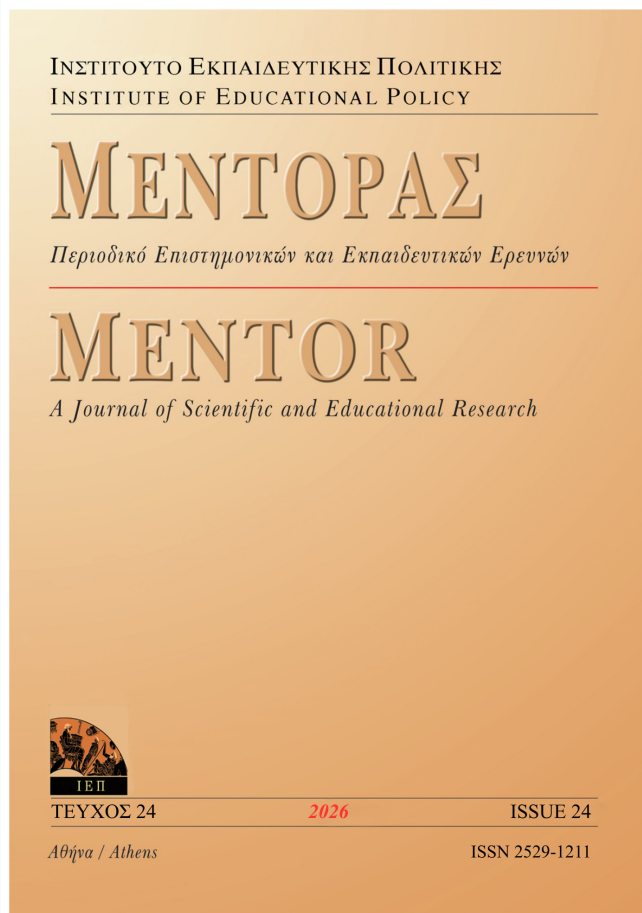


Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



Ηγεσία πολλαπλής νοημοσύνης, με έμφαση στην σπουδαιότητα της κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης, στην εκπαίδευση.

Αργύριος Δ. Κολοκοντές

doi: [10.12681/mentor.39842](https://doi.org/10.12681/mentor.39842)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κολοκοντές Α. Δ. (2026). Ηγεσία πολλαπλής νοημοσύνης, με έμφαση στην σπουδαιότητα της κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης, στην εκπαίδευση . *Μέντορας*, 24(1), 100-128.
<https://doi.org/10.12681/mentor.39842>

Ηγεσία πολλαπλής νοημοσύνης, με έμφαση στη σπουδαιότητα της κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Multiple intelligence leadership, emphasizing the importance of social, emotional, and ethical intelligence in education

Αργύριος Κολοκοντές

Συμβασιούχος Διδάσκων Τμήμα Γεωπονίας

Σχολή Γεωπονικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

argiriskol@gmail.com aff00105@uowm.gr

Περίληψη

Η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τη διαχείριση των σχέσεων και την επέκταση του εύρους των δυνατοτήτων και της αποτελεσματικότητας των ομάδων. Συνδράμει τα επιτελικά στελέχη να υπερβούν την εικόνα του εαυτού τους και τη δύναμη της εξουσίας τους, αντιμετωπίζοντας τον εαυτό τους ως μέλος ενός συνόλου που δεν το υποτιμούν, αλλά το θεωρούν προέκταση των δυνατοτήτων τους. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η πολλαπλή νοημοσύνη βοηθά τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων να επιτυγχάνουν τη σύμπραξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στην προώθηση των αλλαγών βελτίωσης της οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική παιδαγωγική διάπλαση των μαθητών/τριών και η ανάπλαση των έξεων, προσδοκιών και προοπτικών τους, αποτελούν προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός ποιοτικού πολιτειακού κοινωνικό-πολιτισμικού κεφαλαίου, ικανότερου να διασφαλίσει την ισονομία, την πρόοδο και την ευημερία. Οι διανοητικές διευθυντικές ικανότητες προσδιορίζουν επιδόσεις, αλλά οι εμποτισμένες με πολλαπλή νοημοσύνη ηγετικές ικανότητες, αποτελούν την προϋπόθεση για την ωρίμαση των εργαζομένων και την απογείωση των επιδόσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, πολλαπλή νοημοσύνη, κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη, ηθική νοημοσύνη, εκπαίδευση

Abstract

Socio-emotional intelligence defines the management of relationships and the expansion of a team's potential and efficacy. It enables executive leaders to transcend their self-image and the power of their authority by perceiving themselves as members of a collective whole that they neither underestimate nor dominate, but rather regard

as an extension of their own capabilities. In the field of education, multiple intelligences enable school principals to foster collaboration between educators and learners, promoting changes that enhance the schools' organizational structure and operation. The socio-emotional and ethical pedagogical cultivation of students, along with the reshaping of their habits, expectations and perspectives, constitutes a prerequisite for the development of high-quality civic and socio-cultural capital, better able to ensure equality before the law, progress and prosperity. While intellectual managerial skills determine performance, leadership competencies infused with multiple intelligences represent the essential condition for the maturation of employees and the elevation of performance outcomes.

Keywords: Leadership, multiple intelligences, socio-emotional intelligence, ethical intelligence, education

Εισαγωγή

Η συζήτηση για την κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence) και τις προεκτάσεις της ξεκίνησε από τους Thorndike (1920), Thorndike και Stein (1937) και Wechsler (1943). Η κοινωνική νοημοσύνη αρχικώς προσεγγίσθηκε ως η ικανότητα κάποιων ανθρώπων να επιδρούν περισσότερο από άλλους στους γύρω τους (Wechsler, 1940· Thorndike & Stein, 1937). Στην πάροδο του χρόνου, αυτή η ικανότητα εξειδικεύθηκε αφενός ως επικοινωνιακή ικανότητα κι αφετέρου ως ενσυναΐθηση. Το τμήμα της επικοινωνιακής ικανότητας και της συνέργειας έμελλε να διαμορφώσουν το περιεχόμενο της κοινωνικο-συνεργατικής νοημοσύνης, ενώ η ενσυναΐθηση ως ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων αποτέλεσε το επίκεντρο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η ενσυναΐθηση και το ευρύτερο πλαίσιο της μεταβλητής της συναισθηματικής νοημοσύνης, προερχόμενης από τον χώρο της παιδαγωγικής, κοινωνιολογικής και ψυχολογικής επιστήμης (Grunberg et al., 2019· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998), σταδιακά προστέθηκε στις υπόλοιπες μεταβλητές της διοικητικής πρακτικής, επηρεάζοντας τον τρόπο άσκησης της διοίκησης την τελευταία δεκαπενταετία (Demertzis, 2021· Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Wolfe, 2007· Chernis, 2000). Έτσι, η κοινωνική και η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζονται πλέον

ως τμήμα της πολλαπλής νοημοσύνης, που πρέπει να κατέχει ένα επιτελικό στέλεχος (Νταλλή & Φλουρής, 2019· Gardner, 2013· Hedlund & Sternberg, 2000).

Η πρώτη αναφορά στην πολλαπλή νοημοσύνη χρονολογείται στο 1983, από τον Gardner. Ο Gardner (1983, 1998, 2013) ανέπτυξε τη θέση ότι η διανοητική/γνωστική νοημοσύνη (cognitive intelligence) δεν είναι μονοδιάστατη ικανότητα, αλλά ενοποίηση και άθροισμα επιμέρους ικανοτήτων του νου, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να παρουσιάζουν διαφορετικές κλίσεις, στάσεις και συμπεριφορές, καθώς συγκεντρώνουν και αξιοποιούν τις ίδιες ή/και διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες με έναν εντελώς προσωπικό και ιδιαίτερο τρόπο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Gardner (1983, 1998, 2013) αρχικά προσδιόρισε επτά είδη νοημοσύνης: τη γλωσσολογική (linguistic), τη λογικο-μαθηματική (logical-mathematical), τη χωρική-χωροταξική-οπτική-παραστατική (spatial / visual), τη σωματο-κιναισθητική (well-honed bodily / kinesthetic), τη μουσική-ρυθμική (musical / rhythmic), την ενδοπροσωπική (intrapersonal) και τη διαπροσωπική (interpersonal) νοημοσύνη. Στη συνέχεια, ο ίδιος, αναφέρθηκε επίσης στην οικολογική-φυσιογνωστική νοημοσύνη (naturalistic intelligence) και στην υπαρξιακή νοημοσύνη (existential intelligence) (Gardner, 1998), διαπιστώνοντας ότι τελικά υπάρχουν ακόμη περισσότερα είδη νοημοσύνης. Άλλοι ερευνητές, έχουν επιπροσθέτως αναφερθεί στην πρακτική νοημοσύνη (practical intelligence) (Cianciolo et al., 2006· Hedlund et al., 2006· Sternberg, 2005α· Hedlund et al., 2003· Williams et al., 2002· Hedlund & Sternberg, 2000· Sternberg et al., 1990· Wagner & Sternberg, 1985), στη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) (Goleman, 2000, 2006, 2011· Mayer & Salovey, 1997· Goleman, 1995· Mayer & Salovey, 1993· Salovey & Mayer, 1990), στην ηθική νοημοσύνη (moral intelligence) (Coles, 1997, 1998), στη νοημοσύνη της προσωπικής επιτυχίας (successful intelligence) (Sternberg, 1999, 2005β), στην προσαρμοστική νοημοσύνη (adaptive intelligence) (Sternberg, 2019· Yarnell & Grunberg, 2017).

