



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και
Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης
& Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34
ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 962870, 2610 962868
website: manedu.upatras.gr, email:
manedu@upatras.gr



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

**«Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη
διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης»**

**«Χρυσοθέα – Άρτεμις Κακάμπουρα»
Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας**

Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Παναγιώτης Μητρόπουλος	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Χρήστος Πιερρακέας	Β΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Δημήτρης Παπαδόπουλος

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Διπλωματικής Εργασίας, καθώς και την επωνυμία του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρ. Μητρόπουλο, για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστούμε μαζί στην υλοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και για την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε κατά την πραγματοποίηση της.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη στήριξη τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Σας ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	12
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	12
1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	14
1.3 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	17
1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΟΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ...	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.....	24
2.1 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	24
2.2 ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	28
2.3 ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	35
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	36
3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	43
4.1 ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	43
4.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	50
4.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	57
4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	58
4.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ	61
4.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ONE-WAY ANOVA) .	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	79
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	79
5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
Παράρτημα : “Ερωτηματολόγιο”.....	93

Κατάλογος Πινάκων

Table1: Αντιστοιχία στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων - ερωτήσεων	40
Table 2: Περιγραφικά στατιστικά.....	51
Table3: Περιγραφικά στατιστικά των υποομάδων των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	54
Table4: Περιγραφικά στατιστικά των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων.....	56
Table5: Συσχέτιση για κάθε ζεύγος μεταβλητών.....	60
Table6: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και της συναισθηματικής νοημοσύνης	62
Table7: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.....	63
Table8: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	65
Table9: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.....	66
Table10: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεθόδου της αποφυγής των συγκρούσεων.....	67
Table11: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	69
Table12: Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	70
Table13: Ανάλυση της διακύμανσης για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς τον συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.....	71
Table14: Ανάλυση διακύμανσης για τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών ως προς τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων	73
Table15: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο της αποφυγής των συγκρούσεων.....	74
Table16: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον βολικό τρόπο της διαχείρισης των συγκρούσεων	76
Table17: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον συμβιβαστικό τρόπο της διαχείρισης των συγκρούσεων.....	77
Table18: Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wang&Law	94
Table 19: Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form A.....	95

Κατάλογος Εικόνων

Figure1: Σχεδιάγραμμα τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, Rahim, M.A. 2002.....	38
Figure 2: Κατανομή του φύλου.....	43
Figure 3: Κατανομή των ηλικιών.....	44
Figure 4: Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας	46
Figure 5: Κατανομή της οικογενειακής κατάστασης.....	47
Figure6: Κατανομή με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης	48
Figure 7: Κατανομή της απασχόλησης.....	49
Figure 8: Κατανομή των ειδικοτήτων.....	50
Figure 9: ΔΣ ~ ΣΝ	61
Figure 10: ΣΝ ~ Συνεργατικός.....	63
Figure 11: ΣΝ ~ Ανταγωνιστικός.....	64
Figure 12: ΣΝ ~ Συμβιβαστικός.....	65
Figure 13: ΣΝ ~ Αποφυγής.....	67
Figure 14: ΣΝ ~ Βολικός.....	68

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται κατά πόσο και με ποιον τρόπο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο εκτενέστερα, το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας εστιάζει στο βιβλιογραφικό υπόβαθρο που πλαισιώνει την Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence) και τις Συγκρούσεις (Conflicts) στο σχολικό περιβάλλον. Δίδεται, επομένως έμφαση στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας στην εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής ευφυΐας παρουσιάζοντας λεπτομερώς τις αρχές που την διέπουν, τα μοντέλα που την απαρτίζουν καθώς και τα χαρακτηριστικά ενός νοήμονος εκπαιδευτικού. Στο επόμενο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζεται η αποσαφήνιση του όρου “εργασιακή σύγκρουση” εστιάζοντας στις σχολικές συγκρούσεις και στον τρόπο που συνεισφέρει η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού στη σωστή διαχείριση κι επίλυση των εν λόγω διαφορών. Αναφέρονται, επιπροσθέτως, οι στρατηγικές που ακολουθούνται για την επιτυχή έκβασή τους. Μεταβαίνοντας στο ερευνητικό κομμάτι της μελέτης μας, επιχειρείται ποσοτική έρευνα μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων για να διαπιστωθεί η συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίλυση διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών μελών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν 83 εκπαιδευτικοί σε χρονικό διάστημα 2μηνών και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν αποτελούν μια πρώτη έρευνα που επιδιώκει να συνδράμει στη βελτίωση του ευρύτερου μαθησιακού συστήματος.

Λέξεις - Κλειδιά: *συναισθηματική νοημοσύνη, συγκρούσεις, εκπαιδευτικοί, στρατηγικές*

ABSTRACT

The present study addresses whether and how teachers' emotional intelligence is related to conflict management in Secondary Schools. More broadly, the theoretical part of our work focuses on the bibliographic background that frames Emotional Intelligence and Conflicts in the school environment. Emphasis is therefore placed on the first chapter of the paper on the conceptual approach to emotional intelligence by presenting in detail the principles that govern it, the models that make it up and the characteristics of an intelligent teacher. The next chapter of the literature review presents the clarification of the term Conflicts focusing on school conflicts and the way in which the teacher's emotional intelligence contributes to the proper management and resolution of these disputes. In addition, the strategies followed for their successful outcome are mentioned. Going to the research part of our study, quantitative research is attempted through online questionnaires to determine the contribution of emotional intelligence in resolving differences between educational members in Secondary Education. Specifically, 83 people were asked over a period of 2 months and the results obtained are the trigger for a future research that will help improve the Greek learning system.

Keywords: *emotional intelligence, conflicts, teachers, strategies*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία του 21ου αιώνα δεν θεωρούνται ποτέ μόνο ως «αυτόνομοι οργανισμοί», αλλά και ως επαγγελματικά περιβάλλοντα που παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές για υψηλές επιδόσεις και αριστεία (Skordoulis et al, 2020). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να έχουν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και συναισθηματική γνώση (Valente et al, 2020). Τα συναισθήματα επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή και διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα της τάξης (Meyer & Turner, 2007). Οι Iskandar, Majzub και Mahmud (2009) επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην αύξηση της απόδοσης στην εργασία του δασκάλου.

Μελέτες για τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) του δασκάλου έχουν ήδη αποφανθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ο θεμέλιος λίθος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και για τις εποικοδομητικές σχέσεις μεταξύ των μελών (Maamari & Majdalani, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η ΣΝ συνεισφέρει στην επαγγελματική απόδοση (Subalakshmi et al., 2019), στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Allen et al., 2014), στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Becker et al., 2014), στην ικανοποίηση από την εργασία στη μείωση του στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Subalakshmi et al., 2019) και, όπως προαναφέρθηκε, στη σημασία για τις διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Yin et al., 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συγκρούσεις είναι συναισθηματικά γεγονότα, οι σύγχρονες μελέτες επικεντρώνονται στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίλυση συγκρούσεων (Zhang et al., 2015, Jordan & Troth, 2004), ενώ μια τέτοια εστίαση παρατηρείται ιδιαίτερα σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Platsidou, 2010). Η διαπροσωπική σύγκρουση δείχνει την άρνηση της συναίνεσης που εμφανίζεται στο σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων (Karimova, 2015). Έτσι, αυτές οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, ειδικά όταν αυτή

η δυναμική διαδικασία λαμβάνει χώρα μεταξύ ανθρώπων, που βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Barki & Hartwick, 2004). Κατά συνέπεια, είναι προφανές ότι τα αρνητικά συναισθήματα και οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά τους επαγγελματίες, ειδικά σε σχολικά πλαίσια (Blankstein, 2004; Dufour et al., 2008). Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις δύνανται να λάβουν σάρκα κι οστά σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, λ.χ. ανάλογα με την ένταση, τα αίτια πρόκλησης, τα στάδια ανάπτυξης αλλά και τις επιπτώσεις, και λόγω αυτού διαφοροποιούνται και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίλυσή τους, ορισμένες εκ των οποίων είναι αυτές της αποφυγής, της κυριαρχίας, της συνεργασίας, του συμβιβασμού και της εξομάλυνσης (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Οι Nelson, Low & Nelson (2005) παρουσίασαν την μελέτη των Goad & Justice, η οποία ανέδειξε την σημασία και την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνά τους, οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέθηκαν τόσο με την απόδοση διαχείρισης της τάξης όσο και με παράγοντες διατήρησης των δασκάλων για νέους και αρχάριους δασκάλους. Με την καθιερωμένη σχέση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, οι μαθητές δύναται να ωφεληθούν από τη μάθηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης στο σχολείο. Ως εκ τούτου, διαμέσου της σύνδεσης συναισθηματικής νοημοσύνης με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις, οι νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη μάθηση και τη χρήση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και κατά συνέπεια για την αποφυγή ή επίλυση συγκρούσεων (Nelson, Low & Nelson, 2005).

Η έρευνά μας επιχειρεί να διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των τρόπων που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Θα πραγματευτεί εν συντομία το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και δη της σημασίας της σε σχέση με τη διαχείριση των συγκρούσεων που παρατηρούνται σε μία σχολική μονάδα ανάμεσα στα μέλη της

εκπαιδευτικής και μαθησιακής κοινότητας. Σκοπός είναι να διερευνηθεί πως ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων. Πιο εκτενέστερα, το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας αποτελείται από δύο κεφάλαια όπου στο πρώτο σκιαγραφείται η φιλοσοφία της συναισθηματικής νοημοσύνης αποδίδοντας τον ορισμό της, τα μοντέλα της, την σημασία της στο εργασιακό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου με ΣΝ. Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των συγκρούσεων στην σχολική κοινότητα, η επίλυσή τους μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της μαθησιακής πράξης. Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης μας επιχειρείται ποσοτική έρευνα αναφέροντας την μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, διατυπώνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίστηκε ως ένα σημαντικό ψυχολογικό κατασκεύασμα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπου θεωρήθηκε ως ένα σύνολο ικανοτήτων σε μεγάλο βαθμό ανάλογες με τη γενική νοημοσύνη (O'Connor et al, 2019). Η πρώιμη σημαντική έρευνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη διεξήχθη από τους Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι όρισαν τη ΣΝ ως *«την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα και τα συναισθήματα του ατόμου και των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τις πράξεις του»*. Υποστήριξαν ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο ΣΝ είχαν ορισμένες συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων στον εαυτό τους και στους άλλους (Salovey και Mayer, 1990). Αντίστοιχα, υποστηρίχθηκε ότι τα άτομα με υψηλή ΣΝ μπορούσαν να αντιληφθούν με ακρίβεια ορισμένα συναισθήματα στον εαυτό τους και σε άλλους (π.χ. θυμό, θλίψη) και επίσης να ρυθμίσουν τα συναισθήματα στον εαυτό τους και στους άλλους προκειμένου να επιτύχουν μια σειρά από προσαρμοστικά αποτελέσματα ή συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. δημιουργική σκέψη) (O'Connor et al, 2019).

Ωστόσο, για να γίνει αντιληπτή η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Cliffe (2011) τόνισε τη σημασία της περιγραφής του όρου συναισθήματα για την κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα συναισθήματα ορίζονται ως *«οργανωμένες αντιδράσεις, που διασχίζουν τα όρια πολλών ψυχολογικών υποσυστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των φυσιολογικών, γνωστικών, παρακινητικών και βιωματικών συστημάτων»* (Salovey&Mayer, 1990) και

αναγνωρίζονται ως «ένα από τα τρία ή τέσσερα θεμελιώδη τάξεις νοητικών λειτουργιών» (Mayeretal., 2011, σελ. 530). Οι Hopkins και Yonker (2015) ανέφεραν ότι τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις, καθώς και τις ανθρώπινες σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Ο Bar-On (2005) ορίζει τη ΣΝ ως *«μια πολυπαραγοντική σειρά αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διευκολυντών που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, να σχετίζεται με άλλους, προσαρμόζονται στην αλλαγή και επιλύουν προβλήματα προσωπικής και διαπροσωπικής φύσης, και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις καθημερινές απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις»*. Με βάση μια μελέτη των Mayer et al. (2016), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως *«η ικανότητα να συλλογίζεται έγκυρα με τα συναισθήματα και τις πληροφορίες που σχετίζονται με το συναίσθημα και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα για να ενισχύσει τη σκέψη»*. Στην ίδια μελέτη, οι Mayer et al. (2016) είχε επίσης αναθεωρήσει το μοντέλο τεσσάρων κλάδων της συναισθηματικής νοημοσύνης του 1997, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις κύριες συνιστώσες: (α) Διαχείριση συναισθημάτων, (β) Κατανόηση των συναισθημάτων, (γ) Διευκόλυνση της σκέψης με χρήση συναισθήματος και (δ) Αντίληψη συναίσθημα.

Κατά τους Drigas & Papoutsis (2018), η ΣΝ είναι η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και χρήσης των συναισθημάτων θετικά για τη διαχείριση του άγχους, την καλή επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την υπέρβαση προβλημάτων, την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συγκρούσεων. Ένας άλλος ορισμός περιγράφει την ΣΝ ως μια *«ψυχολογική πηγή που αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με το συναίσθημα»* (Extremeraetal., 2018, σ. 3). Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους»* (Leeetal., 2019, σ. 67).

1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Η συναισθηματική νοημοσύνη αντανακλά επίσης τις ικανότητες να συνδυάζεται η νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα για την ενίσχυση της σκέψης και της κατανόησης της διαπροσωπικής δυναμικής (Mayer et al, 2008). Ωστόσο, υπάρχει ουσιαστική διαφωνία σχετικά με τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο όσον αφορά την ορολογία όσο και τις λειτουργικοποιήσεις. Επί του παρόντος, υπάρχουν τρία κύρια μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης: μοντέλο ικανότητας, μοντέλο προσωπικότητας και το μοντέλο επίδοσης (Κόλλια, 2021).

Διαφορετικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφόρων οργάνων για την αξιολόγηση της διαδικασίας. Τα μοντέλα ειδικών ικανοτήτων αντιμετωπίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα διευκολύνουν τη σκέψη και την κατανόηση (O'Connor et al, 2019). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα μπορεί να αλληλεπιδρούν με τη σκέψη και να επιτρέπουν στους ανθρώπους να είναι καλύτεροι λήπτες αποφάσεων. Ένα άτομο που ανταποκρίνεται περισσότερο συναισθηματικά σε κρίσιμα ζητήματα θα παρακολουθήσει τις πιο κρίσιμες πτυχές της ζωής του. Πτυχές του παράγοντα συναισθηματικής διευκόλυνσης είναι να γνωρίζει κάποιος επίσης πώς να συμπεριλαμβάνει ή να αποκλείει συναισθήματα από τη σκέψη ανάλογα με το πλαίσιο και την κατάσταση (Κόλλια, 2021). Αυτό σχετίζεται επίσης με το συναισθηματικό συλλογισμό και την κατανόηση ως απάντηση στους ανθρώπους, το περιβάλλον και τις συνθήκες που αντιμετωπίζει κάποιος στην καθημερινή του ζωή (Mayer et al, 2008).

Όσον αφορά το μοντέλο ικανοτήτων, γίνεται αναφορά στα τεστ που βασίζονται στην «ικανότητα» και αφορούν ερωτήσεις/στοιχεία συγκρίσιμα με αυτά που βρέθηκαν στα τεστ IQ (βλ. Austin, 2010). Αυτά περιλαμβάνουν όλα τα τεστ που περιέχουν στοιχεία τύπου ικανότητας και όχι μόνο αυτά που βασίζονται απευθείας στο μοντέλο των Mayer και Salovey. Το μοντέλο ικανοτήτων δεν απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν μόνοι τους διάφορες δηλώσεις, αλλά συνδράμει στους συμμετέχοντες να λύσουν προβλήματα που σχετίζονται με το συναίσθημα που έχουν

απαντήσεις που θεωρούνται σωστές ή λανθασμένες (π.χ. τι συναίσθημα μπορεί να αισθανθεί κάποιος πριν από μια συνέντευξη για δουλειά; (α) θλίψη, (β) ενθουσιασμός, (γ) νευρικότητα, (δ) όλα τα παραπάνω) (O'Connor et al, 2019) . Τα κριτήρια που βασίζονται στην ικανότητα δίνουν μια καλή ένδειξη της ικανότητας των ατόμων να κατανοούν τα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν (Κόλλια, 2021). Ωστόσο, δεδομένου ότι πρόκειται για μοντέλα μέγιστης ικανότητας, δεν τείνουν να προβλέπουν τυπική συμπεριφορά καθώς και κριτήρια που βασίζονται σε χαρακτηριστικά (βλ. O'Connor et al., 2017). Εντούτοις, οι μετρήσεις που βασίζονται στην ικανότητα είναι έγκυρες, αν και παρουσιάζουν αδύναμους, παράγοντες μιας σειράς αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων που σχετίζονται με την εργασία, όπως η εργασιακή ικανοποίηση (Miao et al., 2017) και η εργασιακή απόδοση (O'Boyle et al., 2011).

Σχετικά με το μοντέλο προσωπικότητας, συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν στοιχεία αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της συνολικής και των επιμέρους διαστάσεων της (Κόλλια, 2021). Συγκεκριμένα, το μοντέλο προσωπικότητας είναι «ένας αστερισμός συναισθηματικών αντιλήψεων για τον εαυτό του που βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της προσωπικότητας» (Petrides & Kokkinaki, 2007). Αυτός ο ορισμός της ΣΝ περιλαμβάνει συμπεριφορικές διαθέσεις και ικανότητες των ατόμων που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και μετράται με αυτοαναφορά. Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό θα πρέπει σαφώς να διερευνηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001). Η σύλληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας οδηγεί σε ένα κατασκεύασμα που βρίσκεται έξω από την ταξινόμηση των ανθρώπινων γνωστικών ικανοτήτων. Αυτή είναι μια σημαντική διάκριση στο μέτρο που σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργικότητα του κατασκευάσματος και τις θεωρίες και υποθέσεις που διατυπώνονται σχετικά με αυτό (O'Connor et al, 2019). Στην ουσία, τα άτομα με υψηλό δείκτη σε διάφορα μέτρα ΣΝ, έχουν υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας όσον αφορά τις συμπεριφορές που σχετίζονται με το συναίσθημα και τείνουν να είναι ικανά στη διαχείριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων στον εαυτό τους και στους άλλους. Επίσης, δεδομένου ότι οι

μετρήσεις ΣΝ, χαρακτηριστικών τείνουν να μετρούν την τυπική συμπεριφορά παρά τη μέγιστη απόδοση, τείνουν να παρέχουν μια καλή πρόβλεψη πραγματικών συμπεριφορών σε μια σειρά καταστάσεων (Petrides and Furnham, 2001). Πρόσφατες μετα-αναλύσεις έχουν συνδέσει το εν λόγω μοντέλο με μια σειρά στάσεων εργασίας, όπως η εργασιακή ικανοποίηση και η δέσμευση του οργανισμού (Miao et al., 2017).

