες Αγωγής, Vol. 1.

Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. (2002). Η μη λεκτική επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Protorapas, A., Vlahou, E. L., Moirou, D., & Ziaka, L. (2014). Word reading practice reduces Stroop interference in children. Acta Psychologica, 148, 204–208.

Ρεκλείτης, Γ., & Τριβέλλας, Ν. (2000). Η επικοινωνία στις οργανώσεις. Αθήνα: Κριτική.

Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. Διοικητική Ενημέρωση, 18.

Σαβελίδης, Σ. (2011). Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Αθ., Χ., & Γουναρόπουλος, Γ. (2008). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. (2019). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, (ΕΚΠΑ).

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Α. (2012). Ηγεσία και οργανωσιακή συμπεριφορά (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Σαΐτης, Γ. (1994). Ψυχολογία της Αντίληψης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σαΐτης, Γ. (2007). Ψυχολογία της Σκέψης και της Γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σαΐτης, Γ. (2012). Οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2007). Η ηγεσία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2012). Ηγεσία: Θεωρίες και πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Σαΐτης, Χ. (2014α). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014β). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τοκάκης, Β. (2012). Διαχείριση Κρίσεων στο Πλαίσιο της Δημόσιας Διοίκησης: Προσδιοριστικοί παράγοντες, Τύποι, Μέθοδοι, Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Τομασίδης, Χ. (1982). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (επιμ.) (2004). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκου Χ. Π.. (1999). Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήνα: Gutenberg: Παιδαγωγική σειρά.
- Φιλολία, Κ., Παπαγεωργίου, Α., & Στεφανάτο, Σ. (2005). Διαχείριση κρίσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χατζηχρήστου, Χ (2012). Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα.
- Χυτήρης Λ., (1996), «Το μάνατζμεντ των ξενοδοχειακών επιχειρήσεων». Αθήνα: εκδόσεις Interbooks.
- Χυτήρης Λ. Σ. (2001). Οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Interbooks.
- ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ**
- [Christos Agrogiannos, Inspirational Training Facilitator & Performance Coach, Άρθρο: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας \(Linkedin 24-11-2016\).](#)
- National Association of Secondary School Principals (NASSP): <https://naspcenter.org/principals/>
- Educational Leadership: <https://www.ascd.org/el>
- School Climate Clearinghouse: <https://schoolclimate.org/>
- Federal Emergency Management Agency (FEMA) (2014). Crisis planning for schools: A guide for developing comprehensive plans to prepare for and respond to emergencies. <https://training.fema.gov/programs/emischool/el361toolkit/siteindex.htm>
- National Center for Education Statistics (NCES) (2019). Indicators of school crime and safety 2019. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020063.pdf>

ΑΡΘΡΑ

(Νακάκης Κ., Ουζούνη Χ. , Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες, 2011)

Νακάκης Κ, Ουζούνη Χ. Νοσηλευτική βασισμένη σε ενδείξεις. Μια νέα προοπτική για την ελληνική Νοσηλευτική. Το Βήμα του Ασκληπιού 2008, 7:208–220

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΗΓΕΣ

English Sources:

European Union Agency for School Safety (2019). Guide for schools on how to prevent and manage crisis situations. <https://info.crisisgo.com/student-threat-assessment-ebook>

Federal Emergency Management Agency (FEMA) (2014). Crisis planning for schools: A guide for developing comprehensive plans to prepare for and respond to emergencies. <https://training.fema.gov/programs/emischool/el361toolkit/siteindex.htm>

Interpol (2017). School safety: A guide for practitioners. [αφαιρέθηκε το μη έγκυρο URL]

National Center for Education Statistics (NCES) (2019). Indicators of school crime and safety 2019. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020063.pdf>

Greek Sources:

Διευθυντές Σχολείων Ελλάδας. (n.d.). Facebook. https://www.facebook.com/groups/panenosi/?locale=el_GR

Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Επιστημών. (n.d.). Retrieved from https://www.iiep.edu.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=27:info&catid=33&Itemid=151&lang=el

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (n.d.). Retrieved from <https://www.gov.gr/upourgeia/upourgeio-paideias-kai-threskeumaton>

Additional Resources:

https://nces.ed.gov/whatsnew/press_releases/1_12_2023.asp

https://rems.ed.gov/docs/Role_of_School_Psychologists_Presentation_508C.pdf

<https://www.minedu.gov.gr/>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ

Wills, J. S., & Jolliff, J. K. (2004). Two-way communication between principals and teachers: A critical review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(2), 285-319.**

Saphier, J., & Lester, N. (2006). *Collaborative leadership: How to build capacity in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.**

Bryce, J. M., & Gray, L. (2003). Promoting positive school climate through effective communication. *NASSP Bulletin*, 87(632), 1-17.**