Σε ερευνητικό επίπεδο, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη συναντάται για πρώτη φορά στη διδακτορική διατριβή του Payne (1985), παρότι έχει επικρατήσει να αναφέρεται ότι επινοήθηκε από τους Salovey και Mayer, καθώς το 1990, αναφέρθηκαν στον συνδυασμό γνώσεων και συναισθημάτων με τέτοιο τρόπο, που προσέδιδαν στην έκφραση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων αξία ανάλογη με την απόκτηση ‘σκληρών’ γνωστικών δεξιοτήτων. Προέκυψε, λοιπόν, η θέση ότι τόσο η γενική (general knowledge), όσο και η εξειδικευμένη τεχνική – επαγγελματική –

επιστημονική γνώση (technical, occupational and scientific knowledge) δεν εξασφαλίζουν ούτε την επιτυχία, ούτε την ευτυχία, καθώς είναι από μόνες τους ανεπαρκείς για την επίτευξη ορισμένων στόχων (Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Wolfe, 2007). Αντιθέτως, η κοινωνική και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο πιθανό να διαμορφώσουν ευτυχισμένους ανθρώπους και ίσως και περισσότερο επιτυχημένους, ακόμη κι αν υστερούν στην τεχνική – επαγγελματική – επιστημονική γνώση που κατέχουν (Boyatzis et al., 2007).

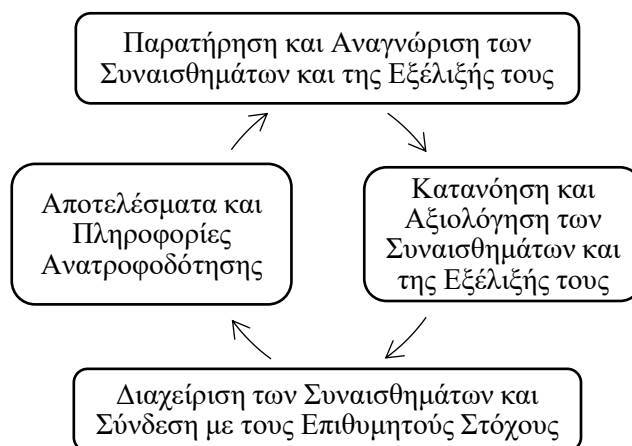
Το παρόν άρθρο αποτελεί μία ποιοτική ανάλυση προβληματισμού εκ μέρους του συγγραφέα που γεννάται από την αναστοχαστική κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της επιστημονικής αρθρογραφίας, κι ανατροφοδοτείται από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα συστηματικής παρατήρησης και χρόνιας ενασχόλησης στην εκπαίδευση και τη διοίκησή της, που αξιοποιούνται ως πηγές μεταγνώσης. Το περιεχόμενό του άρθρου εστιάζει στη σπουδαιότητα της πολλαπλής νοημοσύνης στην ηγεσία, με έμφαση κυρίως στον ρόλο της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Στο επίκεντρο τίθεται το μικρο-επίπεδο των σχολικών μονάδων. Η κοινωνική και η συναισθηματική νοημοσύνη προσεγγίζονται ως απαραίτητα εφόδια διαμόρφωσης προσωπικοτήτων διευθυντών/ντριών πολλαπλής νοημοσύνης, καθώς μπορούν να συνδράμουν την εργασιακή ωρίμανση των εκπαιδευτικών, την παίδευση των μαθητών/τριών, την προώθηση της αλλαγής και του εκσυγχρονισμού των σχολικών μονάδων. Ειδικά για τους μαθητές/τριες των σχολικών μονάδων, κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική νοημοσύνη δύναται να συνδράμουν τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ηθικο-παιδαγωγικού υπόβαθρου διάπλασης, προκειμένου η νέα γενιά να μην εξελιχθεί απλώς και μόνον σε ένα εργασιακό ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά αντ' αυτού να αποτελέσει ένα ποιοτικό πολιτειακό κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο για τη διασφάλιση της ισονομίας, της προόδου και της ευημερίας.

Ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη στη διοίκηση

Οι πρωτοπόροι της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2000, 2006· Mayer et al., 2000· Mayer & Salovey, 1997· Goleman, 1995· Mayer & Salovey, 1993· Salovey & Mayer, 1990) επισημαίνουν την ανάγκη σύζευξης των ‘σκληρών’ τυπικών γνωστικών δεξιοτήτων, με τις ‘ηπιότερες’ συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες-

γνώσεις, συγκλίνοντας στην άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στο άτομο να αντιληφθεί, να συναισθανθεί, να εκφράσει και να επηρεάσει συναισθήματα, δηλαδή προσδίδει στο άτομο το πλεονέκτημα της διαχείρισης του εαυτού και των άλλων. Αυτή ακριβώς η ικανότητα είναι, που ονομάστηκε 'ενσυναίσθηση' (empathy). Ο Goleman (1995, 2000, 2006, 2011) ήταν ο πρώτος που επικεντρώθηκε στην επίδραση που ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη, ως μεταβλητή της διοικητικής πρακτικής, επί της εργασιακής επίδοσης. Στο σχήμα 1 περιγράφεται η λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης, υπό την οπτική της επιτελικής αρχής.

Σχήμα 1: Η λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης υπό την οπτική της επιτελικής αρχής



Η αυτεπίγνωση/αυτογνωσία (self-awareness), η αυτο-εκτίμηση (self-regard, self-esteem), ο αυτοέλεγχος (self-control) και η αυτορρύθμιση (self-regulation), ακόμη και η υπομονή-ανεκτικότητα (patience, forbearance, sufferance) και η ευελιξία-προσαρμοστικότητα (flexibility, adaptability), αποτελούν 'δάνεια' της ψυχολογίας στη διοίκηση, προσδιορίζοντας την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence) που είναι απαραίτητη στα επιτελικά στελέχη, προκειμένου να μπορούν με ψυχική ισορροπία να επιφορτιστούν την ευθύνη των στόχων που τους ζητείται να επιτύχουν, από την ανώτερη και ανώτατη ιεραρχία, ή/και από την κοινωνία, διοικώντας τους υφισταμένους τους (Saferdin et al., 2023· McKay et al., 2022· Βρεττός & Ρέππα, 2021· Grunberg et al., 2019· Petrides & Mavroveli, 2018· Yarnell & Grunberg, 2017· Taylor & Taylor-Allan, 2007· Chernis, 2000· Taylor et al. 2000· Taylor & Bagby, 2000). Συναίσθηση (sympathy) και ενσυναίσθηση (empathy) φαίνεται από κοινού να

καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, διαμορφώνοντας το πλαίσιο για τη συγκρότηση και τη λειτουργία των ποικίλων ομάδων, την αποφυγή συγκρούσεων, την ομαλή εκτέλεση του έργου και την κοινή επιδίωξη των στόχων (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Κορώνη κ.ά., 2023· Haricharan, 2022· Lountzis & Palaskas, 2022· Demertzis, 2021· Grunberg et al., 2019· Levitats et al., 2019· Καφέτσιος, 2018· Petrides & Mavroveli, 2018· Levitats & Vigoda-Gadot, 2017· Γαλατερού & Αντωνίου, 2016· Punia et al., 2015· Vigoda-Gadot & Meisler, 2010· Bharwaney, 2007· Πλατσίδου, 2004· Hargreaves, 1998), εξασφαλίζοντας τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα των ατόμων στο πλαίσιο της διαπροσωπικής νοημοσύνης (interpersonal intelligence). Κατά συνέπεια, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη ορίζουν τις βάσεις στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διοίκησης ομάδων, κατά τον τρόπο που περιέγραψε ο Gardner (1983), πριν ακόμη από την ευρεία σε διεθνές επίπεδο διεξαγωγή ερευνών επί του πεδίου που ακολούθησε.

Με την κοινωνική και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ο διαχωρισμός μεταξύ σκέψης και δράσης νοηματοδοτείται σε ένα νέο πλαίσιο σκέψης-σχεδιασμού και προετοιμασίας των συνθηκών πριν τη δράση, συνεκτιμώντας πρόσθετους αναδυόμενους επικοινωνιακούς και ψυχολογικούς παράγοντες στα ποικίλα περιβάλλοντα εργασίας, επιδρώντας τελικώς στις πληροφορίες που συγκεντρώνονται στο πλαίσιο της αυτό-βελτιωτικής ανατροφοδότησης των διοικήσεων και τον σχετικό αναστοχασμό κατόπιν της ανάληψης δράσης. Παράγοντες λοιπόν όπως, ο τρόπος διασφάλισης μιας επιτυχημένης επικοινωνίας, η ψυχολογική κατάσταση των δρώντων υποκειμένων, η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση, αποκτούν πλέον έναν διεθνώς αναγνωρισμένο ρόλο στη δυναμική και στην αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Zaghamera, 2024· Saferdin et al., 2023· Lountzis & Palaskas, 2022· Levitats & Vigoda-Gadot, 2017· Yarnell & Grunberg, 2017· Kotzé & Venter, 2011· Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Πλατσίδου, 2004· Chernis, 2000). Προκειμένου να λειτουργήσει ένας οργανισμός στην τροχιά του οράματος που ορίζει, αναγνωρίζεται ότι χρειάζονται οι άνθρωποι που θα διαθέτουν κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις επικοινωνίας, κατανόησης, αξιολόγησης και διαχείρισης συναισθημάτων, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, προκειμένου να οργανώσουν αποτελεσματικά όλους τους υπολοίπους (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Κορώνη κ.ά., 2023· Saferdin et al., 2023· Haricharan, 2022· Lountzis & Palaskas, 2022· Grunberg et al., 2019· Levitats et al., 2019· Petrides & Mavroveli,

2018· Levitats & Vigoda-Gadot, 2017· Vigoda-Gadot & Meisler, 2010· Bharwaney, 2007· Wolfe, 2007· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998). Με αυτόν τον τρόπο, μία νέα μορφή διοίκησης, που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται από τον σύνθετο όρο *'psychomanagement'* έρχεται κι εκτοπίζει τα αλεξιθυμικά στελέχη από τις επιτελικές θέσεις (Taylor & Taylor-Allan, 2007· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003· Taylor et al. 2000· Taylor & Bagby, 2000), αναζητώντας στελέχη που διαθέτουν εφόδια πολλαπλής νοημοσύνης, με έμφαση στην ηθική, την κοινωνική και τη συναισθηματική νοημοσύνη, πέραν της κλασσικής γενικής τεχνικο-επαγγελματικής κι επιστημονικής κατάρτισης (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Saferdin et al., 2023· Haricharan, 2022· Lountzis & Palaskas, 2022· Ryan et al., 2021· Levitats et al., 2019· Levitats & Vigoda-Gadot, 2017· Gardner, 2013· Vigoda-Gadot & Meisler, 2010· Slater, 2005· Chernis, 2000· Gardner, 1998).