Αν και η πλειονότητα των χαρακτηριστικών ΣΝ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν χρησιμοποιώντας τους όρους "ΣΝ ικανότητας" και "ΣΝ προσωπικότητας", υιοθετείται ο όρος "μοντέλο επίδοσης" κυρίως σε ερωτηματολόγια που μετρούν έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επικαλύπτονται με άλλα μέτρα προσωπικότητας (Κόλλια, 2021). Γενικά, αυτά τα κριτήρια είναι αυτοαναφοράς, ωστόσο ορισμένα χρησιμοποιούν επίσης μορφές αξιολόγησης 360 μοιρών (αυτοαναφορά σε συνδυασμό με πολλαπλές αναφορές συναδέλφων από επόπτες, συναδέλφους και υφισταμένους) (π.χ. Bar-On, 1997) Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μέτρα που έχουν σχεδιαστεί για την πρόβλεψη και τη βελτίωση της απόδοσης στο χώρο εργασίας (O'Connor et al, 2019). Μια κοινή πτυχή σε πολλά από αυτά τα κριτήρια είναι η εστίαση στις συναισθηματικές «ικανότητες» που μπορούν θεωρητικά να αναπτυχθούν σε άτομα για να ενισχύσουν την επαγγελματική τους επιτυχία (Goleman, 1995). Έρευνες σε μετρήσεις επίδοσης έχουν εξαγάγει ότι είναι έγκυροι προγνωστικοί παράγοντες πολλαπλών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το συναίσθημα, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης, της οργανωτικής δέσμευσης (Miao et al., 2017) και της εργασιακής απόδοσης (O'Boyle et al., 2011).

Σημειώνουμε ότι παρόλο που έχουν προκύψει διαφορετικά μοντέλα ΣΝ (ικανότητα, προσωπικότητα, επίδοση), υπάρχουν ωστόσο ορισμένες εννοιολογικές ομοιότητες στην πλειονότητα των μοντέλων (O'Connor et al, 2019). Ειδικότερα, η πλειονότητα των μοντέλων θεωρούνται ως ιεραρχικά που σημαίνει ότι παράγουν μια συνολική «βαθμολογία ΣΝ» για όσους συμμετέχουν στο τεστ μαζί με βαθμολογίες σε πολλαπλές πτυχές/υποκλίμακες (O'Connor et al, 2019). Επιπλέον, οι πτυχές της ικανότητας, των χαρακτηριστικών και των μετρήσεων επίδοσης της ΣΝ έχουν

πολλές εννοιολογικές επικαλύψεις. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο πρώιμο έργο των Mayer και Salovey με επιρροή. Ειδικότερα, η πλειονότητα των μοντέλων περιλαμβάνει πτυχές που σχετίζονται με (1) την αντίληψη των συναισθημάτων (στον εαυτό και τους άλλους), (2) τη ρύθμιση των συναισθημάτων στον εαυτό, (3) τη ρύθμιση των συναισθημάτων στους άλλους και (4) τη στρατηγική αξιοποίηση των συναισθημάτων (Κόλλια, 2021).

1.3 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε σχεδόν τρεις δεκαετίες επιστημονικής ύπαρξης της ΣΝ, έχει αποδειχθεί παραγωγικό πεδίο έρευνας σε διάφορους τομείς, ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα. Στην τάξη, οι δάσκαλοι είναι οι κύριοι συναισθηματικοί ηγέτες των μαθητών και η ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα είναι ο καλύτερος δείκτης της συναισθηματικής ισορροπίας της τάξης (Valente & Lourenco, 2020). Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως οι σχολικοί αυτοί ηγέτες φέρουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάδειξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιτυχημένων σχέσεων (Goleman, 2011) που αυτή συνεπάγεται, όπως επίσης αυτοί είναι που μεριμνούν πρωτίστως για την αλλαγή της καθολικής σχολικής κουλτούρας (Buntrock, 2008). Έρευνες έχουν δείξει εξάλλου, πως ο σχολικός διευθυντής που διακρίνεται για την ικανότητά του να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις στάσεις τόσο του ίδιου αλλά και των άλλων, μπορεί να υιοθετήσει πιο εύκολα τυχόν αλλαγές, να δεσμευτεί ενώπιον του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία, να προϋποθέσει την ευελιξία και να αναμορφώσει εν γένει τη κουλτούρα (Κόλλια, 2021).

Με αυτόν τον τρόπο, οι δάσκαλοι που μπορούν να αντιληφθούν και να εκφράσουν συναισθήματα μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και το περιεχόμενό τους (Valente et al, 2020). Για παράδειγμα, όταν οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την αποθάρρυνση στα πρόσωπα των μαθητών, αφού αποκωδικοποιήσουν πληροφορίες σχετικά με τις εκφράσεις του προσώπου, αλλάζουν τον ρυθμό του μαθήματος, δίνοντας ένα παράδειγμα για να κάνουν την εξήγηση πιο κατανοητή για το θέμα. Επομένως, η ενθάρρυνση της συναισθηματικής μάθησης είναι το απόλυτο επίτευγμα ενός δασκάλου καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον ανοιχτό και θετικά προσκείμενο. Ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να παρέχεται μόνο από δασκάλους που είναι οι ίδιοι συναισθηματικά ισορροπημένοι και αυτοπραγματοποιημένοι. (Πλατσίδου, 2010)

Οι συναισθηματικές διεργασίες είναι εμφανείς στην τάξη, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να δημιουργήσουν μια ευεργετική ανάπτυξη. Ο ρόλος της ΣΝ είναι πολύ σημαντικός, καθώς περιέχει πολλές λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες που εξουσιοδοτούν τον δάσκαλο να διατυπώνει, να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αξιολογεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των μαθητών (Valente & Lourenco, 2020). Έτσι, η ΣΝ συμβάλλει στην παρακολούθηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζει σωστά τα συναισθήματα των μαθητών (Goleman et al., 2002). Η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική δραστηριότητα και η εργασία των δασκάλων περιέχει σημαντικό συναισθηματικό φόρτο εργασίας, όπου και τα δύο απαιτούν ευαισθησία και κατανόηση σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, για τη διευκόλυνση και τη βελτιστοποίηση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχέση δασκάλου-μαθητή (Valente & Lourenco, 2020). Απόρροια αυτού, η ενθάρρυνση των δασκάλων στην εφαρμογή στρατηγικών για την αντίληψη, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς η πειθαρχία, η αντιπαράθεση με τους μαθητές και η διαδοχική απώλεια εξουσίας έχουν οδηγήσει τους δασκάλους στο όριο της αντίστασής τους (Brackett et al., 2010). Επιπροσθέτως, η καλλιέργεια δεξιοτήτων που άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεισφέρει στη διατήρηση της

αυτοεκτίμησης και της αποτελεσματικότητάς των δασκάλων, στην αξιολόγηση της επιρροής που ασκούν στα παιδιά, στην ελευθερία κινήσεων και την ευελιξία σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, στη διαχείριση του στρες και εντέλει στη κατάκτηση συναισθημάτων ολοκλήρωσης, επιτυχίας και επαγγελματικής ανάπτυξης (Beavers, 2005).

Οι έρευνες έδειξαν επίσης την αποτελεσματικότητα της θετικής δράσης στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας όλο και περισσότερο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συναισθηματικά ευφυείς ως βάση για μια καλή σχέση με τους μαθητές, για την παροχή ενός σταθερού και υγιούς περιβάλλοντος στην τάξη (Maamari and Majdalani, 2019). Άλλες έρευνες επιβεβαίωσαν ότι η ΣΝ των δασκάλων είναι ένας παράγοντας προστασίας από το άγχος και την εξουθένωση, που σχετίζεται με υψηλότερες επαγγελματικές επιδόσεις, χαμηλότερα αισθήματα κούρασης (Brackett et al., 2010) χρήσιμο για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Chan, 2006), που σχετίζεται με την προώθηση ενός κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος (Jennings & Greenberg, 2009), καθώς και με μια αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Valente & Lourenco, 2020). Τονίζοντας ότι παρά πολλές μελέτες που συσχέτισαν τη ΣΝ των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές, οι Rispen και Demerouti (2016) καθώς και οι Skordoulis et al (2020) υποδεικνύουν τη σημασία της σχέσης μεταξύ της ΣΝ των δασκάλων και της διαχείρισης συγκρούσεων στην τάξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύγχρονο σχολείο αναλαμβάνει επίσης να καλλιεργήσει την συναισθηματική νοημοσύνη και στους μαθητές, ως αναπόσπαστο κομμάτι της προώθησης της κουλτούρας που αυτό οφείλει να πρεσβεύει. Καθήκον όλων των εκπαιδευτικών είναι να εμψυχήσουν στα παιδιά θεμελιώδεις αρχές και αξίες που στόχο έχουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε ποικίλα θέματα, να συνάπτουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να σημειώνουν σχολική πρόοδο και τέλος να ανασχηματίζουν την ηθική τους σύμφωνα με τα θεμιτά πρότυπα της συναισθηματικής νοημοσύνης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρεσβεύουν, συνιστώντας παράδειγμα προς μίμηση (Πλατσίδου, 2010).

Τέλος, βάσει μελετών της νευροεπιστήμης έγινε αντιληπτό ότι το ουσιαστικό στοιχείο για τη μάθηση είναι το συναίσθημα αφού χωρίς συναίσθημα δεν υπάρχει περιέργεια, προσοχή, μάθηση και απομνημόνευση (Neophytou, 2013). Σε αυτή τη σειρά, η παρουσία συναισθηματικά ευφών δασκάλων στην τάξη είναι απαραίτητη, καθώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της ΣΝ των δασκάλων είναι ο δυναμικός παράγοντας για την επιτυχή σχολική εκπαίδευση (Valente & Lourenco, 2020). Ακολουθεί παρακάτω εκτενής ανάλυση.

1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΟΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός ορίζεται εκείνος ο οποίος κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό τον εαυτό του και να τον διαχειρίζεται παραγωγικά, προκειμένου να διατείνεται προς όφελος της εκπαιδευτικής πραγμάτωσης παραγκωνίζοντας τυχόν προσωπικά συμφέροντα. Δεδομένου ότι η διδασκαλία κρίνεται ως ένα δύσκολο εγχείρημα που προϋποθέτει την καθημερινή συναισθηματική τριβή του εκπαιδευτικού, δηλαδή την πιθανή καταπίεση και τη προσαρμογή των συναισθημάτων του στο σχολικό γίνεσθαι προκειμένου να φέρει εις πέρα το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του λειτούργημα (Neophytou, 2013).

Η συναισθηματικά υγιής συμπεριφορά αντανακλάται με χαρακτηριστικούς τρόπους (1) σκέψης, (2) αναγνώρισης, διαχείρισης και έκφρασης συναισθημάτων και (3) επιλογής αποτελεσματικών συμπεριφορών (Nelson, Low, Nelson, 2005). Η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης αναφέρεται στη χρήση του συναισθήματος για να βοηθήσει τη σκέψη και τη δράση (Mayer et al., 2002). Οι δάσκαλοι, προκαλώντας μια συναισθηματική κατάσταση στους μαθητές τους, αυξάνουν τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη, για παράδειγμα, εισάγοντας μουσική στην τάξη για να δημιουργήσουν μια ευνοϊκή συναισθηματική κατάσταση στην ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως η συγγραφή ποίησης ή η εκτέλεση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Valente & Lourenco, 2020). Με τη σειρά της, η

συναισθηματική κατανόηση περιλαμβάνει τη γνωστική επεξεργασία του συναισθήματος (Mayer και Salovey, 1997), αναφερόμενη στην ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων, καθώς και στην κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων. Ο δάσκαλος πρέπει να αναπτύξει ενσυναίσθηση με τους μαθητές για να αντιληφθεί, να αναγνωρίσει και να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα των μαθητών και να τους εκφράσει αυτή την κατανόηση. Αυτό παρέχει μια στενότερη σύνδεση με τη σχέση στοργής που είναι απαραίτητη για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στους μαθητές σημαίνει επίσης να τους διδάξουμε ότι δεν νιώθουμε όλοι το ίδιο σε παρόμοιες καταστάσεις και απέναντι στους ίδιους ανθρώπους, ότι η ατομικότητα καθοδηγεί τη ζωή μας και ότι κάθε άτομο βιώνει διαφορετικές ανάγκες, φόβους, επιθυμίες και μίση (Valente & Lourenco, 2020). Η επιλογή αποτελεσματικών συμπεριφορών αναφέρεται στο υψηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας των ικανοτήτων ΣΝ και αντιπροσωπεύει την ικανότητα να μετριάσει ή να διαχειριστεί τις συναισθηματικές αντιδράσεις κάποιου σε έντονες καταστάσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές. Η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει την ικανότητα να είσαι ανοιχτός και να στοχάζεται πάνω σε συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, αποκλείοντας ή εκμεταλλευόμενος τις πληροφορίες που τα συνοδεύουν ανάλογα με τη χρησιμότητά τους. Περιλαμβάνει την ικανότητα να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του ατόμου και των άλλων, μετριάζοντας τα αρνητικά συναισθήματα και αυξάνοντας τα θετικά (Mayer και Salovey, 1997). Η διδασκαλία θεωρείται ένα από τα πιο ενοχλητικά συναισθηματικά έργα, επομένως η εφαρμογή της συναισθηματικής ρύθμισης είναι απαραίτητη και συνιστάται για όλους όσους θέλουν να αποφύγουν το άγχος ή την κατάθλιψη (Valente & Lourenco, 2020). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών για συναισθηματική ρύθμιση αντιπροσωπεύει όλο και περισσότερο ένα κρίσιμο συστατικό για τη βελτίωση των διαπροσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων

Το να γίνεις συναισθηματικά ευφυής δάσκαλος είναι ένα ταξίδι και μια διαδικασία, όχι μια κατάσταση άφιξης ή τελικό αποτέλεσμα. Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι είναι ενεργοί στον προσανατολισμό τους προς τους μαθητές, την

εργασία και τη ζωή (Nelson, Low, Nelson, 2005). Ένας συναισθηματικά ευφυής δάσκαλος μαθαίνει και εφαρμόζει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για να βελτιώσει την σωματική και ψυχική υγεία με την απόκτηση γνώσεων / τεχνικών για να μειωθεί η συνήθεια της συναισθηματικής αντιδραστικότητας (Διαχείριση άγχους) (Nelson, Low, Nelson, 2005). Αποσκοπεί στην παραγωγικότητα και προσωπική ικανοποίηση βοηθώντας στην εναρμόνιση του μυαλού σκέψης και συναισθήματος (αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση). Αποβλέπει στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση με την εκμάθηση ειδικών δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Θετική Προσωπική Αλλαγή). Δημιουργεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων βελτιώνοντας προσωπικές και εργασιακές σχέσεις (Assertion). Εξασκεί την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και βελτίωσης της απόδοσης υπό πίεση (Anxiety Management). Μαθαίνει πως να ακονίζει την δημιουργικότητά του και να διατηρεί αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις. Κατανοεί και αποδέχεται τις διαφορές στους άλλους και θέματα διαφορετικότητας (Ενσυναίσθηση). Σχεδιάζει, διαμορφώνει, εφαρμόζει αποτελεσματικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων σε στρεσογόνες καταστάσεις (Λήψη Αποφάσεων). Διαμορφώνει τις κατάλληλες προϋποθέσεις έτσι ώστε να επηρεάζει θετικά, να πείθει και να επηρεάζει τους άλλους (Ηγεσία). Κατευθύνει την ενέργεια και τα κίνητρα για την επίτευξη προσωπικά ουσιαστικών στόχων (Drive Strength). Κάνει σωστή διαχείριση του χρόνου για την επίτευξη στόχων και αναθέσεων (Time Management). Ολοκληρώνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες του με έγκαιρο και αξιόπιστο τρόπο (Commitment Ethic). Και τέλος ελέγχει και διαχειρίζεται καταστάσεις θυμού και βελτίωσης της απόδοσης κάτω από στρεσογόνες συνθήκες και καταστάσεις (Anger Management) (Baracsi, 2016)..

Οι δάσκαλοι που αναπτύσσουν σκόπιμα συναισθηματικές δεξιότητες και διαμορφώνουν την παραπάνω συναισθηματικά ευφυή συμπεριφορά σε καθημερινή βάση, βιώνουν περισσότερη επιτυχία και ικανοποίηση στην επαγγελματική τους καριέρα και ζωή. Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι είναι πιο ανθεκτικοί και προορατικοί στην ανταπόκριση σε στρεσογόνους παράγοντες και λιγότερο πιθανό να αντιδράσουν στο άγχος (Valente & Lourenco, 2020). Οι δάσκαλοι που μοντελοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από: σκόπιμη

αντανακλαστική (όχι αντιδραστική) συμπεριφορά, πιο ευέλικτη (μη ανθεκτική στην αλλαγή), διεκδικητική επικοινωνία (όχι επιθετική ή παθητική), πιο αισιόδοξη (όχι απαισιόδοξη και αρνητική) και βασίζεται στις δεξιότητες και θετικές συνήθειες (όχι αντιδραστικές συνήθειες) (Nelson, Low, Nelson, 2005).

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, οι δάσκαλοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να συμπεριφέρονται στους συναδέλφους τους με ενσυναίσθηση που είναι η ρίζα της ΣΝ (Gupta & Kaur, 2006). Η ενσυναίσθηση και η συμπόνια τους συνδέουν με τους άλλους μέσω της κοινής γλώσσας συναισθημάτων και εμπειριών (Hen&Sharabi-Nov, 2014). Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων με μία μόνο λέξη. Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης στους χώρους εργασίας τους (Skordoulis et al, 2020). Είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους ηγέτες τους. Μέσα από τη δημιουργικότητά τους διοργανώνουν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασίες με άλλους συναδέλφους. Έχουν την ικανότητα να παρακινούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να υποδηλώνουν την εσωτερική φωτιά για να δημιουργήσουν μεγάλα έργα και να ολοκληρώσουν για το μέλλον. Ακόμη και ο θυμός τους, εμποτισμένος με νοημοσύνη, μπορεί να μεταφερθεί σε δημιουργική συνεργασία και να ξεπεράσει την καινοτομία (Gupta & Kaur, 2006).

Συνοψίζοντας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία ως διευκολυντής, οδηγός και πρότυπο γίνεται όλο και πιο ουσιαστικός. Μέσω της εποικοδομητικής διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν να κατανοήσουν τα δικά τους συναισθήματα. Αυτό θα βελτιώσει τις μαθησιακές τους επιδόσεις καθώς και στην εξαιρετικά απαιτητική παγκόσμια κοινωνία σήμερα. Οι δάσκαλοι είναι οι οικοδόμοι του έθνους και είναι υπεύθυνοι για το μέλλον των νέων μαθητών. Επομένως, είναι σημαντικό να έχουν την ικανότητα να παρέχουν κατάλληλο περιβάλλον μάθησης στους μαθητές ενσταλάζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που σηματοδοτεί στον περιορισμό των συγκρούσεων και στην διάθεση για δημιουργικότητα και διεκπεραίωση στόχων (Anari, 2012)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ

2.1 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό μικροσύστημα, στο οποίο αντανακλώνται οι συνεχείς αλλαγές. Έτσι, μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του σχολείου είναι να προετοιμάσει μαθητές, δασκάλους και γονείς να ζήσουν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ενός κόσμου γεμάτου ραγδαίες αλλαγές και διαπροσωπικές συγκρούσεις, συμβάλλοντας στην αναπτυξιακή διαδικασία του κάθε ατόμου (Valente, Lourenco, Nemeth, 2020).

Ως σχολική σύγκρουση ορίζεται η διαφωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων σχετικά με ιδέες, συμφέροντα, αρχές και αξίες εντός της σχολικής κοινότητας, θεωρώντας τα συμβαλλόμενα μέρη ως αποκλεισμένα από τα συμφέροντά τους, αν και μπορεί να μην είναι, καθώς το πιο συχνό είναι στο σχολείο να συμβαίνουν συγκρούσεις στις σχέσεις μαθητή – μαθητή και μαθητή – δασκάλου (Κόλλια, 2021).

