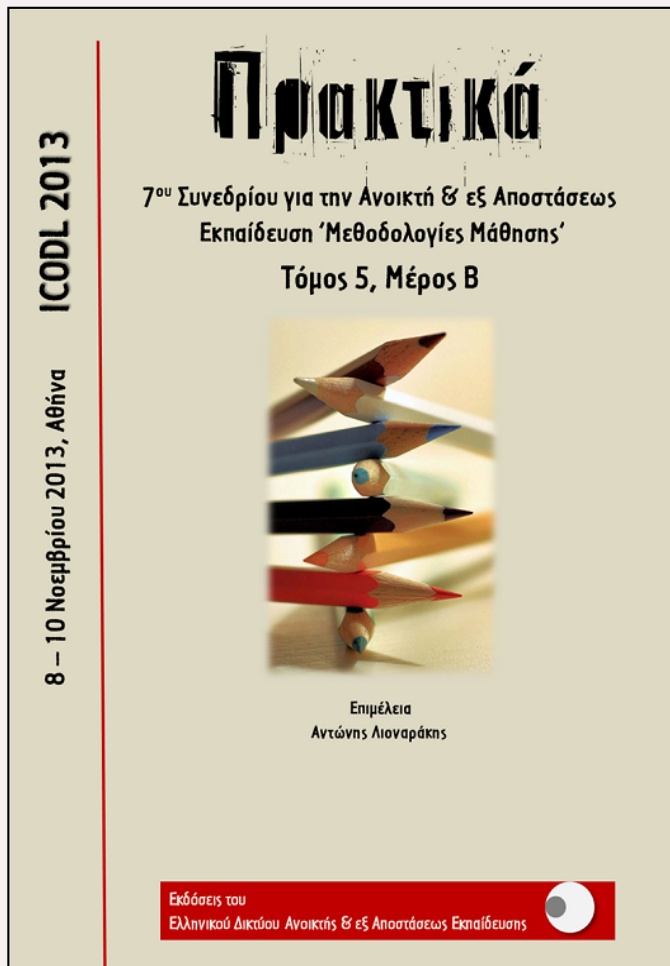


## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τομ. 7, 2013



Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική  
Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης

Δελλατόλας Αντώνιος

<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.550>

Copyright © 2013 Αντώνιος Δελλατόλας



### To cite this article:

Δελλατόλας (2013). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, .

**Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία  
στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

**Emotional intelligence Transformational leadership Secondary education  
Teachers Western Greece**

Αντώνιος Δελλατόλας  
Οικονομολόγος ΜΔΕ  
Καθηγητής Οικονομικών  
Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πατρών  
[dellan@otenet.gr](mailto:dellan@otenet.gr)

**Abstract**

This study investigates the relationships between personal skills (self-awareness, self-regulation) and emotional intelligence components (social skills, motivation and empathy) and transformational leadership of the secondary education teachers in West Greek area. Results provided support for the model which suggests that teacher's emotional intelligence components are positively associated with transformational leadership in the classroom. Participants were 226 students. Data were collected by means of questionnaires in a series of face-to-face structured interviews regarding their perceptions for the following: 1) Teacher's emotional intelligence and 2) teacher's transformational leadership.

**Keywords:** *Emotional intelligence, Transformational leadership Secondary education, Teachers, Western Greece*

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί και να αποδείξει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές ικανότητες (αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση συναισθημάτων) και τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και ενσυναίσθηση) και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όταν και όπως εκφράζονται από τους καθηγητές/τριες στα Ελληνικά σχολεία - οργανώσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Δυτικής Ελλάδας. Μετά από την θεωρητική θεμελίωση αποδεικνύεται μέσα από την εμπειρική έρευνα (τα αποτελέσματα προέκυψαν από την επεξεργασία 226 ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από μαθητές των Λυκείων της παραπάνω περιοχής) ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται έντονα θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία των καθηγητών-ηγέτων στην ομάδα-τάξη που διδάσκουν – ηγούνται .

**Λέξεις-κλειδιά:** *Συναισθηματική νοημοσύνη, Μετασχηματιστική ηγεσία, Καθηγητές Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Οργανώσεις – σχολεία, Δυτική Ελλάδα*

## Εισαγωγή

### *Χαρισματική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη*

Σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης, όπου το τοπίο του επιχειρηματικού κόσμου μεταβάλλεται συνεχώς, ένας ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει μια ευρεία γκάμα ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, για να είναι ικανός να επιτελέσει το χρέος του: να μπορεί να φέρει αποτελέσματα, να επιτύχει το όραμα, να δημιουργεί γόνιμο κλίμα με εργαζόμενους ευχαριστημένους και παραγωγικούς και γενικά να οδηγεί τον οργανισμό στην πολύπλευρη επιτυχία. Η νέα ανταγωνιστική πραγματικότητα θέτει τη συναισθηματική νοημοσύνη στο επίκεντρο του εργασιακού χώρου και της αγοράς.

Έτσι, όσο βέβαιο είναι ότι ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ένα δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του μέσου όρου, άλλο τόσο βέβαιο είναι ότι αυτός δεν αποτελεί καταλυτικό παράγοντα χαρισματικής ηγεσίας, καθώς ιδιαίτερα σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Κατά μέσο όρο το 90% της επιτυχίας στην ηγεσία μπορεί να αποδοθεί σ' αυτή. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως η σπουδαιότητα της αυξάνεται όσο πιο ψηλά ανεβαίνει κανείς στην ιεραρχία, ενώ οι γνωστικές ικανότητες και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω εκπαίδευσης γίνονται λιγότερο σημαντικές. Εξάλλου, τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα μπορούν να μετατρέψουν τους έξυπνους ανθρώπους σε ανόητους (Goleman, 2002).

Ο Goleman (2000) έκανε λόγο για έξι διαφορετικούς τύπους ηγεσίας, που συνδέονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην εργασιακή απόδοση και το κλίμα του οργανισμού. Οι τύποι αυτοί είναι: ο καταπιεστικός (coercive), ο οραματιστικός (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetting) και ο συμβουλευτικός (coaching).

*Οι ηγέτες με καταπιεστικό στυλ* απαιτούν άμεση υπακοή, στηρίζονται στη δύναμη της θέσης τους και γενικά διακρίνονται από έλλειψη εν-συναίσθησης. Το στυλ είναι κατά βάση αποτελεσματικό σε περιόδους κρίσης, στα πολύ αρχικά στάδια μιας οργανωσιακής αλλαγής ή όταν υπάρχουν προβληματικοί εργαζόμενοι. Το γενικό αποτέλεσμα αυτού του στυλ ηγεσίας στο οργανωσιακό κλίμα είναι αρνητικό.

Από την άλλη πλευρά, ο *τύπος του οραματιστή ηγέτη* κινητοποιεί τα άτομα προς ένα κοινό όραμα και διακρίνεται από τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης της αυτοπεποίθησης, της εν-συναίσθησης και του καταλύτη αλλαγής. Με μια λέξη θα μπορούσε να συνοψιστεί στη φράση «Ακολουθήστε με» και είναι αποτελεσματικός όταν απαιτείται ένα νέο όραμα ή όταν χρειάζεται να δοθεί μια ξεκάθαρη γραμμή πορείας για τον οργανισμό. Η γενική του επίπτωση στο οργανωσιακό κλίμα είναι θετική.

*Το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας* δημιουργεί αρμονία και συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα άτομα της ομάδας. Διακρίνεται από τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης της ενσυναίσθησης, του χτισίματος δεσμών και της επικοινωνίας ενώ υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι είναι πάνω απ' όλα. Το στυλ αυτό είναι αποτελεσματικό όταν χρειάζεται να ενδυναμωθεί η συνοχή της ομάδας ή για την εμπύχωση των ατόμων σε περιόδους κρίσης.

*Το δημοκρατικό στυλ* οδηγεί σε συναίνεση μέσω συμμετοχικών διαδικασιών και διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Ο δημοκρατικός ηγέτης ζητά πάντα τη γνώμη των άλλων και είναι αποτελεσματικός όταν χρειάζεται να υπάρξει κοινή συναίνεση ή να εισακουστεί η γνώμη της πλειοψηφίας των εργαζομένων. Η επίδραση στο οργανωσιακό κλίμα είναι θετική.

Στη συνέχεια, *το καθοδηγητικό στυλ* θέτει υψηλά κριτήρια απόδοσης και διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της ευσυνειδησίας, των κινήτρων επιτυχίας και

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

της πρωτοβουλίας. Το στυλ συνοψίζεται στη φράση «Κάντε ότι κάνω, τώρα» και δουλεύει καλύτερα όταν υπάρχει η ανάγκη για γρήγορα αποτελέσματα από μια ενθουσιώδη και ικανή ομάδα. Όμως το οργανωσιακό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά γιατί καταπιέζεται η δημιουργικότητα και δημιουργείται μια ατμόσφαιρα ασφυξίας.

Τέλος, το *συμβουλευτικό στυλ* δίνει έμφαση στην περαιτέρω ανάπτυξη των εργαζομένων και διακρίνεται από τις ικανότητες της ανάπτυξης άλλων, της ενσυναίσθησης και της αυτεπίγνωσης. Συνοψίζεται στο «Δοκιμάστε αυτό» και είναι αποτελεσματικό για τη βελτίωση και ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του (Goleman, 2000).

Οι πραγματικά επιτυχημένοι και χαρισματικοί ηγέτες δεν χρησιμοποιούν μόνο ένα απ' αυτά τα στυλ, αλλά διαθέτουν ευλυγισία και εναλλάσσουν στυλ ανάλογα με τις ανάγκες που βλέπουν ότι δημιουργούνται στην επιχείρηση. Οι ηγέτες που επιδεικνύουν τέσσερα από τα έξι στυλ και κυρίως το οραματιστικό, το δημοκρατικό, το ανθρωπιστικό και το συμβουλευτικό, δημιουργούν το καλύτερο οργανωσιακό κλίμα στις επιχειρήσεις τους και επιτυγχάνουν τις μεγαλύτερες επιδόσεις (Goleman, 2002).