Πολλαπλή νοημοσύνη, ηγετική συμπεριφορά και επιδόσεις

Οι ίσες ευκαιρίες, η ίση μεταχείριση, οι δίκαιες αξιολογήσεις και οι όμοιοι τρόποι επιβράβευσης, εμπίπτουν στο βασικό κώδικα αξιών ενός/μίας ηγέτη/ιδος (Κορώνη κ.ά., 2023· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998). Η ηθική αγωγή σε συνδυασμό με τις ικανότητες για ειλικρινή διάλογο, συμβουλευτική καθοδήγηση, επιβράβευση, ενθάρρυνση, κι εν γένει η διακατεχόμενη ενσυναίσθηση από την πλευρά της διοίκησης, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο καθοδηγητικής, ηθικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και πραγματιστικής μετασχηματιστικής ηγεσίας, ικανής να προσδίδει προστιθέμενη αξία στο νοητικό-γνωστικό πλαίσιο ενός επιτελικού στελέχους, παρέχοντάς του τελικώς τη δυνατότητα να πετυχαίνει στόχους που μία αυταρχική διοίκηση δεν θα μπορούσε να επιτύχει, καθώς θα της έλειπε η δημιουργική πολυφωνία της ώριμης ανταλλαγής απόψεων και η κατ' ιδίαν πρωτοβουλία δραστηριοποίησης των υφισταμένων προς όφελος του οργανισμού (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Κορώνη κ.ά., 2023· Ryan et al., 2021· Grunberg et al., 2019· Λίποβατς, 2014· Vigoda-Gadot & Meisler, 2010· Bharwaney, 2007· Taylor & Taylor-Allan, 2007· Wolfe, 2007· Goleman, 2006· Mandell & Pherwani, 2003· Chernis, 2000· Taylor et al., 2000· Taylor & Bagby, 2000· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998). Η ηγεσία της πολλαπλής νοημοσύνης εμφανίζει το πλεονέκτημα ότι πετυχαίνει αβίαστα, αλλά και χωρίς την επιβάρυνση χρηματικών επιβραβεύσεων, τους στόχους της, προάγοντας την αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε

οργανισμού, και κατά συνέπεια και των σχολικών μονάδων, μέσα από το φιλότιμο και την ανάπτυξη καλών σχέσεων (Gardner, 2013· Bharwaney, 2007· Gardner, 1998· Gardner & Hatch, 1989).

Η κατανόηση κι ο χειρισμός των συναισθημάτων των άλλων, προϋποθέτουν, απαλλαγή από στερεότυπα, ανοιχτόμυαλη προσέγγιση των απόψεων των γύρω μας, συνεκτιμώντας την ιδιαίτερη προέλευση και κουλτούρα τους, που δεν διαφοροποιείται μόνον με βάση την εθνότητα, τον τόπο καταγωγής και διαμονής, αλλά ακόμη και από οικογένεια σε οικογένεια (Grunberg et al., 2019· Warren, 2018· Quantz et al., 2017). Η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων δεν αποσκοπεί στον οίκτο, αλλά στον προσδιορισμό της ψυχικής τους κατάστασης και στη συναισθηματική τους ενίσχυση, στο πλαίσιο της τόνωσης της αυτοπεποίθησης των απασχολούμενων (Κορώνη κ.ά., 2023· Καλλιατάκη & Γεράκη, 2022· Yarnell & Grunberg, 2017· Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Hargreaves, 1998).

Χαμηλού επιπέδου συναίσθηση κι ενσυναίσθηση σημαίνει αδυναμία του ατόμου να αντιμετωπίσει παθογένειες του χαρακτήρα του, πρόκληση συγκρούσεων, υπονόμηση ομάδων και στόχων (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Levitats et al., 2019· Hargreaves, 1998). Το άτομο παραμένει εγωπαθές, πρωτίστως εγωιστικό, υπεροπτικό, αλαζονικό, ναρκισσιστικό, εγκλωβισμένο στις ψευδαισθήσεις του εαυτού που διαμορφώνει η ανώριμη αντίληψη της εξουσίας (δύναμης) της θέσης που κατέχει (Λίποβατς, 2014· Samier & Atkins, 2010· Sternberg, 2005α). Στον αντίποδα, υψηλού επιπέδου ενσυναίσθηση σημαίνει κατά το δυνατό ολοκληρωμένη εσωτερική διαμάχη, απόκτηση εσωτερικής ισορροπίας, ικανότητα αρμονικής συνύπαρξης και υποστήριξης ομάδων και στόχων (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Levitats et al., 2019· Petrides & Manroveli, 2018). Το άτομο υπερβαίνει την εικόνα του εαυτού του και τη δύναμη της εξουσίας του, βλέπει τον εαυτό του ως μέλος ενός συνόλου που δεν το υποτιμά, αλλά το θεωρεί προέκταση των δυνατοτήτων του (Slater, 2005· Sternberg, 2005α). Συνεπώς, η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη διασυνδέεται άρρηκτα με την ηγετική ικανότητα και την προσδιορίζει. Η διανοητική/γνωστική νοημοσύνη βοηθά την οργάνωση για τη διεκπεραίωση των εργασιών προς επίτευξη των στόχων, αλλά η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τη διαχείριση των σχέσεων και την επέκταση του εύρους των δυνατοτήτων και της αποτελεσματικότητας των ομάδων (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Zaghamera, 2024· Καλλιατάκη & Γεράκη, 2022·

Βρεττός & Ρέππα, 2021· Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2016· Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Wolfe, 2007).

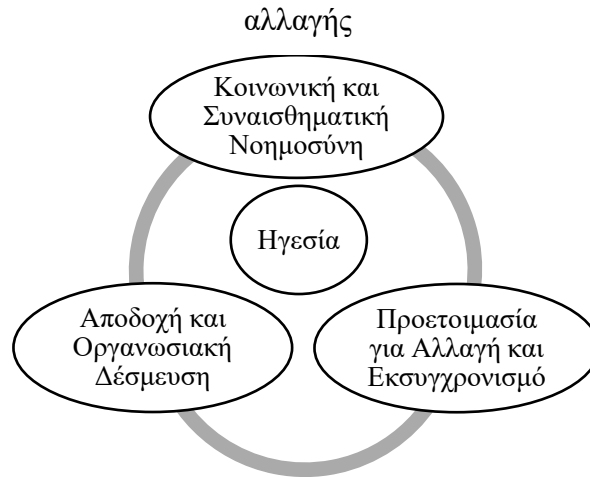
Οφέλη της πολλαπλής νοημοσύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Οι έρευνες γενικά συγκλίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μετατρέπει την ασκούμενη διοίκηση σε ηγεσία ικανή να συνδράμει την άρση των αντιστάσεων των υφισταμένων απέναντι σε καινοτομίες και αλλαγές (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Zaghameo, 2024· Κορώνη κ.ά., 2023· Saferdin et al., 2023· Haricharan, 2022· Levitats et al., 2019· Levitats & Vigoda-Gadot, 2017· Yarnell & Grunberg, 2017). Η πρόσθετη γνώση και οι νέες διοικητικές τάσεις επηρεάζουν όλους τους χώρους όπου ασκείται διοίκηση, ιδιωτικούς και δημόσιους, και βεβαίως και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Berkovich & Eyal, 2015· Brennan & Mac Ruairc, 2011· Slater, 2005).

Στην εκπαίδευση, η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη διευκολύνει διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς, καθώς και στη διαχείριση των αντιστάσεων, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/-τριών, ώστε να καταφέρουν να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις αναδιαμόρφωσης των σχολείων και της ακολουθούμενης μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος των εκπαιδευομένων (Hourani et al., 2023· Κορώνη κ.ά., 2023· Τσώλη, 2022· Βρεττός & Ρέππα, 2021· Jagers et al., 2021· Καρράς, 2021· Santhi & Unnamalai, 2020· Tai & Kareem, 2019· Oreg & Berson, 2007· Goleman, 2006· Slater, 2005· Leban & Zulauf, 2004). Οι έρευνες οδηγούνται στην άποψη ότι, η συνοχή (coherence), η προσήλωση, η δέσμευση (commitment) των εκπαιδευτικών στο όραμα και την αποστολή (vision and mission) της σχολικής μονάδας, κι εν γένει η εργασιακή επίδοση και η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και των μαθησιακών διαδικασιών, επηρεάζονται από την παραμέληση ή την υιοθέτηση της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης από τη διοικητική αρχή (Κορώνη κ.ά., 2023· McKay & Mills, 2022· Goroshit & Hen, 2016· Οικονόμου, 2014· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios & Loumakou, 2007· Hargreaves, 1998). Η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη στη διοίκηση των σχολικών μονάδων διαμορφώνει θετικότητα, ανεκτικότητα και ετοιμότητα για την αλλαγή, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αποδοχή και επιδίωξη της αλλαγής, δέσμευση στην ομάδα της σχολικής κοινότητας, χτίζοντας γέφυρες εκσυγχρονισμού (Zaghameo, 2024· Hourani

et al., 2023· Κορώνη κ.ά., 2023· McKay & Mills, 2022· Pezirkianidis & Stalikas, 2020· Petrides & Mavroveli, 2018· Yarnell & Grunberg, 2017· Goleman, 2006· Slater, 2005· Goleman, 2000). Το πλέγμα που δημιουργείται αποδίδεται περιγραφικά με το σχήμα 2.