Οι συγκρούσεις στο σχολείο μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τις αιτίες τους και τους εμπλεκόμενους. Πιο εκτενέστερα, οι συγκρούσεις μεταξύ των δασκάλων προκαλούνται κυρίως από έλλειψη επικοινωνίας, προσωπικά συμφέροντα, προηγούμενες συγκρούσεις, ζητήματα εξουσίας ή πολιτικές και ιδεολογικές διαφορές (Σαϊτής, 2007) ενώ οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων είναι δυνατό να συμβαίνουν λόγω έλλειψης κατανόησης της εξήγησης του δασκάλου, λόγω αυθαίρετων βαθμών και αποκλίσεων στα κριτήρια αξιολόγησης, έλλειψη διδακτικού υλικού, διάκριση κι αδιαφορία για το υλικό μελέτης ([Shahmohammadi, 2014](#)). Με τη σειρά τους, συγκρούσεις μεταξύ μαθητών μπορεί να προκύψουν λόγω παρεξηγήσεων, τσακωμών, αντιπαλότητας μεταξύ ομάδων, διακρίσεων, εκφοβισμού, χρήσης χώρων και περιουσιακών στοιχείων, ραντεβού, σεξουαλικής παρενόχλησης, απώλειας ή καταστροφής σχολικών περιουσιακών στοιχείων, διαφορετικών εκλογών, ταξιδιών και πάρτι (Valente & Lourenco, 2020). Συγκρούσεις μεταξύ

γονέων, δασκάλων και διευθυντών μπορεί να προκύψουν λόγω επιθέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων, λόγω απώλειας υλικού εργασίας, προβλήματα στο σχολικό κυλικείο ή παρόμοια, έλλειψη δασκάλων, έλλειψη παιδαγωγικής βοήθειας από τους δασκάλους, αξιολόγηση, κριτήρια έγκρισης και απόρριψης, μη τήρηση γραφειοκρατικών και διοικητικών απαιτήσεων της διοίκησης (Valente et al, 2020).

Η Παππά (2006) επιχειρεί τρεις κατηγοριοποιήσεις στις σχολικές συγκρούσεις: *εσωτερικές-ενδοατομικές* προκειμένου να ληφθεί μια κομβική απόφαση, *κοινωνικές* προκειμένου να ενσαρκωθούν κοινωνικοί ρόλοι και τέλος *διαπροσωπικές*, αναφορικά με επιλογές που δεν εγκρίνουν τα υπόλοιπα μέλη. Σε όλες, ωστόσο, τις περιπτώσεις όπως υπογραμμίζουν οι Robbins & Judge (2007), οι συγκρούσεις μπορούν να διαχειριστούν ευκολότερα όταν βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, δηλαδή όταν έχουν πρωτοεκδηλωθεί οι διαφωνίες και γίνονται αντιληπτές οι αντιθέσεις από τους άμεσα εμπλεκόμενους, παρά όταν συσσωρεύεται μακροχρόνια ένταση.

Επιπροσθέτως, οι Göksoy&Argon (2016) αναφέρουν ως λόγους σχολικής σύγκρουσης: (α) αποτυχία στην επικοινωνία (π.χ. αδιαφορία, ασέβεια, προσωπική κρίση, επιμονή, παρεξήγηση). (β) προσωπική καταγωγή (π.χ. περιττά παράπονα, υψηλές προσδοκίες/φιλοδοξίες, προκαταλήψεις και πολιτισμικές-οικονομικές διαφορές). (γ) πολιτικό/ιδεολογικό (π.χ. περιφρόνηση για διαφορετικές ιδέες, μισαλλοδοξία και επιμονή σε προσωπικές κρίσεις)· και (δ) οργανωτικά αίτια (π.χ. αδυναμία τήρησης κανόνων, παραμέληση καθήκοντος, αρνητικός αντίκτυπος του κοινωνικού περιβάλλοντος, πρόγραμμα σπουδών, αποτυχία εκπαίδευσης και αθέμιτες πρακτικές στην κατανομή των καθηκόντων).

Παρομοίως, στη δημοσίευση των Valente et al, 2020b υπογραμμίζεται ότι ο Jares υποδεικνύει τέσσερις κύριες αιτίες: *ιδεολογική-επιστημονική*, που σχετίζεται με διαφορετικές παιδαγωγικές, ιδεολογικές και οργανωτικές επιλογές, και το είδος της σχολικής κουλτούρας ή πολιτισμών που συνυπάρχουν. *αιτίες ισχύος*, που σχετίζονται με τον έλεγχο του οργανισμού, την επαγγελματική προώθηση, την πρόσβαση σε πόρους και τη λήψη αποφάσεων· *αιτίες δομής*, που σχετίζονται με την ασάφεια των

στόχων και των λειτουργιών, την οργανωτική ευθραυστότητα, τα οργανωτικά και μεταβλητά πλαίσια· και *προσωπικές και διαπροσωπικές αιτίες*, που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την ασφάλεια, την επαγγελματική δυσαρέσκεια και την επικοινωνία. Επίσης, επισημαίνεται ότι ο Burguet (Valente et al, 2020b) θεωρεί ως πιθανές αιτίες για τη σχολική σύγκρουση την οργανωτική δομή του σχολείου (Valente et al, 2020b).

Στην ίδια λογική και δεδομένης της αύξησης των σχολικών συγκρούσεων, οι Valente et al, 2020b αναφέρουν ότι ο Ibarra (Valente et al, 2020b) αναγνωρίζει ως αιτίες σχολικής σύγκρουσης: την αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. Οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται μια προοδευτική πτώση της εξουσίας τους για τους μαθητές και οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να συμμορφωθούν με ορισμένους κανόνες και όρια, γεγονός που οδηγεί σε καταστάσεις σύγκρουσης. Όσον αφορά την αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών χωρίς κίνητρα και απείθαρχους, γεγονός που συνεπάγεται αύξηση των σχολικών συγκρούσεων. Ομοίως, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, χωρίς αύξηση των εγκαταστάσεων ή των συναφών συνθηκών, αυξάνει την εμφάνιση σύγκρουσης, λόγω των αρνητικών αλλαγών τους στο φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον, σε υπερπλήρες αίθουσες διδασκαλίας, με έλλειψη χώρου για πρακτικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Κατά την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία δεν μπορεί να παραμεληθεί το οικογενειακό υπόβαθρο. Όταν ασχολούμαστε με τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η οικογενειακή πραγματικότητα κάθε μαθητή, καθώς οι οικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις έχουν ισχυρή σχέση με τη σχολική σύγκρουση (Μπουραντάς, 2001). Διακεκριμένοι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι καταστάσεις σχολικής σύγκρουσης έχουν συχνά τη γένεσή τους σε οικογενειακό επίπεδο καθώς είναι οι πιο στερημένες οικογένειες, όπου εμφανίζουν προβλήματα αλκοολισμού, ενδοοικογενειακής βίας και ανεργίας, καθώς όλες αυτές οι εκδηλώσεις βίας και αγένειας εμφανίζονται στους μαθητές με αποτέλεσμα οι εκδηλώσεις αυτές να μεταφέρονται στο σχολείο. Με άλλα λόγια, ο ρόλος της οικογένειας συχνά δεν

φαίνεται να προσφέρει καλή βάση στην εκπαίδευση των νέων, κάτι που αντανακλάται στη συμπεριφορά τους στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στο σχολείο. Όπως υποδεικνύει ο Berkowitz στους Valente et al, (2020b) πολλά από τα προβλήματα αλληλεπίδρασης προέρχονται από την οικογένεια και ο μαθητής αναπαράγει τις συμπεριφορές που μαθαίνει με τους γονείς του.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πλαίσιο που βιώνει η πανδημία Covid-19 έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές από φτωχότερες οικογένειες. Η κατάσταση αυτών των πιο ευάλωτων μαθητών ήταν ένα πρόβλημα του οποίου η διάσταση αυξήθηκε με τα διαδικτυακά μαθήματα, καθώς αντιμετώπισαν τεράστια εμπόδια και έλλειψη υποστήριξης για ποιοτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του περιορισμού. Έτσι, οι μαθητές που πριν από την πανδημία δεν είχαν κίνητρα και παρουσίαζαν αντικρουόμενες συμπεριφορές στο σχολείο θα πρέπει να αποτελέσουν στόχο περισσότερης υποστήριξης κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημικής φάσης, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι αντικρουόμενες συμπεριφορές ((Valente et al, 2020b). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι αν και οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο δεν είναι πάντα ικανοποιητική. Έτσι, η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να συνεργαστούν για να συμβάλουν ώστε η σύγκρουση να γίνει μέρος μιας διαδικασίας ανάπτυξης, αποδοχής του άλλου και υπευθυνότητας. Το να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε θετικά τις σχολικές συγκρούσεις είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων.

Μια άλλη αιτία σχολικών συγκρούσεων αναφέρεται στην κοινωνία και τις αξίες που μεταφέρει. Εν τωιαύτη περιπτώσει, ο Burguet (Valente et al, 2020b) επισημαίνει το παράδειγμα της κοινωνικής επικοινωνίας, η οποία ενθαρρύνει τη βία μέσω βίαιων προγραμμάτων, μεταδίδοντας ειδήσεις με προκαταλήψεις και αντικρουόμενα μηνύματα. Όλες αυτές οι καταστάσεις ενισχύουν τις αντικρουόμενες συμπεριφορές παιδιών και νέων, οι οποίες αντανακλώνται στις σχολικές συμπεριφορές.

2.2 ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συναισθηματικές διαδικασίες είναι εμφανείς στην τάξη, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να δημιουργήσουν μια ευεργετική εξέλιξη, καθώς και τη φθορά και την ταλαιπωρία του δασκάλου και των μαθητών. Ο ρόλος της ΣΝ των δασκάλων είναι πολύ σημαντικός, καθώς περιέχει πολλές λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες που εξουσιοδοτούν τον δάσκαλο να διατυπώνει, να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αξιολογεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των μαθητών (Valente & Lourenco, 2020).

Η ΣΝ έχει θετικά αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κόλλια, 2021). Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η ΣΝ των δασκάλων επηρεάζει την καλή σχέση με τους μαθητές (Gill & Sankulkar, 2017), παρέχει μια πιο σταθερή και υγιή κατάσταση στην τάξη (Maamari & Majdalani, 2019), μια υψηλότερη επαγγελματική απόδοση (Yin, 2015), αναπτύσσει πιο ανθεκτικές στρατηγικές για να αντιμετωπιστούν τυχόν αντιξοότητες που μπορεί να προκύψουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και προάγει καλύτερα τη διαχείριση της τάξης (Valente et al., 2020a). Άλλωστε, το να βρίσκεται κανείς σε σύγκρουση συνάδει με το είναι σε συναισθηματική εγρήγορση (Bodtker, A.M. and Katz Jameson, J. 2001). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη των ικανοτήτων ΣΝ των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύει όλο και περισσότερο μια κρίσιμη συνιστώσα για τη βελτίωση των διαπροσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων.

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ της ΣΝ και των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Başoğul & Özgür, 2016) ενώ λίγες από αυτές αναφέρθηκαν μεταξύ των δασκάλων (Ramana, 2013). Ο Ramana (2013) σημείωσε ότι οι δάσκαλοι με υψηλό δείκτη ΣΝ γνωρίζουν εμπράκτως να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους καθώς διαθέτουν «αυτοκίνητρο». Οι Wong και Law (2002) ανέπτυξαν και επικύρωσαν μια Κλίμακα ΣΝ 16 στοιχείων, γνωστή ως WLEIS, η

οποία αποτελείται από τέσσερις διακριτές διαστάσεις και βασίζεται στην εννοιολόγηση των Salovey and Mayer (1990):

1. Εκτίμηση και έκφραση συναισθήματος στον εαυτό (αυτο-συναισθηματική εκτίμηση. Αυτή η διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους φυσικά. Επιπλέον, αυτή η ικανότητα κάνει τα άτομα πιο ικανά να αισθάνονται και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους πολύ πριν από τα περισσότερα άτομα.

2. Εκτίμηση και αναγνώριση συναισθήματος στους άλλους (άλλοι συναισθηματική αξιολόγηση). Αυτή η διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα άλλων ατόμων. Τα άτομα που είναι υψηλά σε αυτή την ικανότητα θα είναι πολύ πιο ευαίσθητα στα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων καθώς και έχουν ικανότητα ανάγνωσης μυαλού.

3. Ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό (Regulation of emotion). Αυτή η διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους που τα κάνει πιο δυνατά και ικανά να ανακάμψουν γρήγορα από ψυχολογική δυσφορία.

4. Χρήση συναισθήματος για διευκόλυνση της απόδοσης. Αυτή η διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να κάνουν χρήση των συναισθημάτων τους κατευθύνοντάς τα προς εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπική απόδοση.

Οι δύο ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κλίμακα τους δείχνει καλή σύγκλιση με ορισμένα από προηγούμενες κλίμακες ΣΝ, όπως η Trait Meta-Mood και η κλίμακα EQ-I. Καθώς το αναπτυγμένο εργαλείο ΣΝ είναι σχετικά απλό, μπορεί να είναι επωφελές για μελλοντική έρευνα ηγεσίας και διαχείρισης (Wong & Law, 2002,). Από την άλλη πλευρά, οι Brew και Cairns (2004) στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν την επικυρωμένη απογραφή τριών παραγόντων των Putnam και Wilson (1982). Το ερωτηματολόγιο των Brew και Cairns εκτιμάει τις συμπεριφορικές προτιμήσεις των ατόμων στη σύγκρουση σύμφωνα με τα συλ

σύγκρουσης τριών παραγόντων:

1. Έλεγχος
2. Λύση-προσανατολισμός
3. Μη αντιπαράθεση

Οι δύο αυτοί ερευνητές περιέγραψαν «τα δύο πρώτα στυλ σύγκρουσης ως διεκδικητικά, άμεσα στυλ και το τρίτο ως στυλ απόσυρσης/αποφυγής» (Brew&Cairns, 2004, σελ. 36).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ΣΝ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων. Καταλήγοντας, οι Schlaerth et al. (2013) δήλωσαν, όπου και το επικροτούμε, ότι «οι εποικοδομητικές λύσεις μπορεί να απαιτούν συμβιβασμό, ο οποίος απαιτεί ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων».

2.3 ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η έκβαση των συγκρούσεων επηρεάζει τα άτομα και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνει χώρα η διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων καθορίζει εάν τα αποτελέσματα είναι θετικά ή αρνητικά (Park and Antonioni, 2007). Ως εκ τούτου, οι Morris-Rothschild και Brassard (2006) ανέφεραν ότι οι εποικοδομητικές στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι σημαντικές για τη διατήρηση ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, αλλά λίγα είναι γνωστά για τις διαπροσωπικές ή σχολικές μεταβλητές που σχετίζονται με τη χρήση αυτών των στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές. Άλλοι συγγραφείς επιβεβαίωσαν επίσης την έλλειψη αυτού του τύπου έρευνας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rispen and

Demerouti, 2016). Πιο αναλυτικά, η διαχείριση συγκρούσεων παρουσιάζει πολλές στρατηγικές και διαφορετικές πρακτικές. Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι οι τύποι συμπεριφοράς που υιοθετούνται σε ένα πλαίσιο σύγκρουσης. Αυτές είναι βασικές στρατηγικές για τη διαχείριση μιας κατάστασης όπου τα μέρη θεωρούν τα συμφέροντά τους ως ασύμβατα. Για τον Rahim (2002), μια στρατηγική θεωρείται κατάλληλη εάν η χρήση της οδηγεί στην αποτελεσματική επίλυση μιας σύγκρουσης. Με βάση την οπτική των Rahim και Bonoma (1979), οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα μέρη για να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση ταξινομούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο διασταυρώνονται δύο μεταβλητές: (α) επιθυμία να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα του αντισυμβαλλομένου (ανησυχία για τους άλλους, δηλ, το εκάστοτε άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα συμφέροντα των άλλων και να διατηρήσει μια θετική σχέση μαζί τους) και (β) επιθυμία να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα, δείχνοντας ενδιαφέρον για τον εαυτό του επιδιώκοντας την επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Οι διαφορετικές αρθρώσεις αυτών των δύο διαστάσεων, το προσωπικό συμφέρον και το συμφέρον του άλλου, οδήγησαν σε πέντε στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων: την ενσωμάτωση, την κυριαρχία, την υποχρέωση, την αποφυγή και τον συμβιβασμό.

Η ενσωμάτωση είναι μια στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων που καλείται επίσης για συνεργασία ή επίλυση προβλημάτων, όπου υπάρχει μέριμνα για την ικανοποίηση των συμφερόντων του ατόμου και των συμφερόντων των άλλων. Σύμφωνα με τον Rahim (2002), τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική διαχειρίζονται τις συγκρούσεις άμεσα και συνεργατικά, επιδιώκοντας να επιλύσουν σε συνεργασία με τους άλλους. Είναι σημαντικό να δηλωθεί ότι είναι μια στρατηγική που εκφράζει έναν προσανατολισμό συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υψηλή συνεργασία και υψηλή διεκδίκηση (Valente & Lourenco, 2020). Αυτή η στρατηγική απαιτεί διαφάνεια, ανταλλαγή πληροφοριών και ανάλυση των διαφορών μεταξύ των μερών, για να επιτευχθεί μια λύση που να ικανοποιεί όσους εμπλέκονται στη σύγκρουση (Rahim, 2002). Η στρατηγική κυριαρχίας χαρακτηρίζεται από υψηλή ανησυχία για τα δικά του συμφέροντα και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους, αντανακλώντας την προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα δικά τους συμφέροντα χωρίς

να λαμβάνονται υπόψη τα συμφέροντα του άλλου (Rahim, 2002). Χρησιμοποιώντας αυτή τη στρατηγική, ο δάσκαλος επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους του θυσιάζοντας τους μαθητές, νιώθοντας ότι η σύγκρουση μπορεί να ελεγχθεί με τον έλεγχο και την καταστολή των αναγκών και των προσδοκιών του μαθητή. Αυτό χαρακτηρίζεται από υψηλή διεκδίκηση και έλλειψη συνεργασίας, στην οποία η απόκτηση στόχων αντιμετωπίζεται με υπεροχή έναντι των συμφερόντων του άλλου μέρους (Valente & Lourenco, 2020). Η υποχρεωτική στρατηγική αντιπροσωπεύει την προθυμία να ικανοποιηθούν τα οφέλη των άλλων παραμελώντας τα δικά του συμφέροντα (Rahim, 2002), δηλαδή όταν ο δάσκαλος, παρουσία σύγκρουσης στην τάξη, εκτιμά τα συμφέροντα των μαθητών πάνω από τα ενδιαφέροντά του. Όταν υιοθετείται αυτή η στρατηγική, ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τη σύγκρουση παθητικά και αυτάρεσκα, ακολουθώντας τις αποφάσεις των μαθητών. Είναι μια στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων στην οποία η συνεργασία είναι υψηλή και η διεκδίκηση χαμηλή (Valente & Lourenco, 2020).