## **2. Η Μετασχηματιστική ηγεσία και η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη στον εργασιακό χώρο και στην εκπαίδευση.**

Η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία μετασχηματισμού και στη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πεδίο της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας για την αποτελεσματικότητα στις εργασιακές αλλά και τις εκπαιδευτικές σχέσεις. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, η πλειοψηφία της έρευνας για την ηγεσία έχει κυριαρχηθεί από τις θεωρίες μετασχηματιστικής και χαρισματικής ηγεσίας. Η ηγετική συμπεριφορά μέσα από αυτές τις έρευνες, εκφράζεται μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά με κυριότερα μεταξύ των άλλων:

α) Ορισμένες διανοητικές δυνατότητες ηγεσίας (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco, and Lau, 1999; Atwater and Yammarino, 1993),

β) Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Hoogh, Hartog, and Koopman, 2005; Houghton, Bonham, Neck, and Singh, 2004),

γ) Ηγετικές συμπεριφορές (Mackenzie, Podsakoff, and Rich, 2001) και

δ) Ο βαθμός της φυσικής ελκυστικότητας ενός προσώπου (Weierter, 1997).

Το μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας θεμελιώθηκε αρχικά από τον Burns (1978) και αναπτύχθηκε περαιτέρω σε ένα ευρύ φάσμα έρευνας από τον Bass και τους συναδέλφους του (Avolio, 1999; Avolio and Yammarino, 2002; Bass, 1997; Avolio and Bass, 1988; Avolio, Bass, and Jung, 1999). Κατά τον Bass (1985; 1998) το μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας περιλαμβάνει την καθιέρωση ενός ηγετικού πρότυπου που κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία των οπαδών. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει οριστεί παραδοσιακά ως η επίδειξη των ακόλουθων συστατικών: Χάρισμα, διανοητική υποκίνηση, και εξατομικευμένη εκτίμηση (Avolio, et al, 1999). Αναλυτικότερα:

Χάρισμα: Η διάσταση χαρίσματος συνδέεται με το αν ο ηγέτης ενσταλάζει την υπερηφάνεια, την πίστη, και το σεβασμό στους υφισταμένους του και παρέχει ένα όραμα και μια αίσθηση της αποστολής σε μια ομάδα μέσω των άριστων δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Διανοητική υποκίνηση: Χαρακτηρίζει τον ηγέτη που προωθεί τη νοημοσύνη, την ορθολογιστική ικανότητα, την προσεκτική επίλυση προβλήματος, και ενθαρρύνει τους υφισταμένους για να ακολουθήσουν τις καινοτόμες λύσεις στα προβλήματα.

Εξατομικευμένη εκτίμηση: Εκφράζει τον ηγέτη που δείχνει την προσωπική προσοχή

στους υφισταμένους, θεραπεύει κάθε υπάλληλο ατομικά, και δείχνει ένα ενδιαφέρον για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη κάθε υφισταμένου.

Η πρόσφατη έρευνα πάνω στην ηγετική συμπεριφορά έχει επικεντρωθεί προς την διερεύνηση των πολυδιάστατων απόψεων της νοημοσύνης ως καρποφόρο χώρο για την άσκηση ηγεσίας μετασχηματισμού. Αυτές οι θεωρήσεις της ηγεσίας προϋποθέτουν ότι η ηγεσία είναι αποτελεσματικότερη όταν ο ηγέτης χρησιμοποιεί τη συναισθηματική και εμπνευσμένη τακτική επιρροής για να ηγηθεί στην οργάνωση και τα μέλη της (Bass, 1985). Μεταγενέστερα ο Bass (2002), που συσχέτισε τα γνωστικά, κοινωνικά, και συναισθηματικά συστατικά της νοημοσύνης με τις μετασχηματιστικές διαστάσεις της ηγεσίας, διαπίστωσε ότι τα γνωστικά, κοινωνικά, και συναισθηματικά συστατικά της νοημοσύνης είναι χρήσιμα στην αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Με λίγα λόγια, διαπιστώθηκε ότι εκείνοι που καθιερώνονται ως πετυχημένοι και συνεπείς ηγέτες είναι αυτοί που διαθέτουν βασικές κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, και γνωστικές ικανότητες, στην ερμηνεία των διαφορετικών περιστασιακά καταστάσεων διότι διαθέτουν εκτενές συμπεριφοριστικό ρεπερτόριο, άρα δύνανται να επιλέξουν και να θεμελιώσουν κατάλληλες συμπεριφοριστικές απαντήσεις (Bass, 2002; Zaccaro, 2002). Ουσιαστικά, αυτά τα άτομα έχουν την εμπειρία να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και να ανεβάσουν την επιρροή τους για να επηρεαστούν οι αντιλήψεις άλλων για τις ικανότητές τους και την οργανωτική τους επιτυχία. Μια μεταγενέστερη ανάλυση έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για την έκβαση μιας ποικιλίας μεταβλητών όπως : υπευθυνότητα, ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα της ομάδας εργασίας του ηγέτη ( Judge and Piccolo, 2004).

Μια σύντομη ανάλυση των ερευνών πάνω σε αυτό το ζήτημα δείχνει ότι :

**A) Οι γνωστικές ικανότητες** της νοημοσύνης περιλαμβάνουν διαδικασίες όπως η εξέταση των αφηρημένων εννοιών και η σύνθετη επίλυση προβλήματος. Η αξιολόγησή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω παραδοσιακών τεστ του δείκτη νοημοσύνης IQ είτε μέσω επίλυσης προβλημάτων - στόχων με χαρτί και μολύβι ή με παρόμοιους τρόπους. Στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η γνωστική νοημοσύνη δείχνει ως ο πλέον πιθανός τρόπος εξήγησης της δυνατότητας ενός ηγέτη να υποκινήσει διανοητικά τους οπαδούς. Αρχικά ο ηγέτης θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει τη γνωστική νοημοσύνη, δηλαδή θα πρέπει να κατέχει τις δεξιότητες επίλυσης ενός προβλήματος, για να ενθαρρύνει προσεκτικά τη δημιουργικότητα των υφισταμένων του για την επίλυση του προβλήματος. Χωρίς ισχυρές γνωστικές δεξιότητες από την πλευρά του ηγέτη, θα ήταν δύσκολο να προκληθούν και να υποκινηθούν οι γνωστικές ικανότητες της ομάδας.

**B) Η κοινωνική νοημοσύνη** έχει οριστεί ως η δυνατότητα αναγνώρισης και προσαρμογής ενός ατόμου στις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Bass, 2001; Zaccaro, 2002). Οι κοινωνικά ευφυείς ηγέτες πρέπει να μπορούν να ανιχνεύσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για το στόχο, να προσαρμόζονται στα περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα, και να κατορθώνουν με τις συμπεριφορές τους να επηρεάσουν κατάλληλα τις σχετικές αντιλήψεις των μελών της ομάδας. Ο Stogdill (1950) έχει σημειώσει ότι «η επαγρύπνηση στο περιβάλλον και η κατανόηση των καταστάσεων συνδέονται στενά με τη δυνατότητα ηγεσίας». Οι περισσότεροι ερευνητές σε αυτήν την περιοχή έχουν συμφωνήσει σχετικά με την έννοια ότι ένας αληθινά επιτυχής ηγέτης κατέχει τα χαρακτηριστικά και της κοινωνικής αντιληπτικής ικανότητας και της συμπεριφοριστικής ευελιξίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες των διάφορων κοινωνικών καταστάσεων. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με την ισχυρή κοινωνική νοημοσύνη περιλαμβάνουν καλές προφορικές δεξιότητες επικοινωνίας,

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*



αυτοπεποίθηση, κοινωνικότητα, ικανότητα για τη θέση, αντοχή πίεσης, και μια κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής της οργανωτικής επίλυσης προβλήματος (Bass, 2001). Επιπλέον, το πρώτο στάδιο του συμπεριφοριστικού προτύπου της χαρισματικής ηγεσίας των Conger and Kanungo (1988) περιλαμβάνει την αξιολόγηση καθεστώτος του ηγέτη στην υπάρχουσα κατάσταση. Στο πρότυπό του, ένας χαρισματικός ηγέτης πρέπει πρώτα να είναι σε θέση να αξιολογήσει ακριβώς τις «κλίσεις, τις δυνατότητες, τις ανάγκες, και το επίπεδο ικανοποίησης που αντιμετωπίζεται από τους οπαδούς» (Conger, 1989). Η ακρίβεια αυτής της εκτίμησης του περιβάλλοντος, καθορίζει την ενδεχόμενη αποτελεσματικότητα των ενεργειών του ηγέτη στο επόμενο στάδιο στο οποίο ο ηγέτης ενεργεί για να δημιουργήσει μια στρατηγική διορατικότητα και να εμψυχήσει τους στόχους της ομάδας. Η κοινωνική μορφή νοημοσύνης εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική για τη χαρισματική ηγεσία στη δυνατότητα να ενσταλαχτεί μια αίσθηση της αποστολής της ομάδας.

Γ) **Η συναισθηματική νοημοσύνη.** Οι Salovey and Mayer (1990) εισήγαγαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Εντούτοις, ο Daniel Goleman προήγαγε το θέμα σε μια σειρά βιβλίων με τον τίτλο Συναισθηματική Νοημοσύνη (Goleman, 1995 - ). και συνοπτικά ορίζεται ως η συνειδητοποίηση και η δυνατότητα ενός ηγέτη να αντιληφθεί, να σταχυολογεί τις πληροφορίες και να ελέγχει να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα είτε τα δικά του είτε και των μελών της ομάδας, για να διευκολύνει τις ενέργειες, για να καταλάβει την έννοια των συναισθηματικών καταστάσεων, και για να είναι αποτελεσματικός.

Διάφοροι ερευνητές ασχολήθηκαν με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On & Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001; Mayer & Salovey, 1997; Parker, Taylor, & Bagby, 2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζεται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Αυτό το ύφος ηγεσίας έχει κέρδος την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία των οπαδών (Bass, 1985; 1998) και οδηγεί στην ικανοποίηση και στην αποδοτικότητα της ομάδας (De-Groot, Kiker, and Cross, 2000; Lowe, Kroeck, and Sivasubramanian, 1996; Srivastava and Bharamanaikar, 2004).

Δύο κύριες προσεγγίσεις προέκυψαν:

Α) Ένα μικτό πρότυπο, το οποίο συνδυάζει τις συναισθηματικές δεξιότητες με τις διαστάσεις προσωπικότητας όπως η αισιοδοξία και το ατομικό κίνητρο (Bar-On, 1997; 2006; Goleman, 1998) και

Β) Ένα πρότυπο δυνατοτήτων, το οποίο εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται και αναλύουν τις συναισθηματικές πληροφορίες και των ικανοτήτων που απαιτούνται για τέτοια επεξεργασία (Brackett and Salovey, 2006; Mayer and Salovey, 1997; Mayer, Caruso, and Salovey, 2000). Το μοντέλο των Mayer and Salovey (1997) στρέφεται στις συναισθηματικές δεξιότητες των ηγετών όπως τη δυνατότητα να αντιληφθούν καταστάσεις, να αξιολογούν πληροφορίες, και να διαχειρίζονται συναισθήματα είτε δικά τους (self) είτε και των μελών της ομάδας τους (others). Οι σχετικές μελέτες δείχνουν ότι το συναίσθημα διαδραματίζει επίσης έναν κρίσιμο ρόλο στην αντίληψη και την εμφάνιση των ηγετών στις ομάδες (Pescosolido, 2002). Για παράδειγμα, το χάρισμα ενός ατόμου και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν τη θεώρησή του ως ηγέτη (Conger and Kanungo, 1988; Conger, 1989; Kellert, Humphrey, and Sleeth, 2002) όπως και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Cooper and Sawaf, 1997).

Εκτός από θεωρητικές προσεγγίσεις (π.χ. Bass, 2002; Brown and Moshavi, 2005) που έχουν εστιάσει στη μετασχηματιστική ηγεσία και στη σχέση της με την συναισθηματική νοημοσύνη, εμπειρικές μελέτες μέχρι σήμερα (π.χ. Barbuto and Burbach, 2006; Barling, Slater, and Kelloway, 2000; Mandell and Pherwani, 2003; Sosik and Megerian, 1999) δείχνουν ότι αυτές οι έννοιες συσχετίζονται θετικά.

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνουν μετασχηματιστικό ύψος ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Εντούτοις, από την έρευνα προκύπτει ότι το άτομο, η ομάδα και η συνεκτικότητα της μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο σε τέτοιες σχέσεις. Τέλος, διάφοροι ερευνητές (Caruso, Mayer, Salovey, 2002) εστίασαν στη δυνατότητα των ηγετών να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, στο πώς οι ηγέτες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματα για να εποπτεύσουν τους οπαδούς τους στις ομάδες εργασίας, και πώς τα συναισθήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτύξουν τις δεξιότητες ηγεσίας. Αυτές οι δυνατότητες και οι ικανότητες είναι κρίσιμες στις διαδικασίες ηγεσίας επειδή γίνονται θετικά αντιληπτές από τους οπαδούς των ηγετών. Η σχέση λοιπόν που προκύπτει μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετών και των οπαδών τους είναι έντονα συναισθηματική. Για παράδειγμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν γενικά τη συναισθηματική υποστήριξη και είναι σε θέση να διαδώσουν τις συγκινήσεις τους σχετικά με τις προσδοκίες τους στους οπαδούς τους (Avolio and Bass, 1988; Bass, 1997). Είναι επίσης ικανοί να ωφεληθούν από τη συναισθηματική δέσμευση των οπαδών τους (Dionne, Yammarino, Atwater, and Spangler, 2004). Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρουσιάζουν διάφορα μη λεκτικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά (π.χ., ο τρόπος που εξετάζουν άλλους ανθρώπους και τη λεκτική άνεσή τους) για τα οποία θεωρούνται αποτελεσματικοί και χαρισματικοί ηγέτες (Weierter, 1997). Ακολούθησε ένα εντυπωσιακά ευρύ σώμα έρευνας, εμπνευσμένο από την επιθυμία να γίνει κατανοητή η υψηλή αποδοτικότητα των μετασχηματιστικών ηγετών (Bass, 1997; 1998; 2002; Hunt and Conger, 1999; Eagly and Johannesen-Schmidt, 2001; Kirkpatrick and Locke, 1996) και τη δυνατότητά τους να παρακινήσουν τους οπαδούς τους για να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Conger and Kanungo, 1988; House, 1977; Lowe et al., 1996). Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν καταδείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική θετική σχέση και αναδεικνύει το μετασχηματιστικό ύψος ηγεσίας, (Mandell and Pherwani, 2003; Ashkanasy and Tse, 2000; Sosik and Megerian, 1999).

Οι αποτελεσματικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να κατέχουν τη δυνατότητα-δαισθητική διορατικότητα να προσδιορίσουν όσα αφορούν συναισθηματικά άλλους και να παρέχουν καθοδήγηση όπου είναι απαραίτητο.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων μιας εμπειρικής εξέτασης των σχέσεων μεταξύ γνωστικών, κοινωνικών, και συναισθηματικών συστατικών της νοημοσύνης και των απόψεων περί της μετασχηματιστικής ηγεσίας, (Hoffman and Frost, 2006) έδειξαν ότι το πλαίσιο πολλαπλής νοημοσύνης (συναισθηματική, γνωστική, και κοινωνική) προϋποθέτει μετασχηματιστική ηγεσία. Το δείγμα για αυτήν την μελέτη αποτέλεσαν 86 παθολόγοι με μέση ηλικία 38.4 έτη, εγγραμμένοι σε ένα πρόγραμμα MBA μεγάλου πανεπιστημίου. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν ταυτόχρονα ως παθολόγοι. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικές σχέσεις βρέθηκαν μεταξύ γνωστικής κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διανοητική υποκίνηση, τη χαρισματική ηγεσία και την εξατομικευμένη εκτίμηση αντίστοιχα.

Άλλη έρευνα με ερωτηματολόγιο που έγινε ανάμεσα σε 43 διοικητικά στελέχη έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με διάφορα συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αφού αποτελεσματικοί αναδείχθηκαν εκείνοι οι ηγέτες που επέδειξαν μετασχηματιστικό παρά συναλλακτικό ύψος ηγεσίας (Palmer, Walls, Burgess, Stough, 2001).

Μια ερευνητική μελέτη στο χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς, αφού απέδειξε ότι ο ηγέτης για να μπορεί να επηρεάσει θετικά τα συναισθήματα των ατόμων της

ομάδας που ηγείται, πρέπει πρώτα αυτός, να προσαρμόζει - ρυθμίζει τα δικά του (self-) συναισθήματα, πρότεινε τρόπους για να συμβεί αυτό έτσι ώστε η ηγεσία να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις προκλήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (Schyns, Meindl, Croon, 2007).

Στην Ελλάδα σε μια σύγχρονη έρευνα πάνω στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην οποία συμμετείχαν 267 στελέχη διαφόρων ιεραρχικών επιπέδων από διάφορους οργανισμούς εμφανίστηκε απόλυτη θετική σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες η οποία οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της ομάδας (Polychroniou, 2009).

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο κεντρικής σπουδαιότητας για το μέλλον της κοινωνίας. Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε έναν μεταβαλλόμενο με γρήγορους ρυθμούς κόσμο. Οι μεταβολές που πραγματοποιούνται στο παγκόσμιο περιβάλλον θεωρούν κρίσιμο το ρόλο του διδάσκοντα - ηγέτη σε οποιαδήποτε επιτυχή αλλαγή (Bezzina, 2000; Daresh, 1998; Davies, 2002; Portin, 1998; Wong, 2003). Οι δάσκαλοι ως ηγέτες και διαχειριστές της αλλαγής πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και τις δυνατότητες για να εκπαιδεύσουν τους πολίτες του μέλλοντος, με επιτυχία, αναπτύσσοντας όχι μόνο το διανοητικό, αλλά και το συναισθηματικό και το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως ηγέτες με την αντίληψη και διαχείρισή των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των αντίστοιχων των σπουδαστών τους, όπως πχ. τα συναισθήματα του θυμού ή απογοήτευσης, και αναλόγως να προσαρμοστεί η συμπεριφορά τους στις διαφορετικές καταστάσεις. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα στοιχεία υποστηρίζουν το αυξανόμενο άγχος, και την ψυχολογική κούραση σαν παράγοντες που οδηγούν στην πρόθεση παραίτησης του διδάσκοντα από την αποτελεσματική διαχείριση – μετάδοση της γνώσης (Borg and Riding, 1991; Tsiplitaris, 2004), η έρευνα της επιρροής της συναισθηματικής νοημοσύνης των δασκάλων δείχνει αξιόλογη για την επιτυχία.

Επίσης η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την επιχείρηση Hay/ McBer (2000) μεταξύ των δασκάλων στη Μεγάλη Βρετανία υποστηρίζει την θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία. Επεξηγηματικά, τα συναισθηματικά συστατικά: Αυτοεπίγνωση, αυτοσεβασμός, ενσυναίσθηση, ευελιξία, και διαπροσωπικές σχέσεις φάνηκαν να συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα ηγεσίας. Η σημασία της ενσυναίσθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων ήταν επίσης προφανής στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Chan and Hui (1998) μεταξύ καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χογκ Κονγκ. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι αυτές οι δύο παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εργασία των δασκάλων και όσον αφορά την άμεση διδασκαλία και την καθοδήγηση που προσέφεραν.

Ο Chan (2004), στην έρευνά του μεταξύ των δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χογκ Κονγκ, βρήκε επίσης μια θετική σχέση μεταξύ εν-συναισθήματος, αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης και αποδοτικής διδασκαλίας.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Lees and Barnard (1999) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι με την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν τους σπουδαστές με τους καλύτερους βαθμούς, ενώ οι δάσκαλοι με τις περιορισμένες συναισθηματικές ειδικότητες είχαν τους σπουδαστές με τους χαμηλότερους βαθμούς.

Σε άλλη έρευνα πάνω σε εκπαιδευτικούς, οι Raju and Srivastava (1994) διαπίστωσαν ότι μεταβλητές που αφορούσαν την ενδοατομική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως το αυτοκίνητρο και ο εσωτερικός έλεγχος, διακρίνει τους



δασκάλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σαν περισσότερο υπεύθυνους στο επάγγελμα.

Μια έρευνα πάνω στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια σε μεταπτυχιακά προγράμματα MBA, σε 5 χώρες (ΗΠΑ, Πορτογαλία, Ελλάδα, Νότια Κορέα & Μπαγκλαντές) έδειξε σχεδόν απόλυτη ταύτιση των δύο εννοιών. Οι κοινωνικές ικανότητες συσχετίστηκαν απόλυτα θετικά με την ηγεσία μετασχηματισμού σε όλες τις χώρες εκτός της Πορτογαλίας (Rahim, Psenica, Polychroniou, S.-Y. Oh, Ferdausy, Dias, 2006).

Η μελέτη της Ιορδάνογλου (2007) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, εξέτασε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα ηγεσίας, την υπευθυνότητα και την ικανοποίηση στην εκπαίδευση. Στη μελέτη συμμετείχαν 332 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στους ηγετικούς ρόλους, ειδικά στις ενδοατομικές και διαπροσωπικές διαστάσεις. Μια ισχυρή θετική επίδραση ήταν επίσης προφανής στην υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα των δασκάλων, όπως μετριέται από την αντίληψη των δασκάλων. Ρόλοι ηγεσίας όπως η αξιολόγηση απόδοσης, η υποστήριξη κινήτρου, και η βελτίωση ανάπτυξης είχαν μια ισχυρή επιρροή στην αποτελεσματικότητα.

Όπως παρατηρούμε από την θεωρητική επισκόπηση των μέχρι σήμερα ερευνών, με βάση της απόψεις των υφισταμένων τους, οι ηγέτες – προϊστάμενοι που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, εμφανίζουν θετική συσχέτιση και εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό και τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

### **3. Εμπειρική έρευνα**

#### **3.1 Υποθέσεις της Έρευνας**

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι ερευνητές και οι θεωρητικοί της διοίκησης διαπιστώνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που κατέχουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολύ πιθανό να εκφράζουν αποτελεσματικές συμπεριφορές στη διαχείριση των σχέσεων - συγκρούσεων με τους υφισταμένους τους έτσι ώστε η ομαδική εργασία να είναι αποτελεσματική. (Sternberg, 1985; Bass and Avolino, 1993; Bernet, 1996; Megerian and Sosik, 1996; Morris and Feldman, 1996; Goleman, 1998; 2001; Bass, 2002; Rahim et al., 2002; 2006). Ο Goleman (2001) δείχνει ότι στον εργασιακό χώρο η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με ικανότητες, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και το εν-συναίσθημα. (δείτε επίσης Rahim et al 2002). Το εν-συναίσθημα και οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δυνατότητά του ηγέτη να αντιληφθεί τις συγκινήσεις, τα συναισθήματα, και τις ανάγκες και με τη βοήθεια του να ρυθμίσουν οι άλλοι τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους. Το κίνητρο απαιτείται για να βοηθήσει ένα άτομο ώστε να παραμείνει ενεργό και θετικό για την επίτευξη των στόχων (Church, 1997; Sosik and Megerian, 1999; Druskat and Wolf, 2001).

Ο στόχος της παρούσας μελέτης στηρίζεται στην υπόθεση ότι, αν κατά τις αντιλήψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στο οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας – μάθησης στο Λύκειο, εκδηλώνουν στην τάξη προσωπικές δεξιότητες δηλαδή αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο και αναπτύσσουν τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και εν-συναίσθηση) τότε αναπτύσσουν χάρisma, διανοητική υποκίνηση και εξατομικευμένη εκτίμηση δηλαδή ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία. Θεωρούμε λοιπόν ότι οι καθηγητές- ηγέτες που κατέχουν και εκφράζουν συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να συνδεθούν με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας για διάφορους λόγους. Για παράδειγμα οι κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με τη διευκόλυνση των μαθητών για να

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

συμμετέχουν στις επιθυμητές συμπεριφορές είναι πιθανό να συνδεθούν με τη διανοητική υποκίνηση. Οι μαθητές είναι πιθανό να σεβαστούν και να δεθούν συναισθηματικά με έναν μετασχηματιστικό ηγέτη - καθηγητή ο οποίος επιβραβεύει τις προσπάθειες τους, είναι διακριτικός, και πρόθυμος να τους βοηθήσει στο να βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας τους έτσι ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν την ενσυναίσθηση, είναι πιθανό να αναγνωρίσουν αλλά και να δείξουν ενεργό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν συναισθηματικά στις αλλαγές τους χωριστά για κάθε ένα. Έτσι το εν-συναίσθημα είναι πιθανό να συνδεθεί με την εξατομικευμένη εκτίμηση. Το κίνητρο θα μπορούσε να είναι χρήσιμη παράμετρος στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σύγκρουσης καθηγητή – μαθητών (στο στάδιο της επίτευξης των στόχων) για να προκύψει το συντομότερο, θετικό αποτέλεσμα. Επομένως, οι τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να συνδεθούν με την εξιδανικευμένη επιρροή των ηγετών ή το χάρισμα. Με βάση τα παραπάνω υποθέτουμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και το ενσυναίσθημα (διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης) συνδέονται θετικά με τη μετασχηματιστική αποτελεσματικότητα του καθηγητή- ηγέτη στην ομάδα-τάξη. Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες, χωρίς ιδιαίτερη εμβάθυνση και κυρίως αφορούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα όπου συμμετέχουν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθούν αξιόπιστα οι αντιλήψεις και οι συνθήκες για το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα.

Ο καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος και επομένως του σκοπού της παρούσας διπλωματικής εργασίας, ορίζεται από τις παρακάτω υποθέσεις :

<b>Υπόθεση 1<sup>η</sup></b> . Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων	του καθηγητή – καθηγήτριας συσχετίζονται θετικά με τη μετασχηματιστική αποτελεσματικότητα του στην ομάδα – τάξη μαθητών που ηγείται.
<b>Υπόθεση 2<sup>η</sup></b> . Ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων	
<b>Υπόθεση 3<sup>η</sup></b> . Οι κοινωνικές δεξιότητες που κατέχονται και εκφράζονται από την πλευρά	
<b>Υπόθεση 4<sup>η</sup></b> . Το κίνητρο που παρέχεται από την πλευρά	
<b>Υπόθεση 5<sup>η</sup></b> . Η εν-συναίσθηση	

#### 4. Μεθοδολογία

##### 4.1 Η μέθοδος της έρευνας- συλλογή στοιχείων

Χαρακτηριστικά δείγματος : Μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 14 – 17 ετών που φοιτούν το σχολικό έτος 2009 -10 σε γενικά Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων: Δημοσκόπηση (survey research), που επιτρέπει τη συστηματική συλλογή μεγάλης ποσότητας πληροφορήσης ποικίλων μορφών από ερωτώμενους και σχετίζονται με τη συμπλήρωση κάποιας μορφής ερωτηματολογίου (questionnaire). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές και μαθήτριες από σχολικές μονάδες της περιοχής. Οι μαθητές απάντησαν στα ερωτηματολόγια εμπιστευτικά. Προκειμένου να διασφαλιστεί ο μέγιστος τελικός βαθμός ανταπόκρισης (response rate) στην έρευνα και η απαιτούμενη καθοδήγηση, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την φυσική παρουσία του ερευνητή. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα έγινε στην τάξη τους, σε διδακτική ώρα, με τη σύμφωνη γνώμη τους και με την άδεια του διδάσκοντα καθηγητή. Τονίστηκε η εχεμύθεια πάνω στις δηλώσεις των μαθητών. Σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί πως η συγκέντρωση των πρωτογενών στοιχείων με βάση τα ερωτηματολόγια ολοκληρώθηκε σε μία χρονική περίοδο περίπου 4 μηνών δηλαδή από τον Φεβρουάριο-Μάρτιο 2010

η προ-έρευνα και τον Απρίλιο- Μάιο 2010 η συλλογή και επεξεργασία των λοιπών στοιχείων.

#### 4.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, στην τελική του μορφή είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες.

Η πρώτη αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης που εκφράζει η συμπεριφορά του της καθηγητή –τριας. Αυτά μετρήθηκαν με τα στοιχεία που υιοθετήθηκαν από το δείκτη EQ (EQI) με τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου (Rahim et al, 2002; 2006) το οποίο μετά από την προσαρμογή των ερωτήσεών του στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, μετρά τις αντιλήψεις των υφισταμένων για τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση, το κίνητρο, τις κοινωνικές δεξιότητες, και το εν-συναίσθημα των αντίστοιχων εποπτών τους. Το υπόδειγμα σχεδιάστηκε με βάση τις επαναλαμβανόμενες ανατροφοδοτήσεις, την ικανότητα των συμμετεχόντων και μια επαναληπτική διαδικασία των διερευνητικών και επικυρωτικών παραγοντικών αναλύσεων (factor analysis) των διάφορων συνόλων στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο αναπτύσσεται σε 30 ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δομούνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (5= συμβαίνει πάντα ή σχεδόν πάντα ... 1= δεν συμβαίνει ποτέ) για την ταξινόμηση κάθε ενός από τα στοιχεία που εκφράζονται. Όσο υψηλότερο είναι το αποτέλεσμα τόσο πιο έντονα εμφανίζεται η έκφραση ενός υψηλότερου επιπέδου του αντίστοιχου χαρακτηριστικού της συναισθηματικής νοημοσύνης στην συμπεριφορά του καθηγητή – ηγέτη.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τα στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας που εκφράζει η συμπεριφορά του καθηγητή. Αναπτυγμένο από τον Bass (1985), το πολύ-παραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ) χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως όργανο για την αξιολόγηση των τριών πτυχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (χάρisma, διανοητική υποκίνηση, και εξατομικευμένη εκτίμηση). Στην παρούσα μελέτη, αντιλαμβανόμαστε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως κατασκεύασμα μονής κατεύθυνσης που αποτελείται από τους τρεις τύπους αλληλένδετων συμπεριφορών. Η μετασχηματιστική ηγεσία μετρήθηκε με 12 στοιχεία που προσαρμόστηκαν από το MLQ (Bass, 1985). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να ταξινομήσουν κάθε στοιχείο σε μια κλίμακα Likert πέντε σημείων (5 = συμβαίνει πάντα ή σχεδόν πάντα ... 1= δεν συμβαίνει ποτέ). Η κλίμακα υπολογίστηκε με την εύρεση του μέσου όρου των απαντήσεων στα στοιχεία. Ένα υψηλότερο αποτέλεσμα δείχνει τη μεγαλύτερη μετασχηματιστική ηγεσία.

#### 4.3 Αποτελέσματα προ-έρευνας

Αρχικά, λόγω της έλλειψης παρόμοιων ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης, και λόγω της ηλικίας και της απειρίας του δείγματος, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει δοκιμαστική προ-έρευνα με συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές με την φυσική παρουσία του υπευθύνου της έρευνας για την παροχή διευκρινήσεων και την επίλυση πιθανών αποριών. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν σαν δυσνόητα, διφορούμενα, ή ασυμβίβαστα είτε τροποποιήθηκαν, είτε αναθεωρήθηκαν είτε αντικαταστάθηκαν με την προσθήκη νέων που μετά από συζήτηση, θεωρήθηκαν ότι ικανοποιούν τον στόχο του αρχικού στοιχείου που αντικατέστησαν και ήταν πλέον κατανοητά από το διανοητικό επίπεδο του μέσου μαθητή. Κατά την επεξεργασία των στοιχείων έγιναν πρόσθετες προσπάθειες για να απαλλαγούν τα στοιχεία από πιθανή αναξιοπιστία και να είναι πραγματικά. Το δείγμα της προ-έρευνας αποτέλεσαν 69 μαθητές ( 32 Αγόρια & 37 κορίτσια )

Ο υπολογισμός των συντελεστών A- Cronbach για τις μεταβλητές μας ήταν σε κάθε περίπτωση > 0.7 άρα δείχνει την πολύ μεγάλη εσωτερική συνέπεια και την αξιοπιστία των μετρήσεων που προέκυψαν από την προ-έρευνα. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

μετράει αυτό που πραγματικά θέλει να μετρήσει. Factor analysis → correlation matrix Έγιναν δεκτές εκείνες οι ερωτήσεις των οποίων η ανάλυση παραγόντων έδωσαν στατιστικό βαθμό σημαντικότητας  $\geq 0,5$ . Αφού με βάση τις κλίμακες ( scales) κατασκευάσαμε τους παράγοντες – μεταβλητές, δίνουμε τα περιγραφικά τους στοιχεία όπως μετρήθηκαν από την προ-έρευνα με την βοήθεια του SPSS®:

Μεταβλητή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτοέλεγχος	3,7255	0,74523
Αυτορρύθμιση	3,5493	0,78265
Κίνητρο	4,0567	0,71114
Εν-συναίσθηση	3,8348	0,83803
Κοινωνικές δεξιότητες	3,7143	0,68133
Ηγεσία	3,6616	0,74491

#### 4.4 Το τελικό δείγμα

Οι συμμετέχοντες τελικά ήταν 226 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 14- 17 ετών, που φοιτούν στις τρεις τάξεις Α,Β,Γ, Δημοσίων Λυκείων της περιοχής της Δυτικής Ελλάδας ( Πατρών και Ναυπάκτου). Το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά ικανοποιητικό, από την άποψη ότι περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά Λύκεια της περιοχής. Συνεπώς, θα επιτρέψει την εξαγωγή γενικότερων και πιο αντικειμενικών συμπερασμάτων.

### 5. Αποτελέσματα – Ευρήματα της Έρευνας

#### 5.1 Περιγραφικές στατιστικές δημογραφικές πληροφορίες συνολικού δείγματος :

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πειραματικό Λύκειο Πατρών	103	45,6	45,6
1ο Λύκειο Ναυπάκτου	36	15,9	61,5
Πειραματικό Λύκειο ΑΕΙ Πατρών	27	11,9	73,4
2ο Λύκειο Πατρών	25	11,1	84,5
7ο Λύκειο Πατρών	22	9,7	94,2
Λύκειο Καστριτσίου Πατρών	5	2,2	96,4
Άλλο	8	3,6	100,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	

Πίνακας 1 Τα σχολεία που συμμετείχαν

Τάξη	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Α'	137	60,6	60,6
Β'	72	31,9	92,5
	17 *	7,5	100,0

Γ'	226	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ			

Πίνακας 2 : Οι μαθητές / τάξη

\*Η μικρή συμμετοχή από την Γ τάξη οφείλεται στις χρονικές δυσκολίες (προετοιμασία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις ) αλλά και στην διαφοροποίηση των στάσεων – αντιλήψεων των φοιτώντων αυτής της τάξης απέναντι στους καθηγητές των κατευθύνσεων.

Φύλο Μαθητή	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Αγόρι	98	43,4	43,4
Κορίτσι	128	56,6	100,0
Σύνολο	226	100,0	

Πίνακας 3 : Το φύλο των μαθητών – μαθητριών

Φύλο εκπαιδευτικού	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Ανδρας	166	73,5	73,5
Γυναίκα	60	26,5	100,0
Σύνολο	226	100,0	

Πίνακας 4 : Το φύλο των εκπαιδευτικών που αξιολογήθηκαν

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι και στο συνολικό δείγμα 166 μαθητές-τριες ( 73.6% του συνόλου) επέλεξαν να αξιολογήσουν άντρες καθηγητές.

Ειδικότητα εκπαιδευτικού	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Μαθηματικός	103	45,6	45,6
Φιλολόγος	58	25,7	71,2
Φυσικός	37	16,4	87,6
Οικονομολόγος	11	4,9	92,5
Άλλη ειδικότητα	17	7,5	100,0
Σύνολο	226	100,0	

Πίνακας 5 : Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που αξιολογήθηκαν

Από την επεξεργασία προέκυψε ότι σχεδόν οι μισοί (103 μαθητές-τριες , 45.6%) αξιολόγησαν καθηγητές –τριες μαθηματικούς.

Ακολουθεί έρευνα πιθανού επηρεασμού των απαντήσεων των μαθητών από τους παράγοντες: Φύλο μαθητών , φύλο καθηγητών και τάξη στην οποία ανήκουν. Ο μη παραμετρικός έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov έδειξε ότι τα περισσότερα p –value είναι μικρότερα από 0.05 άρα απορρίψαμε την μηδενική υπόθεση (δηλαδή την κανονικότητα των δεδομένων μας ) και καταφύγαμε σε μη

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*



παραμετρικούς ελέγχους σε όλες τις περιπτώσεις. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας έδειξε ότι όλα τα  $p$  – value αυτών των ελέγχων είναι μεγαλύτερα από 0.05 άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση δηλαδή δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους των παραπάνω μεταβλητών ως προς το φύλο των μαθητών και ως προς το φύλο των καθηγητών. Ως προς την τάξη υπήρξε διαφορά σε όλες τις μεταβλητές εκτός από τη μεταβλητή Κίνητρο και τη μεταβλητή Κοινωνική δεξιότητα. Ο έλεγχος των τάξεων ανά δυο έδειξε ότι : Η Α και η Β τάξη δε διαφέρουν. Η Β σε σχέση με τη Γ διαφέρει στον αυτοέλεγχο και στη εν-συναίσθηση ενώ δεν διαφέρει ως προς την αυτορρύθμιση και την ηγεσία. Η Α διαφέρει από την Γ σε όλες τις μεταβλητές. Στη συνέχεια δίνονται οι μέσοι των παραπάνω μεταβλητών ανά τάξη.

Τάξη	Α			Β			Γ		
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Αυτοέλεγχος	137	3,5944	,90624	72	3,7230	,77815	17	4,1275	,51391
Αυτορρύθμιση		3,3941	,97275		3,6167	,93372		3,8941	,59956
Κίνητρο		3,8813	,82232		4,1247	,63793		4,1765	,91684
Ενσυναίσθηση		3,6263	,90580		3,7833	,78847		4,1176	,84870
Κοινωνικές δεξιότητες		3,5462	,90683		3,6567	,87001		4,0625	,54453
Ηγεσία		3,3741	1,0657		3,6285	,96404		4,0990	,51749

Πίνακας 6 : Μέσοι όροι – τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών /τάξη

Αυτό που μπορούμε να δούμε είναι ότι οι μαθητές τις τρίτης τάξης δίνουν μεγαλύτερη μέση τιμή στις παραπάνω μεταβλητές σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων.

## 5.2 Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Το τελευταίο μέρος αυτής της έρευνας αφορά στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων που αποκτήθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Αρχικά τα ερωτηματολόγια εξετάστηκαν προσεκτικά, ούτως ώστε να ανιχνευτούν λάθη ή τιμές που είχαν παραληφθεί. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια δε χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια των απαντήσεων που δόθηκαν.

Εν συνεχεία, τα επιστραφέντα ορθά και πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν (encoding), και έτυχαν επεξεργασίας με το στατιστικό πακέτο SPSS

### 5.2.1 Η μέτρηση της αξιοπιστίας – εσωτερικής συνέπειας των δεδομένων

Προκειμένου να ελεγχθούν στατιστικά οι υποθέσεις που τέθηκαν, ελέγξαμε την αξιοπιστία και την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου και κατά συνέπεια της μελέτης, δηλαδή αν τα στοιχεία έχουν την τάση να καταμετρούν το ίδιο πράγμα, υπολογίζοντας την αξιοπιστία άλφα (reliability alpha).

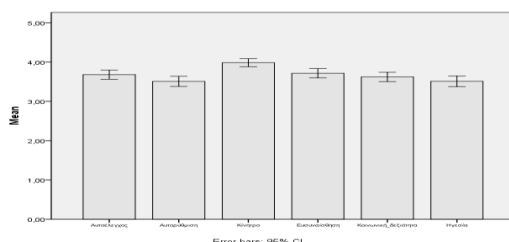
Παράγοντας	A- Cronbach
Αυτοέλεγχος :	<b>0,817</b>
Αυτορρύθμιση :	<b>0,848</b>
Κίνητρο :	<b>0,810</b>
Εν-συναίσθηση :	<b>0,803</b>
Κοινωνικές δεξιότητες :	<b>0,832</b>
Ηγεσία:	<b>0,927</b>

Πίνακας 11 : Συντελεστές αξιοπιστίας A- Cronbach

Παρατηρούμε ότι οι συντελεστές Alpha-Cronbach είναι αρκετά μεγαλύτεροι από 0.7, άρα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και της μελέτης μας είναι αξιόπιστα και έχουν εσωτερική συνέπεια δηλαδή έχουν την τάση να καταμετρούν το ίδιο πράγμα.

### 5.2.2 Η ανάλυση παραγόντων ( factor analysis)

Έγιναν δεκτές εκείνες οι ερωτήσεις των οποίων η **ανάλυση παραγόντων (factor analysis)** έδωσαν βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $\geq 0,5$ .



Διάγραμμα 2 : Μέση τιμή & τυπική απόκλιση Μεταβλητών

Μεταβλητή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτοέλεγχος	3,6756	0,85636
Αυτορρύθμιση	3,5036	0,96410
Κίνητρο	3,9809	0,75605
Ευσυνείδηση	3,7133	0,87285
Κοινωνική δεξιότητα	3,6186	0,88123
Ηγεσία	3,5082	1,02062

Πίνακας : Μέση τιμή & τυπική απόκλιση Μεταβλητών

Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζονται οι μέσες τιμές των νέων μεταβλητών σε 95% διαστήματα εμπιστοσύνης. Συμπεραίνουμε από τα αποτελέσματα των μετρήσεων ότι οι μαθητές θεωρούν πως οι καθηγητές που επέλεξαν να αξιολογήσουν εκφράζουν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά σε αρκετά μεγάλο βαθμό, με το κίνητρο να έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο (κοντά στο 4) και όλα τα άλλα να είναι ανάμεσα στο 3,5 – 3,7.

### 5.2.3 Υπολογισμός συσχετίσεων ( Correlations ) – Επαλήθευση υποθέσεων

Τέλος για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών & για να επαληθεύσουμε τις υποθέσεις της έρευνας, υπολογίσαμε :

**α)** τους συντελεστές συσχέτισης 1) του Pearson επειδή είναι ο πιο γνωστός όμως επειδή δεν έχουμε κανονικότητα δεδομένων ( βλ παράρτημα ΙΙ), καλύτεροι είναι οι συντελεστές συσχέτισης 2) του Kendall και 3) του Spearman

## A) Συσχετίσεις

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ		Αυτό- έλεγχος	Αυτό- ρύθμιση	Κίνητρο	Εν συναίσθηση	Κοινωνική δεξιότητα
1) Pearson Correlation	ΗΓΕ ΣΙΑ	,742*	,627*	,713*	,720*	,850*
Nonparametric Correlations						
2) Kendall's tau		,534*	,415*	,548*	,530*	,622*
3) Spearman's rho		,699*	,558*	,706*	,693*	,786*

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

Πίνακας : Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητών ( correlations)

Ήδη με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω μετρήσεων όλοι οι συντελεστές συσχέτισης είναι θετικοί και μεγάλοι. Άρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επαληθεύονται όλες οι υποθέσεις μας δηλαδή ότι μεταξύ αυτοέλεγχου, αυτορρύθμισης, κινήτρου, εν-συναίσθησης, και κοινωνικών δεξιοτήτων από την μια και της ηγεσίας από την άλλη υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση.

**β) την παλινδρόμηση (regression) για τις μεταβλητές μας (επαλήθευση υποθέσεων).** Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η **Ηγεσία**, οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι : **Αυτοέλεγχος, Αυτορρύθμιση, Κίνητρο, Ενσυναίσθηση & Κοινωνικές δεξιότητες.** Παρατηρούμε ότι **Στο τελικό μοντέλο** της εξίσωσης παλινδρόμησης όλοι οι συντελεστές μας είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικοί από το μηδέν.

**Ηγεσία = -0.783 + 0.273 Κίνητρο + 0.205 Ενσυναίσθηση + 0.674 Κοινωνικές δεξιότητες.**

Το μοντέλο αυτό ερμηνεύει το 76.9% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων μας. Αυτό που μας λέει η παραπάνω εξίσωση είναι ότι η ηγεσία εξαρτάται γραμμικά από το κίνητρο, την εν-συναίσθηση και από τις κοινωνικές δεξιότητες. Συμπερασματικά αποδεικνύεται και από την ανάλυση της παλινδρόμησης η μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές μας άρα και η επαλήθευση των υποθέσεων μας.

### 6. Συμπεράσματα – Επιπτώσεις για τη Διοίκηση

Στα μηνύματα των υπουργών παιδείας της χώρας μας, που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και στο έργο τους, τονίζεται ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης καθώς και η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα μάθησης και να προσαρμόζονται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά γίνεται μεγάλη συζήτηση για τον τρόπο που λειτουργεί το σημερινό σχολείο το οποίο χαρακτηρίζεται ανταγωνιστικό, χωρίς όραμα και με μοναδικό στόχο να διαμορφώσει μαθητές – μηχανές που να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο συνεχές και σκληρό εξεταστικό σύστημα. Όμως όλοι αντιλαμβάνονται ότι αυτό πλέον δεν είναι σχολείο.

Χρειάζεται λοιπόν να γίνουν αρκετές αλλαγές για να μπορεί η σχολική μονάδα, η τάξη, ο μαθητής να ανταποκριθούν στην σημερινή πολυπλοκότητα. Οι αλλαγές όμως αυτές προϋποθέτουν από την μια πλευρά τα απαραίτητα εφόδια στήριξης (επιμόρφωση, οικονομικούς κλπ πόρους) προς τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη,

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων στους άμεσους φορείς υλοποίησης των αλλαγών αυτών που είναι οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί στις τάξεις.

Η μεγάλη θετική συσχέτιση των συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης με την μετασχηματιστική ηγεσία έχουν καταδειχθεί, όπως ήδη έχουμε αναφέρει από παρόμοιες μελέτες – έρευνες, στους διάφορους χώρους εργασίας. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας προέκυψε η επαλήθευση των υποθέσεων που τέθηκαν δηλαδή ότι : Οι προσωπικές δεξιότητες δηλαδή η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων καθώς και οι συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, (οι κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και η εν-συναίσθηση) του καθηγητή – καθηγήτριας, συσχετίζονται έντονα θετικά με τη μετασχηματιστική αποτελεσματικότητα του στην ομάδα – τάξη μαθητών που ηγείται. Με άλλα λόγια αν κατά τις αντιλήψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στο οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας – μάθησης στο Λύκειο, εκδηλώνουν στην τάξη προσωπικές δεξιότητες δηλαδή αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο συναισθημάτων και αναπτύσσουν τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και εν-συναίσθηση,) τότε αναπτύσσουν χάρισμα, διανοητική υποκίνηση και εξατομικευμένη εκτίμηση δηλαδή ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι καθηγητές-ηγέτες που κατέχουν και εκφράζουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι και εκφραστές του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, του μοντέλου ηγεσίας της αλλαγής, με σκοπό την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της ομάδας- τάξης που διδάσκουν. Οι μαθητές διψούν για θετική ενέργεια, για κίνητρα, για ατομική προσοχή, για τη διευκόλυνση τους να συμμετέχουν στις επιθυμητές συμπεριφορές. Οι μαθητές είναι πιθανό και λογικό πλέον ότι θα σεβαστούν και θα δεθούν συναισθηματικά με έναν μετασχηματιστικό ηγέτη - καθηγητή ο οποίος επιβραβεύει τις προσπάθειες τους, είναι διακριτικός, και πρόθυμος να τους βοηθήσει στο να βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας τους έτσι ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν την εν-συναίσθηση, είναι πιθανό να αναγνωρίσουν αλλά και να δείξουν ενεργό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν συναισθηματικά στις αλλαγές τους χωριστά για κάθε ένα. Το κίνητρο θα μπορούσε να είναι χρήσιμη παράμετρος στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σύγκρουσης καθηγητή – μαθητών (στο στάδιο της επίτευξης των στόχων) για να προκύψει το συντομότερο, θετικό αποτέλεσμα.

Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες, χωρίς ιδιαίτερη εμβάθυνση και κυρίως αφορούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα όπου συμμετείχαν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν αξιόπιστα οι αντιλήψεις και οι συνθήκες για το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα.

Τι όμως μπορεί να προσφέρει αυτή η μελέτη σε πρακτικό επίπεδο; Η εφαρμογή αυτής της μελέτης συνίσταται στο ότι η Διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και γενικότερα οι εμπλεκόμενοι φορείς ( Σχολικοί σύμβουλοι, επιμορφωτές κλπ) πρέπει να ενθαρρύνουν στις επιμορφώσεις των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών αλλά και στα αρχικά προγράμματα ένταξης των νεοδιορισμένων καθηγητών την θεωρητική ανάπτυξη αλλά και την πρακτική της εφαρμογής τέτοιων συμπεριφορών στις τάξεις.

## 7. Περιορισμοί της έρευνας

Αναμφισβήτητα, υπάρχει μία σειρά περιορισμών που εντοπίστηκαν τόσο κατά τη διεξαγωγή, όσο και κατά τη συγγραφή, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Η έρευνα χρειάζεται περισσότερο χρονικό διάστημα ενασχόλησης.

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

Η ανάλυση πάσχει από το μικρό και τοπικής εμβέλειας μέγεθος του δείγματος. Απαιτείται έρευνα και άλλων διαστάσεων του θέματος όπως ο ρόλος που παίζει η συναισθηματική νοημοσύνη και η χαρισματική- μετασχηματιστική ηγεσία των στελεχών της εκπαίδευσης σε μια σχολική μονάδα. Επιπλέον το ότι βρισκόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως το ότι ζητείται από το εύπλαστο υλικό των μαθητών να σταθούν κριτικά, έστω και απρόσωπα, απέναντι στην αντιπροσωπευτική συμπεριφορά των καθηγητών τους, δημιουργεί ποικίλες πιέσεις, δεσμεύσεις και περιορισμούς.

Σαν περιοριστικό παράγοντα θα πρέπει να μνημονεύσουμε και το χρονικό ορίζοντα διεξαγωγής της μελέτης λόγω του ότι η σχολική χρονιά έβαινε προς τη λήξη της και δεν ήταν δυνατό να έχουμε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών της τελευταίας τάξης του Λυκείου η οποία έδωσε και διαφορετική άποψη στις μετρήσεις μας

Τέλος από τις μετρήσεις και τα συμπεράσματα εκφράζεται ο περιορισμός ότι οι προσωπικές δεξιότητες (αυτοέλεγχος και αυτορρύθμιση) δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα στην παλινδρόμηση σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία του επόπτη.

#### **8 . Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Οι εμπλεκόμενοι με τη σχολική κοινότητα και γενικότερα την εκπαίδευση παρατηρούμε την απαξίωση και την αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζουν σήμερα οι μαθητές τη σχολική ζωή. Το παραδοσιακό μοντέλο σχολείου, τα αδιέξοδα και η ανασφάλεια μετά τις σπουδές, η επίπεδη πανταχόθεν πληροφόρηση που δεν δημιουργεί κανένα ενδιαφέρον και προβληματισμούς, η θεώρηση της γνώσης σαν υποχρέωση, σαν αυτοσκοπό και όχι σαν εργαλείο μάθησης κλπ αποτελούν μερικούς λόγους που αυτό συμβαίνει. Όμως σε πείσμα των αντίξοων αυτών συνθηκών και παραγόντων η φλόγα της υγιούς μάθησης σιγοκαίει και θέλει αφορμές για να φουντώσει. Ανάμεσα στους λόγους που θα οδηγήσουν στη επιτυχή έκβαση αυτής της μάχης είναι και το θέμα που ερευνήσαμε στην παρούσα εργασία. Θέμα που δεν περιορίζεται στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά αφορά κάθε εργασιακό περιβάλλον κάθε ομαδική δράση που ζητά αποτελεσματικά να πετύχει τους στόχους της. Η έκφραση συναισθηματικής νοημοσύνης και η έντονη θετική της σχέση με την ηγεσία αλλαγής και μετασχηματισμού έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς μελετητές σε παγκόσμιο επίπεδο και η διερεύνησή του φαινομένου αυτού, έχει προκαλέσει πολλούς προβληματισμούς.

Η τάση των επιχειρήσεων και οργανισμών, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, είναι να στρέφουν ολοένα και πιο έντονα το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και στη βελτίωση της παραγωγικότητας των ανθρώπινων πόρων τους, που αναμφισβήτητα, αποτελούν σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τον κάθε οργανισμό. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται η έννοια των συναισθηματικά νοημόνων οργανισμών, επιχειρήσεων, σχολείων. Οι ψυχολόγοι και οι μελετητές του διοικητικού φαινομένου, τονίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει συνολικά την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Γίνεται συζήτηση για το κατά πόσο και πιο ρόλο παίζει η συναισθηματική νοημοσύνη για το ηγετικό μοντέλο έτσι ώστε να έχουμε αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών και ευρύτερων στόχων στην εκπαίδευση. Ο τρόπος που σχετίζονται οι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις συνιστώσες της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα, πρέπει να ερευνηθεί πλέον βαθύτερα.

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας των καθηγητών και

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*



γενικότερα των προϊσταμένων και του αντίκτυπού τους στην αποτελεσματικότητα των ομάδων που ηγούνται.

Επιπλέον, οι μελλοντικές μελέτες πρέπει να στραφούν και στην έρευνα για το πώς άλλες έννοιες- παράγοντες (τρόπος διοίκησης σχολικής μονάδας, συμπεριφορά στελεχών εκπαίδευσης, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωτική υποχρέωση καθηγητών, ανάπτυξη δεξιοτήτων, επιμερισμός στόχων, και εκμάθηση ομάδας) συνδέονται με την έκφραση συναισθημάτων και τη μετασχηματιστική ηγεσία από την πλευρά των καθηγητών και συνεπώς για το αν και πώς επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων που αυτές οι σχέσεις εκφράζονται.

Εξάλλου, σημαντικό θα ήταν να διασταυρωθεί η εγκυρότητα και η διαχρονικότητα των απαντήσεων που δόθηκαν.

Τέλος, στα πλαίσια μίας μελλοντικής έρευνας, υπάρχει ανάγκη για μία μελέτη βασισμένη σε σενάρια.

## Βιβλιογραφία

### 1. Στην Ελληνική γλώσσα :

- Bradberry, T.& Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mc Kee A. (2002). *Ο Νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βακόλα, Μ. (2005). *Διοικώντας τις Αλλαγές*. Αθήνα : Σιδέρης.
- Δανασσή-Αφεντάκη, Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*. Τόμος Β' Αθήνα.
- Δούκας, Χ. (2007). *Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία: Ηγεσία , Ανάπτυξη και αλλαγή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάτσικας, Χρ. (2005). *Προτάσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη*. Διαθέσιμο στο <http://www.simotas.org/portal>.
- Κουτούζης, Μ. (1992). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης Μ., κ ά, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα : Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ.(2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα : Μπένος.
- Πολυχρονίου, Π.(2006). *Διοίκηση Αλλαγής, Χαρισματική Ηγεσία*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, MBA . Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών.

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς & επιχειρήσεις*. Αθήνα : Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα : Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης*. Αθήνα : Interbooks.

## 2 Ξενόγλωσση:

- Ashkanasy, N. M. & Tse, B. (2000). *Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review*. In Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J. & Zerbe, W. J. (Eds.) *Emotions in the workplace*. Westport, CT : Quorum Books.
- Atwater, L. E., Dionne, S. D., Avolio, B., Camobreco, J. F. & Lau, A. W. (1999). *A longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leader effectiveness*. *Human Relations*, 52, pp. 1543–1562.
- Avolio, B., Bass, B. & Jung, D. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional using Multi-factor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, pp. 441-462.
- Avolio, B.J. & Bass B.M. (1988). *Charisma and beyond: Research findings on transformational and transactional leadership*. In J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler and Schiersheim (eds.), *Emerging Leadership Vistas*. Boston, MA: Lexington.
- Avolio, J. B. and Yammarino, J. F. (2002), "*Transformational and Charismatic Leadership*", Oxford, UK: Elsevier.
- Barbuto, J.E. and Burbach, M.E. (2006), "*The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials*". *Journal of Social Psychology*, 146(1), pp. 51-64.
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. K. (2000). *Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study*. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, pp. 157-161.
- Bar-on, R. (1997). *Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Technical manual. Toronto: Multi-Health System.
- Bar-on, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-on, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2005). *The Baron Model of Emotional-Social Intelligence(ESI)*. Ανακτήθηκε από το Παγκόσμιο Δια-δίκτυο: <http://www.6seconds.org>.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, suppl. pp. 13-25.
- Bass, B.M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, American Management Association, New York 18. pp. 19-31.
- Bass, B. (1997). *The ethics of transformational leadership*. Working papers-Academy of Leadership Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B.M. (2002). *Cognitive, social, and emotional intelligence*. In R. E. Riggio, S. E. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*: (pp. 105–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques*. In M. M. Chameris & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research* pp. 49–80. San Diego: Academic Press.
- Bennis, W.G. (1990). *A Force for Change: How leadership differs from management*. US/UK: Macmillan.
- Bennis, W.G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bezzina (2000). *Educational leadership for twenty-first century Malta: Breaking the bonds of dependency*. *International Journal of Educational Management*, 14(7), pp. 299–307.
- Boyatzis, R.E. & Goleman, D. (2001). *The Emotional Competence Inventory*. Boston University edition. MA: Hay Group.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp.780-795.
- Brown, F.W., Bryant, S.E., & Reilly, M.D. (2006). *Does emotional intelligence, as measured by the EQI, influence transformational leadership and/or desirable outcomes?* *Leadership and Organization Development Journal*, 27(5), pp. 330-351.

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

- Brown, F.W. & Moshavi, D. (2005). *Transformational leadership and emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence*. Journal of Organizational Behavior, 26(7), pp. 867-871.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. Στο: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W., (eds), Handbook of organization Studies (pp. 276-292). London: Sage Publ.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Caruso, D., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2002). *Emotional intelligence and emotional leadership*. In R. Riggio & S. Murphy (Eds.), Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chan, D.W. (2004). *Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*. Personality and Individual Differences, 36, pp.1781-1795.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (eds.) (1988). *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J.A. (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Dansereau, F., Graen, G. & Haga, W. (1975). *A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of role making processes*. Organizational Behaviour and Human Performance, 13, pp.46-78.
- Daresh, J.C. (1998). *Professional development for school leadership: The impact of U.S. educational reform*. International Journal of Educational Research, 29, pp. 323-333.
- Davies, B. (2002). *Rethinking schools and school leadership for the twenty-first century: Changes and challenges*. The International Journal of Educational Management, 16(4), pp. 196-206.
- DeGroot, T., Kiker, D.S. & Cross, T.C. (2000). *A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership*. Canadian Journal of Administrative Sciences, 17(4), pp. 356-371.
- Dionne, S.D., Yammarino, F.J., Atwater, L.E. & Spangler, W.D. (2004). *Transformational leadership and team performance*. Journal of Organizational Change Management, 17(2), 177.
- Duncan, D.R. & Pinegar, J.Ed. (2002). *Leadership for Saints*. Salt Lake City, UT.Desert, Covenant Communications.
- Eagly, A.H. & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). *The leadership styles of women and men*. Journal of Social Issues, 57, pp. 781-797.
- Evans, M.G. (1970). *The effect of supervisory behavior on the path-goal relationship*. Organizational Behavior and Human Performance, 5, pp.277-298.
- Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fiedler, F. (1993). *The leadership situation and the black box in contingency theories*. In M.M. Chemers and R. Ayman (eds), Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions. New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books, Fontana Press, London.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1993). *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*. In G. Salomon (ed.) Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). *Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers*. Leadership and Organization Development Journal, 23, pp. 68-78.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998a). *What makes a leader?* Harvard Business Review, November-December, pp. 93-102.
- Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. London, Bloomsbury.
- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March-April. pp. 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, Harvard Business School Press.
- Halpin, A.W. (1957). *The observed leader behavior and ideal leader behavior of aircraft commanders and school superintendents*. In R.M. Stodgil and A.E. Coons (Eds.) Leader behavior: Its description and measurement. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

- Hay/McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Report for the Department for Education & Employment, United Kingdom. Ανακτήθηκε από <http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms/mcber/>
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1993). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 6th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoffman, B.J. & Frost, B.C. (2006). *Multiple intelligences of transformational leaders: An empirical examination*. International Journal of Manpower, 27, pp. 37-51.
- Hoogh De, A.H.B., Den Hartog, D. N. & Koopman, P. L. (2005). *Linking the Five-Factors of personality to charismatic and transactional leadership: Perceived dynamic work environment as a moderator*. Journal of Organizational Behavior, 26, pp. 839-865.
- Houghton, J.D., Bonham, T.W., Neck, C.P. & Singh, K. (2004). *The relationship between self-leadership and personality: a comparison of hierarchical factor structures*. Journal of Managerial Psychology, Vol. 19 No.4, pp.427-41.
- House, R.J. (1977). *A theory of charismatic leadership*. In J.G. Hunt and L.L. Larson (eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hunt, J.G. & Conger, J.A. (1999). *From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research*. Leadership Quarterly, 10: pp. 335-343.
- Iordanoglou, D. (2007). *The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment and satisfaction*. Journal of Leadership Studies, 1(3), pp. 57-66.
- Jacobs, R.L. (2001). *Using human resource functions to enhance emotional intelligence*. In C. Cherniss and D. Goleman (Eds.) *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 159-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Judge, T.A. & Piccolo, R. (2004). *Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity*. Journal of Applied Psychology, 89, pp.755-768.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R.G. (2002). *Empathy and the emergence of task and relations leaders*. Leadership Quarterly, 17, pp. 146-162.
- Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1996). *Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes*. Journal of Applied Psychology, Vol. 81 pp.36-51.
- Lees, A. & Barnard, D. (1999). *Highly effective headteachers: An analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers*. Report prepared for Hay/McBer.
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G. & Sivasubramaniam, N. (1996). *Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature*. Leadership Quarterly, 7, pp.385-425.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M. & Rich, G.A. (2001). *Transformational and transactional leadership and salesperson performance*. Academy of Marketing Science Journal 29(2), pp.115-134.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). *Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison*. Journal of Business & Psychology, 17(3), pp. 387-404.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, pp. 3-31. New York, Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*. Intelligence, vol. 27, No 4, pp.177-183.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: a case for ability scales*. In Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mayer, D.J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G.(2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. Emotion, v3 n1, pp. 97-105.
- McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGraw-Hill.
- McClelland, D.C. (1998). *Identifying competencies with behavioral-event interviews*. Psychological Science, 9(5), pp. 331-340.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2001). *Emotional intelligence and effective leadership*. Leadership and Organization Development Journal, 22(1), pp. 5-10.
- Parker, J., Taylor, G. & Bagby, M. (2001). *The relationship between emotional intelligence and alexithymia*. Personality and Individual Differences 30, pp. 107-115.
- Pescosolido, A.T. (2002). *Emergent leaders as managers of group emotion*. Leadership Quarterly, 13, pp. 583-599.
- Peters, T.J. & Waterman, Jr.R.H. (1984). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row, Publishers.



- Polychroniou, P. (2005). *Styles of handling interdepartmental conflict and effectiveness*. Current Topics in Management, Vol. 10, Transaction Publishers, Piscataway, NJ, pp. 263-73.
- Polychroniou, P. (2008). *Styles of Handling Conflict in Greek organizations: The impact of Transformational Leadership and Emotional Intelligence*. International Journal of Organizational Behavior, 13 (1), pp.52-67.
- Polychroniou, P. (2009). *Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors. The impact on team effectiveness*. Team Performance Management, Vol. 15 No. 7/8, 2009 pp. 343-356.
- Portin, B. (1998). *From change and challenge to new directions for school leadership*. International Journal of Educational Research, 29, pp. 381-391.
- Rahim, M.A., Psenicka, C., Zhao, J.H., Yu, C.S., Polychroniou, P., Chan, K.A., Yee, K.W., Alves, M.G., Lee, C.W., Rahman, M.S., Ferdousy, S. & Wyk, R.V. (2002). *A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries*. International Journal of Organizational Analysis, Vol 10 No 4, pp. 402-27.
- Rahim, M.A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Oh, S.Y., Ferdousy, S. & Dias, J.F. (2006). *Emotional intelligence and transformational leadership: a group level analysis in five countries*. Current Topics in Management, Vol. 11, Transaction Publishers, Piscataway, NJ, pp. 223-36.
- Rahim, M.A. & Psenicka, C. (2005). *Relationship between emotional intelligence and effectiveness of leader role: A dyadic study in four countries*. International Journal of Organizational Analysis, 13(4), pp. 327-342.
- Raju, P.M. & Srivastava, R.C. (1994). *Factors contributing to commitment to the teaching profession*. International Journal of Educational Management, 8(5), pp.7-13.
- Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L. (1998). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Saarni, C. (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. In R.A Thompson (Ed), Sociomotional development. Nebraska symposium on motivation, v.36, pp.115-182. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Sashkin, M. (1986). *The vision in leadership*. Training and development Journal, 40, pp. 58-61.
- Sashkin, M. (1988). *The visionary leader*. In J.A. Conger and R.N. Kanungo (eds.), Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sashkin, M. & Rosenbach, W.E. (1998). *A new vision of leadership*. In Rosenbach, W.E., Taylor, R.L., (Eds.). Contemporary issues in leadership. Colorado: West view Press.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schyns, B., Meindl, J.R. & Croon, M.A. (2007). *The Romance of Leadership Scale-Cross cultural testing and refinement*. Leadership, 3, pp. 29-46.
- Smircich, L. & Morgan, G. (1982). *Leadership: the management of meaning*. Journal of Applied Behavioral Science, 18, pp. 257-273.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. (1988). *Leadership, organizations and culture*. London: Sage Publications
- Sosik, J.J. & Megerian, L.E. (1999). *Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions*. Group and Organization Management, 24(3), pp. 367-390.
- SPSS v. 17.0, (2009). *Program and manual*. Απόκτηση άδειας πρόσβασης μέσω ψηφιακής πλατφόρμας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Srivastava, K.B.L. & Bharamanaikar, S.R. (2004). *Emotional intelligence and effective leadership behavior*. Psychological Studies, India, 49, pp.107-113.
- Stogdill, R.M. (1950). *Leadership, membership and organization*. Psychological Bulletin, 47, pp. 1-14.
- Stogdill, R.M. & Coons, A.E. (Eds.) (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Tannenbaum, A.S. and Schmitt, W.H. (1958). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review, 36, March-April, pp. 95-101.
- Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thorndike, R.L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, pp. 227-235.
- Tsiplitaris, A. (2004). *Teachers on the edge of a nervous breakdown*. Sunday Eleftherotypia (March 7), pp. 48-49.
- Vroom, V. & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburg Press.
- Vroom, V. & Jaco, A. (1998). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Englewoond Cliffs.
- Weierter, S.J.M. (1997). *Who wants to play 'follow the leader?': A theory of charismatic relationships based on routinized charisma and follower characteristics*. Leadership Quarterly, Vol. 8 pp.171-93.

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*



- Wong, E.O.W. (2003). *Leadership style for school-based management in Hong Kong*. International Journal of Educational Management, 17(6), pp. 243–247.
- Zaccaro, S.J. (2002). *Organizational leadership and social intelligence*. In Riggio, R. E., Murphy, S. E. & Pirozzolo, F. J. (Eds.) Multiple intelligences and leadership. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.