Σχήμα 2: Ηγεσία κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης και προετοιμασία της αλλαγής



Η ακρόαση και η συναισθηματική αποφόρτιση (distress), όταν εφαρμόζονται από τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων βοηθούν στην κάμψη των αντιστάσεων, την αντιμετώπιση του θυμού, του φόβου, της θλίψης, της απογοήτευσης των διοικούμενων, κι εν γένει σε μία κοινή πλευση (Demertzis, 2021· Hargreaves, 1998). Η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, η συνέργεια, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός συνδράμουν τη διαχείριση των συναισθημάτων και την αποφυγή συγκρούσεων, επιτρέποντας την καθοδήγηση (guiding, coaching, mentoring, instructional/educational leadership), τον διαμοιρασμό κοινών αξιών και την προώθηση της ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών, ειδικά στην περίπτωση εφαρμογής αρχών της δημοκρατικής κατανομής ή/και εξουσιοδοτικής ηγεσίας (democratic distributed or/and shared leadership) (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Hourani et al., 2023· Κορώνη κ.ά., 2023· Sezer & Uzun, 2023· McKay & Mills, 2022· Grunberg et al., 2019· Tai & Kareem, 2019· Καφέτσιο, 2018· Nazarpouri, 2017· Grobler & Conley, 2013· Kursunoglu & Tanriogen, 2009· Goleman, 2006· Slater, 2005· Πλατσίδου, 2004· Hargreaves, 1998). Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο που ασκούν τη διοίκηση τα επιτελικά στελέχη των σχολικών μονάδων, δημιουργεί τελικώς συνθήκες πραγμάτωσης μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), επιτυγχάνοντας μία συνειδητά συναινετική

υιοθέτηση και προώθηση της αλλαγής, της αποστολής και του οράματος του οργανισμού, συνδράμοντας τη μετασχηματιστική του ανανέωση (Bήττου & Κουμανάκος, 2024· Hourani et al., 2023· Sezer & Uzun, 2023· Jagers et al., 2021· Tai & Kareem, 2019· Berkovich & Eyal, 2015· Cai, 2011· Oreg & Berson, 2007· Sternberg, 2005α· Blase & Blasé, 2004· Leban & Zulauf, 2004· Mandell & Pherwani, 2003).

Καθίσταται λοιπόν προφανές ότι, η σύγχρονη ηγεσία δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη και μονοσήμαντη. Η σύγχρονη ηγεσία είναι σύνθετη και περίπλοκη, είναι μία ηγεσία κατανομής ρόλων (διανεμητική), καθοδηγητική (διδασκτική), ανανεωτική (μετασχηματιστική), που συνταιριάζει και αξιοποιεί εφόδια γνώσεων και δεξιοτήτων πολλαπλής νοημοσύνης, με κύριες συνιστώσες τη γνωστική-διανοητική, την ηθική, την κοινωνική και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Ryan et al., 2021· Grunberg et al., 2019· Nazarpoori 2017· Gardner, 2013· Kotzé & Venter, 2011· Vigoda-Gadot & Meisler, 2010· Bharwaney, 2007· Boyatzis et al., 2007· Wolfe, 2007· Goleman, 2006· Slater, 2005· Mandell & Pherwani, 2003· Hedlund & Sternberg 2000· Gardner, 1998). Τέτοιες σύνθετες μορφές σκέψης και ηγεσίας διαμορφώνουν δυνατότητες σύγχρονης οργανωσιακής κουλτούρας και ορισμού διακεκριμένης ταυτότητας (Κορώνη κ.ά., 2023· Ryan et al., 2021· Grunberg et al., 2019· Quantz et al., 2017· Bharwaney, 2007· Wolfe, 2007· Slater, 2005). Ειδικά στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των ιδίων των εκπαιδευτικών, αλλά και των προοπτικών των μαθητών/τριών, της κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες και εμπειρικές παρατηρήσεις τείνουν να συμφωνούν ότι, ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί από το εργασιακό τους περιβάλλον ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όσο η γραφειοπαθολογία και η επικοινωνιακή απόσταση της αυταρχικής διοίκησης εξαλείφονται, τόσο διευρύνεται η ανάληψη δημιουργικών διδακτικών και ερευνητικών πρωτοβουλιών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της μαθητικής κοινότητας και με τη συνέργεια των συλλόγων γονέων και των φορέων των τοπικών κοινοτήτων, διαμορφώνοντας ανοικτά προς την κοινωνία σχολεία με καινοτομικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με ευρηματικές διδακτικές προσεγγίσεις και πλουσιότερα ερεθίσματα κριτικής σκέψης κι έρευνας, ικανά να προάγουν τη συνεργατικότητα των μαθητών/τριών, την αντίληψη του «εμείς», την ενσυναίσθηση, την πολιτεϊότητα και την αναδιαμόρφωση των έξεων, των προσδοκιών και των προοπτικών τους (McKay &

Mills, 2022· Santhi & Unnamalai, 2020· Grunberg et al., 2019· Petrides & Mavroveli, 2018· Warren, 2018· Nazarpouri, 2017· Kumar, 2016· Tabatabaei & Farazmehr, 2015· Οικονόμου, 2014· MacNeil et al., 2009· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios & Loumakou, 2007· Sackney et al., 2000· Hallinger & Heck, 1998). Η παράγραφος που ακολουθεί εστιάζει στα οφέλη της κοινωνικο-συναισθηματικής ηθικής ηγεσίας στο εργασιακό-μαθησιακό περιβάλλον εκπαιδευτών κι εκπαιδευόμενων των σχολικών μονάδων, καθώς και στην ανάγκη της εκπαίδευσης για την απόκτηση των σχετικών γνώσεων και την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Εκπαίδευση για την απόκτηση κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης

Με δεδομένη λοιπόν, βάσει κι όσων έχουν ήδη αναφερθεί, την ωφέλεια που συνεπάγεται η υιοθέτηση της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ηγέτη και στον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και εκσυγχρονισμού των οργανισμών, ένα σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει είναι η παροχή της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και η εκμάθηση των τεχνικών της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης ως ικανότητας κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Βάσιου κ.ά., 2023· Hourani et al., 2023· Sezer & Uzun, 2023· Τσώλη, 2022· Jagers et al., 2021· Κασιούμης & Ψαλτή, 2021· Χαρίστου & Ζιούτα, 2020· Grunberg et al., 2019· Goroshit & Hen, 2016· Punia et al., 2015· Brennan & Mac Ruairc, 2011· Kotzé & Venter, 2011· Wallace, 2010· Bar-On, 2007· Brackett et al., 2007· Πλατσίδου, 2004· Graczyk et al., 2000· Hargreaves, 1998· Gardner & Hatch, 1989). Οι Cohen και Sandy (2007) και Graczyk κ.ά. (2000) έχουν συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στάσεις, υποστηρίζοντας ότι είναι δυνατό να διδαχθεί μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνοντας την ποιότητα των επερχόμενων κοινωνιών, δηλαδή το διαθέσιμο κοινωνικό κεφάλαιο (Grunberg et al., 2019· Punia et al., 2015· Gardner, 1998· Gardner & Hatch, 1989). Κι όντως, θα ήταν παράλογο να ισχυριστεί κάποιος ότι ένας/μία μαθητής/τρια δεν μπορεί να αποκτήσει κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό περιβάλλον, όπου διανύει το 1/3 της κάθε ημέρας του/της. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για οποιονδήποτε εργαζόμενο, εντός ενός επίσης κατάλληλα διαμορφωμένου εργασιακού περιβάλλοντος (διοικητικοί υπάλληλοι δημοσίου, εκπαιδευτικοί, ιδιωτικοί υπάλληλοι, κ.λ.).

Συνεπώς, η κοινωνικο-συναισθηματική και η ηθική νοημοσύνη πρέπει αφενός να συμπεριληφθούν στα καθοδηγητικά προγράμματα κατάρτισης, επανακατάρτισης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, των εν δυνάμει αλλά και των υφιστάμενων επιτελικών στελεχών της εκπαίδευσης κι όχι μόνον, όπως επίσης και στην καθημερινή πρακτική διδακτική-καθοδηγητική ηγεσία στους χώρους εργασίας, κι αφετέρου να ενσωματωθούν και στη μαθησιακή-καθοδηγητική διαδικασία στο πλαίσιο της παίδευσης των μαθητών/τριών ως αυριανών πολιτών και διαμορφωτών της κοινωνίας (Βήττου & Κουμανάκος, 2024· Hourani et al., 2023· Sezer & Uzun, 2023· Ryan et al., 2021· Grunberg et al., 2019· Nazarpoori, 2017· Goroshit & Hen, 2016· Punia et al., 2015· Λίποβατς, 2014· Brennan & Mac Ruairc, 2011· Kotzé & Venter, 2011· Zembylas, 2010· Wallace, 2010· Cohen & Sandy, 2007· Saarni, 2007· Graczyk et al., 2000· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998· Gardner & Hatch, 1989). Μία στοχευμένη κατ' αυτόν τον τρόπο επαγγελματική ανάπτυξη δύναται να παρέχει τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, της βελτίωσης της ικανότητας επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης, του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, της διαχείρισης των συγκρούσεων και της ιδιο-παρακίνησης (Sezer & Uzun, 2023· Lountzis & Palaskas, 2022· Βρεττός & Ρέππα, 2021· Grunberg et al., 2019· Nazarpoori, 2017· Γαλατερού & Αντωνίου; 2016· Goroshit & Hen, 2016· Goleman, 2011β· Kotzé & Venter, 2011· Brackett et al., 2007· Πλατσίδου 2004· Chernis, 2000· Mayer et al., 2000· Sackney et al., 2000).