Κατά την αποφυγή της παραπάνω στρατηγικής, το άτομο αγνοεί ή παραμελεί τα συμφέροντα και των δύο μερών, αποφεύγει να εμπλακεί στη σύγκρουση και επιτρέπει στα περιστατικά να ακολουθήσουν την πορεία τους χωρίς να προσπαθεί να συγχέει με την ικανοποίηση των συμφερόντων κανενός από τα μέρη (Rahim, 2002). Στην τάξη, χρησιμοποιώντας αυτή τη στρατηγική, ο δάσκαλος δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για τους στόχους και τους στόχους των ίδιων των μαθητών, μένοντας έξω από την κατάσταση που προκαλεί τη σύγκρουση ή παραμένει ουδέτερος στην τάξη. Αυτή η στρατηγική χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό διεκδίκησης και χαμηλό βαθμό συνεργασίας, όπου δεν ικανοποιούνται ούτε τα συμφέροντά της ούτε αυτά των αντιπάλων της (Valente & Lourenco, 2020). Η συμβιβαστική στρατηγική αντιπροσωπεύει την προσπάθεια ικανοποίησης, μέτρια και μερική, των συμφερόντων όλων όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση (Rahim, 2002).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μόνο μία μελέτη βρέθηκε ότι η σύγκρουση είναι σχετιζόμενη με τη νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση της τάξης (Aliasgari and Farzadnia, 2012), με τη συμμετοχή σε αυτή 102

δασκάλων γυμνασίου. Οι συγγραφείς υπέδειξαν μια θετική και σημαντική σχέση μεταξύ της ΣΝ και μιας στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων, που σημαίνει ότι η ΣΝ των δασκάλων επηρεάζει την ποιότητά τους στην επίλυση των διαφωνιών και στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι προτιμούν τη στρατηγική της ενσωμάτωσης σε άλλες στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων. Σε άλλα εργασιακά πλαίσια, αρκετές μελέτες αποκάλυψαν ότι η ΣΝ ενισχύει τις μεμονωμένες τάσεις για την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων (Heris and Heris, 2011). Έτσι, ο Henderson (2006), σε μια μελέτη με 229 φοιτητές, βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της χρήσης της στρατηγικής ολοκλήρωσης.

Από τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, η ΣΝ παρουσίασε την πιο σημαντική θετική σχέση με τη στρατηγική ολοκλήρωσης, που γενικά θεωρείται ως η καλύτερη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας από τους Heris and Heris (2011) επιβεβαίωσαν τη θετική σχέση μεταξύ της ΣΝ και των στρατηγικών ολοκλήρωσης και συμβιβασμού, και αρνητική σχέση με τις στρατηγικές κυριαρχίας και αποφυγής, χωρίς να βρουν καμία σχέση με τη στρατηγική δέσμευσης.

Με τον ίδιο τρόπο, οι Shih και Susanto (2010), σε μια μελέτη 300 δημοσίων υπαλλήλων, βρήκαν ότι η ΣΝ προβλέπει στρατηγικές ολοκλήρωσης και συμβιβασμού. Ο Morrison (2008), σε μια μελέτη με νοσηλευτές, επιβεβαίωσε μια θετική σχέση μεταξύ της ΣΝ και της στρατηγικής ένταξης και βρήκε μια αρνητική σχέση με τις στρατηγικές υποχρέωσης, αποφυγής και κυριαρχίας, που συμπίπτει με άλλες μελέτες (Godse and Thingujam, 2010). Επίσης, οι Valente & Lourenco (2020) έδειξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και των δεσμευτικών και κυριαρχικών στρατηγικών.

Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων στην τάξη. Παρόλο που υπάρχουν πολλές μελέτες σχετικά με τα οφέλη του δασκάλου ΣΝ στην τάξη (Chan, 2006), υπάρχει έλλειψη ερευνών που μελετούν πώς η ΣΝ των δασκάλων επηρεάζει τη

διαχείριση των συγκρούσεων στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Valente & Lourenco (2020) επιβεβαίωσαν ότι οι δάσκαλοι με περισσότερη ΣΝ παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσωμάτωση και πιο συνεκτικά επίπεδα δέσμευσης για την επίλυση συγκρούσεων με τους μαθητές στην τάξη. Εφαρμόζουν περισσότερο ολοκληρωμένες και συμβιβαστικές στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρούσεων και λιγότερη στρατηγική αποφυγής, κυριαρχίας και υποχρέωσης. Επίσης, η ΣΝ των εκπαιδευτικών επεκτείνει τη σχέση με τους μαθητές μέσω της επικοινωνιακής διαχείρισης συγκρούσεων, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος στην τάξη ευνοϊκό για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα συνέβαλε στη γνώση του τρόπου με τον οποίο οι συναισθηματικές δεξιότητες των δασκάλων σχετίζονται με την πρακτική στην τάξη, ειδικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στη σχέση δασκάλου-μαθητή, βοηθώντας να ξεπεραστεί το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο δομών, σχετικά με τη ΣΝ των δασκάλων και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να ερευνήσει πώς και κατά πόσον η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την διαχείριση των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές μονάδες μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιο τρόπο συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες
- Με ποιο τρόπο συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με καθεμιά από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, ήτοι τον συνεργατικό, τον ανταγωνιστικό, τον βολικό, της αποφυγής και τον συμβιβαστικό τρόπο
- Σχετίζονται τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών, ήτοι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ειδικότητα και η απασχόληση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη ή με τις συνιστώσες της διαχείρισης των συγκρούσεων;

Για την επίτευξη του εν λόγω σκοπού, αντλήθηκε από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία ερωτηματολόγιο - η δομή του οποίου αναλύεται στην επόμενη ενότητα – το οποίο διανεμήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η διερευνητική – περιγραφική προσέγγιση, της οποίας ζητούμενο είναι η καταγραφή των διαφόρων εκφάνσεων ενός φαινομένου καθώς η αναζήτηση και ο εντοπισμός διαφαινόμενων γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού

προβλήματος (Παρασκευόπουλος I.N. 1993). Επίσης, λόγω των ειδικών συνθηκών της παρούσας έρευνας, δηλαδή του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, του στενού πλαισίου της μεταπτυχιακής εργασίας και του χαμηλού κόστους, η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (availability sample). Αναζητήθηκαν στο κοντινό περιβάλλον της ερευνήτριας όπως και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούσαν και ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με στατιστικά πακέτα της γλώσσας προγραμματισμού python.

3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για την πραγματοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια από την ξένη βιβλιογραφία – για τα οποία δόθηκε στο θεωρητικό μέρος μια εκτενής αναφορά και παρατίθενται αυτούσια στο παράρτημα - όπου μαζί με δημογραφικού ενδιαφέροντος ερωτήσεις αποτέλεσαν ενιαίο και αυτόνομο ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος της ερευνήτριας και αναρτήθηκε σε κοινωνικά μέσα δικτύωσης για την συμπλήρωσή του. Το πρώτο είναι η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong C.S. και Law K.S. (Wong and Law Emotional Intelligence Scale, WLEIS, 2002) η οποία αναπτύχθηκε με στόχο να χρησιμοποιηθεί σε έρευνες και μελέτες σχετιζόμενες με το *management*. Αποτελείται από 16 ερωτήματα που ομαδοποιούνται σε 4 υποομάδες και εξετάζουν με τη σειρά που δίδονται τα εξής (βλ. παράρτημα για τις εκφωνήσεις):

Τα ερωτήματα 1,5,9,13 την αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού,

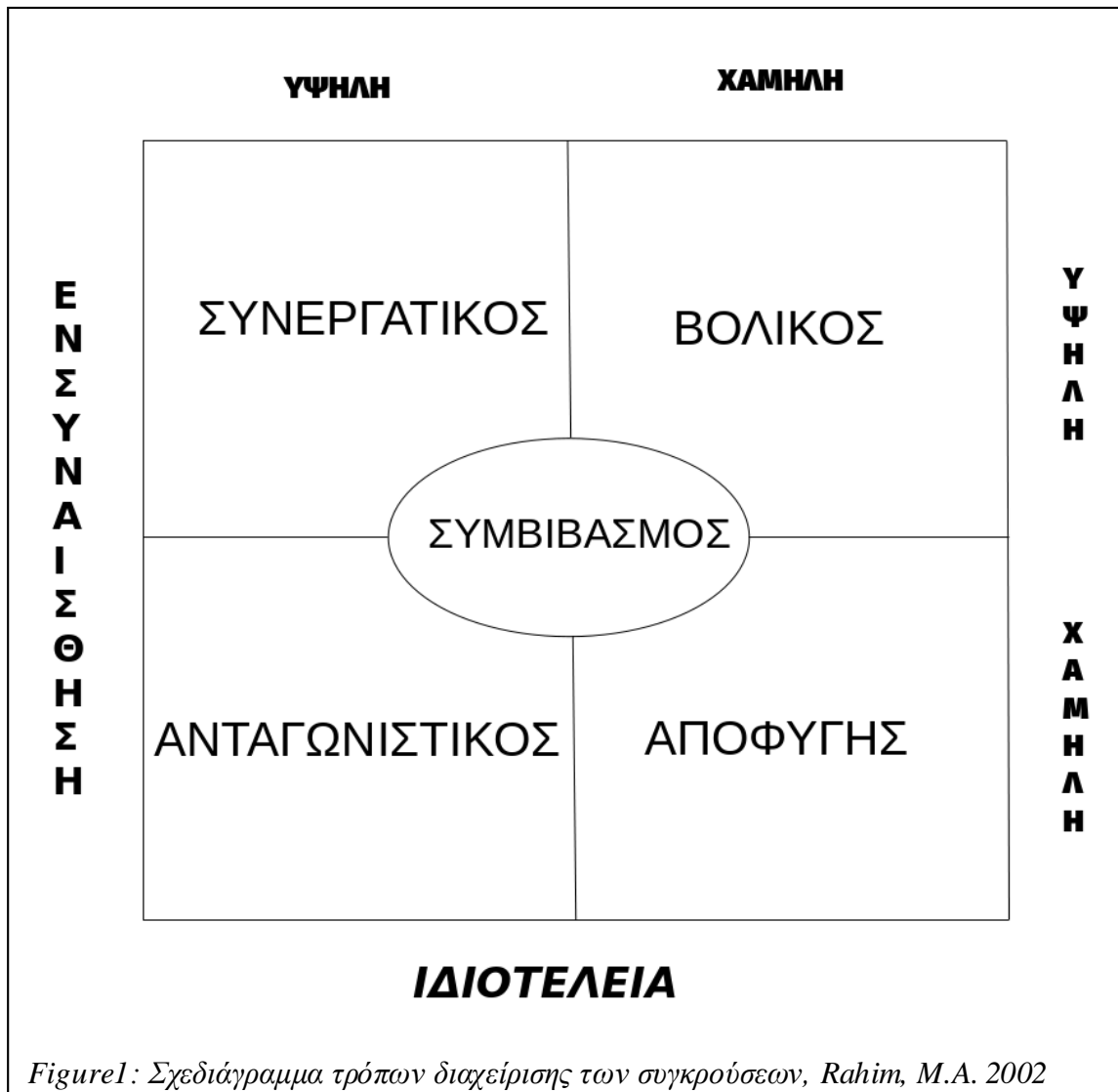
Τα ερωτήματα 2,6,10,14 την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου,

Τα ερωτήματα 3,7,11,15 την ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων του εαυτού και

Τα ερωτήματα 4,8,12,16 την χρήση των συναισθημάτων με σκοπό την ωφέλεια

Ο μέσος όρος όλων των απαντήσεων ποσοτικοποιούν, θα λέγαμε την γενικότερη συναισθηματική νοημοσύνη του ερωτηθέντος. Οι απαντήσεις είναι κλειστού τύπου, κλιμακούμενες σε 7 βαθμούς από την απάντηση *Διαφωνώ απόλυτα* έως την αντίθετη και ίσου βαθμού *Συμφωνώ απόλυτα*. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, για την εξοικονόμηση χώρου και χρόνου για τους ερωτηθέντες αλλά και για την ομοιομορφία των απαντήσεων και στα δύο μέρη του ενιαίου ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις προσαρμόστηκαν στην 5βάθμια κλίμακα Likert.

Το δεύτερο ονομάζεται *Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II, Rahim, 1983)* και αποτελείται από 28 ερωτήματα τα οποία μετρούν τους τρόπους με τους οποίους ένα μέλος ενός οργανισμού διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν με τον προϊστάμενό ή τους υφιστάμενους ή τους συναδέλφους του. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου αφορά τις εξής 5 κύριες συνιστώσες – στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων και ένα σχεδιάγραμμα φαίνεται παρακάτω:



Ανταγωνιστικός τρόπος (*Competing style*), ο οποίος χαρακτηρίζεται από υψηλή ιδιοτέλεια και χαμηλή ενσυναίσθηση. Σχετίζεται με συμπεριφορές που επιδιώκουν να επιβληθούν άνευ όρων, αντιμετωπίζοντας την σύγκρουση ως μία μάχη στην οποία το αποτέλεσμα είναι νίκη του ενός και ήττα του άλλου.

Συνεργατικός τρόπος (*Collaborating style*), ο οποίος χαρακτηρίζεται από υψηλή ιδιοτέλεια και υψηλή ενσυναίσθηση. Όπως μαρτυρά ο τίτλος του, σχετίζεται με συμπεριφορές που επιδιώκουν την συνεργασία των μερών της σύγκρουσης μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των διαφορών, την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των και προωθεί την ανεκτικότητα ώστε να βρεθεί μια λύση αποδεκτή εκατέρωθεν.

Βολικός τρόπος (*Accommodating style*), ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλή ιδιοτέλεια και υψηλή ενσυναίσθηση. Άτομα που υιοθετούν τον βολικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων τείνουν να υποβαθμίζουν τις διαφορές των δύο μερών και να δίνουν έμφαση στα κοινά σημεία ούτως ώστε να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες του άλλου.

Αποφυγής (*Avoiding style*), ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλή ιδιοτέλεια καθώς και χαμηλή ενσυναίσθηση. Αναγνωρίζεται σε άτομα που έχουν την τάση να αποχωρούν από μία σύγκρουση ή να μεταθέτουν την δυσχερή κατάσταση που την προκάλεσε για κάποια άλλη στιγμή στο μέλλον είτε εν γένει να προτιμάται η σιωπή και ο παραμερισμός από την αντιμετώπιση και ρήξη.

Συμβιβαστικός τρόπος (*Compromising style*), ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια γενικότερη μετριοπάθεια και επιλογή της μέσης λύσης ή οδού, ώστε να επιτευχθεί εκατέρωθεν συμβιβασμός από τα μέλη της σύγκρουσης.

Οι απαντήσεις είναι κλειστού τύπου και κλιμακούμενες στην 5βάθμια κλίμακα Likert από την επιλογή *Διαφωνώ απόλυτα* μέχρι *Συμφωνώ απόλυτα*. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε καθένα από τους παραπάνω πέντε τύπους – στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων είναι (βλ. παράρτημα για τις εκφωνήσεις των ερωτήσεων):

Table1: Αντιστοιχία στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων - ερωτήσεων

Τύπος διαχείρισης συγκρούσεων	Ερωτήσεις
Ανταγωνιστικός τρόπος (competing)	31, 32, 41, 44, 48,
Συνεργατικός τρόπος (collaborating)	24, 27, 28, 35, 45, 46, 50
Βολικός τρόπος (accommodating)	25, 33, 34, 36, 42, 47,
Αποφυγής (avoiding)	26, 29, 39,40,49, 51
Συμβιβαστικός (compromising)	30, 37, 38, 43,

3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά με την κατασκευή του ερωτηματολογίου, εξετάζεται η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής (internal consistency) των ερωτήσεων που το δομούν. Το κατά πόσο δηλαδή, οι ερωτήσεις που μετρούν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του δείγματος, παρουσιάζουν υψηλή συνοχή μεταξύ τους αλλά και με το αυτό χαρακτηριστικό. Γενικότερα, η αξιοπιστία αναφέρεται στην ιδιότητα ενός οργάνου να δίνει αποτελέσματα που δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς την κατανομή τους, όσες φορές κι αν χορηγηθεί στα ίδια άτομα, κάτω από τις ίδιες ή παραπλήσιες συνθήκες (Κασσωτάκης, 1981). Για την μέτρησή της χρησιμοποιείται ο δείκτης *Cronbach's Alpha*, με τις τιμές του να κυμαίνονται μεταξύ του μηδενός και της μονάδας αποφαίνοντας πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή συνάφεια αντίστοιχα. Στη βιβλιογραφία εν γένει, ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο εάν ο δείκτης *Cronbach's Alpha* πάρει τιμές μεγαλύτερες του 0,70.

Εν συνεχεία, για την απόκτηση μιας πρώτης και ευρείας εικόνας των αποτελεσμάτων, δίδονται τα περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Για κάθε ερώτηση σημειώνεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση,

η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή του συνόλου των απαντήσεων. Με τα εν λόγω αριθμητικά μέτρα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι διαφαίνεται ποσοτικά μια τάση του δείγματος για τις προτιμήσεις των παραμέτρων που ερευνώνται, προετοιμάζοντας το έδαφος για βαθύτερη ανάλυση.

Προχωρώντας στην ανάλυση των δεδομένων, υπολογίζεται για κάθε ζεύγος μεταβλητών ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson*. Ορίζεται ως το πηλίκο της συνδιακύμανσης δύο μεταβλητών X και Y προς το γινόμενο των τυπικών τους αποκλίσεων. Οι τιμές του κυμαίνονται στο διάστημα $[-1, 1]$, δείχνοντας μια ισχυρή γραμμική σχέση όταν βρεθεί κοντά στην μονάδα κατά απόλυτη τιμή και ασθενή γραμμική σχέση εάν βρεθεί κοντά στο μηδέν. Το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* εξηγεί τη συμπεριφορά της μιας μεταβλητής στη μεταβολή της άλλης, με το αρνητικό πρόσημο να δηλώνει, πώς στην αύξηση της μιας έχουμε μείωση της άλλης και το θετικό πρόσημο να δηλώνει πώς αύξηση της μιας συνεπάγεται αύξηση και της άλλης.

Προκειμένου να εκτιμηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών της διαχείρισης των συγκρούσεων και της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και ξεχωριστά ανά ζεύγος μεταξύ των 5 συνιστωσών που αποτελούν τη διαχείριση των συγκρούσεων με τη συναισθηματική νοημοσύνη, χρησιμοποιήθηκε το απλό μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης.

Στο τελευταίο μέρος της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ανάλυση της διακύμανσης (*One-way ANOVA*) των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ήτοι το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, την απασχόληση, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα. Με αυτόν το τρόπο δύναται να συγκριθούν οι μέσοι όροι του δείγματος για τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να κατανοηθεί ως ένα βαθμό η επιρροή αυτών στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επιλογή του τρόπου – στυλ αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Τέλος, επισημαίνεται ότι για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Δηλαδή, στην ανάλυση της διακύμανσης (*One-way Anova*) έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των εξεταζομένων μεταβλητών του δείγματος εάν η *p value* βρεθεί μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας. Όμοια και στη γραμμική παλινδρόμηση, κάποιος συντελεστής θεωρείται στατιστικά σημαντικός όταν η *p value* βρεθεί μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

4.1 ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω κυκλικό διάγραμμα, το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 83 άτομα, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό, ήτοι 88% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί ενώ το υπόλοιπο 12%, ήτοι 10 άτομα, αποτέλεσαν άνδρες.

Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

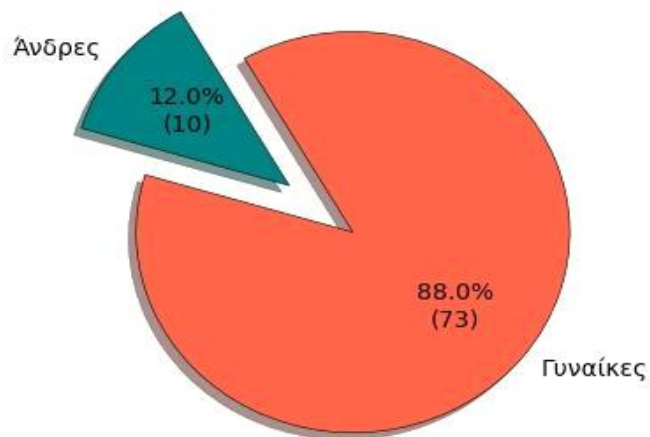


Figure 2: Κατανομή του φύλου

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία, το υψηλότερο ποσοστό της τάξεως του 48,19%, ήταν άτομα ηλικιακού εύρους 36-44 ετών και ακολουθούν σε φθίνουσα ποσοστιαία σειρά άτομα 45-53 ετών σε ποσοστό 25,3%, 27-35 ετών σε ποσοστό 20,48%, 54-62 ετών με ποσοστό 4,82%, ενώ μόλις 1,2% συγκαταλέγεται από 18 έως 26 ετών.

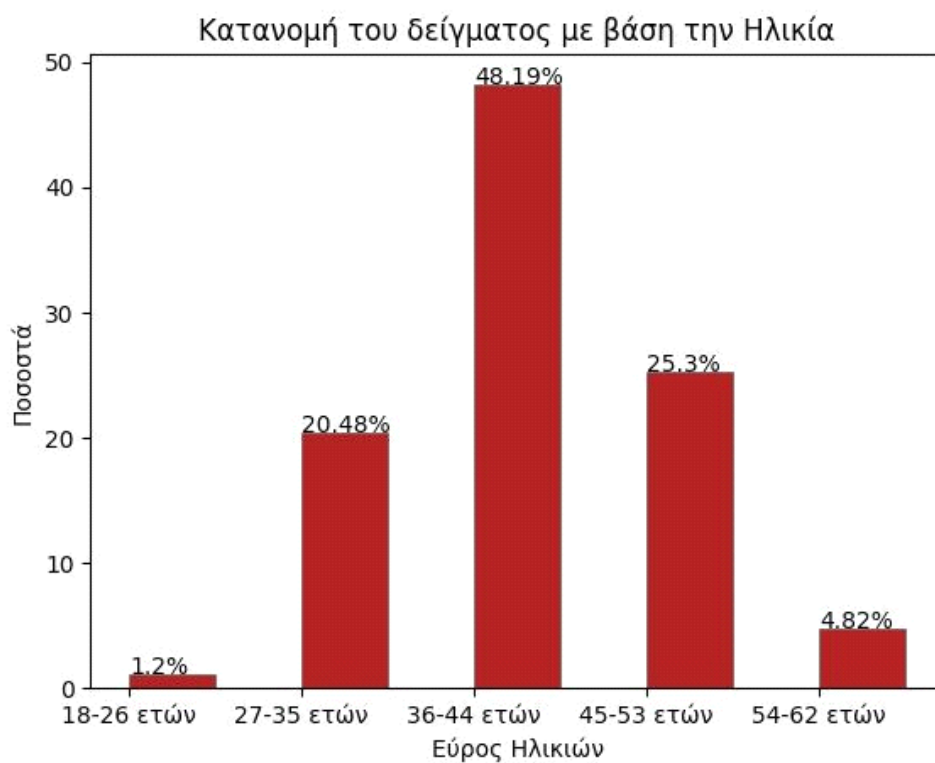


Figure 3: Κατανομή των ηλικιών

Ως προς την εργασιακή τους εμπειρία η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε 6-10 έτη, σε ποσοστό 32,53%. Ακολουθούν εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε ποσοστό 28,92%, από μηδενική εμπειρία έως 5 χρόνια σε ποσοστό 24,1% και ισόποσα κατανεμήθηκαν, σε ποσοστό της τάξεως του 4,82% άτομα με εργασιακή εμπειρία 16-20 έτη, 21-25 έτη και πάνω από 25 έτη.

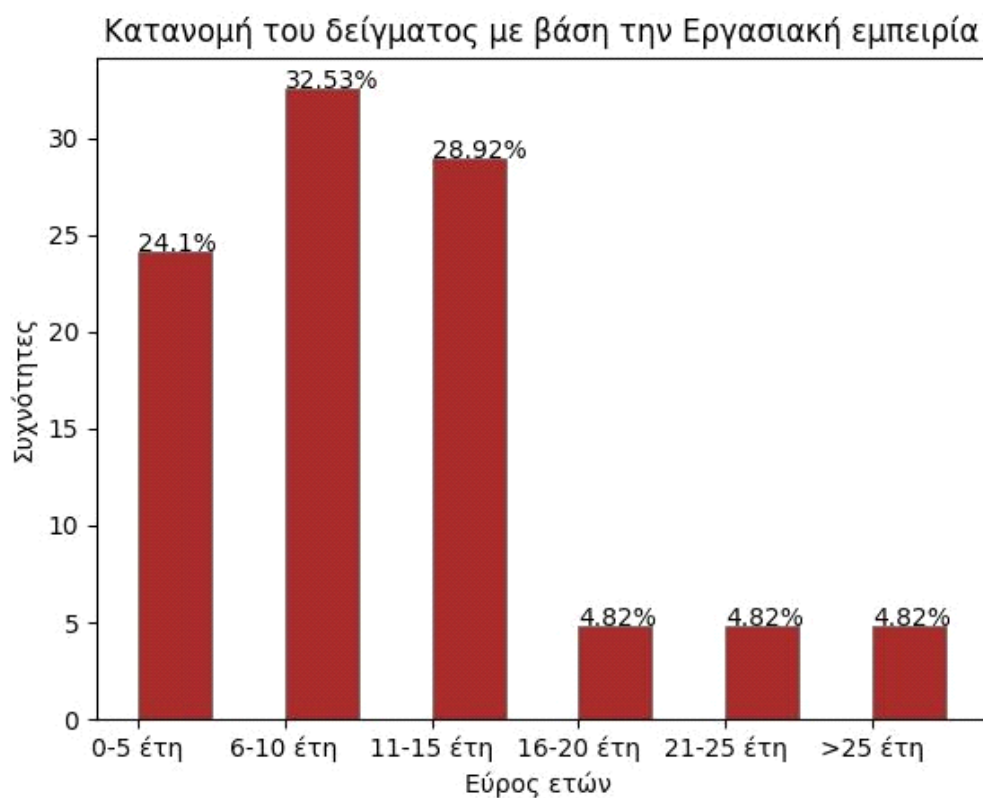


Figure 4: Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, την πλειοψηφία αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ελεύθεροι χωρίς παιδιά και παντρεμένοι με παιδιά, σε ποσοστά 45,78% και 43,37% αντίστοιχα, ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες, ήτοι παντρεμένοι χωρίς παιδιά και ελεύθεροι με παιδιά τα ποσοστά ήταν μόλις 6,02% και 4,82% αντίστοιχα.

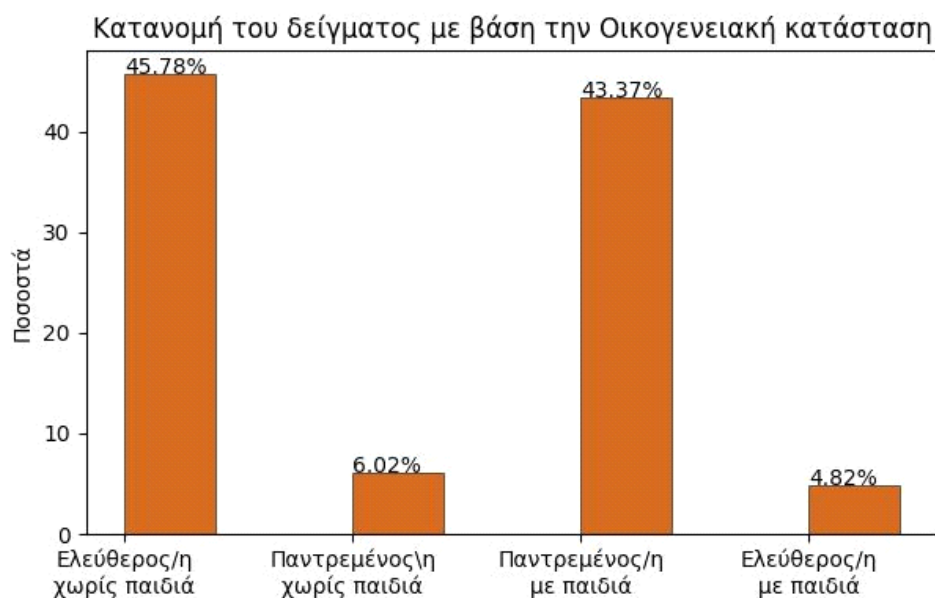
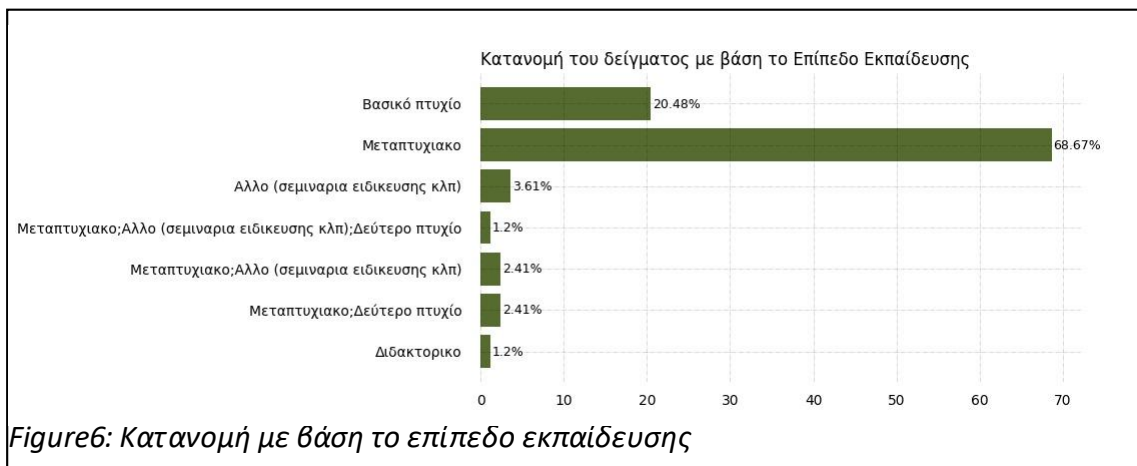


Figure 5: Κατανομή της οικογενειακής κατάστασης

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, ήτοι το 68,67%, ακολουθούν εκπαιδευτικοί κάτοχοι του βασικού πτυχίου σε ποσοστό 20,48%, άτομα με μεταπτυχιακό δίπλωμα και σεμινάριο ειδίκευσης ή άτομα με μεταπτυχιακό δίπλωμα και δεύτερο πτυχίο σε ποσοστό 2,41%, κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σε ποσοστό 1,2%, όπως και στο ίδιο ποσοστό κυμαίνονται άτομα με μεταπτυχιακό δίπλωμα και δεύτερο πτυχίο και σεμινάριο ειδίκευσης. Τέλος, σε ποσοστό 3,61% του δείγματος αποτέλεσαν άτομα με κάποια ειδίκευση πέραν των προαναφερθέντων.



Ως προς το είδος της απασχόλησης την πλειοψηφία αποτέλεσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61,4% , αναπληρωτές 28,9% , ενώ ωρομίσθιοι δήλωσε μόλις το 9,6%

Κατανομή του δείγματος με βάση την Απασχόληση

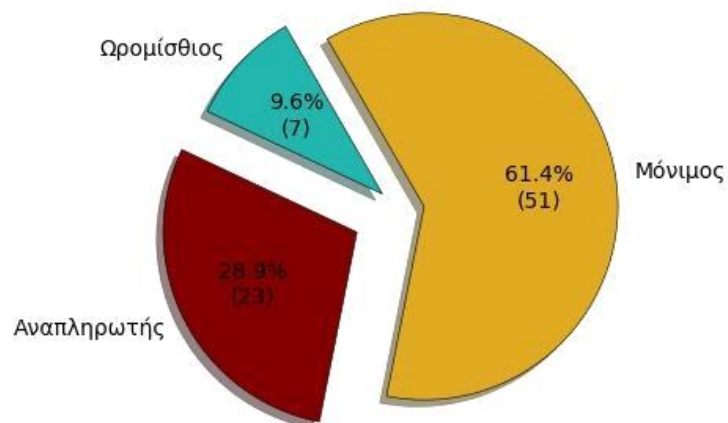


Figure 7: Κατανομή της απασχόλησης

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα, το υψηλότερο ποσοστό δήλωσαν την ειδικότητα του φιλολόγου σε ποσοστό 28,92% και ακολουθούν οι ειδικότητες του καθηγητή ξένων γλωσσών με ποσοστό 13,25% , του μαθηματικού σε ποσοστό 10,84% και εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων σε ποσοστό 12,05% . Χημικοί, Φυσικοί και Βιολόγοι σε ποσοστό 8,43% , ενώ οι καθηγητές Πληροφορικής καθώς και εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα του Εικαστικού ή Μουσικού σε ποσοστό 6,02% . Τέλος, σε ποσοστό 4,82% δήλωσαν ειδικότητες Κοινωνιολόγου ή Νομικού και ποσοστό της τάξεως του 2,41% δήλωσε Θεολόγος.



Figure 8: Κατανομή των ειδικοτήτων

Συνεπώς, μια συνοπτική εικόνα του δημογραφικού προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα σκιαγραφείται από γυναίκες ηλικίας 36-44 ετών, με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας στις ειδικότητες της φιλολόγου ή των ξένων γλωσσών, κατέχουσες μόνιμη θέση στην εκπαίδευση.

4.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρατίθεται μια πρώτη γενική εικόνα όλων των απαντήσεων του δείγματος και στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 2) φαίνονται τα ίδια περιγραφικά χαρακτηριστικά ομαδοποιημένα. Πρώτα περιγράφονται οι τέσσερις υποομάδες της ενότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης και ύστερα οι πέντε τρόποι – στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Για κάθε μια από τις ενότητες και υποομάδες αναφέρονται οι ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις του δείγματος σημείωσαν την υψηλότερη και χαμηλότερη βαθμολογία και για κάθε ερώτηση έχει υπολογιστεί ο μέσος όρος των απαντήσεων, η τυπική τους απόκλιση καθώς η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Table 2: Περιγραφικά στατιστικά

Ερώτηση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω	4.19	0.71	3	5
Μπορώ πάντα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφοράς τους	3.86	0.78	2	5
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	4.05	0.90	2	5
Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες	3.73	0.83	2	5
Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου	3.99	0.89	1	5
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	4.04	0.88	1	5
Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο	3.60	0.96	1	5
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	3.45	0.85	1	5
Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι	3.78	0.84	2	5
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	4.29	0.72	2	5
Παρακινώ τον εαυτό μου	3.92	0.83	1	5
Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα	3.22	1.02	1	5
Πάντα καταλαβαίνω εάν είμαι χαρούμενος ή όχι	4.22	0.81	2	5
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	4.11	0.73	2	5
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ	4.10	0.82	2	5
Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου	3.76	0.79	1	5
Προσπαθώ να εξετάζω ένα πρόβλημα με τους συναδέλφους μου, ώστε να βρούμε μια λύση αποδεκτή από εμάς	4.14	0.78	2	5
Γενικότερα, προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου	3.92	0.86	1	5

Επιδιώκω να αποφεύγω να βρίσκομαι στο επίκεντρο και προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους μου	3.78	0.98	1	5
Προσπαθώ να ενσωματώνω τις ιδέες μου σε αυτές των συναδέλφων μου ώστε να προκύπτει μια κοινή απόφαση	3.84	0.90	2	5
Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους ανωτέρους μου βρίσκοντας λύσεις σε προβλήματα που ικανοποιούν τις προσδοκίες μας	4.30	0.76	2	5
Συνήθως αποφεύγω τις ανοιχτές συζητήσεις των διαφορών μου με τους συναδέλφους	3.27	1.20	1	5
Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για την επίλυση ενός αδιεξόδου	4.23	0.82	1	5
Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου	3.01	1.02	1	5
Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για την λήψη μιας απόφασης που με εξυπηρετεί	2.17	1.05	1	5
Συνήθως υποχωρώ στις επιθυμίες των συναδέλφων μου	2.76	0.93	1	5
Συνήθως προσαρμόζομαι στις επιθυμίες των συναδέλφων μου	2.99	0.89	1	5
Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να επιλύσουμε ένα πρόβλημα μαζί	4.20	0.85	1	5
Συνήθως επιτρέπω τις παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου	3.28	0.85	1	5
Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να ξεφύγουμε από αδιέξοδα	4.17	0.76	2	5
Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου ώστε να καταλήξουμε σε μια συμβιβαστική λύση	4.18	0.83	2	5
Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους συναδέλφους μου	4.12	0.98	1	5
Προσπαθώ να αποφεύγω τις "τυχαίες" συναντήσεις με τον ανώτερό μου	2.54	1.36	1	5
Χρησιμοποιώ την εξειδίκευσή μου προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις που με εξυπηρετούν	2.60	1.20	1	5
Συνήθως δέχομαι τις προτάσεις των συναδέλφων μου	3.48	0.82	1	5
"Δίνω και παίρνω" ώστε να επιτυγχάνεται κάποιου είδος	3.73	0.90	2	5

συμβιβασμός με τους συναδέλφους μου				
Συνήθως επιμένω στην δική μου οπτική επί του ζητήματος	2.70	0.95	1	5
Προσπαθώ να θέτω δημόσια όλες τις ανησυχίες μας ώστε τα ζητήματα που προκύπτουν να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο	3.77	0.93	2	5
Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου προκειμένου να παρθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους	4.25	0.81	2	5
Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου	3.51	0.93	1	5
Κάποιες φορές χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω μια ανταγωνιστική κατάσταση	2.02	1.06	1	5
Προσπαθώ να μην εξωτερικεύω την όποια διαφωνία με τους συναδέλφους, ούτως ώστε να αποφύγω αρνητικά συναισθήματα	3	1.13	1	5
Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος	4.41	0.63	3	5
Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες συζητήσεις με τους συναδέλφους μου	3.48	1.14	1	5

Οι ερωτήσεις που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (αρ. 8-23, πίνακας παραρτήματος) συγκέντρωσαν μέσο όρο 3.90 και τυπική απόκλιση 0.29 . Παρατηρούμε δηλαδή, ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ξέφυγαν με θετικό πρόσημο από την ουδετερότητα και προτιμήθηκε η επιλογή “Συμφωνώ”, έχοντας κατά νου ότι η απάντηση “Ούτε συμφωνώ αλλά και ούτε διαφωνώ” στην κλίμακα Likert λαμβάνει την τιμή 3. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στις 4 υποομάδες των ερωτήσεων που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Table3: Περιγραφικά στατιστικά των υποομάδων των ερωτήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Υποομάδες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Συναισθηματική νοημοσύνη	3.90	0.29	3.22	4.29
Αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού	4.0452	0.6488	2.5	5
Αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου	4.0753	0.6070	2.5	5
Ρύθμιση και έλεγχος των συναισθημάτων του εαυτού	3.9156	0.6788	2.5	5
Χρήση συναισθημάτων με σκοπό την ωφέλεια	3.5421	0.6872	3.5	5

Στην υποομάδα που αφορά την “αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού”, το δείγμα σημείωσε μέσο όρο 4.0452 και τυπική απόκλιση 0.6488 . Ειδικότερα, η υψηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στην ερώτηση “Πάντα καταλαβαίνω εάν είμαι χαρούμενος ή όχι” (μ.ο. 4.22, τ.α. 0.81), ενώ η χαμηλότερη στην ερώτηση “Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι” (μ.ο. 3.78, τ.α. 0.84).

Στα ίδια περίπου επίπεδα με λίγο υψηλότερη βαθμολογία, κινήθηκε ο μέσος όρος της δεύτερης υποομάδας ερωτήσεων (4.0753), που αφορά την *“αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους”* και τυπική απόκλιση λίγο χαμηλότερη (0.6070). Χαρακτηριστικά κι εδώ η υψηλότερη βαθμολογία – όχι μονάχα της συγκεκριμένης υποομάδας αλλά και όλων των ερωτημάτων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη - σημειώθηκε στην ερώτηση *“Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων”* (μ.ο. 4.29, τ.α. 0.72), ενώ την χαμηλότερη σημείωσε η ερώτηση *“Μπορώ πάντα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφοράς τους”* (μ.ο. 3.86, τ.α. 0.78).

Όσον αφορά την *“ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων του εαυτού”*, ο μέσος όρος κινήθηκε στο 3.9156 με τυπική απόκλιση της τάξεως του 0.6788. Εδώ η ερώτηση *“Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνει ό,τι καλύτερο μπορώ”* συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο μέσο όρο (μ.ο. 4.10, τ.α. 0.82), ενώ τον χαμηλότερο μέσο όρο (μ.ο.3.60, τ.α. 0.96) σημείωσε η ερώτηση *“Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο”* – βαθμολογία που αποτέλεσε την χαμηλότερη μεταξύ όλων των ερωτημάτων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στην τελευταία υποομάδα, που αφορά την *“χρήση των συναισθημάτων με σκοπό την ωφέλεια”*, ο μέσος όρος ήταν 3.5421 με τυπική απόκλιση 0.6872. Στην εν λόγω υποομάδα, σημειώθηκαν από το δείγμα οι χαμηλότερες βαθμολογίες στην ενότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και το εύρος αυτών εκτείνεται από τον μέσο όρο 3.22 (τ.α. 1.02) στην ερώτηση *“Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω πολύ γρήγορα”* έως του μέσου όρου 3.76 (τ.α. 0.79) στην ερώτηση *“Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου”*.

Τέλος, η ελάχιστη τιμή ήταν σε κάθε υποομάδα ίση με 2.5, εκτός της τελευταίας όπου η τιμή ήταν υψηλότερη και συγκεκριμένα 3.5. Από την άλλη μεριά, η μέγιστη τιμή 5 σημειώθηκε σε κάθε υποομάδα.

Στον πίνακα που ακολουθεί, σημειώνονται τα περιγραφικά στατιστικά για την διαχείριση συγκρούσεων καθώς και για τους 5 τρόπους – στυλ διαχείρισής της από

το δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, την υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσαν οι συμμετέχοντες στον συνεργατικό τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων με μέσο όρο που στρογγυλοποιείται γύρω από την απάντηση “Συμφωνώ” (μ.ο.4.13) και αρκετά χαμηλή τυπική απόκλιση 0.24 . Ακολουθεί με μέσο όρο 4.08 και επίσης την μικρότερη τυπική απόκλιση 0.23, το στυλ του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, των οποίων οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν - όπως και προηγουμένως - στην απάντηση “Συμφωνώ”. Λίγο χαμηλότερα, με μέσο όρο που ακροβατεί μεταξύ των απαντήσεων “Συμφωνώ” και “Ούτε συμφωνώ αλλά ούτε και διαφωνώ” (μ.ο. 3.53) και τυπική απόκλιση 0.41, κυμάνθηκε η διαχείριση των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες σημείωσαν μέσο όρο 3.32 και μια τυπική απόκλιση της τάξεως του 0.41, στον βολικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και τέλος, τη χαμηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε ο ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων (μ.ο. 2.50 , τ.α. 0.40), όπου εκεί οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν μεταξύ των “Διαφωνώ” και “Ούτε συμφωνώ αλλά και ούτε διαφωνώ”.

Table4: Περιγραφικά στατιστικά των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων

Μεταβλητή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Διαχείριση συγκρούσεων	3.49	0.69	2.02	4.41
Συνεργατικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	4.13	0.24	3.77	4.41
Βολικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	3.32	0.41	2.76	3.92

Ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	2.50	0.40	2.02	3.01
Διαχείριση συγκρούσεων μέσω της αποφυγής	3.53	0.41	2.76	3.92
Συμβιβαστικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	4.08	0.23	3.73	4.23

4.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Από την ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε, για την μέτρηση του βαθμού εσωτερικής συνάφειας, υπολογίστηκε ο δείκτης *Cronbach's alpha* και βρέθηκε ίσος με 0.889. Η τιμή του είναι αισθητά μεγαλύτερη του 0.7 όπου θεωρείται η ελάχιστη αποδεκτή τιμή και μπορούμε να συμπεράνουμε την αξιοπιστία της μέτρησης των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων από το ερωτηματολόγιο. Για τα επιμέρους ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε ξεχωριστός έλεγχος, με τους δείκτες *Cronbach's alpha* να υπολογίζονται 0.896 και 0.859 για το κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των μεταβλητών και την παραπάνω από επαρκή εσωτερική τους συνάφεια.

4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Στον επόμενο πίνακα παρατίθεται ανά ζεύγος μεταβλητών ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης *Pearson*. Ορίζεται ως το πηλίκο της συνδιακύμανσης δύο τυχαίων μεταβλητών X και Y προς το γινόμενο των τυπικών τους αποκλίσεων. Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης *Pearson* – που συμβολίζεται με r – όπως δηλώνει και το όνομά του, είναι ένας δείκτης της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών και λαμβάνει τιμές από -1 έως 1, δείχνοντας κλιμακούμενα μια ισχυρή αρνητική και ισχυρή θετική συσχέτιση, αντιστοίχως. Το θετικό ή αρνητικό πρόσημο του συντελεστή *Pearson*, μας πληροφορεί εάν η αύξηση της μιας μεταβλητής αντιστοιχεί σε αύξηση ή μείωση της άλλης μεταβλητής αντίστοιχα. Στην περίπτωση που η τιμή r βρεθεί κοντά στο μηδέν, θεωρείται ότι οι δύο μεταβλητές δεν έχουν γραμμική συσχέτιση, χωρίς να αποκλείεται όμως μια οποιαδήποτε άλλου είδους συσχέτιση.

Όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποτελέσματα, η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζει μια θετική συσχέτιση με όλους τους τρόπους – στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων πέραν του ανταγωνιστικού τρόπου, με τον οποίο παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων παρουσίασε την υψηλότερη τιμή συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αυτών ($r=0.465$) και ακολουθούν με εμφανή διαφορά ο συμβιβαστικός ($r=0.352$) και ο βολικός τρόπος ($r=0.201$). Οι τρόποι της αποφυγής των συγκρούσεων και του ανταγωνιστικού εμφάνισαν τιμές κοντά στο 0 με θετικό και αρνητικό πρόσημο αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά μαρτυρούν ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν περισσότερο να χειρίζονται τις συγκρούσεις που εμφανίζονται στον σχολικό χώρο με συναδέλφους ή με μαθητές μέσω της συνεργασίας μαζί τους, ύστερα με την επιλογή μιας μέσης λύσης χάριν συμβιβασμού και λιγότερο με τον βολικό τρόπο, ο οποίος δίνει έμφαση στα κοινά σημεία και αγνοεί τις διαφορές. Η μεταβλητή της αποφυγής των συγκρούσεων, φαίνεται να μην έχει γραμμική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη όπως και η μέθοδος του ανταγωνιστικού τρόπου, πλήν όμως η τελευταία προτιμάται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος με χαμηλά επίπεδα

συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως μαρτυρά το αρνητικό πρόσημο. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, κατά απόλυτη τιμή ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson* δεν εμφάνισε τιμές κοντά στην μονάδα, πράγμα που σημαίνει ότι η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις εν λόγω μεταβλητές είναι πολυπλοκότερη της γραμμικής.

Όσον αφορά τους τρόπους - στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, ο συνεργατικός τρόπος εμφανίζει μια σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τον συμβιβαστικό τρόπο ($r=0.695$), με τον βολικό τρόπο μια σχετικά μεσαία θετική γραμμική συσχέτιση ($r=0.420$), με τη μέθοδο της αποφυγής της σύγκρουσης μια ασθενή θετική συσχέτιση ($r=0.135$) ενώ κοντά στο μηδέν και με αρνητικό πρόσημο ($r=-0.003$), παρατηρείται η συσχέτιση του συνεργατικού τρόπου με τον ανταγωνιστικό. Εν συνεχεία, μια εξίσου σχετικά υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ του βολικού τρόπου και της αποφυγής των συγκρούσεων ($r=0.562$) ενώ μεταξύ των βολικού και συμβιβαστικού τρόπου παρατηρείται μια μεσαία θετική συσχέτιση ($r=0.464$). Από την άλλη μεριά, ο ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων εμφανίζει χαμηλές θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τον συμβιβαστικό ($r=0.103$) και βολικό τρόπο ($r=0.244$) καθώς και με τη μεταβλητή της αποφυγής των συγκρούσεων ($r=0.298$).

Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων, ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson* παρουσίασε υψηλές τιμές και συγκεκριμένα μεγαλύτερες του 0.700 με τις μεταβλητές του συμβιβαστικού τρόπου, του βολικού τρόπου και της αποφυγής των συγκρούσεων. Λίγο χαμηλότερες τιμές και σε μεσαία θετική συσχέτιση παρουσίασε με τις μεταβλητές του συνεργατικού και ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.

Table5: Συσχέτιση για κάθε ζεύγος μεταβλητών

	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Διαχείριση συγκρούσεων	Συνεργατικός τρόπος	Ανταγωνιστικός τρόπος	Συμβιβαστικός τρόπος	Αποφυγή συγκρούσεων	Βολικός τρόπος
Συναισθηματική Νοημοσύνη	1.00						
Διαχείριση συγκρούσεων	0.297	1.00					
Συνεργατικός τρόπος	0.465	0.606	1.00				
Ανταγωνιστικός τρόπος	-0.045	0.521	-0.003	1.00			
Συμβιβαστικός τρόπος	0.352	0.702	0.695	0.103	1.00		
Αποφυγή συγκρούσεων	0.082	0.741	0.135	0.298	0.361	1.00	
Βολικός τρόπος	0.201	0.797	0.420	0.244	0.464	0.562	1.00

4.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Για τον έλεγχο της σχέσης που υφίσταται μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υπόλοιπων μεταβλητών, ήτοι της διαχείρισης των συγκρούσεων και των πέντε τρόπων – στυλ διαχείρισής των, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση τα αποτελέσματα της οποίας παρατίθενται σε αυτή την ενότητα. Για την πληρέστερη εικόνα και κατανόηση της σχέσης που διέπει κάθε ζεύγος μεταβλητών, έχουν σχεδιαστεί στο ίδιο σύστημα συντεταγμένων, τα αντίστοιχα διαγράμματα διασποράς και οι ευθείες γραμμικής παλινδρόμησης. Ο έλεγχος έγινε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$.

Αρχικά, ως ανεξάρτητη μεταβλητή τίθεται η συναισθηματική νοημοσύνη και ως εξαρτημένη η διαχείριση των συγκρούσεων. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 5 και στο διάγραμμα διασποράς, η ευθεία γραμμικής παλινδρόμησης είναι

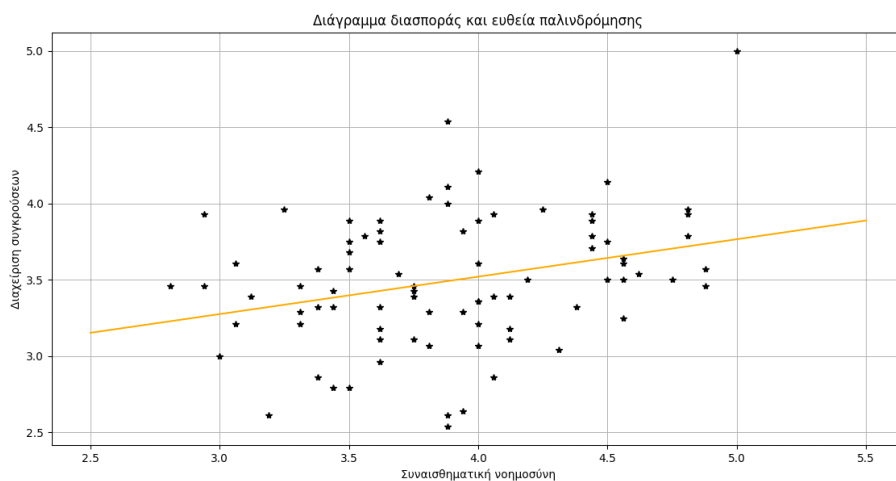


Figure 9: $\Delta\Sigma \sim$

ΣN

$$\Delta\Sigma = 2.5395 + \Sigma N \times 0.2454$$

Δηλαδή, η αύξηση μιας μονάδας της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιφέρει αύξηση 0.2454 μονάδες στη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων. Η *p value* βρέθηκε χαμηλότερη του επιπέδου σημαντικότητας, οπότε μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Από την άλλη μεριά η τιμή του δείκτη R^2 είναι αρκετά χαμηλή, επισημαίνοντας ότι η σχέση των δύο μεταβλητών είναι πολυπλοκότερη της γραμμικής, αποτέλεσμα το οποίο αναμενόταν.

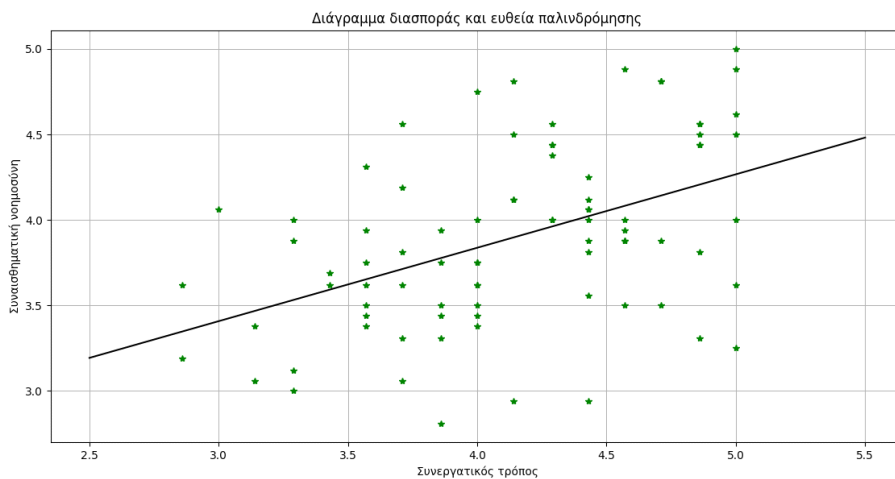
Table6: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Coef.	Std error	t	P > t 	R^2
Intercept	2.5395	0.345	7.369	0.000	0.077
Διαχείριση συγκρούσεων	0.2454	0.088	2.799	0.006	

Συνεχίζοντας, εξετάζεται ανά ζεύγος η γραμμική σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής της συναισθηματικής νοημοσύνης και των πέντε ανεξάρτητων μεταβλητών των στυλ – τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, ήτοι του συνεργατικού, του ανταγωνιστικού, του συμβιβαστικού, του βολικού και της αποφυγής.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6 και στο παρακάτω διάγραμμα διασποράς, η ευθεία γραμμικής παλινδρόμησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη και του συνεργατικού τρόπου παίρνει τη μορφή

$$\Sigma N = 2.1198 + 0.4294 \times \Sigma \text{Συνεργατικός}$$



Figure

10: $\Sigma N \sim \text{Συνεργατικός}$

Δηλαδή, η αύξηση μιας μονάδας στην μεταβλητή του συνεργατικού τρόπου αυξάνει το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά 0.4294 μονάδες. Η *p value* βρέθηκε αρκετά χαμηλότερη του επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που δηλώνει ότι υφίσταται μια στατιστικά σημαντική θετική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, μαρτυρώντας την αδυναμία να προσδιορίσουμε με αρκετά μεγάλη ακρίβεια τη συναισθηματική νοημοσύνη μόνο με τη γνώση της μεταβλητής του συνεργατικού τρόπου.

Table7: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

	Coef.	Std error	t	P > t 	R²
Intercept	2.1198	0.378	5.601	0.000	0.207
Συνεργατικός	0.4294	0.091	4.733	0.000	

Η ευθεία γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου παίρνει τη μορφή

$$\Sigma N = 3.9677 - 0.0293 \times \text{Ανταγωνιστικός}$$

Καθώς και το διάγραμμα διασποράς,

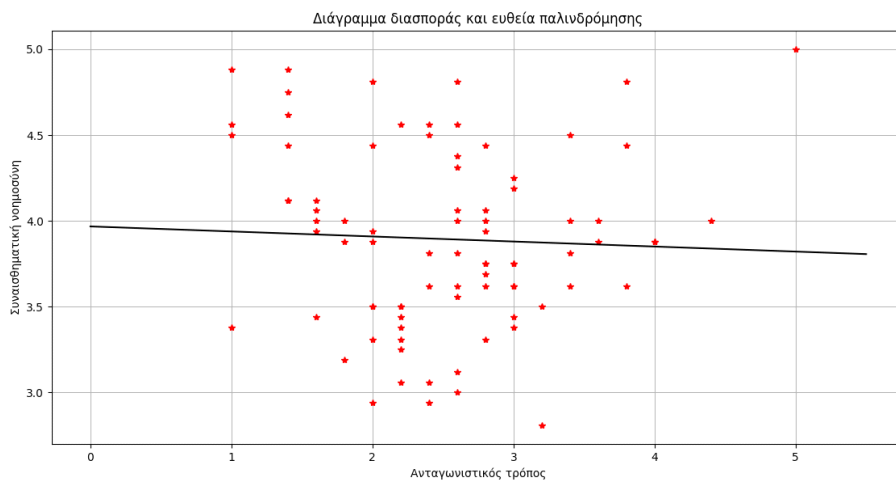


Figure 11:

$$\Sigma N \sim \text{Ανταγωνιστικός}$$

Εδώ παρατηρούμε ότι η αύξηση μιας μονάδας του ανταγωνιστικού τρόπου, επιφέρει μείωση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά 0.0293 μονάδες. Η *p value* βρέθηκε αρκετά μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας που έχει οριστεί, επισημαίνοντας ότι η γραμμική σχέση των μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ο συντελεστής προσδιορισμού βρέθηκε κοντά στο μηδέν, δείχνοντας πώς η συναισθηματική νοημοσύνη δεν δύναται να προσεγγιστεί με ακρίβεια, με μόνη τη γνώση του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.