Ειδικά για τους/τις εκπαιδευόμενους, το σχολείο αποτελεί το δικό τους εργασιακό περιβάλλον, όπου οι διδάσκοντες/ουσες σε συνεργασία με τη διευθύνουσα αρχή είναι οι υπεύθυνοι/ες για την ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των ταλέντων τους. Μέσα λοιπόν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, οι διδάσκοντες/ουσες καλούνται πέραν των γνώσεων που προσφέρουν για την ανάπτυξη της γενικής και της περισσότερο εξειδικευμένης τεχνικο-επαγγελματικής κι επιστημονικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών, να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και την καλλιέργεια της κοινωνικής, ηθικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, διδάσκοντας: ηθική, σεβασμό, ευγένεια, κατανόηση, αλτρουϊσμό, αγάπη, πολιτεότητα (Βρεττός & Ρέππα, 2021· Jagers et al., 2021· Καλογιαννάκη, 2021· Κασιούμης & Ψαλή, 2021· Καρράς, 2021· Ryan et al., 2021· Darder, 2020· Χαρίστου & Ζιούτα, 2020· Κατσίμπρας & Κεχαγιάς, 2019· Goroshit & Hen, 2016· Λίποβατς, 2014· Zins et al., 2007· Pitt & Brushwood Rose, 2007· Saarni, 2007· Graczyk et al., 2000· Gardner, 1998· Hargreaves, 1998·

Gardner & Hatch, 1989). Υπάρχουν διδακτικά αντικείμενα όπου αυτό μπορεί να γίνει, κι άλλα όπου δεν μπορεί. Η καλλιέργεια του χαρακτήρα και της κρίσης των μαθητών/τριών στην ηθική και κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή, προφανώς δεν διασυνδέεται μόνον με γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας της αγάπης, του κοινωνικού προβληματισμού, της ενεργητικής υποστήριξης κι αρμονικής συνύπαρξης, της συμπόρευσης και απόκτησης αντίληψης συνευθύνης. Δεν αποτελεί μόνον φιλοσοφία, ούτε απλώς δοκιμακό λόγο, αλλά μία απτή πραγματικότητα ενεργειών που προσδιορίζουν τις κοινωνίες όπου ζούμε, τις επιδιώξεις μας και την αντίληψή μας για την κοινωνική ευδαιμονία κι ευτυχία. Η ηθική και κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή δύναται να ενσωματωθεί σε οτιδήποτε διδάσκεται, και στον τρόπο που διδάσκεται, ακόμη και στις εκφωνήσεις που επιλέγονται στις ασκήσεις των μαθημάτων των θετικών επιστημών και στους προβληματισμούς που αναδύονται μέσα από αυτά, κι οπωσδήποτε στις ομαδικές ερευνητικές δραστηριότητες. Αποτελεί και υποδεικνύει έμπνευση, είναι συχνά αποτέλεσμα ικανοποίησης των διδασκόντων/ουσών στους χώρους της εργασίας τους, αλλά και απόδειξη κι αντίληψη υπεύθυνης στάσης απέναντι στο μέλλον που διαμορφώνουν.

Η διδασκαλία της κοινωνικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να γίνει ευρηματική με απλούς τρόπους, και δεν είναι απαραίτητο ότι μπορεί να υλοποιηθεί αποκλειστικά διαμέσου λεκτικών διαδικασιών επικοινωνίας (Saarni, 2007). Για παράδειγμα, ακόμη και η θέαση στιγμιότυπων ή ταινιών του βουβού κινηματογράφου μπορεί να συνδράμει την εξέλιξη της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης διαμέσου της σωματικής-κιναισθητικής νοημοσύνης που διαθέτει αυτό το είδος των ταινιών (κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου, κ.ο.κ.). Άλλωστε, η γλώσσα του σώματος (κινήσεις και εκφράσεις) αναγνωρίζεται ως ικανότητα επικοινωνίας και μεταφοράς συναισθημάτων (Χριστοφορίδου & Πλατσίδου, 2020).

Μέσα από παρόμοιες διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να μάθουν να ξεχωρίζουν τα συναισθήματα, να τα ονοματίζουν και να τα διαχειρίζονται, προκειμένου να δομήσουν υγιείς προσωπικότητες και κοινωνίες, αφού αποκτούν πλέον συνειδητή συμπεριφορά και κοινωνικοποιούνται υπεύθυνα. Μαθαίνουν να συμβιώνουν αρμονικά και δημιουργικά, να σέβονται τη διαφορετικότητα, να επιζητούν την κοινωνική δικαιοσύνη, να εκτιμούν το αγαθό της ζωής, να προστατεύουν τη ζωή των άλλων (Nazarpoori, 2017· Λίποβατς, 2014· Zembylas, 2010· Zins et al., 2007·

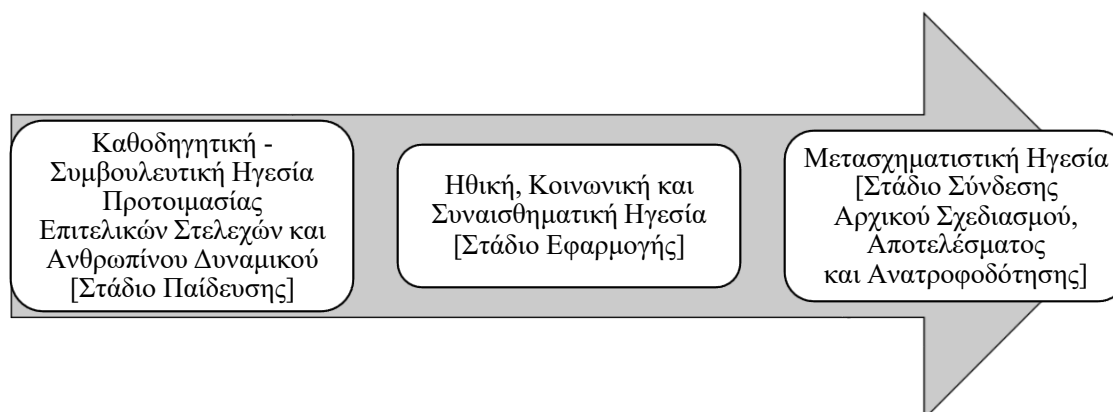
Ginwright & Cammarota, 2002· Graczyk et al., 2000· Gardner, 1998· Gardner & Hatch, 1989). Μαθαίνουν να εκτιμούν την αξία του διαλόγου, της ακρόασης των απόψεων των άλλων, του προσωπικού αναστοχασμού μέσα από την ανατροφοδότηση πληροφοριών-ιδεών και στάσεων των οποίων γίνονται αποδέκτες, την πρόληψη των συγκρούσεων, τα οφέλη της ομαλής συνύπαρξης και της ομαδικής συνεργασίας (Jagers et al., 2021· Κασσιούμης & Ψαλτή, 2021· Καρράς, 2021· Grunberg et al., 2019· Κατσίμπρας & Κεχαγιάς, 2019· Καφέτσιος, 2018· Γαλατερού & Αντωνίου, 2016· Goroshit & Hen, 2016· Λίποβατς, 2014· Brackett et al., 2007· Pitt & Brushwood Rose, 2007· Graczyk et al., 2000). Πρόκειται για μία διαδικασία δυναμική στο σύνολό της. Μια διαδικασία όπου αναπλάθοντας τις έξεις των ατόμων από το οικογενειακό και στενό κοινωνικό τους περιβάλλον προς ανώτερα επίπεδα, μπορεί να αποτινάξει αρνητικά βιώματα του πρωτογενούς οικογενειακού περιβάλλοντος και του στενού κοινωνικού πυρήνα των συγγενών ή της γειτονιάς των εκπαιδευόμενων, διαμέσου ισχυρότερων θετικών βιωμάτων που μπορούν να δημιουργηθούν στο σχολείο από τους διδάσκοντες/ουσες, τη διευθύνουσα αρχή και τη βελτιωμένη αλληλεπίδραση εντός των μαθητικών ομάδων (Βάσιου κ.ά., 2023· Τουλουμάκου κ.ά., 2023· Κολοκοντές, 2022· Τσώλη, 2022· Κασσιούμης & Ψαλτή, 2021· Pezirkianidis & Stalikas, 2020· Quantz et al., 2017· Ryan, 2016· Zembylas, 2013· Hargreaves, 1998). Όλα τα προαναφερόμενα βεβαίως δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνον στα σχολικά περιβάλλοντα, αλλά επεκτείνονται και σε κάθε άλλη κοινωνική και οργανωσιακή δομή, εθελοντική, εργασιακή, ιδιωτική ή δημόσια, απεικονίζοντας τελικώς την επίδραση στις κοινωνίες που δομήθηκαν από τους προκατόχους μας, και δομούνται κι από εμάς τους ίδιους/ες, για τους εαυτούς μας και τις επόμενες γενεές (Βρεττός & Ρέππα, 2021· Demertzis, 2021· Καλογιαννάκη, 2021· Κασσιούμης & Ψαλτή, 2021· Grunberg et al., 2019· Δεμερτζής, 2018· Ryan, 2016· Zembylas, 2013· Hargreaves, 1998).