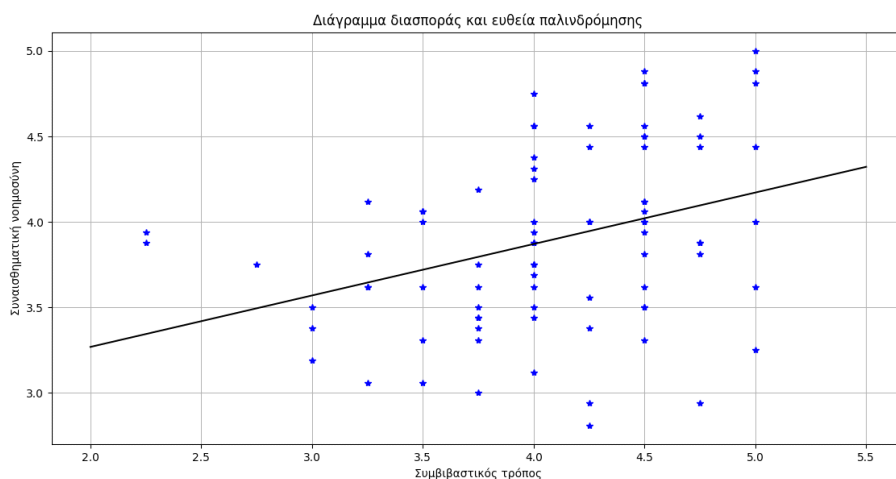
Table 8: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

	Coef.	Std error	t	P > t	R ²
Intercept	3.9677	0.190	20.924	0.000	0.002
Ανταγωνιστικός	-0.0293	0.072	-0.406	0.686	

Η ευθεία της γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου παίρνει τη μορφή

$$\Sigma N = 2.6673 + 0.3009 \times \text{Συμβιβαστικός}$$

Και το αντίστοιχο διάγραμμα διασποράς,



12: $\Sigma N \sim \text{Συμβιβαστικός}$

Figure

Δηλαδή, η αύξηση μιας μονάδας της μεταβλητής του συμβιβαστικού τρόπου επιφέρει αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά 0.3009 μονάδες. Η *p value* βρέθηκε αρκετά χαμηλότερη του επιπέδου σημαντικότητας, καθιστώντας με αυτόν

τον τρόπο τη θετική γραμμική σχέση των μεταβλητών, στατιστικά σημαντική. Ο συντελεστής προσδιορισμού βρέθηκε χαμηλά, δείχνοντας πώς δεν επαρκεί μόνη η γνώση του συμβιβαστικού τρόπου για τον ακριβή υπολογισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης.

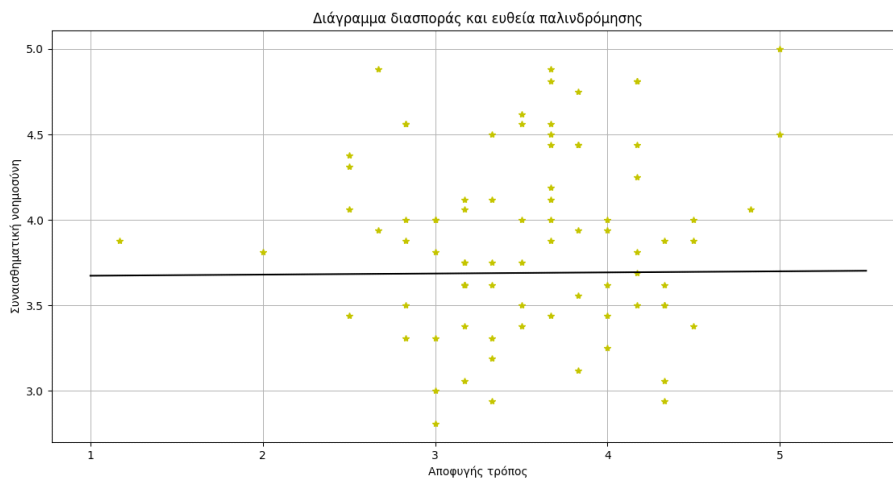
Table9: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

	Coef.	Std error	t	P > t 	R²
Intercept	2.6673	0.367	7.725	0.000	0.113
Συμβιβαστικός	0.3009	0.089	3.384	0.001	

Προχωρώντας, η ευθεία της γραμμικής παλινδρόμησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποφυγή των συγκρούσεων παίρνει τη μορφή

$$\Sigma N = 3.6674 + 0.0643 \times \text{Αποφυγή}$$

Καθώς και το διάγραμμα διασποράς,



Figure

13: $\Sigma N \sim$ Αποφυγής

Παρατηρούμε εδώ, πώς η αύξηση μιας μονάδας του τρόπου της αποφυγής επιφέρει αύξηση 0.0643 στη συναισθηματική νοημοσύνη. Η *p value* βρέθηκε αρκετά μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας που έχει οριστεί μαρτυρώντας πώς δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική θετική γραμμική σχέση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών. Με τη σειρά του, ο συντελεστής προσδιορισμού βρέθηκε κοντά στο μηδέν, δείχνοντας πώς η προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, μόνο με την μέθοδο της αποφυγής των συγκρούσεων καθίσταται ανεπαρκής.

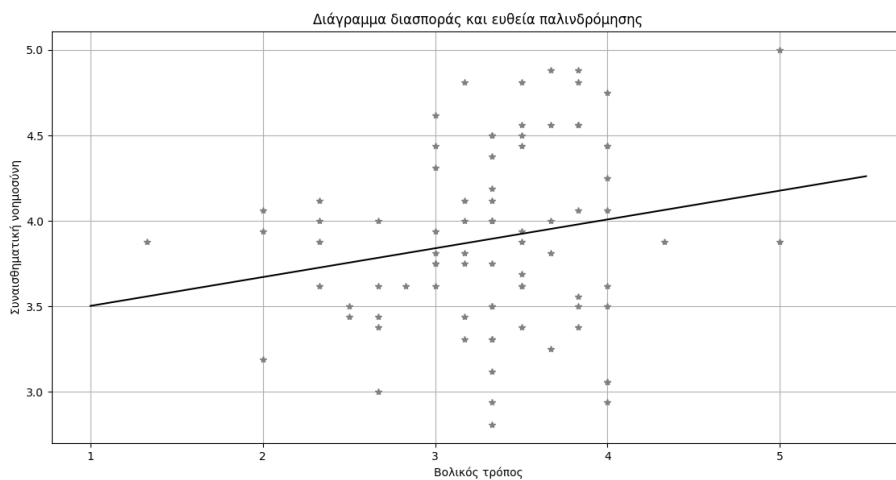
Table 10: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεθόδου της αποφυγής των συγκρούσεων

	Coef.	Std error	t	P > t 	R²
Intercept	3.6674	0.310	11.830	0.000	0.007
Αποφυγής	0.0643	0.086	0.745	0.458	

Τέλος, η ευθεία της γραμμικής παλινδρόμησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη και του βολικού τρόπου παίρνει τη μορφή

$$\Sigma N = 3.3347 + 0.1685 \times \text{Βολικός}$$

Καθώς και το διάγραμμα διασποράς,



$\Sigma N \sim \text{Βολικός}$

Figure 14:

Παρατηρούμε πώς η αύξηση μιας μονάδας του βολικού τρόπου αυξάνει κατά 0.1685 μονάδες τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η *p value* βρέθηκε ελαφρώς μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που δείχνει ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική θετική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, ο συντελεστής προσδιορισμού βρέθηκε κοντά στο μηδέν, επιβεβαιώνοντας πώς δεν μπορούμε να προβλέψουμε επαρκώς τη συναισθηματική νοημοσύνη με μόνη γνώση του βολικού τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων και ότι η σχέση τους είναι πολυπλοκότερη της γραμμικής.

Table 11: Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

	Coef.	Std error	t	P > t	R ²
Intercept	3.3347	0.309	10.794	0.000	0.040
Βολικός	0.1685	0.091	1.843	0.069	

4.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ONE-WAY ANOVA)

Έπειτα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε ανάλυση της διακύμανσης, για να ελεγχθεί εάν και πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επιδρούν στις απαντήσεις και διαμορφώνουν μέχρι ενός σημείου τη βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όμοια εξετάζεται η εξάρτηση – επιρροή των δημογραφικών δεδομένων στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων και τα αποτελέσματα αυτών παρατίθενται παρακάτω.

Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα της διακύμανσης, η *p value βρέθηκε* αρκετά μεγαλύτερη από την τιμή του επιπέδου σημαντικότητας για όλα τα δημογραφικά δεδομένα. Συνεπώς, δεν υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης, με άλλα λόγια δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις πώς το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων επηρεάζει τη βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης τους.

Table12: Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	3.835	0.507	0.223	0.638
	Γυναίκα	3.917	0.256		
Ηλικία	18-26	3.875	0	0.230	0.921
	27-35	3.857	0.540		
	36-44	3.923	0.202		
	45-53	3.836	0.276		
	54-62	4.078	0.116		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	4.016	0.321	0.512	0.675
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	3.959	0.301		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	3.828	0.270		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	3.788	0.163		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	3.917	0.305	0.061	0.941
	Μόνιμος	3.879	0.264		
	Ωρομίσθιος	3.930	0.345		
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	3.834	0.479	0.433	0.824
	6-10	3.798	0.236		
	11-15	3.898	0.435		
	16-20	3.922	0.277		
	21-25	4.250	0.354		

	>25	3.938	0.143		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	3.853	0.197	0.581	0.629
	Σεμινάρια ειδίκευσης	3.875	0.191		
	Μεταπτυχιακό	3.906	0.299		
	Διδακτορικό	4.563	0		

Συνεχίζοντας με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων ως προς τον συνεργατικό τρόπο. Από τα παρακάτω αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι απαντήσεις διαφέρουν στατιστικά σημαντικά όσον αφορά το είδος της απασχόλησης, με τα άτομα που δήλωσαν ωρομίσθιοι να παρουσιάζουν σχετικά μικρότερο μέσο όρο από τα άτομα που δήλωσαν αναπληρωτές ή μόνιμοι. Για τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φαίνεται να μην υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις επιρροής στον συνεργατικό τρόπο, δεδομένου ότι όλες οι *p values* υπολογίσθηκαν αρκετά μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας.

Table13: Ανάλυση της διακύμανσης για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς τον συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	4.100	0.463	0.037	0.849
	Γυναίκα	4.137	0.311		

Ηλικία	18-26	3.857	0.000	0.515	0.725
	27-35	4.151	0.371		
	36-44	4.193	0.270		
	45-53	4.075	0.332		
	54-62	3.821	0.944		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	4.500	0.129	0.764	0.517
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	4.120	0.364		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	4.083	0.332		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	4.286	0.102		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	4.113	0.422	4.097	0.020
	Μόνιμος	4.221	0.263		
	Ωρομίσθιος	3.625	0.180		
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	4.114	0.285	0.651	0.662
	6-10	4.116	0.327		
	11-15	4.220	0.195		
	16-20	3.714	0.694		
	21-25	4.321	1.026		
	>25	4.036	0.658		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	4.143	0.222	0.875	0.458
	Σεμινάρια ειδίκευσης	3.952	0.456		
	Μεταπτυχιακό	4.124	0.349		
	Διδακτορικό	5.000	0.000		

Στη συνέχεια εξετάζεται η σχέση των δημογραφικών δεδομένων ως προς τη μεταβλητή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου επηρεάζεται από το χαρακτηριστικό του φύλου, με τους άνδρες συμμετέχοντες να παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τις γυναίκες. Για τα υπόλοιπα δημογραφικά δεδομένα δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή στον συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Table 14: Ανάλυση διακύμανσης για τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών ως προς τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	2.980	1.115	4.144	0.045
	Γυναίκα	2.436	0.568		
Ηλικία	18-26	2.200	0.000	0.188	0.944
	27-35	2.494	0.796		
	36-44	2.510	0.613		
	45-53	2.448	0.792		
	54-62	2.800	0.187		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	2.000	0.080	1.052	0.374
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	2.453	0.629		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	2.550	0.735		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	2.920	0.572		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	2.433	0.642	0.484	0.618
	Μόνιμος	2.565	0.720		

	Ωρομίσθιος	2.300	0.309		
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	2.230	0.456	1.914	0.102
	6-10	2.459	0.630		
	11-15	2.617	0.741		
	16-20	2.200	0.293		
	21-25	3.400	1.280		
	>25	2.850	0.277		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	2.365	0.456	0.872	0.459
	Σεμινάρια ειδίκευσης	2.600	0.280		
	Μεταπτυχιακό	2.552	0.721		
	Διδακτορικό	1.400	0.000		

Όσον αφορά τον τρόπο της αποφυγής για την διαχείριση των συγκρούσεων, από τα παρακάτω αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση με τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, αφού η *p value* βρέθηκε αρκετά μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις.

Table 15: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο της αποφυγής των συγκρούσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	3.267	0.791	0.201	0.655
	Γυναίκα	3.379	0.523		

Ηλικία	18-26	3.833	0.000	0.480	0.750
	27-35	3.186	0.388		
	36-44	3.446	0.436		
	45-53	3.357	0.954		
	54-62	3.250	0.491		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	2.667	2.056	1.302	0.280
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	3.373	0.508		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	3.431	0.428		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	3.400	0.703		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	3.535	0.406	1.203	0.306
	Μόνιμος	3.327	0.659		
	Ωρομίσθιος	3.104	0.182		
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	3.617	0.316	0.637	0.672
	6-10	3.321	0.737		
	11-15	3.257	0.452		
	16-20	3.167	0.315		
	21-25	3.333	1.500		
	>25	3.292	0.692		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	3.118	0.673	1.217	0.309
	Σεμινάρια ειδίκευσης	3.889	0.037		
	Μεταπτυχιακό	3.409	0.525		
	Διδακτορικό	3.333	0.000		

Όσον αφορά τον βολικό τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων, τα αποτελέσματα από την ανάλυση της διακύμανσης έδειξαν πώς δεν υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου που να οφείλεται στα δημογραφικά δεδομένα των ερωτηθέντων.

Table 16: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον βολικό τρόπο της διαχείρισης των συγκρούσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	3.550	0.834	1.529	0.220
	Γυναίκα	3.290	0.333		
Ηλικία	18-26	2.667	0.000	0.343	0.848
	27-35	3.392	0.430		
	36-44	3.296	0.269		
	45-53	3.333	0.647		
	54-62	3.375	0.414		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	2.833	1.352	2.263	0.088
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	3.276	0.340		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	3.347	0.315		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	3.867	0.478		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	3.410	0.309	1.991	0.143
	Μόνιμος	3.343	0.422		
	Ωρομίσθιος	2.917	0.341		

Έτη προϋπηρεσίας	0-5	3.425	0.276	1.736	0.136
	6-10	3.198	0.447		
	11-15	3.326	0.298		
	16-20	2.792	0.322		
	21-25	3.875	0.914		
	>25	3.583	0.472		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	3.206	0.627	0.446	0.721
	Σεμινάρια ειδίκευσης	3.556	0.065		
	Μεταπτυχιακό	3.347	0.351		
	Διδακτορικό	3.000	0.000		

Τέλος, όσον αφορά τις διαφορές στην επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων με βάση τα δημογραφικά δεδομένα των ερωτηθέντων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, εφόσον η *p value* βρέθηκε αρκετά μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας για όλες τις μεταβλητές.

Table 17: Ανάλυση της διακύμανσης των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ως προς τον συμβιβαστικό τρόπο της διαχείρισης των συγκρούσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	P value
Φύλο	Άνδρας	3.925	0.403	0.705	0.404
	Γυναίκα	4.099	0.376		

Ηλικία	18-26	4.000	0.000	0.542	0.705
	27-35	4.176	0.490		
	36-44	4.100	0.384		
	45-53	4.036	0.289		
	54-62	3.688	0.516		
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η με παιδιά	4.000	0.042	0.052	0.984
	Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά	4.066	0.462		
	Παντρεμένος/η με παιδιά	4.090	0.347		
	Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά	4.150	0.394		
Απασχόληση	Αναπληρωτής	4.198	0.277	1.408	0.251
	Μόνιμος	4.069	0.398		
	Ωρομίσθιος	3.781	0.526		
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	4.300	0.175	1.049	0.395
	6-10	3.944	0.579		
	11-15	4.094	0.244		
	16-20	3.750	0.417		
	21-25	4.188	0.891		
	>25	4.000	0.375		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	3.956	0.291	0.704	0.552
	Σεμινάρια ειδίκευσης	4.250	0.438		
	Μεταπτυχιακό	4.093	0.404		
	Διδακτορικό	4.750	0.000		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με ένα θέμα μείζονος σημασίας για την παιδεία και την εκπαίδευση γενικότερα. Ασχολήθηκε με τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στις εγχώριες σχολικές μονάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών των οποίων έχει αναλάβει τη διαπαιδαγώγηση των, σε συνάρτηση με τον καθοριστικό παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρθηκαν οι αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, η σημασία της και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, έτσι όπως ορίστηκαν και περιγράφηκαν από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Στη συνέχεια ορίστηκε η σύγκρουση ως ένα γενικότερο φαινόμενο – χαρακτηριστικό των ανθρωπίνων σχέσεων και προχώρησε στο ειδικό πλαίσιο του σχολείου μεταξύ των μελών που το αποτελούν. Αναλύθηκαν περαιτέρω τα αίτια που την γεννούν, οι λόγοι που την οξύνουν και ορισμένα κριτήρια ταξινόμησής της. Επισημάνθηκε η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά στις σχολικές μονάδες και αναγνωρίστηκαν στάσεις και στρατηγικές διαχείρισης αυτών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων από την ήδη υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση των συγκρούσεων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ανέδειξαν συμπεράσματα τα οποία μέχρι ενός βαθμού αναμένονταν, επιβεβαιώνοντας σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα αυτό.

Συνοψίζοντάς και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην παράγραφο 3.1. η εμπειρική μελέτη έδειξε τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1. Με ποιο τρόπο συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες;

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις πώς η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σημείωσαν και υψηλή βαθμολογία στη διαχείριση των συγκρούσεων και ανάλογα συνέβη με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Το παρόν αποτέλεσμα έρχεται να σταθεί δίπλα σε παλαιότερες έρευνες που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη διαχείριση των συγκρούσεων σε ένα ευρύ πλαίσιο (Zhang, S., Chen, Y., & Sun, H. 2015, Nelson, Low & Nelson, 2005, Bodtker & Jameson, 2001, Jordan & Troth, 2004).

Ερευνητικό ερώτημα 2. Με ποιο τρόπο συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με καθεμιά από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, ήτοι τον συνεργατικό, τον ανταγωνιστικό, τον βολικό, της αποφυγής και τον συμβιβαστικό τρόπο;

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις πώς η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με τους δύο από τους πέντε τρόπους – στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούνται, ήτοι τον συνεργατικό και τον συμβιβαστικό. Τα αποτελέσματα αυτά βεβαιώνουν μια σειρά από παλαιότερες έρευνες (Heris, S. P., and Heris, M. B. 2011, Jordan and Troth 2002). Οι τρόποι της αποφυγής των συγκρούσεων, του βολικού και του ανταγωνιστικού δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις σύνδεσης με την συναισθηματική νοημοσύνη, με τον τελευταίο παρόλα αυτά να παρουσιάζει μια αρνητική σχέση.