Δεν πρέπει ακόμη να λησμονείται ότι, το θετικό ή αρνητικό εργασιακό κλίμα εντός μιας εκπαιδευτικής μονάδας γίνεται αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες και επηρεάζει την αποδοχή ή απόρριψη των όσων διδάσκονται σχετικά με τα ζητήματα της συνεργατικής, κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Προκειμένου λοιπόν να υπάρχουν υγιείς στοχεύσεις και να προστατεύεται η επίτευξή τους, πρέπει οι ίδιοι/ες οι διδάσκοντες/ουσες και η διευθύνουσα αρχή να εκπληρώνουν τους ρόλους τους αρμονικά, μέσα σε τέτοια όρια που όχι απλώς δεν θα εκτίθενται έναντι των μαθητών/τριών τους, αλλά αντ' αυτού θα αποτελούν το παράδειγμα προς μίμηση

(Pezirkianidis & Stalikas, 2020· Καφέτσιος, 2018· Brennan & Mac Ruairc, 2011· Hargreaves, 1998), κι αυτό είναι το σημείο της διαφοροποίησης μεταξύ ουσιαστικής-αποδεκτής-αποτελεσματικής ηγεσίας και απλής-γραφειοκρατικής-αυταρχικής διεύθυνσης-διαχείρισης-διοίκησης.

Εν κατακλείδι, οι προσανατολισμένες αποκλειστικά στο αποτέλεσμα διευθυντικές ικανότητες δύναται να προσδιορίζουν επιδόσεις, αλλά ενίοτε και με εμφανή αρνητική επιρροή, ενώ κατ' αντιπαράθεση οι ηγετικές ικανότητες είναι η προϋπόθεση για την απογείωση των επιδόσεων, διαμέσου της ομαδικής ηθελημένης δημιουργικής αλληλοσυμπλήρωσης, με την ηγεσία να αποδίδει μάλιστα καλύτερα ως άθροισμα δεξιοτήτων και γνώσεων πολλαπλής νοημοσύνης (Chernis, 2000· Hedlund & Sternberg, 2000· Mayer et al., 2000). Αυτός είναι άλλωστε κι ο λόγος, που κανένα μεμονωμένο είδος ηγεσίας από όσα περιγράφονται στη βιβλιογραφία, δεν επαρκεί για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά εκείνα που την ολοκληρώνουν (Κορώνη κ.ά., 2023· Yarnell & Grunberg, 2017· Brennan & Mac Ruairc, 2011· Sternberg, 2005α), αφού στην πραγματικότητα υφίσταται μία αλυσίδα που καλύπτει το φάσμα από τη συμβουλευτική και την εκμάθηση βασικών αρχών προετοιμασίας των ηγετών/ιδων για την καθοδήγηση του ανθρωπίνου δυναμικού, μέχρι και το αποτέλεσμα της άσκησης της ηγεσίας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους, την αποστολή και το όραμα των οργανισμών. Επιλεκτικά, μεταξύ των ποικίλων μορφών της ηγεσίας και συνδυαστικά πάντοτε με την απαιτούμενη πολλαπλή νοημοσύνη που απαιτείται για την άσκησή της, το σχήμα 3 αποδίδει κατά τον τρόπο που έχει περιγραφεί σε αυτό το άρθρο, μία συνοπτική απεικόνιση της συμβουλευτικής διαδικασίας εκκόλαψης ηγετών/ιδων, που επιτρέπει την καθοδήγηση του ανθρωπίνου δυναμικού προς την κατεύθυνση του οράματος και της αποστολής του οργανισμού διαμέσου της αξιοποίησης της κοινωνικο-συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης στην επιδίωξη των οργανωσιακών στόχων, μέχρι και την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων κι αλλαγών, και τη διαδικασία του βελτιωτικού αναστοχασμού επί της όλης διαδικασίας.

Σχήμα 3: Αλυσίδα μορφών ηγεσίας για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό



Επίλογος

Το παρόν άρθρο, μέσα από μία αναστοχαστική κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της επιστημονικής αρθρογραφίας, που ανατροφοδοτείται από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα συστηματικής παρατήρησης και χρόνιας ενασχόλησης στην εκπαίδευση και τη διοίκησή της, προσεγγίζει το ζήτημα της αξίας της κοινωνικο-συναισθηματικής και ηθικής νοημοσύνης στη διοίκηση, με έμφαση στο μικρο-επίπεδο των σχολικών μονάδων. Το άρθρο επιβεβαιώνει, επιχειρηματολογεί και ενισχύει την άποψη ότι η κοινωνικο-συναισθηματική και η ηθική νοημοσύνη διασυνδέονται άρρηκτα με την ηγετική ικανότητα και την προσδιορίζουν, προτείνοντας την ενσωμάτωσή τους σε ολόκληρο το φάσμα λειτουργίας των σχολικών μονάδων, από τον τρόπο εκπαίδευσης των επιτελικών στελεχών και μετέπειτα άσκησης διοίκησης, μέχρι τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και συνεργατικής εποικοδομητικής συνύπαρξης, κοινωνικοποίησης και κριτικής-δημιουργικής ωρίμανσης των μαθητών/τριών.

Με την κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική νοημοσύνη, ο/η ηγέτης/ίδα δε διαχειρίζεται τη δύναμη της εξουσίας που κατέχει υποτιμητικά για να επιβληθεί στους/στις υφισταμένους/ες του/της, αλλά την αξιοποιεί προκειμένου να επεκτείνει τις δυνατότητες του συνόλου όπου προϊσταται. Φροντίζει να ενισχύει ψυχικά τους/τις εργαζομένους/ες του φορέα του/της, με συμβουλευτική καθοδήγηση, τονώνοντας κατ' ουσία την αυτοπεποίθησή τους, στοχεύοντας την ψυχική τους ευεξία και τη διαμόρφωση υγιούς εργασιακού κλίματος, ώστε να προάγεται η αποτελεσματικότητα και να επιτυγχάνονται αβίαστα οι στόχοι μέσω της αλληλοκατανόησης, της

συμπληρωματικής αλληλεξάρτησης και του φιλότιμου, χωρίς καν να απαιτούνται χρηματικές επιβραβεύσεις. Έτσι, ενώ η διανοητική/γνωστική ικανότητα τείνει να προσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης για τη διεκπεραίωση των εργασιών προς επίτευξη των στόχων, οι εμποτισμένες με κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική νοημοσύνη ηγετικές ικανότητες προλαμβάνουν και αποτρέπουν τη διαμόρφωση συναισθημάτων θυμού, φόβου, θλίψης και απογοήτευσης στους διοικούμενους, ελέγχοντας και καθορίζοντας τη διαχείριση των σχέσεων και την επέκταση του εύρους των δυνατοτήτων και της αποτελεσματικότητας των ομάδων. Αποτελούν κατ' αυτόν τον τρόπο, προϋπόθεση για την ωρίμαση των εργαζομένων, την ανάδυση μιας δημιουργικής πολυφωνίας και την ώθηση της κατ' ιδίαν πρωτοβουλίας, για την απογείωση των επιδόσεων και των στοχεύσεων.

Η σύγχρονη λοιπόν διοίκηση πρέπει να φέρει χαρακτηριστικά πολλαπλής νοημοσύνης, δηλαδή οφείλει να είναι ταυτόχρονα διοικητική-καθοδηγητική, εξουσιοδοτική-αναδιανεμητική και μετασχηματιστική-ανανεωτική, αντί στεία αυταρχική και υπονομευτική των δυνατοτήτων. Ειδικά στο μικρο-επίπεδο των σχολικών μονάδων, η διαμόρφωση συνθηκών λειτουργίας των σχολείων με θετικότητα, εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό, συνδράμει το διαμοιρασμό κοινών αξιών και την προώθηση ανάληψης μετασχηματιστικών και ανανεωτικών πρωτοβουλιών, με σύμπραξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων, της διοίκησης των μονάδων και των συλλόγων γονέων. Ενισχύεται έτσι, η δημιουργική πολυφωνία και η διαμόρφωση συνθηκών συνεκτικότητας, προσήλωσης, απόκτησης οργανωσιακής κουλτούρας και τελικώς, δέσμευσης στην ομάδα της σχολικής κοινότητας διαμέσου της ανάπτυξης της διακεκριμένης της ταυτότητας. Τέτοιες συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων πρέπει να είναι επιθυμητές, καθώς δύναται να καταστούν πρακτικά ικανές ώστε να υλοποιούν μεταρρυθμίσεις αναδιαμόρφωσης στις μαθησιακές-ερευνητικές, αλλά και στις διοικητικές, διαδικασίες, προς όφελος τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όσο και της αναδιάταξης των έξεων των μαθητών/τριών προς ανώτερα επίπεδα προοπτικών και προσδοκιών, με την ελπίδα ότι η ηθική ανθρωποπλαστική τους διαπαιδαγώγηση θα βοηθήσει τελικώς τη νέα γενιά να εξελιχθεί σε ένα ποιοτικό πολιτειακό κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο, ικανό να αντιλαμβάνεται και να διασφαλίζει την ισονομία, την πρόοδο, την ευημερία, την κοινωνική και προσωπική ευτυχία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bar-On, R. (2007) How important is to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 1-14.

Βάσιου, Α., Ανδρονικίδου, Ι.-Φ., Κρασανάκη, Α. & Τάνταρος, Σ. (2023) Η ενσυναίσθηση στην εφηβεία: Τύποι γονέων και ατομικοί παράγοντες παιδιών και γονέων ως προβλεπτικοί παράγοντες, *Επιστήμες Αγωγής*, 2023(1), σ.58-78. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/158> (Πρόσβαση 30 Απριλίου 2024).

Berkovich, I. & Eyal, O. (2015) Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012, *Review of Educational Research*, 85(1), σ. 129–167. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465431455004>

Bharwaney, G. (2007) Coaching executives to enhance emotional intelligence and increase productivity, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 183-198.

Βήττου, Φ. & Κουμανάκος, Δ. (2024) Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση ηγετικών χαρακτηριστικών στους μάνατζερ του δημοσίου τομέα, *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*, 4(1), σ. 19-35. Διαθέσιμο στο <https://www.lawjournals.unic.ac.cy/index.php/pareview/issue/view/5> (Πρόσβαση 31 Αυγούστου 2024).

Blase, J. & Blase, J. (2004) The dark side of school leadership: Implication for administrator preparation, *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), σ. 245–273. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700760490503733>

Boyatzis, E.R. (2007) Developing emotional intelligence through coaching for leadership, professional and occupational excellence, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 155-168.

Brackett, A.M., Alster, B., Wolfe, J.C., Katulak, A.N. & Fale, E. (2007) Creating an emotionally intelligent school district: A skills-based approach, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 123-138.

Brennan, J. & Mac Ruairc, G. (2011) Taking it personally: examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland, *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), σ. 129-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.536261>

Βρεττός, Ε.Ι. & Ρέππα, Π.Γ. (2021) Η μεταβλητότητα των αξιών και η στασιμότητα του σχολείου: Από την Σκύλλα...στην Ιθάκη, *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(1), σ. 147-161. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/147> (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2023).

Γαλατερού, Ι. & Αντωνίου, Α-Σ. (2016) Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), σ. 317-326. DOI: <https://doi.org/10.12681/educ.182>

Γιαννακοπούλου, Α. & Αντωνίου, Α-Σ. (2016) Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και άγχους σε μαθητές δημοτικού, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), σ. 364-372. DOI: <https://doi.org/10.12681/educ.194>

Cai, Q. (2011) Can principals' emotional intelligence matter to school turnaround? *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), σ. 151–179. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.512669>

Chernis, C. (2000) Social and emotional competence in the workplace, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 433-458.

Cianciolo, T.A., Grigorenko, L.E., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, E.M. & Sternberg, J.R. (2006) Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise, *Learning and Individual Differences*, 16(3), σ. 235–253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.04.002>

Cohen, J. & Sandy, V.S. (2007) The social, emotional and academic education of children: Theories, goals, methods and assessments, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 63-78.

Coles, R. (1997) *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*, Random House Publishing Group.

Coles, R. (1998), The moral intelligence of children, *Family Court Review*, 36(1), σ. 90-95. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1998.tb00496.x>

Δεμερτζής, Ν. (2018) Για την κοινωνία πολιτών, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 37, σ. 171-183. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.15875>

Darder, A. (2020) Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(Θεματικό Τεύχος), σ. 177-190. (<https://ejournals.lib.uoc.gr/educsci/issue/view/82>) (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2023).

Demertzis, N. (2021), What moves social movements? The role of emotions in collective action, *Science and Society: Journal of Political and Moral Theory*, 40, σ. 114-145. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.27173>

Erkutlu, H. (2008) The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness: The Turkish case, *Journal of Management Development*, 27(7), σ. 708–726. DOI: <https://doi.org/10.1108/02621710810883616>

Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989) Educational Implications of the theory of multiple intelligences, *Educational researcher*, 18(8), σ. 4-10. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>

Gardner, H. (1998) Commentary: The intelligences of leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1(2), σ. 203-206. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360312980010208>

Gardner, H. (2013) The theory of multiple intelligences, στο Banks, F. & Shelton-Mayes, A. (επιμ.), *Early professional developments for teachers*, London, David Fulton Publishers Ltd.

Ginwright, S. & Cammarota, J. (2002) New terrain in youth development: The promise of a social justice approach, *Social Justice*, 29(4), σ. 82–95.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.

Goleman, D. (2000) Leadership that gets results, *Harvard Business Review*, 78(2), σ. 78-90.

Goleman, D. (2006) The socially intelligent leader, *Educational Leadership*, 64(1), σ. 76–81.

Goleman, D. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Αθήνα, Πεδίο.

Goroshit, M. & Hen, M. (2016) Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), σ. 805-818. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

Graczyk, A.P., Weissberg, P.R., Payton, W.J., Elias, J.M., Greenberg, T.M. & Zins, E.J. (2000) Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 391-410.

Grobler, B. & Conley, L. (2013) The relationship between emotional competence and instructional leadership and their association with learner achievement, *Education and Change*, 17(1), σ. 201–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.866003>

Grunberg, E.N., Barry, S.E., Callahan, W.C., Kleber, G.H., McManigle, E. & Schoomaker, B.E. (2019) A conceptual framework for leader and leadership education and development, *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), σ. 644-650. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492026>

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), σ. 157–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>

Hargreaves, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), σ. 315–336. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>

Haricharan, J.S. (2022) Is the leadership performance of public service executive managers related to their emotional intelligence? *SA Journal of Human Resource Management / SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 20(0), a1773. DOI: <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v20i0.1773>

Hedlund, J. & Sternberg, J.R. (2000) Too many intelligences? Integrated social, emotional and practical intelligence, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, Jossey- San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 136–167.

Hedlund, J., Forsythe, B.G., Horvath, A.J., Williams, M.W., Snook, S. & Sternberg, J.R. (2003) Identifying and assessing tacit knowledge: understanding the practical intelligence of military leaders, *The Leadership Quarterly*, 14(2), σ. 117–140. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00006-7)

Hedlund, J., Wilt, M.J., Nebel, L.K., Ashford, J.S. & Sternberg, J.R. (2006) Assessing practical intelligence in business school admissions: A supplement to the graduate management admissions test, *Learning and Individual Differences*, 16(2), σ. 101–127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.005>

Hourani, R., Litz, R.D. & Parkman, S. (2023) Linking emotional intelligence to professional leadership performance standards, *Journal of Leadership in Education*, 26(6), σ. 1005–1036. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818134>

Jagers, G.R., Skoog-Hofman, A., Barthelus, B. & Schlund, J. (2021) Transformative social and emotional learning: In pursuit of educational equity and excellence. *American Educator*, 45(2), σ. 12–17. Διαθέσιμο στο https://www.aft.org/ae/summer2021/jagers_skoog-hoffman_barthelus_schlund (Πρόσβαση 30 Απριλίου 2024).

Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007) A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction, *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), σ. 71–87. DOI: [10.1504/IJWOE.2007.013616](https://doi.org/10.1504/IJWOE.2007.013616)

Kafetsios, K. & Zampetakis, L.A. (2008) Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affects at work, *Personality Individual Differences*, 44(3), σ. 712–722. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Καλλιατάκη, Ε. & Γεράκη, Α. (2022) Εργασιακός εκφοβισμός στην εκπαίδευση αντιληπτό ή μη υπαρκτό φαινόμενο; *Επιστήμες Αγωγής*, 2022(3): 51-74. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/157> (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2023).

Καλογιαννάκη, Π. (2021) Συγκριτική παιδαγωγική και ο «άνθρωπος-πολίτης»: προς μία «ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, σ. 61-80. Διαθέσιμο στο <http://cier.edu.gr/> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023).

Καρράς, Κ. (2021), Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα της δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, σ. 81-97. Διαθέσιμο στο <http://cier.edu.gr/> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023).

Κασιούμης, Ν. & Ψαλτή, Α. (2021) Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38(72), σ. 59-77. DOI: <https://doi.org/10.26266/jpevol72pp59-77>

Κατσιμπρας, Α. & Κεχαγιάς, Χ-Θ. (2019) Πολιτειότητα και Αμοιβαιότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), σ. 39-56. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/32> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023).

Καφέτσιος, Κ. (2018) Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις: Μία γόνιμη διαλεκτική, *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23(1), σ. 54-69. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.23018

Κολοκοντές, Δ.Α. (2022) Διανοητικό απόθεμα, κοινωνικο-οικονομική ευημερία και πολιτειακή ευδαιμονία: Η μεσότητα στην ταξινόμηση-περιχάραξη, *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Τόμος Β')*, Λάρισα, 14-16 Οκτωβρίου 2022, Λάρισα, Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σ. 936-945. Διαθέσιμο στο <https://synedrio.eepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou> (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2023).

Κορώνη, Κ.Σ., Ξενικού, Α., & Χαντζή, Α. (2023) Ο ρόλος της αντιληπτής οργανωσιακής κουλτούρας στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και οργανωσιακής ταύτισης: μία πολυεπίπεδη ανάλυση, *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 28(1), σ. 230-252. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.26167

Kotzé, M. & Venter, I. (2011) Differences in emotional intelligence between effective and ineffective leaders in the public sector: An empirical study, *International Review of Administrative Sciences*, 77(2), σ. 397-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020852311399857>

Kumar, A. (2016) Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers, *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 5(1), σ. 8-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.21013/jems.v5.n1.p2>

Kursunoglu, A. & Tanriogen, A. (2009) The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviours of their principals and teachers attitudes towards change. *Procedia Social and Behavioural Science*, 1(1), σ. 252–258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.046>

Λίποβατς, Θ. (2014) Η ανασφαλής ελληνική ταυτότητα και η αποτυχία των νεωτερικών αξιών, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 31, σ. 101-119. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.10295>

Leban, W. & Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), σ. 554–564. DOI: <https://doi.org/10.1108/01437730410561440>

Levitats, Z. & Vigoda-Gadot, E. (2017) Yours emotionally: How emotional intelligence infuses public service motivation and affects the job outcomes of public personnel, *Public Administration*, 95(3), σ. 759-775. DOI: <https://doi.org/10.1111/padm.12342>

Levitats, Z., Vigoda-Gadot, E. & Vashdi, R.D. (2019) Engage them through emotions: Exploring the role of emotional intelligence in public sector engagement. *Public Administration Review*, 79(6), σ. 841-852. DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.13113>

Lountzis, G. & Palaskas, T. (2022) PsychoManagement: A new approach to management, *Greek Economic Outlook*, 47, σ. 90-102. Διαθέσιμο στο (<https://www.kepe.gr/en/research/recent-publications/greek-economic-outlook/greek-economic-outlook-issue-47/>) (Πρόσβαση 30 Μαρτίου 2024)

MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), σ. 73–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

McKay, A., MacDonald, K. & Longmuir, F. (2022) The emotional intensity of educational leadership: A scoping review, *International Journal of Leadership in Education* (Online First), 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2103099>

McKay, A. & Mills, M. (2022) Love, care and solidarity: understanding the emotional and affective labour of school leadership, *Cambridge Journal of Education*, 53(3): σ. 311-327. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2103099>

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003) Μία κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10(2-3): σ. 295-309. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.24033

Mandell, B. & Pherwani, S. (2003) Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison, *Journal of Business and Psychology*, 17(3), σ. 387-404. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022816409059>

Mayer, D.J. & Salovey, P. (1993) The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), σ. 433-442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, D. J. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? στο Salovey P. & Sluyter, D. (επιμ.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence*, New York, Basic Books, σ. 3-31.

Mayer, D.J., Caruso, R.D. & Salovey, P. (2000) Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 320-342.

Nazarpoori, A. (2017), A survey of the effect of leader's social intelligence on employee's perception of interpersonal justice: the mediating role of shared leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), σ. 618-631. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1283063>

Νταλλή, Κ. & Φλουρής, Γ. (2019). Μία μελέτη διερεύνησης της πολλαπλής νοημοσύνης σε σχολικά εγχειρίδια επιλεγμένων μαθημάτων μέσης εκπαίδευσης στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σ. 145-181. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/78> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023)

Οικονόμου, Κ. (2014) Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, *Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(2), σ. 87-103. Διαθέσιμο στο <https://educircle.gr/2017/06/22/2-2-2-2014/> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023)

Oreg, S. & Berson, Y. (2011). Leadership and employees' reactions to change: The role of leaders' personal attributes and transformational leadership style. *Personnel Psychology*, 64(3), σ. 627-659. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01221.x>

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2004(1), σ. 27-39.

Payne, W.L. (1985) *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*, Doctoral Dissertation, Cincinnati: The Union Institute. Διαθέσιμο στο <http://eqi.org/payne.htm> (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2023)

Petrides, V.K. & Mavroveli, S. (2018) Theory and applications of trait emotional intelligence, *Psychology: The Journal of Hellenic Psychological Society*, 23(1), σ. 24-36. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016

Pezirkianidis, C. & Stalikas, A. (2020) Latest developments in positive philosophy: The case of Greece. *Psychology: The Journal of Hellenic Psychological Society*, 25(1), σ. 1-19. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.25328

Pitt, J.A. & Brushwood Rose, C. (2007) The significance of emotions in teaching and learning: on making emotional intelligence, *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), σ. 327-337. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120701373656>

Punia, N., Dutta, J. & Sharma, Y. (2015) Emotional intelligence: A theoretical framework, *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 6(5), σ. 967-1006. Διαθέσιμο στο https://www.ijser.org/research-paper-publishing-may-2015_page5.aspx (Πρόσβαση 23 Δεκεμβρίου 2024)

Quantz, R., Cambron-McCabe, N., Dantley, M. & Hachem, H.A. (2017) Culture-based leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), σ. 376-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1099741>

Ryan, J. (2016) Strategic activism, educational leadership and social justice, *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), σ. 87-100. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>

Ryan, N., Odhiambo, G. & Wilson, R. (2021) Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature, *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), σ. 57-83. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1640892>

Saarni, C. (2007) The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 15-36.

Sackney, L., Noonan, B. & Miler, M.C. (2000) Leadership for educator wellness: An exploratory study, *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), σ. 41-56. <https://doi.org/10.1080/136031200292858>

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), σ. 185-211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Samier, A.E. & Atkins, T. (2010) Preventing and combating administrative narcissism: Implications for professional programmes, *Journal of Educational Administration*, 48(5), σ. 579-594. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578231011067749>

Santhi, M. & Unnamalai, T. (2020) Emotional intelligence and job satisfaction: An empirical investigation, *International Journal of Management*, 11(11), σ. 4194-4199.

Saferdin, M.W.A.A.W., Md Jani, H.S., Jislan, F. & Rosidi, M.R. (2023). The relationships between emotional intelligence and leadership effectiveness in selected Malaysian public sectors, *Information Management and Business Review*, 15(3I): σ. 466-476. DOI: [https://doi.org/10.22610/imbr.v15i3\(I\).3556](https://doi.org/10.22610/imbr.v15i3(I).3556)

Sezer, Ş. & Uzun, T. (2023) The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance,

International Journal of Leadership in Education, 26(6), σ. 1062-1081. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849812>

Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process, *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), σ. 321-333. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120500088745>

Sternberg, J.R. (1999) The theory of successful intelligence, *Review of General Psychology*, 3(4), σ. 292–316. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>

Sternberg, J.R. (2005α) A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized, *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), σ. 347-364. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120500156088>

Sternberg, J.R. (2005β) The theory of successful intelligence, *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), σ. 189-202.

Sternberg, J.R. (2019) A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence, *Journal of Intelligence*, 7(4), No23. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence7040023>

Sternberg, J.R., Okagaki, L. & Jackson, A. (1990) Practical intelligence for success in school, *Educational Leadership*, 48(1), σ. 35–39. Διαθέσιμο στο: <https://ascd.org/el/articles/practical-intelligence-for-success-in-school> (Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2024)

Tabatabaei, S.O. & Farazmehr, Z. (2015) The Relationship between emotional intelligence and Iranian Language Institute Teachers' job satisfaction, *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), σ. 184-195. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0501.25>

Tai, K.M. & Kareem, A.O. (2019) The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change, *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), σ. 469-484. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481535>

Taylor, J.G. & Bagby, R.M. (2000) An overview of the alexithymia construct, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 40-67.

Taylor, J.G., Bagby, R.M. & Luminet, O. (2000) Assessment of alexithymia: Self-report and observer-rated measures, στο Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (επιμ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, Wiley Company, σ. 301-319.

Taylor, J.G. & Taylor-Allan, L.H. (2007) Applying emotional intelligence in understanding and treating physical and psychological disorders: What we have learned

from alexithymia, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 211-224.

Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its uses, *Harper's Magazine*, 140(January), σ. 227-235.

Thorndike, R.L. & Stein, S. (1937) An evaluation of the attempts to measure social intelligence, *Psychological Bulletin*, 34(5), σ. 275–285. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0053850>

Τουλουμάκου, Κ.Α., Αδαμοπούλου, Ε. & Τσιτιρίδου-Ευαγγέλου, Μ. (2023) Αντίξοες εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία: προεκτάσεις για ένα ευαισθητοποιημένο σχολείο στις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 28(1), σ. 159-175. DOI: https://doi.org/10.12681/psy_hps.26786

Τσώλη, Κ. (2022) Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στην οικογένεια: Στρατηγικές ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, *Επιστήμες Αγωγής*, 2022(3), σ. 177-188. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/157> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023)

Vigoda-Gadot, E. & Meisler, G. (2010) Emotions in management and the management of emotions: The impact of emotional intelligence and organizational politics on public sector employees, *Public Administration Review*, 70(1), σ. 72-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02112.x>

Wagner, K.R., & Sternberg, J.R. (1985) Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), σ. 436–458. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.2.436>

Wallace, J. (2010) Facing “reality”: including the emotional in school leadership programmes, *Journal of Educational Administration*, 48(5), σ. 595-610. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578231011067758>

Warren, C. A. (2018) Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy, *Journal of Teacher Education*, 69(2), σ. 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>

Wechsler, D. (1943) Non-intellective factors in general intelligence, *The journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), σ. 101–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0060613>

Williams, M.W., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H. & Sternberg, J.R. (2002) Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence, *Developmental Review*, 22(2), σ. 162–210. DOI: <https://doi.org/10.1006/drev.2002.0544>

Wolfe, J.C. (2007) The practice of emotional intelligence coaching in organizations: A hands-on guide to successful outcomes, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J.

(επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 169-182.

Χαρίστου, Ν. & Ζιούτα, Ε. (2020) Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση στο δημοτικό σχολείο, *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 6, σ. 377-389. Διαθέσιμο στο <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/PPY-PER-SKEPSY-TEYXOS-6.pdf> (Πρόσβαση 30 Απριλίου 2024)

Χριστοφορίδου, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2020) Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακή ικανότητα: Μία εμπειρική διερεύνηση σε Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), σ. 41-61. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/80> (Πρόσβαση 1 Ιουνίου 2023).

Yarnell, M.A. & Grunberg, E.N. (2017) Developing ‘allostatic leaders’: A psychobiosocial perspective, στο Clark, M. & Gruber, C. (επιμ.), *Leader Development Deconstructed*. Annals of Theoretical Psychology, vol 15. Springer, Cham.

Zaghamero, A.N. (2024) The effect of emotional intelligence skills on leaders’ performance: An empirical study applied on Egyptian public universities, *Emirati Journal of Business, Economics and Social Studies*, 3(1), σ. 22-31. DOI: <https://doi.org/10.54878/gnxq7185>

Zembylas, M. (2010) The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs, *Journal of Educational Administration*, 48(5), σ. 611–625. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578231011067767>

Zembylas, M. (2013) Mobilizing ‘implicit activism’ in schools through practices of critical emotional reflexivity, *Teaching Education*, 24(1), σ. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.704508>

Zins, E.J., Elias, J.M. & Greenberg, T.M. (2007) School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success, στο Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M.J. (επιμ.), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, Praeger Publishers, σ. 79-94.