Πιο συγκεκριμένα, ο συνεργατικός τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων συνδέεται περισσότερο θετικά και γραμμικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, συγκρινόμενος βέβαια με τους υπόλοιπους τρόπους. Διαφαίνεται μια τάση των

εκπαιδευτικών εδώ που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη να προτάσσουν την ανταλλαγή απόψεων, τη διαφάνεια και τον διάλογο έναντι της σύγκρουσης, αποβλέποντας με αυτήν τους τη στάση στην επίλυση του προβλήματος μέσω της ομαδικότητας. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερες βαθμολογίες στη συναισθηματική νοημοσύνη, δείχνουν μια λιγότερη προτίμηση αυτών των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων.

Όμοια παρατηρείται η επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς με υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα εν λόγω άτομα πέραν των υπολοίπων, φαίνεται να αδιαφορούν μέχρι ενός βαθμού για το ποιο από τα εμπλεκόμενα μέρη της σύγκρουσης έχει δίκιο ή άδικο και προτεραιότητά τους αποτελεί η επίλυση του προβλήματος με εκατέρωθεν υποχωρήσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υποτιμάται η σύγκρουση, αφού θεωρείται ελάσσονος σημασίας, η ροή των πραγμάτων δεν διαταράσσεται ουσιωδώς και επανέρχεται άμεσα στα φυσιολογικά της επίπεδα. Από την άλλη μεριά, κι εδώ παρατηρείται η λιγότερη επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων από άτομα με χαμηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ερευνητικό ερώτημα 3. Σχετίζονται τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών, ήτοι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ειδικότητα και η απασχόληση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη ή με τις συνιστώσες της διαχείρισης των συγκρούσεων;

Από τον έλεγχο της ανάλυσης της διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε, παρατηρείται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους όσον αφορά τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες φαίνεται ότι επιλέγουν περισσότερο τον ανταγωνιστικό τρόπο από τις γυναίκες, αποτέλεσμα που συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο (Rahim, 2002, Brahnam et al. 2004, Wang & Nasr, 2010, Clemons & Gloeckner, 1999). Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από έρευνες που συμπέραναν ότι οι άνδρες διαθέτουν μια ροπή - τάση στην εφαρμογή

ανταγωνιστικών τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων ενώ οι γυναίκες διαθέτουν μια προτίμηση στον συνεργατικό τρόπο (Thomas & Thomas, 2008:18 και Brahnam et al. 2004:1205 αντίστοιχα). Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην επιλογή του συνεργατικού τρόπου ως προς το είδος της απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα δε, άτομα που απασχολούνται ως ωρομίσθιοι παρουσίασαν μικρότερο μέσο όρο στον συγκεκριμένο τρόπο, συγκρινόμενα με άτομα που εργάζονται ως μόνιμοι ή ως αναπληρωτές. Αυτή η διαφορά θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι ωρομίσθιοι λαμβάνουν αρκετά λιγότερες ώρες εργασίας εβδομαδιαίως, συγκρινόμενες με εκείνες των αναπληρωτών και μονίμων, μην έχοντας επαρκή χρόνο να αναπτύξουν όσο θα ήθελαν φιλικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους συναδέλφους ή με τους μαθητές. Αυτό με τη σειρά του προκαλεί μια δυσχέρεια στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη και στην εμφάνιση συγκρούσεων επιλέγουν σε λιγότερο βαθμό τον συνεργατικό τρόπο, πάντα συναρτήσει της προσωπικότητας του καθενός και των υφιστάμενων συνθηκών.

Με τις υπόλοιπες συνιστώσες της διαχείρισης των συγκρούσεων τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών.

5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα ερευνητική εργασία βεβαιώνουν και ενισχύουν την ήδη υπάρχουσα εγχώρια και ξένη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να αναφερθούν περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο του

διαθέσιμου δείγματος, πράγμα το οποίο εξ ορισμού περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς που κατά την χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, μπορούσαν και ήθελαν να συμμετάσχουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στερούνται τοιουτοτρόπως, απόψεις εκπαιδευτικών εξίσου σημαντικές για τη συμπερασματολογία, οι οποίοι για απροσδιόριστους λόγους δεν κατάφεραν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Επίσης και για τον ίδιο λόγο, η έρευνα δεν κατάφερε να συγκεντρώσει υψηλό αριθμό συμμετεχόντων, ούτως ώστε να προκύψουν ακόμα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και να γενικευθούν περαιτέρω τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Ένας άλλος περιορισμός που υπήρξε και ήταν άμεση συνέπεια των προηγούμενων είναι η ανισοκατανομή του φύλου του δείγματος. Στην έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες, “χρωματίζοντας” θα λέγαμε με αυτόν τον τρόπο τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου με αυτό το χαρακτηριστικό, εγείροντας ερωτήματα για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων ως προς το φύλο.

Για την υπέρβαση των εν λόγω εμποδίων, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μελλοντική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας, η οποία να έχει ευρύτερο χρονικό πλαίσιο πραγμάτωσής της, ούτως ώστε να καταστεί σαφές στους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της έρευνας και να αποτιμηθεί θετικά η συμμετοχή τους. Επίσης, η δειγματοληψία να πραγματοποιηθεί με όσο το δυνατόν τυχαίο τρόπο, αντλώντας άτομα ομοιόμορφα κατανεμημένα στις σχολικές μονάδες, προσέχοντας παράλληλα και την ισοκατανομή των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών για τυχόν αποφυγή μεροληψίας των συμπερασμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, δύναται να αντληθούν συμπεράσματα, η δυναμική των οποίων θα φωτίσει επιπλέον τη θέση - σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση των συγκρούσεων και πιθανώς να βελτιώσει τις υφιστάμενες συνθήκες - εντός πλαισίου παιδαγωγικού - στο βαθμό που είναι εφικτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Aliasgari, M., and Farzadnia, F. (2012). The relationship between emotional intelligence and conflict management styles among teachers. *Interdiscip. J. Contemp. Res. Bus.* 4, 555–562.
- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence in education: From pop to emerging science. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 162-182). Routledge
- Anari, N. N. (2012). Teachers' emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace learning*, 24(4), 256-269.
- Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *Br. J. Psychol.* 101, 563–578. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1348/000712609X474370
- Baracsi, A. (2016). Emotional intelligence of Hungarian teachers. *Universal Journal of educational research*, 4(7), 1737-1743.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors). Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17, pp. 1-28.
- Başoğul, C., & Özgür, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10(3), pp. 228–233.
- Beavers, M. M. (2005). Emotional intelligence, school leaders and high-performing high-poverty middle schools in the state of Virginia. *Unpublished doctoral dissertation*. Virginia Commonwealth University.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of

- teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Blankstein, A. (2004). *Failure is not an option: Six principles that drive student achievement in high performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bodtker, A.M. and Katz Jameson, J. (2001), "emotion in conflict formation and its transformation: application to organizational conflict management", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 12 No. 3, pp. 259-275
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., and Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychol. Sch.* 47, 406–417. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1002/pits.20478
- Brahnam, S., Hignite, M., Margavio, Barrier, T., & Chin, J. (2004). Are Women Better at Managing Conflict? Proceedings of the: 10th Americas Conference on Information Systems, 152, pp. 1205- 1212.
- Brew, F. P., & Cairns, R. (2004). Styles of managing interpersonal workplace conflict in relation to status and face concern: A study with anglos and Chinese *International Journal of Conflict Management*, 15(1), pp. 27-56.
- Buntrock, L. M. (2008). *Differences in emotional intelligence abilities between 113 principals in high-poverty AYP schools and principals in high-poverty non-AYP schools in an urban school district*. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: Dissertations & Theses: Full Text database.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teach. Teach. Educ.* 22, 1042–1054. Ανακτήθηκε στις 6.11.2021 από: doi: 10.1016/j.tate.2006.04.005
- Clemons, S. & Gloeckner, G. (1999, Spring). How Women Administrators in Public Higher Education Institutions Choose their "Battles" *Journal of Student Affairs*. Fort Collins, Co.
- Cliffe, J. (2011). *Emotional Intelligence: A study of female secondary school head teachers*. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), pp. 205-218.

- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). *A new layered model on emotional intelligence*. Behavioral Sciences, 8(5), 45.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2018). How does emotional intelligence make one feel better at work? The mediational role of work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9), pp. 1-13.
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7(2), 1–6. Ανακτήθηκε στις 7.11.2021 από: <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Godse, A. S., and Thingujam, N. S. (2010). Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: testing the mediating role of personality. *SingaporeManag. Rev.* 32, 69–83.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., and McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *J. Organ. Excell.* 21, 55–65. Ανακτήθηκε στις 6.11.2021 από: doi: 10.1002/npr.10020
- Göksoy, S., and Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *J. Educ. Train. Stud.* 4, 197–205. Ανακτήθηκε στις 7.11.2021 από: doi: 10.11114/jets.v4i4.1388
- Gupta, J. & Kaur, R.(2006). Emotional Intelligence among prospective teachers. *Journal of Community Guidance and research* Vol (23) No 2
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390.
- Henderson, L. N. (2006). *Emotional Intelligence and Conflict Management Style*. Ph.D. thesis, University of North Florida, Jacksonville, FL
- Heris, S. P., and Heris, M. B. (2011). Relationship between emotional intelligence and conflict management strategies in physical education experts of Tehran university. *World Appl. Sci. J.* 15, 1619–1622.

- Hopkins, M. M., & Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), pp. 226-244.
- Iskandar, I., Majzub, R. M., & Mahmud, Z. (2009). Emotional quotient and work commitment among lecturers at an Indonesian university. *Journal Pendidikan (UKM)*, 34(1), 173-186.
- Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Rev. Educ. Res.* 79, 491–525. Ανακτήθηκε στις 6.11.2021 από: doi: 10.3102/0034654308325693
- Jordan, J. P., and Troth, C. A. (2004), “Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development”, *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), pp. 62 -79.
- Karimova, L. (2015). Prevention of interpersonal conflicts in teenagers’ environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1843-1847
- Lee, Y. H., Lee, S. H., & Chung, J. Y. (2019). *Research on How Emotional Expressions of Emotional Labor Workers and Perception of Customer Feedbacks Affect Turnover Intentions: Emphasis on Moderating Effects of Emotional Intelligence*. *Frontiers in Psychology*, 9, pp. 52-72.
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students’ satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179-193. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates*. *Emotion Review*, 8(4), pp. 290-300.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1997). “What is Emotional Intelligence?,” in *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, eds P. Salovey, and D. J. Sluyter, (New York, NY: Basic Books), 3–31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence (Cambridge Handbooks in Psychology)*, pp. 528-549.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., and Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* 59, 507–536. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classroom. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 243-258). Elsevier Inc.
- Miao, C., Humphrey, R. H., and Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *J. Occupat. Organiz. Psychol.* 90, 177–202. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1111/joop.12167
- Morrison, J. (2008). The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles. *J. Nurs. Manag.* 16, 974–983. doi: 10.1111/j.1365-2834.2008.00876.x
- Morris-Rothschild, B. K., and Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *J. Sch. Psychol.* 44, 105–121.
- Nelson, D. B., Low, G.R. & Nelson, K. (2005). The Emotionally Intelligent Teacher: A Transformative Learning Model. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: <http://eprints.qums.ac.ir/1741/1/emotionally%20intelligent%20teacher.pdf>
- Neophytou, L. (2013). Emotional Intelligence and educational reform. *Educational review*, 65(2), 140-154.
- O'Boyle, E. H. Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., and Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *J. Organiz. Beha.* 32, 788–818. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1002/job.714
- O'Connor, P.J., Hill, A., Kaya, M. & Martin, B. (2019). *The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners*. *Front. Psychol.* Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>

- Park, H., and Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *J. Res. Pers.* 41, 110–125. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.003
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *Eur. J. Person.* 15, 425–448. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki F. 2007). "The location of trait emotional intelligence in personality factor space". *British Journal of Psychology.* **98** (Pt 2): 273–89.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), pp. 60-76.
- Putnam, L., & Wilson, C. (1982). Communication strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement. In M. Burgoon (Ed.), *Communication Yearbook*, 6, 629-652. Beverly Hills, SA: SAGE
- Rahim, M. (2002). Toward a theory on managing organizational conflict. *Int. J. Confl. Manag.* 13, 206–235. doi: 10.1108/eb022874
- Rahim, M. A., and Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychol. Rep.* 44, 1323–1344. doi: 10.2466/pr0.1979.44.3c.1323
- Rahim M. Afzalur and Nace R. Magner (1995). *Confirmatory Factor Analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-Order factor model and its invariance across groups*, Journal of Applied Psychology, Vol 80, No 1, 122-132
- Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research*, 2(2), pp. 18-22.
- Rispens, S., and Demerouti, E. (2016). *Conflict at work, negative emotions, and performance: a diary study*. *Negot. Confl. Manag. Res.* 9, 103–111. Ανακτήθηκε στις 6.11.2021 doi: 10.1111/ncmr.12069
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185- 211
- Schlaerth, A., Ensari, N., & Christian, J. (2013). *A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management*. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16 (1), pp. 126-136.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 159, 630–635. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.438
- Shih, H., and Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *Int. J. Confl. Manag.* 21, 147–168.
- Skordoulis, M., Koukounaras Liagkis, M., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional intelligence and workplace conflict resolution: The case of secondary education teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 521-533
- Subalakshmi, S., Sunderaraj, R., & Manikandan, M. (2019). Impact of emotional intelligence on stress: With special reference to government school teachers. *Journal of Entrepreneurship and Management*, 8(1), 7-21. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: <http://www.publishingindia.com/jem/50/impact-of-emotional-intelligence-on-stress-with-special-reference-to-government-school-teachers/781/5426/>
- Valente, S. & Lourenco, A.A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Front. Educ.*, Ανακτήθηκε στις 6.11.2021 από: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020a). The role of emotional intelligence capacity for teacher's efficacy and classroom management efficacy. *Rev. CES Psico*, 13(2), 18-31.
- Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P. & Nemeth, Z. (2020b). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. Ανακτήθηκε στις 7.11.2021 από: <https://www.intechopen.com/online-first/74550>

- Wang, H. & Nasr, Y. A. (2010). (Master of Business dissertation). Task conflict handling styles between colleagues with bad personal relationship conflict on task conflict. Umea School of Business
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. The Leadership Quarterly, 13(3), pp. 243-274.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. Ανακτήθηκε στις 5.11.2021 από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Zhang, S., Chen, Y., & Sun, H. (2015). Emotional intelligence, conflict management styles, and innovation performance: An empirical study of Chinese employees. *International Journal of Conflict Management*, 26(4), pp. 450-478.

Ελληνόγλωσση

- Καραγιάννη, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: θεωρηση, διερεύνηση και πρακτική*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου, 2015, σελ. 547-558. Αθήνα.
- Κόλλια, Ε. (2021). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτική Αττικής.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Παράρτημα : “Ερωτηματολόγιο”

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διαχείριση Συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιείται για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: “Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Διοίκηση Εκπαίδευσης” του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί εάν, κατά πόσο και με ποιον τρόπο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τονίζεται πώς το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μονάχα για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Μπορείτε να ζητήσετε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και για οποιαδήποτε διευκρίνηση στο παρακάτω e-mail:

myrt0ula@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σας,

Μυρτώ Κακάμπουρα,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια - Μαθηματικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο Γυναίκα Άνδρας
- Ηλικία 18-26 27-35 36-44 45-53 54-62 >62
- Χρόνια προϋπηρεσίας 0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 >25
- Οικογενειακή κατάσταση
παιδιά Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά Ελεύθερος/η με Χήρος/α Παντρεμένος/η με παιδιά
- Είδος απασχόλησης Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

- *Επίπεδο εκπαίδευσης* (ειδίκευσης κλπ) Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο(σεμινάριο)
 Δεύτερο πτυχίο Βασικό πτυχίο
- *Ειδικότητα* Φιλολόγος Μαθηματικός Χημικός, Φυσικός,
Βιολόγος
- Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Οικονομολόγος Κοινωνιολόγος, Νομικός
Καθηγητής Πληροφορικής Εικαστικός, Μουσικός Τεχνικές Ειδικότητες

**Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wang & Law
(Wong & Law Emotional Intelligence Scale-WEELS, 2002)**

Οδηγίες: Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί περιλαμβάνει ένα σύνολο από προτάσεις που σας δίνουν την ευκαιρία να περιγράψετε τον εαυτό σας. Ζητείται από εσάς να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και στη συνέχεια να δηλώσετε με ένα √ στο δεξιό μέρος του πίνακα το κατά **πόσο συμφωνείτε** με κάθε πρόταση.

Table18: Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wang&Law

	1=Διαφωνώ απόλυτα	2	3	4	5	6	7=Συμφωνώ απόλυτα
1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νοιώθω τα συναισθήματα που νοιώθω							
2. Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους							
3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω							
4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες							
5. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου							
6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων							
7. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.							
8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου							

9. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι							
10. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων							
11. Παρακινώ τον εαυτό μου							
12. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα							
13. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι							
14. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου							
15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ							
16. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου							

Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form A

Table 19: Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form A

Διαφωνώ απόλυτα – Συμφωνώ απολυτα

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Προσπαθώ να εξετάζω ένα πρόβλημα με τους συναδέλφους μου, ώστε να βρούμε μια λύση αποδεκτή από εμάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Γενικότερα, προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Επιδιώκω να αποφεύγω να βρίσκομαι στο επίκεντρο και προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- συγκρούσεις με τους συναδέλφους μου
4. Προσπαθώ να ενσωματώνω τις ιδέες μου σε αυτές των συναδέλφων μου ώστε να προκύπτει μια κοινή απόφαση 1 2 3 4 5
5. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους ανωτέρους μου βρίσκοντας λύσεις σε προβλήματα που ικανοποιούν τις προσδοκίες μας 1 2 3 4 5
6. Συνήθως αποφεύγω τις ανοιχτές συζητήσεις των διαφορών μου με τους συναδέλφους 1 2 3 4 5
7. Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για την επίλυση ενός αδιεξόδου 1 2 3 4 5
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου 1 2 3 4 5
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για την λήψη μιας απόφασης που με εξυπηρετεί 1 2 3 4 5
10. Συνήθως υποχωρώ στις επιθυμίες των συναδέλφων μου 1 2 3 4 5
11. Συνήθως προσαρμόζομαι στις επιθυμίες των συναδέλφων μου 1 2 3 4 5
12. Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να επιλύσουμε ένα πρόβλημα μαζί 1 2 3 4 5
13. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να ξεφύγουμε από αδιέξοδα 1 2 3 4 5
14. Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου ώστε να καταλήξουμε σε μια συμβιβαστική λύση 1 2 3 4 5
15. Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους συναδέλφους μου 1 2 3 4 5
16. Προσπαθώ να αποφεύγω τις τυχαίες συναντήσεις με τον ανώτερό μου 1 2 3 4 5
17. Χρησιμοποιώ την εξειδίκευσή μου προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις που με εξυπηρετούν 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 18. Συνήθως δέχομαι τις προτάσεις των συναδέλφων μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Δίνω και παίρνω ώστε να επιτυγχάνεται κάποιου είδους συμβιβασμός με τους συναδέλφους μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Συνήθως επιμένω στην δική μου οπτική επί του ζητήματος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Προσπαθώ να θέτω δημόσια όλες τις ανησυχίες μας ώστε τα ζητήματα που προκύπτουν να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου προκειμένου να παρθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Κάποιες φορές χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω μια ανταγωνιστική κατάσταση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Προσπαθώ να μην εξωτερικεύω την όποια διαφωνία με τους συναδέλφους μου ούτως ώστε να αποφύγω αρνητικά συναισθήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες συζητήσεις με τους συναδέλφους μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |