

2019

pÿ — ã å ½ ± ¹ ã , · ¼ ± ä ¹ ⁰ ® ½ ç · ¼ ç ã í ½
 pÿ ã å ¼ ² ç » ® ä · â ã ä · ´ ¹ ± ç µ ⁻ á ¹ ã ·
 pÿ ã å ³ ⁰ á ç í ã µ é ½ ± à ì ä ç å â
 pÿ µ ⁰ à ± ¹ ´ µ å ä ¹ ⁰ ç í â ã ä ¹ â ã ç ç » ¹ ⁰ -
 pÿ ¼ ç ½ ¬ ´ µ â ä · â ´ µ å ä µ á ç ² ¬ , ¼ ¹ ± â
 pÿ µ ⁰ à ± ⁻ ´ µ å ã · â ä · â š í à á ç å

pÿ § ± á ± » ± ¼ à ⁻ ´ ç å , ì » ±

pÿ á ì ³ á ± ¼ ¼ ± " · ¼ ì ã ¹ ± â " ¹ ç ⁻ ⁰ · ã · â , £ ç ç » ® ÿ ¹ ⁰ ç ½ ç ¼ ¹ ⁰ í ½ · à ¹ ã ä · ¼ í ½ ⁰ ± ¹ " ¹ ç ⁻ ⁰ ·

pÿ ± ½ µ à ¹ ã ä ® ¼ ¹ ç · µ ¬ à ç » ¹ â ¬ æ ç å



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Διπλωματική εργασία

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Της

Πόλας Χαραλαμπίδου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΕΤΟΣ 2019



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Διπλωματική εργασία

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Της

Πόλας Χαραλαμπίδου

Υποβληθείσα στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
σε μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση
του Μεταπτυχιακού Τίτλου στη Δημόσια Διοίκηση

Μάιος 2019

Πόλα Χαραλαμπίδου 2019

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: *Αναστασία Αθανασούλα Ρέππα*

Κοσμήτορας Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης: *Σπύρος Βλιάμος*

Περίληψη

Στις μέρες μας η Συναισθηματική Νοημοσύνη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ο ρόλος της στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρουσιακών επεισοδίων από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας όσο και της Κύπρου.

Η παρούσα εργασία προσέγγισε σε θεωρητικό και σε ερευνητικό επίπεδο, τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου καθώς και τις τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ακολούθως διερεύνησε την συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης τους με την επιλογή της τεχνικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου.

Η εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων είναι ένα αναπόφευκτο και σύνηθες φαινόμενο, για την επιτυχή διαχείριση των οποίων βαρύνουσα σημασία έχουν τα συναισθήματα καθώς και οι τεχνικές που επιλέγονται για τη διαχείριση τους. Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία οι ενδοσχολικές συγκρούσεις διακρίνονται σε διάφορα είδη, προκαλούνται από ποικίλα αίτια, ακολουθούν στάδια ανάπτυξης και αντιμετωπίζονται με τις τεχνικές της αποφυγής, της κυριαρχίας, της συνεργασίας, του συμβιβασμού και της εξομάλυνση. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, ανεξαρτήτως θεωρητικής της προσέγγισης, κρίνεται από τους ερευνητές ως καθοριστικός, τόσο στη διαδικασία κατανόησης διαχείρισης και ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων κατά την εξέλιξη της σύγκρουσης, όσο και στην επιλογή κατάλληλης τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων ώστε οι συνέπειες τους για τα εμπλεκόμενα μέρη και τη σχολική μονάδα να είναι θετικές και όχι αρνητικές.

Αρχικά στην παρούσα έρευνα, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, έγινε εκτίμηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, μελετήθηκε η συχνότητα, η ένταση

και οι λόγοι που οδηγούν σε ενδοσχολικές συγκρούσεις και τέλος αξιολογήθηκαν οι τεχνικές διαχείρισης που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των διαφωνιών τους. Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την επιλογή τεχνικής για διαχείριση των συγκρουσιακών επεισοδίων.

Μέσα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, διαπιστώθηκε ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να υπερτερούν των ανδρών. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συγκρούσεις ένα συχνό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον, τις οποίες χαρακτηρίζουν ως ήπιες και υποστηρίζουν πως συχνότερη αιτία συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η έρευνα κατέδειξε την τεχνική της συνεργασίας ως την πρώτη επιλογή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για την διαχείριση και εξομάλυνση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ακόμη διαφάνηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και οι πιο έμπειροι, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους νεότερους και τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τον τρόπο που επιλέγουν να διαχειριστούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Τέλος σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την τεχνική της συνεργασίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, συγκρούσεις, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τεχνικές διαχείρισης

Abstract

Nowadays, Emotional Intelligence has become ever more crucial and relevant to the teaching profession. Nonetheless, its role in in-school conflict incident management involving educators has not been sufficiently investigated, either in Greek or Cypriot secondary schools.

This dissertation examined the emotional intelligence of educators appointed in Cypriot public secondary schools as well as in-school conflict management techniques, both on a theoretical level and research-wise. Subsequently, it explored the correlation between the degree of emotional intelligence of educators and their choice of technique for effectively handling a conflict incident.

The occurrence of conflict among members of the school workforce is neither avoidable nor rare a phenomenon. Thus, emotions as well as the techniques employed to manage such outbreaks are of the utmost importance in order to successfully resolve them. According to scientific literature, in-school conflicts are distinguished in different types, are caused by various factors, follow certain development stages and are managed with such techniques as avoidance, domination, collaboration, compromise and smoothing. Irrespective of its theoretical approach, the impact of emotional intelligence is deemed as decisive by researchers both in terms of the process of understanding, managing and normalising the emotions of others during the conflict, and the choice of a suitable conflict management technique so that the consequences for the parties involved and the school alike are not adverse but, rather, advantageous.

Firstly, this dissertation, through self-referencing questionnaires, provided an assessment of the emotional intelligence of educators, studied the frequency, intensity and the causes leading to in-school conflicts and, finally, evaluated the management techniques employed by educators to settle their differences. Furthermore, a link between the degree of emotional intelligence of educators and the choice of conflict management technique was established.

Through the statistical analysis of the data gathered, the high degree of emotional intelligence in educators has been ascertained, with women outclassing men. Moreover, it was established that educators view conflict as a frequent phenomenon in the school environment, which they describe as mild and support that its most common cause is poor communication. In addition, the study has shown that the technique of cooperation is the first choice for the majority of educators dealing with in-school conflict management and resolution. Furthermore, it was revealed that older, more experienced educators were more emotionally intelligent than younger, less seasoned ones. Regarding the choice of conflict management technique, it was determined that an educator's age and years of service affect the manner in which they opt to handle in-school conflicts. Finally, according to the research data, there was positive correlation between emotional intelligence and the technique of collaboration.

Keywords

Emotional Intelligence, Conflict, Secondary Education, Management Techniques

Στους γονείς μου Αντρέα και Αμαλία, στον αδελφό μου Στέλιο και τους γιούς μου Αντρέα,
Παναγιώτη και Ορέστη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Αναστασία Αθανασούλα Ρέππα για την καθοδήγηση και τη βοήθεια της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και σε όλους τους καθηγητές αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τα παιδιά μου που με τη θετική τους ενέργεια και τη συνεχή ενθάρρυνση τους μου έδιναν κουράγιο να συνεχίσω την προσπάθεια μου αυτή.

Θέλω επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου και τον αδελφό μου γιατί χάρη στη δική τους προτροπή και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου συνέχισα σε μεταπτυχιακές σπουδές και με την αμέριστη συμπαράσταση, στήριξη και κατανόηση τους μπόρεσα να τις ολοκληρώσω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	I
Abstract.....	III
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο Α΄:	
Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου	6
1.1. Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου	6
1.2. Οργάνωση και Διοίκηση Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	10
1.2.1. Εσωτερικός έλεγχος των Σχολικών Μονάδων	12
1.2.2. Εξωτερική εποπτεία των Σχολικών Μονάδων	12
1.3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο.....	13
1.3.1. Γυμνάσιο.....	14
1.3.2. Ενιαίο Λύκειο	15
1.3.3. Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.....	15
Κεφάλαιο Β΄:	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	17
2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη-Οριοθετήσεις.....	17
2.2. Ιστορική αναδρομή.....	19
2.3. Θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	21
2.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso	21
2.3.2. Το μοντέλο του Bar-On.....	22
2.3.3. Το μοντέλο του Goleman	24
2.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και εργαζόμενοι: Σχέσεις αλληλεπίδρασης.....	26
2.5. Συναισθηματική Νοημοσύνη και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου	29
2.6. Ποιος θεωρείται "συναισθηματικά νοήμων" εκπαιδευτικός	33
2.7. Πρόσκτηση Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	35

2.8. Ειδικότερη αναφορά: Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επί θεμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	40
---	----

Κεφάλαιο Γ΄:

Συγκρούσεις.....	43
3.1. Ορισμοί συγκρούσεων.....	44
3.2. Διαδικασία-Στάδια σύγκρουσης.....	45
3.3. Ειδικότερη αναφορά: Αίτια συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	47
3.4. Τύποι ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	50
3.4.1. Συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται.....	50
3.4.2. Συγκρούσεις ανάλογα με τα αποτελέσματα τους.....	52
3.4.3. Οργανωσιακές συγκρούσεις.....	53
3.5. Συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	55
3.6. Μοντέλα συμπεριφοράς διαχειριστή συγκρουσιακών καταστάσεων	58
3.6.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης ενδοσχολικών συγκρούσεων	59
3.6.2. Τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	60
3.7. Αξιολόγηση των μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων.....	64
3.8. Επισκόπηση βιβλιογραφίας: Έρευνες για τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων – Η διεθνής πρακτική	65
3.9. Συναισθητική Νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων: Η διεθνής εμπειρία	68

Κεφάλαιο Δ΄:

Η έρευνα περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης και συμβολής της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου	73
4.1. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	73
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	74
4.3. Σχεδιασμός και διαχείριση της έρευνας	75
4.4. Δείγμα της έρευνας.....	75
4.5. Το Ερωτηματολόγιο	76

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	79
4.7. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας – Μέρος Α΄	80
4.7.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	81
4.7.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	84
4.7.3. Συχνότητα και αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων	93
4.7.4. Τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων	97
4.8. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας – Μέρος Β΄	110
4.8.1. Αξιολόγηση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του βαθμού της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των δημογραφικών στοιχείων	111
4.8.2. Αξιολόγηση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και των δημογραφικών στοιχείων	120
4.8.3. Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων	125
 Κεφάλαιο Ε΄:	
Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	131
5.1. Συμπεράσματα.....	131
5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	134
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	136
5.4. Επίλογος.....	139
 Βιβλιογραφία	142
Ελληνόγλωσση.....	142
Ξενόγλωσση.....	147
 Παράρτημα 1	170
Παράρτημα 2	178

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Ικανότητες & Δεξιότητες του μοντέλου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On.....	23
Πίνακας 2: Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια.....	25
Πίνακας 3: Τύποι συγκρούσεων	53
Πίνακας 4: Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων (Schermerhorn, 2011:504)	64
Πίνακας 5: Αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	85
Πίνακας 6: Αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	87
Πίνακας 7: Αξιολόγηση της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων	89
Πίνακας 8: Αξιολόγηση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων.....	91
Πίνακας 9: Συχνότητα ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	93
Πίνακας 10: Ένταση ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	94
Πίνακας 11: Αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων	95
Πίνακας 12: Άλλα αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων	96
Πίνακας 13: Η τεχνική της συνεργασίας.....	98
Πίνακας 14: Η τεχνική της εξομάλυνσης.....	101
Πίνακας 15: Η τεχνική της κυριαρχίας	104
Πίνακας 16: Η τεχνική της αποφυγής.....	106
Πίνακας 17: Η τεχνική του συμβιβασμού	108
Πίνακας 18: Κριτήριο Mann-Whitey Test για τη μεταβλητή "φύλο" με Συναισθηματική Νοημοσύνη	112
Πίνακας 19: Κριτήριο Mann-Whitey Test για τη μεταβλητή "ηλικία" με Συναισθηματική Νοημοσύνη	115
Πίνακας 20: Κριτήριο Mann-Whitey Test για τη μεταβλητή "έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση" με Συναισθηματική Νοημοσύνη	118
Πίνακας 21: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής συνεργασίας	126

Πίνακας 22: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής συνεργασίας	127
Πίνακας 23: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής κυριαρχίας	128
Πίνακας 24: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής αποφυγής	129
Πίνακας 25: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής συμβιβασμού	130

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1: Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου	7
Σχήμα 2: Οργανωτική Δομή Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Κύπρο.....	11
Σχήμα 3: Στάδια Εκπαίδευσης Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	39
Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο	81
Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία	82
Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών	82
Σχήμα 7: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.....	83
Σχήμα 8: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη θέση εργασίας	84
Σχήμα 9: Αξιολόγηση των τεσσάρων συνιστωσών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	92
Σχήμα 10: Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων	110
Σχήμα 11: Φύλο και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	113
Σχήμα 12: Ηλικία και Συναισθηματική Νοημοσύνη	116
Σχήμα 13: Έτη υπηρεσίας και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	119
Σχήμα 14: Ηλικία και διαχείριση συγκρούσεων με την τεχνική της Συνεργασίας	122
Σχήμα 15: Έτη υπηρεσίας και διαχείριση συγκρούσεων με την τεχνική της Συνεργασίας	124

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες αποτελούν ένα συνηθισμένο και συχνό φαινόμενο στο χώρο εργασίας. Άνθρωποι με διαφορετικές αντιλήψεις, ανάγκες, αξίες, ενδιαφέροντα, ικανότητες και επιδιώξεις καλούνται να συμβιώσουν και να συνεργαστούν σε ένα περίπλοκο και ρευστό περιβάλλον ως προς τους κανόνες, τις τεχνικές, τις δομές και τις διαδικασίες (Μπουραντάς, 2015).

Τα σχολεία, ως κοινωνικοί οργανισμοί, δεν αποτελούν εξαίρεση καθώς είναι χώροι όπου τα μέλη τους βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα την αναπόφευκτη ύπαρξη προστριβών και αντιθέσεων (Σαΐτης, 2002). Κάθε σχολική κοινότητα ως οργανισμός προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό της. Τα άτομα όμως διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς την προσωπικότητα τους όσο και ως προς τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα κίνητρα κ.ά. (Saiti, 2015). Η διαφορετικότητα αυτή οδηγεί αναμφισβήτητα σε συγκρούσεις εντός των Σχολικών Μονάδων, κάτι εντελώς φυσικό όταν δύο ή περισσότερα άτομα περνούν αρκετό χρόνο μαζί (Rahim, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές προκλήσεις όπως φόρτος εργασίας, προβληματική συμπεριφορά μαθητών, απαιτητικοί διευθυντές, υψηλές προσδοκίες γονέων κ.ά. με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και πιέσεις (Brotheridge & Grandey, 2002).

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες θεωρούνται από αρκετούς δυσλειτουργικές, ενώ μερικοί υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί χωρίς συγκρούσεις καθίστανται στάσιμοι, μη δημιουργικοί και φλεγματικοί (Di Paola & Hoy, 2001). Συνεπώς το αν οι επιπτώσεις των συγκρούσεων θα είναι καταστροφικές ή ωφέλιμες θα εξαρτηθεί από τον τρόπο διαχείρισης τους από τα μέλη της Σχολικής Κοινότητας γι' αυτό είναι απαραίτητο να μπορούν να αναγνωρίζουν το είδος των συγκρούσεων, τις διάφορες μεθόδους διαχείρισής τους, προκειμένου να επιλέγουν την καταλληλότερη, ώστε να περιορίζονται οι αρνητικές επιπτώσεις τους και να ενισχύονται οι θετικές.

Η παραγωγική διαχείριση των αντιπαραθέσεων είναι υψίστης σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, οργανωσιακών και διοικητικών στόχων (Balay, 2006). Βασικός στόχος της διαχείρισης συγκρούσεων δε θα πρέπει να είναι η μείωση της συχνότητας και της έντασής τους αλλά η ανάπτυξη οργανωσιακής δομής τέτοιας που θα προβάλλει θετικά στοιχεία από την όλη διαδικασία των συγκρούσεων (Whyn, 1978).

Οι συγκρούσεις διακρίνονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση (Gunkel et al., 2016) και ενώ τα συναισθήματα των ανθρώπων είναι ίδια, εκείνο που διαφοροποιείται σημαντικά είναι ο βαθμός που ο κάθε ένας μπορεί να παρακολουθεί, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί τις συναισθηματικά φορτωμένες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές πληροφορίες του, δηλαδή ο βαθμός της συναισθηματικής του νοημοσύνης (Mikolajczak & Luminet, 2008).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη "Αυτοί που κατέχουν τη σπάνια ικανότητα να θυμώνουν με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή χρονική στιγμή, για τη σωστή αιτία και με τον σωστό τρόπο, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε όλους τους τομείς της ζωής τους" (Goleman, 1998).

Τα συναισθήματα επιδρούν πάνω στις σκέψεις, τις συμπεριφορές των ανθρώπων και των ομάδων και σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τη διαπραγμάτευση, την απόδοση στην εργασία και τη διαχείριση των συγκρούσεων στους οργανισμούς (Barsade & Gibson, 2007).

Έρευνες που εξέτασαν τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων απέδειξαν ότι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδουν καλύτερα σε καταστάσεις επίλυσης εργασιακών προβλημάτων σε σχέση με άτομα χαμηλού ή μέσου επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης (Jordan & Troth, 2002, 2004 · Schlaerth, Ensari, & Christian, 2013 · Neuman & Baron, 1998 · Rahim & Minor, 2003).

Στις μέρες μας, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι, κατά γενική ομολογία, χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, παρ' όλα αυτά δεν έχει μελετηθεί αρκετά ο ρόλος της στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρουσιακών επεισοδίων από τους εκπαιδευτικούς,

εντός των σχολικών μονάδων (Platsidou, 2010). Μελέτες κατέδειξαν ότι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εμπλεκόμενων σε μία σύγκρουση επηρεάζει τον τρόπο που επιλέγουν να την διαχειριστούν σε πολλούς οργανισμούς (Gunkel, et al., 2016), όμως το γεγονός αυτό δεν έχει μελετηθεί αρκετά στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδος (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015 · Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015) και κυρίως της Κύπρου.

Σκοπός επομένως της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι να νοηματοδοτηθεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σύγκρουσης, να προσδιοριστεί ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, να εντοπιστούν τα αίτια, η συχνότητα, η ένταση και οι συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και να αναδειχθούν οι τεχνικές και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται για την επίλυση των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός των σχολικών μονάδων.

Η εργασία αποτελείται από συνολικά πέντε κεφάλαια. Ακολουθεί σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας με αναφορά στα περιεχόμενα του κάθε κεφαλαίου.

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται εν συντομία το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και αναλύεται η δομή, η οργάνωση και ο τρόπος διοίκησης του. Στη συνέχεια εξετάζεται ο εσωτερικός έλεγχος και η εξωτερική εποπτεία των σχολικών μονάδων ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται μέσα από ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας η αποσαφήνιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και της ιστορικής της πορείας όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πέρασμα των χρόνων. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και στους τρόπους μέτρησής της. Επιπλέον, μελετάται η χρησιμότητά της στον χώρο εργασίας και ειδικότερα στην εκπαίδευση και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του "συναισθηματικά νοήμονα" εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη δυνατότητα εκμάθησης και

βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επί θεμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μελέτη και παρουσίαση των συγκρούσεων, με ειδικότερη αναφορά στις συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων. Αρχικά, διασαφηνίζεται η έννοια της σύγκρουσης μέσα από ορισμούς στους οποίους κατέληξαν οι ερευνητές και περιγράφονται η διαδικασία και τα στάδια της σύγκρουσης. Στη συνέχεια, διερευνώνται τα αίτια των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων όπως προκύπτουν μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάζονται οι τύποι, τα αποτελέσματα και το οργανωσιακό επίπεδο των ενδοσχολικών συγκρούσεων με βάση τις πηγές από τις οποίες προέρχονται. Ακολούθως, καταγράφονται οι συνέπειες των συγκρουσιακών επεισοδίων ενώ παράλληλα μελετώνται οι στρατηγικές και οι τεχνικές διαχείρισής τους. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στους τρόπους αξιολόγησης των μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση σειράς ερευνών αναφορικά με τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων, καθώς και ερευνών σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τη διεθνή εμπειρία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σημασία και την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας καθώς και στην αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Παράλληλα, περιγράφονται τα μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέγηκαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα: ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθεί εκτενείς παρουσίαση και σε βάθος ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Εν συνεχεία, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων. Καταγράφονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με επίλογο, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά οι πληροφορίες που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία και γίνονται εισηγήσεις για μελλοντική αξιοποίηση της έρευνας από τους αρμόδιους φορείς. Τέλος, ακολουθεί η ελληνόγλωσση και

ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης και τα παραρτήματα, όπου μεταξύ άλλων βρίσκεται και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Κεφάλαιο Α΄

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα υποσύστημα του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος της χώρας και έχει σημαντική θέση μέσα σε αυτό γιατί επηρεάζει ένα μεγάλο μέρος των υπολοίπων συστημάτων και του περιβάλλοντος του (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994).

Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαμέσου της πνευματικής ανάπτυξης να επιτευχθεί η επαγγελματική και παραγωγική ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου, καθώς και η πολιτιστική αναβάθμιση, που περιλαμβάνει το στοιχείο των σχέσεων μεταξύ των δομών. Μέσα από την εκπλήρωση του σκοπού αυτού ικανοποιούνται οι ανάγκες των άλλων συστημάτων του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού συστήματος με τα οποία αλληλεπιδρά (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994).

Πρόκειται για ένα ζωντανό ανοικτό σύστημα, ως προς τη δομή και τη λειτουργία του, το οποίο επικοινωνεί αδιάλειπτα με το εξωτερικό περιβάλλον.

1.1. Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου παρέχει τη δυνατότητα σε όσους κατοικούν στο νησί, ανεξαρτήτου ηλικίας, να επιλέξουν ανάμεσα στη Δημόσια και την Ιδιωτική Εκπαίδευση δίνοντας τους έτσι την ευκαιρία μόρφωσης και επιμόρφωσης.

Στα δημόσια σχολεία, η φοίτηση είναι δωρεάν και οι τρέχουσες ανάγκες της Παιδείας, λειτουργικές και επενδυτικές, χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Στην Κύπρο όμως λειτουργούν δύο ακόμη είδη σχολείων:

(α) Τα ιδιωτικά σχολεία. Χρηματοδοτούνται κυρίως από ιδιώτες, ενώ το κράτος προσφέρει μια μικρή επιχορήγηση στα ιδιωτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων τους ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

(β) Τα σχολεία θρησκευτικών ή εθνικών μειονοτήτων του νησιού (Μαρωνιτών, Αρμενίων). Βρίσκονται υπό τη γενική εποπτεία αλλά και την οικονομική στήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί:



Σχήμα 1: Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

(Οδηγός Υποδοχής στην Κυπριακή Εκπαίδευση, σ. 29)

Σύμφωνα με τον οδηγό Υποδοχής στην Κυπριακή εκπαίδευση (Σχοινής et al. 2008) το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αποτελείται από τις πιο κάτω βαθμίδες:

Προδημοτική Εκπαίδευση:

Είναι διάρκειας ενός έτους και είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 4 ετών και 8 μηνών έως 5 ετών και 8 μηνών. Γίνονται ακόμη δεκτά παιδιά άνω των 3 ετών. Σκοπός της η ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών για ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας σε ένα εμπειρικό περιβάλλον ώστε να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους.

Πρωτοβάθμια - Δημοτική Εκπαίδευση:

Έχει διάρκεια 6 ετών και είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά άνω των 5 ετών και 8 μηνών. Σκοπός της η δημιουργία και διασφάλιση των αναγκαίων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, οικογενειακής και κοινωνικής κατάστασης και πνευματικών ικανοτήτων.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Η Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι η Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και είναι υποχρεωτικό για όλους. Η φοίτηση είναι τριετής (13-15 ετών) και όλοι οι μαθητές διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Το δεύτερο επίπεδο, η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενική Εκπαίδευση-Λύκειο, Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση), όπου η φοίτηση είναι προαιρετική και έχει διάρκεια τρία έτη (16- 18 ετών). Περιλαμβάνει μαθήματα, διαθεματικούς τομείς και διάφορες άλλες δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος.

Αναφορικά με την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν αντί να φοιτήσουν στο Λύκειο να φοιτήσουν στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, η οποία τους παρέχει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό του τόπου ή να ακολουθήσουν ανώτερες ή ανώτατες σπουδές στο τομέα που τους ενδιαφέρει.

Σύστημα Μαθητείας:

Εδώ φοιτούν κυρίως μαθητές που εγκατέλειψαν τη φοίτηση τους στα σχολεία Κατώτερης και Ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τώρα επιθυμούν να μαθητεύσουν σε κάποιο τεχνικό επάγγελμα. Η διάρκεια φοίτησης είναι διετής και δίνεται στους επιτυχόντες δίπλωμα Μαθητείας. Οι μαθητές εργάζονται τρεις μέρες της βδομάδας, σε συγκεκριμένο εργοδότη, και τις άλλες δύο μέρες φοιτούν στις Τεχνικές Σχολές. Για αυτές τις δύο μέρες που οι μαθητές απουσιάζουν από την εργασία οι εργοδότες αποζημιώνονται από την Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. Το πρόγραμμα που αφορά το κομμάτι της εργασίας τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ενώ το κομμάτι της επιμόρφωσης των μαθητών στις Τεχνικές Σχολές τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Μεταλυκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης:

Προσφέρεται εξειδικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θέλουν να αποκτήσουν τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένα προγράμματα ή γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εργασίας. Τα προγράμματα προσφέρονται σε απογευματινό χρόνο, σε πενθήμερη βάση και είναι διάρκειας δύο ετών.

Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση:

Στην Κύπρο λειτουργούν δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης σε πανεπιστημιακό και μη-πανεπιστημιακό επίπεδο.

Εκπαίδευση Ενηλίκων:

Δίνεται η ευκαιρία σε άτομα που δεν μπόρεσαν να πάρουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να το αποκτήσουν συνεχίζοντας τη φοίτηση τους σε Εσπερινό Σχολείο. Γίνονται μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου και η φοίτηση είναι επταετής.

Ειδική Εκπαίδευση:

Στα πλαίσια της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών, λειτουργούν στην Κύπρο σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτά αφορούν παιδιά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν κανονικά τα μαθήματα στα Δημοτικά σχολεία όπως για παράδειγμα κωφά, τυφλά ή με ειδικές ικανότητες. Παράλληλα όμως μέσα στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφαρμόζονται προγράμματα στήριξης και αναλφαβητισμού για παιδιά που το έχουν ανάγκη.

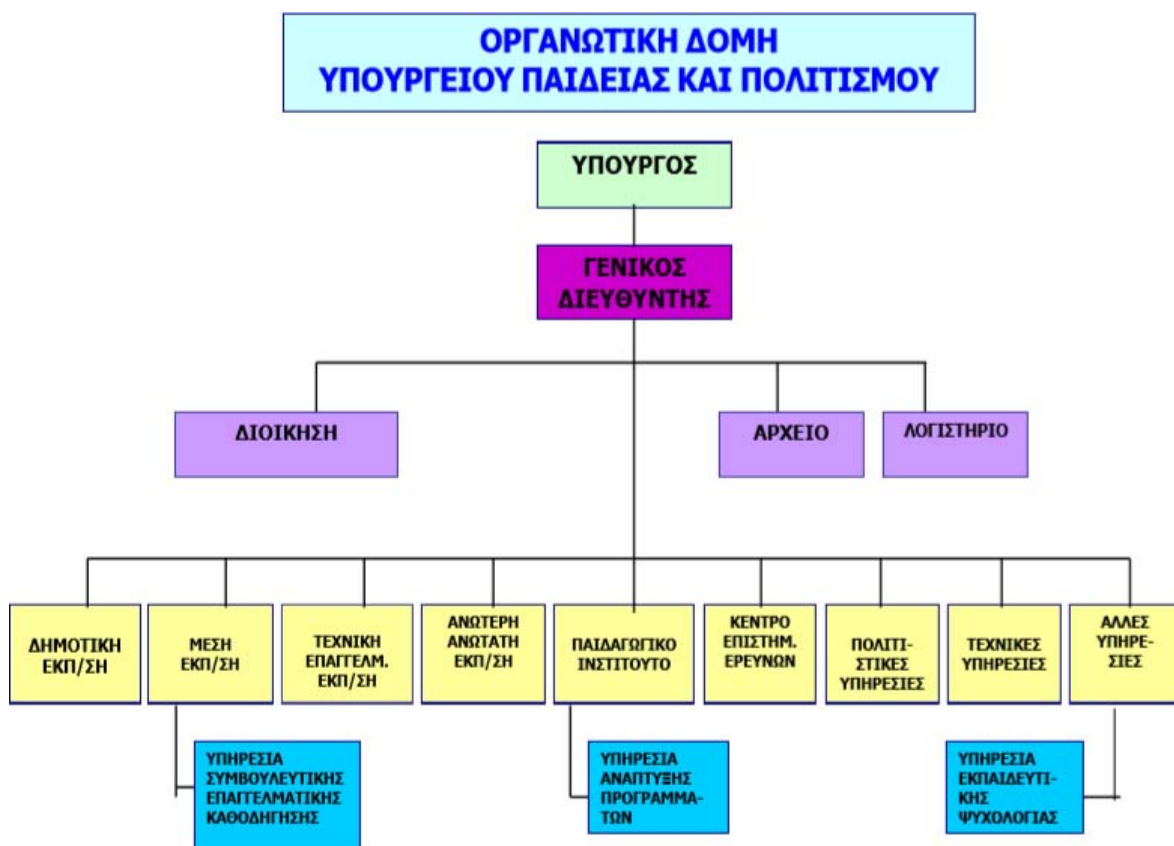
1.2. Οργάνωση και Διοίκηση Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος

Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ως προς την οργάνωση και διοίκηση του, συνιστά μια γραφειοκρατία συγκεντρωτικού χαρακτήρα με πυραμιδική ιεράρχηση της εξουσίας (Pashiardis, 1997, σ.280).

Το Υπουργείο Παιδείας, έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία όλων των σχολείων των Ελληνοκυπρίων από το 1965, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των ζητημάτων εκπαίδευσης από την Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση, η οποία αποφάσιζε για τα εκπαιδευτικά θέματα των Ελληνοκυπρίων μαθητών σύμφωνα με την απόφαση της συνθήκης Ζυρίχης-Λονδίνου (Pashiardis, 1994/95, σ. 90). Με βάση τον Νόμο 12/65 η Προδημοτική, Δημοτική, Μέση και κάποια τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρίσκονται υπό την εξουσία του Υπουργείου, παρόλο που τη μεγαλύτερη εξουσία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο έχει του Υπουργικό Συμβούλιο της Δημοκρατίας (Pashiardis, 1994/95, σ. 117).

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2001 & 1997) ο συγκεντρωτισμός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο διαφαίνεται όχι μόνο από την "πυραμίδα" της ιεραρχίας του αλλά και από το γεγονός ότι έχει την αποκλειστική ευθύνη εισαγωγής νόμων, χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθορισμού και ανάπτυξης του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, συγγραφής και διανομής των σχολικών εγχειριδίων.

Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί:



**Σχήμα 2: Οργανωτική Δομή Εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο
(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού)**

- Στη κορυφή βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υπουργός)
- Ακολούθως συναντούμε τον Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου
- Αμέσως μετά υπάρχουν πάρα πολλά τμήματα όπως αυτά που ασχολούνται με τη λειτουργία του Υπουργείου (Διοίκηση, Αρχείο, Λογιστήριο), αυτά που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης και έρευνας (Δημοτική-Μέση-Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση, Ανώτερη-Ανώτατη Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών) καθώς και οι Υπηρεσίες (Πολιτιστικές, Τεχνικές, Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπηρεσία Επαγγελματικής Καθοδήγησης-υπάγεται στη

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων-υπάγεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

1.2.1. Εσωτερικός έλεγχος των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, κύρια ευθύνη των διευθυντών είναι η ρύθμιση και η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους αλλά και η εφαρμογή του εθνικού αναλυτικού προγράμματος (Γεωργίου, 1993, σ. 179). Η ιεραρχία μέσα στη σχολική μονάδα έχει ως ακολούθως:

- Διευθυντής σχολείου
- Βοηθοί διευθυντές Α΄
- Βοηθοί διευθυντές Β΄
- Καθηγητής-Δάσκαλος
- Εκπαιδευτής-Συνοδός
- Μαθητές

* Στη δημοτική εκπαίδευση δεν διαχωρίζονται οι Βοηθοί Διευθυντές σε Α΄ και Β΄.

1.2.2. Εξωτερική εποπτεία των σχολικών μονάδων

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματική εποπτεία στα σχολεία, τόσο ως ενιαίες μονάδες, όσο και ως χώροι μετάδοσης γνώσης ατομικά, διευθυντές, καθηγητές, δάσκαλοι κλπ. διαμοιράζει τη διοικητική του εξουσία στις Διευθύνσεις. Η ιεραρχική δομή της εποπτείας αυτής είναι η ακόλουθη:

- Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διευθυντής)
- Γενικός Επιθεωρητής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης (Επαρχιακοί και Γενικός)
- Επιθεωρητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης λειτουργεί μια ομάδα Επιθεωρητών, οι οποίοι μεταφέρουν την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία από το μακροεπίπεδο στο μικροεπίπεδο των σχολικών μονάδων. Επίσης, αποστολή τους είναι η επιθεώρηση, η αξιολόγηση και ο έλεγχος της σχολικής μονάδας στο σύνολο της αλλά και των διευθυντών και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων.

Θέματα διορισμών, μεταθέσεων και προαγωγών του διδακτικού προσωπικού αλλά και επιθεώρησης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν αρμοδιότητες της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ενός ανεξάρτητου πενταμελούς σώματος, το οποίο διορίζεται με εξαετή θητεία από τον Πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας (Pashiardis, 1994/95).

1.3. Ειδικότερη αναφορά στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (σχολική χρονιά 2018-2019) στη Κύπρο λειτουργούν τα ακόλουθα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

- 64 Γυμνάσια (εκ των οποίων 5 διαθέτουν Αθλητικά και Μουσικά τμήματα)
- 38 Λύκεια (εκ των οποίων 5 διαθέτουν Αθλητικά και Μουσικά τμήματα)
- 5 Εσπερινά Γυμνάσια-Λύκεια
- 7 Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (με γυμνασιακό και λυκειακό κύκλο μαζί).
- 9 Ειδικά σχολεία
- 4 Ιδρύματα-Τμήματα

Επίσης, αναφορικά με την ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει (Νοέμβριος 2018) ότι στην Κύπρο λειτουργούν συνολικά 39 ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Λειτουργούν ακόμη 3 Αρμένικα σχολεία, 1 σχολείο της Παροικίας της Αγγλίας και 1 Σχολείο του Πατριαρχείου Ιεροσολύμων.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μέση Γενική Εκπαίδευση), Δημόσια και Ιδιωτική αποτελεί ένα μεγάλο τμήμα του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Κύριο μέλημα της είναι η διάδοση της γνώσης δίνοντας έμφαση στη γενική παιδεία και τη βαθμιαία εξειδίκευση, με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών στον ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Στόχος της η προαγωγή και η ανάπτυξη μιας υγιούς, πνευματικής και ηθικής προσωπικότητας, η δημιουργία ικανών, δημοκρατικών και νομοταγών πολιτών, η εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας, των πολιτιστικών αξιών, των παγκόσμιων ιδανικών για ελευθερία, δικαιοσύνη, ειρήνη και η καλλιέργεια αγάπης και σεβασμού των ανθρώπων με σκοπό την προώθηση της αλληλοκατανόησης και της συνεργασίας ανθρώπων και λαών (Σχοινής et al. 2008).

Όπως έχει προαναφερθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσφέρει ένα εξαετές πρόγραμμα εκπαίδευσης για μαθητές ηλικίας 12 έως 18 ετών, μέσα από δύο τριετείς κύκλους σπουδών, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η φοίτηση στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν. Τα βιβλία που, είτε εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, είτε αποστέλλονται από την Ελλάδα (εκδόσεις ΟΕΔΒ) δίνονται στους μαθητές δωρεάν. Επίσης, δωρεάν γίνεται και η μεταφορά των μαθητών που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου ή δίνεται σε αυτούς ειδικό επίδομα.

1.3.1. Γυμνάσιο

Η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, είτε μέχρι ο μαθητής να συμπληρώσει το γυμνασιακό κύκλο είτε μέχρι να συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας του, όποιο από τα δύο συμβεί πρώτο.

Σκοπός του γυμνασιακού κύκλου είναι η προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών σε συνάρτηση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία τους και τις απαιτήσεις της ζωής. Πρόκειται για αυτοτελή σχολική μονάδα γενικής κατεύθυνσης η οποία κτίζει πάνω στην γενική παιδεία που παρέχει το δημοτικό σχολείο και προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να δεχτούν τη γενική ανθρωπιστική παιδεία που παρέχει το ίδιο ενώ παράλληλα τους

προετοιμάζει για την ένταξη τους στο Ενιαίο Λύκειο ή την Εκπαίδευση Τεχνικής Κατεύθυνσης ανάλογα με το τι θα επιλέξουν οι ίδιοι μετά την αποφοίτηση τους από αυτό (Σχοινής et al. 2008).

1.3.2. Ενιαίο Λύκειο

Ο λυκειακός κύκλος της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι διάρκειας τριών ετών και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας μεταξύ 15 και 18 ετών. Οι στόχοι του Ενιαίου Λυκείου είναι (Σχοινής et al. 2008):

- Η αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την καλλιέργεια της ελεύθερης κριτικής σκέψης, της συλλογικότητας, της πρωτοβουλίας και της φαντασίας.
- Η ανάπτυξη των πνευματικών, ψυχικών και σωματικών καταβολών και δεξιοτήτων τους για να αντιμετωπίσουν δημιουργικά και καινοτόμα την κοινωνία, την επιστήμη, την τεχνολογία και τις τέχνες.
- Η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που θα τους επιτρέψουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους.
- Η διαμόρφωση των μαθητών σε συνειδητοποιημένους πολίτες αναφορικά με τα προβλήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα και ικανούς να ενεργούν ατομικά και συλλογικά για την αντιμετώπιση τους.

1.3.3. Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (Σχοινής et al. 2008) λειτουργούν προγράμματα: τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, συστήματα μαθητείας και δια βίου εκπαίδευσης.

Η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση προσφέρει δύο κατευθύνσεις φοίτησης την θεωρητική και την πρακτική κατεύθυνση, για μαθητές που συμπλήρωσαν με επιτυχία την τρίτη τάξη του γυμνασίου. Η διάρκεια σπουδών και στις δύο κατευθύνσεις είναι τριετής και οι μαθητές με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος αποκτούν απολυτήριο ισότιμο του δημόσιου εξατάξιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης. Οι προσφερόμενοι κλάδοι σπουδών και στις δύο κατευθύνσεις (θεωρητική και πρακτική) είναι μεταξύ άλλων μηχανολογία, ηλεκτρολογία, αρχιτεκτονική, ξυλουργική, κομμωτική, γεωπονία κ.ά.

Κεφάλαιο Β´

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η διερεύνηση της σχέσης συναισθήματος και νοημοσύνης δεν ξεκινά τον 20^ο αιώνα. Οι προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας των όρων συναίσθημα και νοημοσύνη ξεκινούν από την αρχαιότητα και φθάνουν μέχρι και σήμερα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που εμπερικλείει και τους δύο αυτούς όρους, συμπεριλαμβάνει μία ομάδα ικανοτήτων και δεξιοτήτων που βοηθούν στην κατανόηση και διαχείριση από μέρους του ατόμου τόσο των δικών του συναισθηματικών καταστάσεων όσο και των άλλων συμβάλλοντας στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Όποια και αν είναι η θεωρητική της προσέγγιση, η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται σε γενικές γραμμές ως μια λειτουργία του νου (νοημοσύνη), η οποία συσχετίζεται και αξιοποιείται σε συνθήκες συναισθηματικού περιεχομένου (συναίσθημα). Η διαφοροποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων οφείλεται στη μεγαλύτερη βαρύτητα που δίνει η καθεμιά είτε στην παράμετρο του συναισθήματος, είτε στις νοημοσύνης.

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη - Οριοθετήσεις

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας και μόνο ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς βιβλιογραφικά παρατηρείται πλήθος ορισμών που άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν σε ορισμένα σημεία λόγω της οπτικής γωνίας εξέτασης της από τον κάθε ερευνητή.

Στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι *"η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματα του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητες του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία"*.

Ο Cooper (1996, σ. 1) την ορίζει ως *"την ικανότητα να αισθάνεσαι, να κατανοείς και να εφαρμόζεις αποτελεσματικά τη δύναμη και την αίσθηση των συναισθημάτων ως πηγή ανθρώπινης ενέργειας, πληροφόρησης, εμπιστοσύνης, δημιουργικότητας και επιρροής"*.

Ο Martinez (1997, σ. 72) την προσδιορίζει ως *"μια σειρά από μη γνωστικές δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις"*.

Ο Goleman (1999, σ. 433) την θεωρεί ως την *"ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις μας"*.

Ο Bar-On (2005, σ. 3) την οριοθετεί ως *"μια διατομή αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αρωγών, που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, κατανοούμε τους άλλους, επικοινωνούμε μαζί τους και αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές απαιτήσεις"*.

Οι Mayer et al. (2016, σ. 291) την εκλαμβάνουν ως την ικανότητα των ατόμων *"να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα λεπτομερώς, να κάνουν χρήση των συναισθημάτων για να διευκολύνουν με ακρίβεια τη σκέψη, να κατανοούν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές έννοιες και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα στον εαυτό τους και σε άλλους"*.

Ο Μπουραντάς (2015, σ. 612) σε μια προσπάθεια ενοποίησης των διαφορετικών αυτών ορισμών την εκφράζει ως την *"ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής, τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης"*.

Ο ψυχολόγος Thorndike (1920) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που εισήγαγε τους όρους *"κοινωνική ευφυΐα"* και *"κοινωνική νοημοσύνη"*. Ο Thorndike έκανε λόγο για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους ανθρώπους κάθε φύλου και ηλικίας, να διαχειρίζεται τις

ανθρώπινες σχέσεις με σωφροσύνη και να λειτουργεί ανάλογα (Petridis, Frederickson & Furnham, 2004).

2.2. Ιστορική αναδρομή

Η διερεύνηση της σχέσης συναισθήματος και νοημοσύνης δεν αποτελεί φαινόμενο του 20^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα οι προσπάθειες για εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων συναίσθημα και νοημοσύνη ξεκινούν από την αρχαιότητα και φθάνουν μέχρι τις μέρες μας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η μελέτη και η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκινά από τους ερευνητές Binet (1905), Thorndike (1920) και Wechsler (1940) οι οποίοι υποστήριζαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποδοθεί μέσα από την ικανότητα του ανθρώπου να πραγματοποιεί αφηρημένη σκέψη, να προσαρμόζεται και να μαθαίνει (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Συγκεκριμένα ο Thorndike (1920) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που εφεύραν τους όρους "κοινωνική ευφυΐα" και "κοινωνική νοημοσύνη". Ο Thorndike κάνει αναφορά στην ικανότητα κατανόησης των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, καθώς και στην ικανότητα συνετής διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων (Πλατσίδου, 2010).

Αργότερα ο Wechsler (1940) εστιάζει στην κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης, η οποία προσδιορίζεται από παράγοντες όπως το συναίσθημα και οι κοινωνικές δεξιότητες, που υποβοηθούν τον άνθρωπο να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις και υποστηρίζει ότι οι παράγοντες αυτοί πρέπει να αξιολογούνται με τεστ νοημοσύνης. Ο Wechsler θεωρεί ότι η νοημοσύνη πρέπει να περιλαμβάνει παράγοντες που αφορούν όχι μόνο τη λογική σκέψη αλλά και τη βούληση γιατί αυτοί οι παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν και να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ευφυούς συμπεριφοράς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Ο Gardner το 1983 στο βιβλίο του *"Frames of mind"* τόνισε με βάση τη θεωρία του για τις πολλαπλές νοημοσύνες, την αξία της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Η διαπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις προθέσεις των άλλων, να μπορεί να δει τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί. Από την άλλη η ενδοπροσωπική νοημοσύνη εμπεριέχει ικανότητες συνειδητοποίησης, διάκρισης, εντοπισμού και ελέγχου των δικών του συναισθημάτων οικοδομώντας έτσι ακριβή εικόνα του εαυτού του αντλώντας στοιχεία που θα καθοδηγήσουν στη συνέχεια τη συμπεριφορά του. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα του *"γνώθι σ' αυτόν"* (Mavrouveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Περίπου την ίδια εποχή, ο Sternberg (1985), διαχωρίζει την νοημοσύνη σε αναλυτική και πρακτική. Η αναλυτική νοημοσύνη πλησιάζει την ακαδημαϊκή πλευρά της γενικής νοημοσύνης και περισσότερο την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ενώ η πρακτική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική νοημοσύνη και περιλαμβάνει τις ικανότητες των ανθρώπων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Sternberg, 1985).

Ο Reuven Bar-On το 1988 στη πρώτη προσπάθεια μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, εισάγει τον Δείκτη Συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Quotient, EQ) ως αντίστοιχο του Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) (Μπρίνια, 2008).

Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης διατυπώνεται το 1990 από τους ψυχολόγους Peter Salovey και John Mayer του πανεπιστημίου Yale οι οποίοι αναφέρονται *"στην ικανότητα να αναγνωρίζεις τις σημασίες των συναισθημάτων και τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και να σκέφτεσαι και να επιλύεις τα προβλήματα στη βάση αυτών"* (Mayer et al., 2000).

Ωστόσο η ευρέως γνωστή έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης υιοθετήθηκε στην επιστημονική έρευνα το 1995 με την έκδοση του βιβλίου *"Emotional Intelligence"* από τον Daniel Goleman και το σχετικό άρθρο του Gibbs (1995) στο περιοδικό *"Times"*. Σύμφωνα με τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει

τα συναισθήματα του (self-awareness), να μπορεί να τα ελέγχει (self-regulation), να παρακινεί τον εαυτό του (self-motivation), να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων - ενσυναίσθηση (empathy) και να διαχειρίζεται σωστά τις σχέσεις και τις συναναστροφές του (social skills). Υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη μαθαίνεται και καλλιεργείται και πως είναι εξίσου ή και πιο ισχυρή από τον δείκτη νοημοσύνης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

2.3. Θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, στα μοντέλα ικανότητας και στα μικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανότητας, όπως αυτό των Mayer, Salovey και Caruso, περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως προαναφέρθηκε, ως γνωστική ικανότητα που επεξεργάζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσης και ως ικανότητα εφαρμογής των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς (Πλατσίδου, 2010). Τα μικτά μοντέλα από την άλλη, όπως των Bar-On και Goleman, ερμηνεύουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος και μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας πρόβλεψης της απόδοσής του στον τομέα που δραστηριοποιείται (Mayer et al., 2008).

2.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso

Οι Mayer et al. (2008, σ. 503) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *"μια ικανότητα η οποία αφορά την πολύπλοκη επεξεργασία πληροφοριών που συνδέονται με τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, καθώς και την δυνατότητα να χρησιμοποιούμε αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσουμε τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας"*.

Τη συναισθηματική νοημοσύνη συνθέτουν διαφορετικές ικανότητες οι οποίες διαιρούνται σε τέσσερις τομείς: α) Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, β) Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, γ) Κατανόηση των συναισθημάτων, δ) Διαχείριση των συναισθημάτων (Παλατσίδου, 2010).

Στη βάση αυτής της θεωρίας η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται και μετριέται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Ο αντικειμενικός τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίζεται στην παρουσίαση προβλημάτων και στη βαθμολόγηση των λύσεων που δίνουν οι εξεταζόμενοι. Ορθές απαντήσεις θεωρούνται είτε αυτές που δίνονται από ειδικούς επιστήμονες με εμπειρική και θεωρητική γνώση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, είτε αυτές που δίνει η πλειοψηφία του δείγματος (Παλατσίδου, 2010).

Τα όργανα μέτρησης που δημιούργησαν οι Mayer, Salovey και Caruso για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) και το διάδοχο του Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer et al., 2000).

Βασικό πλεονέκτημα της χρησιμοποίησης των μοντέλων ικανότητας στην αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά και η χρήση τους συνδέεται με την κατανόηση και τις επιπτώσεις του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης (Harney, 2015).

2.3.2. Το μοντέλο του Bar-On

Μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα είναι το μοντέλο του Bar-On σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια *"σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις"* (Bar-On, 1997, σ.14).

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων: α) Ενδοπροσωπικές ικανότητες όπως αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων, αυτοσεβασμός, αυτοεκτίμηση, αυτοτέλεια και διεκδικητικότητα. β) Διαπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ευσυνειδησία. γ) Ικανότητα προσαρμογής που αποτελείται από την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων. δ) Διαχείριση του άγχους που συνθέτουν οι επιμέρους ικανότητες της επίλυσης προβλημάτων, του ελέγχου της πραγματικότητας και της ευελιξίας. ε) Γενική διάθεση όπως ευδαιμονία και αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2010).

Πίνακας 1: Ικανότητες & Δεξιότητες του μοντέλου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
Ενδοπροσωπικές Ικανότητες	Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Διεκδικητική συμπεριφορά Αυτοσεβασμός Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες Ανεξαρτησία
Διαπροσωπικές Ικανότητες	Ενσυναίσθηση Διαπροσωπικές σχέσεις Κοινωνική υπευθυνότητα
Ικανότητα προσαρμογής	Ανοχή στο άγχος Έλεγχος παρορμήσεων
Διαχείριση του άγχους	Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων Έλεγχος της πραγματικότητας Ευελιξία
Γενική διάθεση	Ευτυχία Αισιοδοξία

Πηγή: Bar-On (2000)

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο κατασκεύασε ο ίδιος ο Bar-On και το ονόμασε Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Επίσης συμπληρωματικά δίνονται ένα τεστ ετεροαναφορών (Bar-On EQ-360) και ένα τεστ ημιδομημένης συνέντευξης (Bar-On EQ-Interview) για μια πιο έγκυρη και αντικειμενική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδη, 2010).

2.3.3. Το μοντέλο του Goleman

Μοντέλο επίδοσης-απόδοσης αποτελεί το μοντέλο του Goleman το οποίο ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *"ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται, να καταλαβαίνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως με τέτοιο τρόπο που να οδηγείται σε εποικοδομητική ή και εξαιρετική επίδοση"* (Πλατσίδη, 2010, σ.74).

Το 1998 ο Goleman διαμόρφωσε ένα μοντέλο το οποίο συναποτελούσαν πέντε τομείς συναισθηματικών ικανοτήτων: α) Αυτεπίγνωση, β) Αυτοέλεγχος, γ) Παρακίνηση, δ) Ενσυναίσθηση και ε) Κοινωνικές δεξιότητες, η καθεμιά των οποίων εμπεριείχε πέντε δεξιότητες (Μπρίνια, 2008).

Αργότερα, στην αναθεωρημένη έκδοση του μοντέλου του σε συνεργασία με τους Boyatzis και Rhee που παρουσιάστηκε το 2002, περιλαμβάνει πια τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις αντίστοιχες σχετικές δεξιότητες με τη βοήθεια των οποίων επιτυγχάνεται η αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μας ως αποτέλεσμα της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων, της αναγνώρισης και της συνειδητοποίησής τους (Bradberry & Greaves, 2006).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Goleman et al. (2014) οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που εμπερικλείουν επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες είναι οι εξής:

α) Αυτεπίγνωση: συναισθηματική αυτεπίγνωση, ακριβής αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση.

β) Αυτοδιαχείριση: αυτοέλεγχος, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, επίτευξη οραμάτων, πρωτοβουλία, αισιοδοξία.

γ) Κοινωνική επίγνωση: ενσυναίσθηση, οργανωσιακή επίγνωση, εξυπηρέτηση.

δ) Διαχείριση σχέσεων: έμπνευση, επιρροή, ανάπτυξη των άλλων, οικοδόμηση δεσμών, καταλύτης αλλαγών, διαχείριση συγκρούσεων, ομαδικότητα και συνεργασία.

Πίνακας 2: Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια

	Εαυτός	Άλλοι
	Προσωπική Ικανότητα	Κοινωνική Ικανότητα
Αναγνώριση συναισθημάτων	<p>Αυτοεπίγνωση</p> <p>Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση</p> <p>Ακριβής αυτοαξιολόγηση</p> <p>Αυτοπεποίθηση</p>	<p>Κοινωνική Επίγνωση</p> <p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση</p> <p>Οργανωτική επίγνωση</p>
Ρύθμιση συναισθημάτων	<p>Διαχείριση Εαυτού</p> <p>Αυτοέλεγχος</p> <p>Αξιοπιστία</p> <p>Ευσυνειδησία</p> <p>Προσαρμοστικότητα</p> <p>Κίνητρο επίτευξης</p> <p>Πρωτοβουλία</p>	<p>Διαχείριση Σχέσεων</p> <p>Ανάπτυξη των άλλων</p> <p>Επιρροή</p> <p>Επικοινωνία</p> <p>Διαχείριση συγκρούσεων</p> <p>Ηγετική ικανότητα</p> <p>Καταλύτης αλλαγών</p> <p>Δημιουργία δεσμών</p> <p>Ομαδικότητα & Συνεργασία</p>

Πηγή: Goleman (2000)

Συνεπώς, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει τις παραπάνω ικανότητες είναι αισιόδοξο, δεν καταβάλλεται από τις δυσκολίες που συναντά, διαχειρίζεται με επιτυχία το άγχος, τις ανησυχίες και τις παρορμήσεις του και ρυθμίζει αποτελεσματικά τη διάθεση του ώστε να έχει καθαρή και ορθή σκέψη (Πλατσίδου, 2004).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σύμφωνα με τον Goleman στη συναισθηματική επάρκεια, η μέτρηση της οποίας γίνεται με τη χρήση του ερωτηματολογίου ετεροαναφορών Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360), το οποίο κατασκευάστηκε από τους Goleman, Boyatzis & Rhee (2000) και αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου με τον οποίο ένας αριθμός ατόμων έχουν εργασιακή σχέση. Βασικό πλεονέκτημα των μικτών μοντέλων όπως του Goleman και του Bar-On είναι ότι εμπεριέχουν ένα μεγάλο πεδίο χαρακτηριστικών για την αναγνώριση της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, σημαντικό μειονέκτημα τους αποτελεί η συνεχής αναθεώρηση της ομαδοποίησης των ικανοτήτων (Harney, 2015).

2.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και εργαζόμενοι: σχέσεις αλληλεπίδρασης

Τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σε μεγάλες επιχειρήσεις προβάλλουν τις συναισθηματικές ικανότητες ως κύριο παράγοντα βελτίωσης της εργασιακής απόδοσης και των εργασιακών σχέσεων (Bachman et.al., 2000). Αυτό οδήγησε πολλούς επιστήμονες της εργασιακής ψυχολογίας και της διοικητικής επιστήμης, αλλά και επιχειρηματικά στελέχη στη διερεύνηση του ρόλου που παίζει η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων, μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων, στην εργασιακή και την προσωπική τους βελτίωση (Ιορδάνογλου, 2008).

Έχουν γίνει πολλές μελέτες σε αυτή την κατεύθυνση όπως αυτή των Lopes Grewal, Kadis Gall & Salovey (2006) οι οποίοι κατέδειξαν στην έρευνα τους πως εργαζόμενοι με υψηλό

δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερα θετικά σχόλια στις αναφορές από τους προϊσταμένους τους και τους συναδέλφους τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται επίσης όχι μόνο με την ατομική απόδοση αλλά και με την απόδοση της ομάδας στον χώρο εργασίας, αφού έχει αποδειχθεί πως ομάδες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Jordan & Troth, 2004 · Elfenbein, Polzer & Ambaby, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει ακόμη στην καλλιέργεια θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, όπως παρουσιάζεται σε σχετικές μελέτες, επειδή συνδέεται με την αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Austin et al. 2005), την επικοινωνιακή συνεργασία στις ομάδες (Jordan et al., 2002) και τη διευθέτηση και επίλυση συναισθηματικών καταστάσεων (Elfenbein et al., 2006) που αποτελούν σημαντικές πτυχές του παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανοποίησης που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του, που συχνά θεωρείται σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στον εργασιακό χώρο (Grandey, 2000). Οι εργαζόμενοι με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και να έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά (Cooper & Sawaf, 1997). Αυτοί οι εργαζόμενοι βιώνουν θετικά συναισθήματα και έχουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης και απόδοσης, σε αντίθεση με ανθρώπους που νιώθουν αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, κατάθλιψη και θυμό, γιατί μπορούν να επιτύχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους τους και να αισθανθούν μεγαλύτερη γενική ικανοποίηση (Kafetsios & Loumakou, 2006).

Σύμφωνα με τους Kafetsios & Zampetakis (2008) η ρύθμιση του εργασιακού άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη γνώση των συναισθημάτων των άλλων και τη χρήση τους στις σχέσεις των ατόμων στον εργασιακό χώρο έτσι ώστε να είναι κάποιος σε θέση να αποδώσει καλύτερα στην εργασία του.

Η διαχείριση των συναισθημάτων, συνδέεται επίσης με την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, η οποία έχει άμεση επίδραση στην ανάπτυξη γόνιμου και εποικοδομητικού εργασιακού περιβάλλοντος (Goleman, 1998 · Rahim et al., 2002 · Zeinder, Matthews & Roberts, 2004).

Οι Barsade & Gibson (2007) σε έρευνα τους εξηγούν τον σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων σε ένα οργανισμό και τονίζουν πως τα συναισθήματα επηρεάζουν τις σκέψεις, τις συμπεριφορές των ατόμων αλλά και των ομάδων και συνδέονται με τη διαπραγμάτευση, τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την απόδοση στην εργασία, τη συνεργασία και τη διαχείριση συγκρούσεων στους οργανισμούς.

Τα άτομα που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους Law et al. (2008), κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των συνεργατών, μπορούν μέσα στον χώρο εργασίας τους να οδηγήσουν όλη τη δομή του οργανισμού σε μεγαλύτερη απόδοση, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των εργαζομένων. Επίσης, υποστηρίζουν πως η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων προκειμένου να βελτιώσει τις επιδόσεις, αναπόφευκτα θα οδηγήσει και στη βελτίωση της απόδοσης των ατόμων.

Υπάρχει ωστόσο και μία μερίδα επιστημών που στέκονται επιφυλακτικά μπροστά στη χρησιμότητα και την εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο εργασίας. Συγκεκριμένα, οι Antonakis et al. (2009) τονίζουν πως ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της υψηλής απόδοσης στον χώρο εργασίας, της καλής διοίκησης και της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η γνωστική νοημοσύνη. Επίσης οι Wong και Law (2002) σε έρευνα τους βρήκαν πως η σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την απόδοση στην εργασία δεν αφορά όλα τα επαγγέλματα αλλά μόνο εκείνα που χαρακτηρίζονται από μεγάλο συναισθηματικό φορτίο όπως τα ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα όπου η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων είναι αναγκαία για την καλύτερη διεκπεραίωσή τους.

Αντιφατικά είναι και τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανοποίησης από την εργασία, όπου κάποιοι μελετητές κάνουν λόγο για μέτρια συσχέτιση (Vacola, Tsaousis & Nikolaou, 2003 · Kafetsios & Loumakou, 2007) ενώ οι Lopes et al. (2004) κάνουν αναφορά σε ισχυρή συσχέτιση.

Συμπερασματικά και παρά τις διαφωνίες και τις αμφισβητήσεις η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί από μόνη της να μην αποτελεί εργαλείο πρόβλεψης της απόδοσης στην εργασία, παρέχει ωστόσο στα άτομα ορισμένες ικανότητες απαραίτητες για την επιτυχία στην εργασία.

2.5. Συναισθηματική Νοημοσύνη και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άκρως συναισθηματικό, καθώς τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου (Hen & Sharabi-Nov, 2014) όσο και στη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στις εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις τους με γονείς, μαθητές, ανωτέρους κ.ά. αλλά και στην ορθολογιστική διαχείριση των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Ο Yin (2015) θεωρεί τους εκπαιδευτικούς "συναισθηματικούς εργάτες" αφού συχνά οφείλουν να υπομένουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Εξαιτίας της θέσης και των καθηκόντων τους θα πρέπει να κατέχουν τόσο συναισθηματικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες (Adilogullari, 2011). Η καλλιέργεια ωστόσο όχι μόνο της ατομικής συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και της συλλογικής είναι υψίστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπου η ομαδική εργασία σε διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται ένα ευνοϊκό και υγιές συναισθηματικό κλίμα συνεργασίας και δημιουργικότητας μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, μεταξύ όλων των μελών του, που

συντείνει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ashkanasy & Daus, 2002).

Έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς δείχνουν (Chanizadeh & Moafian 2010), πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τόσο πιο επιτυχημένοι είναι στην εργασία τους και πως οι εκπαιδευτικοί με εξαιρετική απόδοση είναι εκείνοι που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Hayashi & Ewert, 2006). Ο Kremenitzer (2005), υποστηρίζει πως η ικανότητα ρύθμισης και διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μιας επιτυχημένης και αποδοτικής διδασκαλίας. Αυτό πιστεύουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όπως διαφάνηκε μέσα από έρευνες, αφού υποστηρίζουν πως η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων τους, τους βοηθά να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκούς στόχους, να δημιουργούν ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές τους, να έχουν καλό έλεγχο της τάξης και να εφαρμόζουν εποικοδομητικές πρακτικές πειθαρχίας (Sutton, 2014).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελεί όπως έχουμε προαναφέρει το κλειδί για ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, μπορεί επίσης να συμβάλει και στη γενική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια έδειξαν πως το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το επάγγελμά τους είναι υπερβολικά αγχωτικό (Borg et al. 1991). Φαίνεται πως οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες που παρατηρούνται συχνότερα στις σχολικές μονάδες είναι οι συνθήκες εργασίας καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον όπως μαθητές, συνάδελφους, γονείς, διευθυντές (Brouwers & Tomic, 1999 · Van Dierendonck et al. 1998).

Σε περιπτώσεις χρόνιου επαγγελματικού άγχους, οι εργαζόμενοι και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποδυναμωμένοι και αδύναμοι να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις της εργασίας τους (επαγγελματική εξουθένωση). Σε τέτοιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός χάνει την αυτοπεποίθησή του, το χιούμορ του, τον ενθουσιασμό του και νιώθει ανεπαρκής (McGee-Cooper et al. 1990). Παρ' όλα αυτά έχει παρατηρηθεί πως

δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια αντίδραση σε στρεσογόνους παράγοντες (Milstein & Farkas, 1988), κάποιοι εξ αυτών έχουν καλή ψυχική υγεία, ανησυχούν, απογοητεύονται και γίνονται οξύθυμοι πολύ λιγότερο από άλλους (Dunham, 1992 · Farber, 1984a,b · Kyriacou & Patt, 1985 · Schonfeld, 1992 · Seidman & Zager, 1991).

Αυτές οι ατομικές διαφορές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων τους να καθορίζει την καλύτερη ψυχική τους υγεία τους.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς διαχειρίζονται καλύτερα τις πληροφορίες για να ερμηνεύουν σωστά τις αντιδράσεις τους σε αγχωτικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να δρουν αποτελεσματικά (Greenberg, 2002). Μέσα από έρευνες προτείνεται πως βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αναγνώριση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων μπορούν να δράσουν προληπτικά στη συναισθηματική εξουθένωση (Chan, 2006) ενώ παράλληλα η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξουθένωση (Chan, 2004 · Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο και στη διαπροσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων σε μια σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικές αφού συνδράμουν στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, κατανόησης, γόνιμης επικοινωνίας, μειώνοντας έτσι το άγχος που προκαλούν οι μη θετικές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλοντας στην επίτευξη των εκάστοτε σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Salovey, Stroud και Woolery Epel (2002) άτομα με υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτό-αναφοράς για τη συναισθηματική νοημοσύνη π.χ. Bar-On EQi έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι δε Lopes, Salovey και Straus

(2003) διαπιστώνουν πως η ικανότητα να οργανώνει κανείς τα συναισθήματά του συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την κατανόηση της ποιότητας των σχέσεων. Οι Wong & Law (2002) τονίζουν ότι η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις των προϊσταμένων με τους υφισταμένους τους.

Μια ακόμη επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης απαντάται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση για τους εργασιακούς οργανισμούς είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός στόχος αφού οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι εργαζόμενοι έχουν καλύτερη απόδοση στην εργασία τους σε σχέση με αυτούς που είναι δυσαρεστημένοι (Chambers, 1999). Σύμφωνα με τους Daus, Rubin, Smith και Cage (2004) τα ευφυή άτομα με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν συχνότερα θετικά συναισθήματα και καλή διάθεση, που βοηθά στη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία σε σχέση με άτομα που διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα και δεν μπορούν να πετύχουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης.

Μια άλλη έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) έδειξε ότι η αντιληπτική συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός παράγοντας, σε προσωπικό επίπεδο, πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στη δουλειά των εκπαιδευτικών.

Οι Ignata και Clipa (2012) μέσα από την έρευνα τους οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως όσο μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ικανοποιημένοι νιώθουν για τη ζωή και την εργασία τους. Επίσης η Platsidou (2010) σε έρευνα της βρήκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική ικανοποίηση που αφορά την ίδια την εργασία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ένα πολυδιάστατο ρόλο να διαδραματίζει στην εργασία των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός που είναι εφοδιασμένος με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επιτυγχάνει τους στόχους του, ακαδημαϊκούς και προσωπικούς, να διατηρεί άριστες διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, να έχει καλή ψυχική υγεία και υψηλή επαγγελματική

ικανοποίηση και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στη σχολική μονάδα με συνετό και εποικοδομητικό τρόπο.

2.6. Ποιος θεωρείται "συναισθηματικά νοήμων" εκπαιδευτικός

Άτομα με ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης κατανοούν και ελέγχουν τα συναισθήματά τους, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Με αυτά τα εφόδια αναβαθμίζεται η επικοινωνία με τους γύρω τους και τα άτομα αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις, τις ευθύνες και τα όρια τους ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα τους μέσα σε ένα δημιουργικό κλίμα αλληλεπίδρασης και κατανόησης. Ως αποτέλεσμα η επίτευξη των στόχων που θέτουν γίνεται ευκολότερη, το εργασιακό κλίμα βελτιώνεται, η αποδοτικότητα όλων αυξάνεται και η ομάδα δένεται περισσότερο.

Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης επιτρέπει στον άνθρωπο να έχει αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, ψυχραιμία και καλή διάθεση, να είναι ανοικτός σε διάλογο, να δέχεται την κριτική και να μην βιάζεται να κρίνει. Επίσης, τον ενδιαφέρουν οι απόψεις των άλλων, εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που του δίνονται και τις αξιοποιεί ανάλογα, αποδέχεται τα αποτελέσματα και φροντίζει να επιλύει τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο με νηφαλιότητα και σύνεση.

Ο "συναισθηματικά νοήμων" εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να διαχειριστεί και να χρησιμοποιήσει τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεπερνά τα εμπόδια που του παρουσιάζονται και να προωθή τη σταδιοδρομία του σε αντίθεση με εκείνους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Anafi, 2011). Ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού σχολικού περιβάλλοντος, στην οικοδόμηση άριστων σχέσεων επικοινωνίας με τους μαθητές του, στην ορθή διαχείριση συγκρούσεων και άλλων απαιτητικών καταστάσεων και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Biol et al., 2009).

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και παίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση γιατί επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μπαίνουν στη θέση των μαθητών τους, να τους καταλαβαίνουν περισσότερο, να τους εκτιμούν και να κτίζουν στέρεες γέφυρες επικοινωνίας μαζί τους (Hen & Sharabi-Nov, 2014). Έτσι ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις διαμάχες των μαθητών του και να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν στη κοινωνική δυναμική της τάξης (Birol et al. 2009).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν και υψηλή αυτοεπίγνωση και κοινωνική επίγνωση (Sutton & Wheatley, 2003). Η αυτοεπίγνωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει με ποιο τρόπο οι μαθητές επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν και τη συμπεριφορά των μαθητών. Γνωρίζει τις δυνατότητές του και αντιλαμβάνεται τις συναισθηματικές δυνάμεις και αδυναμίες του (Jennings & Greenberg, 2009). Η κοινωνική επίγνωση από την άλλη είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και συνδέεται με το δίκτυο αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τα άτομα που τον περιβάλλουν αφού είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά τους. Με τον τρόπο αυτό και μέσω της αμοιβαίας κατανόησης διαμορφώνονται σταθεροί και υποστηρικτικοί δεσμοί σχέσεων και επιλύονται συγκρούσεις και διαμάχες με λογικό και ήρεμο τρόπο (Greeberg et al., 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μεταβάλλει τις ιδέες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία, τη δέσμευση και την παρακίνηση ενώ ταυτόχρονα τους καθιστά λιγότερο κριτικούς για τους νέους και τη διαφορετικότητά τους (Dolev & Leshem, 2017). Θεμελιώδες χαρακτηριστικό του συναισθηματικά έξυπνου εκπαιδευτικού, είναι η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων αφού πρώτα εκτιμήσει διάφορους παράγοντες όπως οι πιθανές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από τις αποφάσεις αυτές, τόσο στον ίδιο, όσο και σε άλλα άτομα (Jennings & Greenberg, 2009).

Ο "συναισθηματικά νοήμων" εκπαιδευτικός μπορεί και αξιοποιεί την αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών του για να πάρει διδακτικές αποφάσεις και να διαμορφώσει τα παιδαγωγικά στυλ και τις πρακτικές που θα εφαρμόσει. Ποιοτική μελέτη αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να παρακολουθούν τόσο τα συναισθήματά τους, όσο και εκείνα των μαθητών τους (Zembylas, 2007).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως ο "συναισθηματικά νοήμων" εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει μια πολύ μεγάλη γκάμα δεξιοτήτων και είναι φυσικά πολύ δύσκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, γι' αυτό το ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μέσα από σειρά προγραμμάτων για τα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2.7. Πρόσκτηση Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές επηρεάζεται από κληρονομικούς-γενετικούς παράγοντες με κύριο παράγοντα βέβαια τις διάφορες επιρροές του περιβάλλοντος εντός του οποίου ζει και εξελίσσεται ο άνθρωπος.

Πρόκειται λοιπόν για μια ευέλικτη δεξιότητα που μαθαίνεται και καλλιεργείται όταν προσφέρονται οι σωστές μαθησιακές εμπειρίες, όπως γίνεται και με τη γνωστική νοημοσύνη (Καψάλης & Βρεττός, 1997). Η ανάπτυξη της ξεκινά από τα παιδικά χρόνια αλλά μέσα από την πάροδο του χρόνου και την εμπειρία εξελίσσεται και βελτιώνεται μέχρι και την ώριμη ηλικία. Σύμφωνα με έρευνες όταν υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν εξίσου καλά, αν όχι και καλύτερα από τους νεότερους, να βελτιώσουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες (Goleman, 1998). Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η μεθοδικότητα, η συνεχής προσπάθεια και η υπομονή και κυρίως η επιθυμία του ίδιου του ατόμου για αλλαγή. Γι' αυτό ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που δεν συζητείται πρώτα με τους άμεσα ενδιαφερόμενους είναι εκ των προτέρων καταδικασμένο σε αποτυχία (Μπρίνια, 2008).

Μεγάλο ενδιαφέρον έχει το πρόγραμμα που εφάρμοσε ο καθηγητής Boyatzis R. στο Case Western Reserve University των ΗΠΑ με σκοπό τη βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων των φοιτητών MBA μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στη βελτίωση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης του συστήματος Goleman. Τα αποτελέσματα της έρευνας τεσσάρων περίπου χρόνων σε φοιτητές ολικής απασχόλησης έδειξαν στατιστικά βελτίωση της τάξης του 71% στις ικανότητες διαχείρισης εαυτού, 100% στις ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης και 50% στις ικανότητες διαχείρισης σχέσεων. Ακόμη σε φοιτητές μερικής απασχόλησης παρατηρήθηκε βελτίωση κατά 71% των ικανοτήτων διαχείρισης εαυτού, 50% των ικανοτήτων κοινωνικής επίγνωσης και τέλος 85% των ικανοτήτων διαχείρισης σχέσεων (Boyatzis & Elias, 2000).

Μια άλλη έρευνα των Καφέτσιος και Zammuner (2004) που έλαβε χώρα σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες από 490 συμμετέχοντες, με σκοπό την βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων που αρχίζουν την επαγγελματική τους πορεία, κατέληξε πως οι αλλαγές στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης οφείλονται στη συναισθηματική συνειδητοποίηση. Οι συμμετέχοντες βελτίωσαν σημαντικά ικανότητες αυτό-αναφοράς όπως πρωτοβουλίας, επίλυσης συγκρούσεων, συνεργασίας και σύμπραξης. Ακόμη ανέπτυξαν και ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση στην εργασία και μείωσαν τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Η διαπίστωση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί έτυχε πολύ μεγάλης αποδοχής στον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας όπου οι ενδιαφερόμενοι επενδύουν στην καλλιέργεια συναισθηματικών ικανοτήτων, τόσο στα παιδιά, όσο και στους ενήλικες που σε μερικές περιπτώσεις φέρνουν πολύ καλά αποτελέσματα (Cherniss, 2000).

Μέσα από τη μελέτη των σκοπών και των στόχων των προγραμμάτων ανάπτυξης διαπιστώνει κανείς ότι η διδασκαλία στηρίζεται στην προφορική κατάρτιση αλλά ταυτόχρονα και στη πρακτική εξάσκηση μέσα από βιωματικές ασκήσεις. Στόχος των ασκήσεων είναι να γίνουν μέρος των έμφυτων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Στην αρχή τα προγράμματα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίζονταν σε διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και συνεχή ανατροφοδότηση, αλλά στη συνέχεια

δημιουργήθηκαν πιο εξατομικευμένοι τρόποι άσκησης των ικανοτήτων που συνδυάζουν το παιχνίδι ρόλων, τον διάλογο, τις συναισθηματικές εμπειρίες κ.ά. (Nelis et al., 2009a).

Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Chimienti (2002) υπάρχουν τέσσερα στάδια για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. *Στάδιο προετοιμασίας.* Εδώ γίνεται αξιολόγηση των κινήτρων, της ετοιμότητας και των αναγκών της ομάδας.
2. *Στάδιο εφαρμογής.* Σε αυτή τη φάση γίνεται η υλοποίηση του προγράμματος που περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ της ομάδας και του συντονιστή, την εξάσκηση και την ανατροφοδότηση.
3. *Στάδιο απόκτησης.* Γίνεται προσπάθεια εφαρμογής των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτήθηκαν και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός της ομάδας.
4. *Στάδιο αξιολόγησης.* Το πρόγραμμα αξιολογείται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

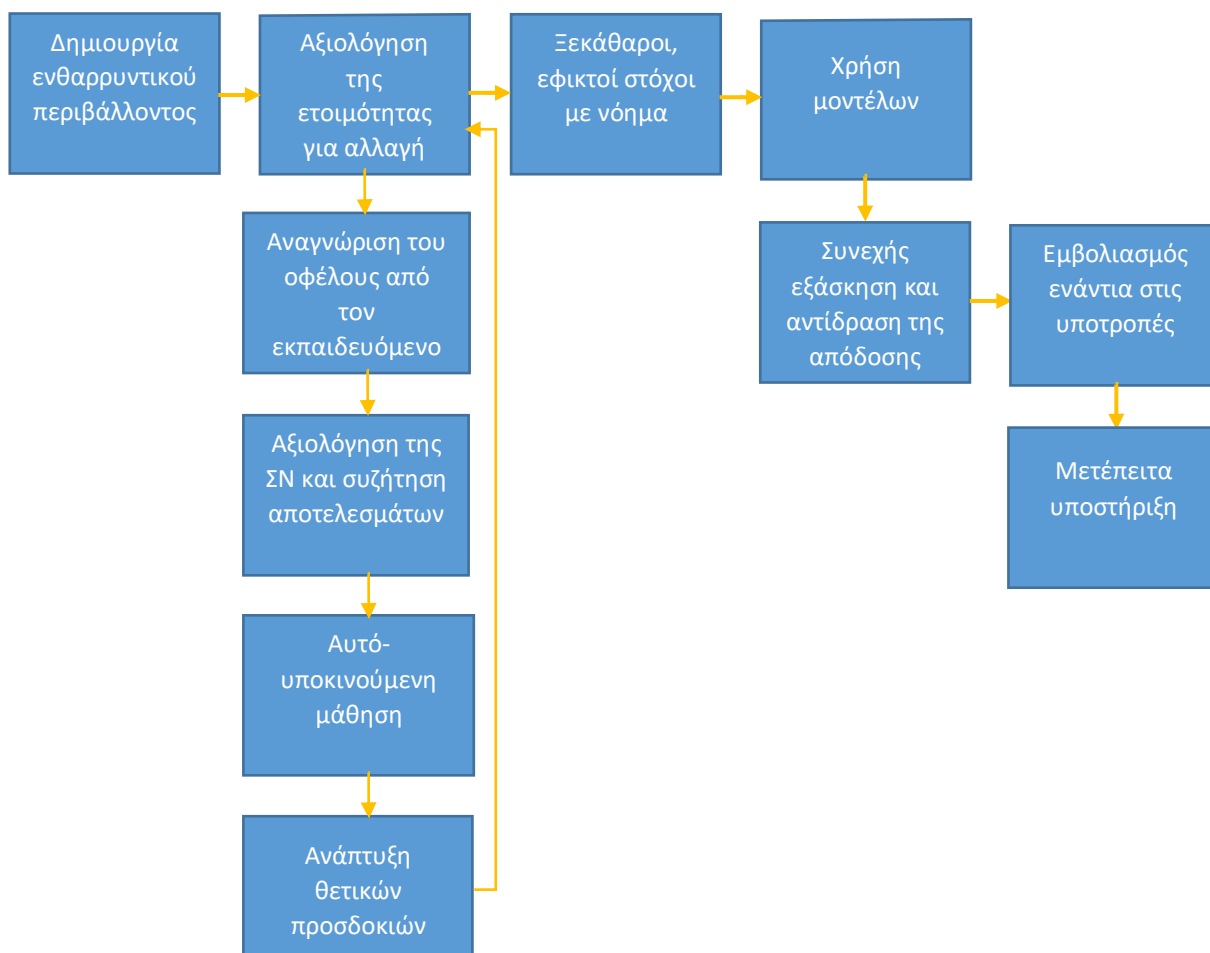
Τα διαδοχικά βήματα που ακολουθούν τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στη βελτίωση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και που αναφέρονται στο ομώνυμο βιβλίο του Daniel Goleman (1998), είναι τα ακόλουθα:

1. *Αξιολόγηση της εργασίας και εντοπισμός των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι σημαντικές για τη συγκεκριμένη εργασία.* Όλα τα επαγγέλματα δεν απαιτούν τις ίδιες συναισθηματικές ικανότητες για την αποτελεσματική εκτέλεσή τους.
2. *Αξιολόγηση του ατόμου και εντοπισμός των συναισθηματικών ικανοτήτων που διαθέτει.* Αυτό γίνεται μέσω ψυχομετρικών εργαλείων ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο ή τις συναισθηματικές διαστάσεις που εξετάζονται. Ακόμη είναι χρήσιμο το στοιχείο αυτά να συγκεντρώνονται από διαφορετικές πηγές (το ίδιο το άτομο, τους συναδέλφους του, τους προϊστάμενους και τους υφιστάμενους) υπό τη μορφή αξιολόγησης 360 βαθμών (360-degree assessment).

3. *Ερμηνεία και συζήτηση αποτελεσμάτων (ανατροφοδότηση).* Το στάδιο αυτό είναι καθοριστικό καθώς το άτομο αποκτά επίγνωση των συναισθηματικών του δυνατοτήτων και θέτει τους στόχους εκείνους που θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί.
4. *Αξιολόγηση της ετοιμότητας για αλλαγή.* Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός προγράμματος είναι κυρίως η επιθυμία και η ετοιμότητα του ατόμου για αλλαγή. Αν αυτό δεν συμβαίνει τότε το πρόγραμμα είναι καταδικασμένο να αποτύχει.
5. *Παροχή κινήτρων.* Τα άτομα για να μάθουν χρειάζονται ισχυρά κίνητρα και στη περίπτωση τη συναισθηματικής νοημοσύνης τα κίνητρα μπορεί να είναι ενδογενή, όπως όταν το ίδιο το άτομο να επιθυμεί την προσωπική του βελτίωση και εξέλιξη, ή εξωγενή, όταν για παράδειγμα η επιχείρηση προσφέρει ανταμοιβές για όσους εκδηλώνουν συμπεριφορές που διέπονται από συναισθηματική νοημοσύνη π.χ. επιβράβευση της ανάληψης πρωτοβουλιών.
6. *Η αλλαγή των παλαιών συμπεριφορών πρέπει να είναι αυτό-υποκινούμενη.* Η επιθυμία του ατόμου για μάθηση, αλλαγή και βελτίωση πρέπει να προέρχεται από ειλικρινή εσωτερική διάθεση και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο.
7. *Εστιάζει σε ξεκάθαρους και εφικτούς στόχους.* Οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι.
8. *Υπαρξη μέριμνας σε περίπτωση υποτροπής.* Η απόκτηση νέων ικανοτήτων είναι μια διαδικασία αργή, επίπονη, σταδιακή και είναι αναμενόμενο να υπάρξουν υποτροπές και πισωγυρίσματα. Γι' αυτό πρέπει να είναι ενήμερος τόσο ο εκπαιδευτής όσο και το άτομο για να μην απογοητευτεί και παραιτηθεί.
9. *Ανάδραση της απόδοσης (επανατροφοδότηση).* Η σταθερή και συχνή γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας του βοηθά το άτομο να μένει σταθερός στη πορεία μάθησης και τους στόχους που χάραξε εξ αρχής.

10. *Συνεχής εξάσκηση.* Οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζουν ότι η διαδικασία αυτή είναι συνεχής και ατομική και δεν μπορεί να περιοριστεί στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Παράλληλα οι επιχειρήσεις θα πρέπει να ενσωματώνουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στα πλαίσια των διαδικασιών του υπάρχοντος συστήματος διοίκησης ανθρωπίνων πόρων.
11. *Δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων.* Η δημιουργία ομάδων υποστήριξης από άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης αλλά και τη βιωσιμότητα της αλλαγής.

Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα στάδια εκπαίδευσης επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης.



Σχήμα 3: Στάδια Εκπαίδευσης Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης

(Συναισθηματική Νοημοσύνη για την Επιχειρηματική Ανάπτυξη, ALBA University, 2002)

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω η εκμάθηση και βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μία σπουδαία πρόκληση για όποιον την αποδεχθεί που θα τον βοηθήσει σημαντικά τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Η αλήθεια όμως είναι ότι καμία αλλαγή δεν μπορεί να επέλθει από τη μια στιγμή στην άλλη. Η εξάσκηση είναι αυτή που βοηθά στην αντικατάσταση μιας τάσης προς μια συμπεριφορά και στην υιοθέτηση μιας άλλης. Μέσα από συνεχή προσπάθεια, υπομονή και επιμονή η παλιά τάση προς μια συμπεριφορά ατονεί ενώ η νέα ενισχύεται μέχρι να μονιμοποιηθεί. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας ανάμεσα στο κέντρο λογικής και στο κέντρο συναισθημάτων του εγκεφάλου και όσο εξασκεί κανείς τις δεξιότητές της τόσο ενισχύεται η επικοινωνία αυτή (Bradberry & Greaves, 2003).

2.8. Ειδικότερη αναφορά: Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επί θεμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα πρώτα προγράμματα ανάπτυξης και ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκινούν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στο χώρο των επιχειρήσεων και ακολούθως στο χώρο της εκπαίδευσης (Πλατσίδου, 2010), με κύριο στόχο την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα (Παππά, 2013).

Στην Αμερική, ένα γνωστό πρόγραμμα βασισμένο στο θεωρητικό μοντέλο του Mayer και των συνεργατών του, είναι το Emotionally Intelligent Teacher Workshop, με το οποίο επιδιώκεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι στη συνέχεια εκπαιδεύουν τους μαθητές τους με το Emotional Literacy in the Middle School Program, μέσα από γραπτές και βιωματικές δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων κάθε φορά (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Στην Ελλάδα, έχουν γίνει αντίστοιχες προσπάθειες ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων όπως το "Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο" που δημιουργήθηκε από τους Weare & Gray (2000). Πρόκειται για έναν οδηγό δραστηριοτήτων που έγινε μετά από μελέτη των αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με σκοπό την καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων στη σχολική μονάδα αλλά και της ποιότητας του σχολικού περιγύρου που συμβάλλει στη μείωση της βίας και της επιθετικότητας. Εφαρμόστηκε σε σχολεία των νοτιοανατολικών Κυκλάδων με θετικά και ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Σώκου, 2004).

Το πρόγραμμα "Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο" είναι ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας στη σχολική μονάδα. Ακόμη έχει σαν στόχο τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη, με τη ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, συνεργασίας και διαπολιτισμικής κατανόησης. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί τόσο από σχολικούς ψυχολόγους όσο και από εκπαιδευτικούς, μετά από σχετική κατάρτιση. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2001-2002 και η αξιολόγηση έδειξε ότι το πρόγραμμα πέτυχε τους σκοπούς του (Χατζηχρήστου, 2011).

Επίσης το "Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα", είναι ένα χρήσιμο εγχειρίδιο τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για ψυχολόγους που απευθύνονται σε έφηβους. Στόχος του η ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής τους επιδεξιότητας. Δημιουργήθηκε από τους Σοφία Τριλίβα και Giovanni Chiemienti (2000). Δυστυχώς όμως δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να αφορούν τα αποτελέσματα από τη χρήση του εγχειριδίου.

Ένα ακόμη πρόγραμμα με τίτλο "Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας" δημιουργήθηκε από τις Σοφία Τριλίβα, Τάνια Αναγνωστοπούλου και Σοφία Χατζηνικολάου (2007) και εφαρμόστηκε σε σχολεία την Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στην αρχή έγινε εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι οποίοι στη συνέχεια εφάρμοσαν τις τεχνικές στην τάξη με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των ικανοτήτων επικοινωνίας,

ομαδικής συνεργασίας και των στρατηγικών ακρόασης. Στην αξιολόγηση που έγινε μετά το τέλος του προγράμματος διαπιστώθηκε πρόοδος στους μαθητές σε αρκετούς τομείς (Πλατσίδου, 2010).

Υπάρχουν πολλά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στον χώρο της εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, όμως βασική προϋπόθεση για να είναι τα προγράμματα αυτά αποτελεσματικά είναι η σωστή κατάρτιση πρώτα των εκπαιδευτικών, ώστε οι ίδιοι να αναπτύξουν τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη σε τέτοιο βαθμό που να μπορούν στη συνέχεια οι ίδιοι να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους.

Σύμφωνα με τους Nelis et al. (2009b) αρκετά προγράμματα δε στηρίζονται σε ένα και μόνο μοντέλο με αποτέλεσμα να απευθύνονται μόνο σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες. Επίσης η αξιολόγηση των προγραμμάτων μειονεκτεί αφού πολλές φορές γίνεται με πρόχειρο τρόπο και αρκετό καιρό μετά το τέλος του προγράμματος. Τέλος ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των προγραμμάτων είναι ότι παρ' όλα τα θετικά τους αποτελέσματα, η επίδραση τους στους εκπαιδευτικούς μετά από αρκετούς μήνες εξαφανίζεται (Boyatzis, 2007).

Για την αποφυγή όλων αυτών των προβλημάτων θα πρέπει να επιλέγεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο και να ακολουθούνται οι βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος. Τέλος, προκειμένου να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους, θα χρειαστεί η μεθοδική μελέτη πολλών ακόμη προγραμμάτων.

Κεφάλαιο Γ΄

Συγκρούσεις

Το συγκρουσιακό φαινόμενο είναι στοιχείο της οργανωμένης και εξελισσόμενης κοινωνίας, καθώς αποτελεί απότοκο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Whitfield, 1997). Άνθρωποι από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αναπτύσσουν στενές σχέσεις. Αυτό γεννά την ανάγκη για καλύτερη κατανόηση των προκλήσεων με τις οποίες οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους και ειδικότερα στον χώρο εργασίας. Αυτή η ανάπτυξη χρήζει μελέτης που να εστιάζει στις πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες που εμφανίζονται σε πλαίσια όπως οι σχολικές μονάδες, όπου δραστηριοποιούνται άνθρωποι από διάφορα κοινωνικά υπόβαθρα (Hermans & Kempen, 1998).

Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του και μια αυτορρυθμιζόμενη κοινότητα με διαφορετικές ομάδες, συμφέροντα και αξίες και καθώς το περιβάλλον είναι πολύπλοκο ως προς τις οργανωτικές δομές, τις διαδικασίες και τους κανόνες, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες (Thomas & Schmidt, 1976). Οι προστριβές και οι αντιθέσεις μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στους μαθητές, τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την πολιτεία και τους γονείς, όπου δηλαδή υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και συνάμα διαφορά στον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων (Ρέππα, 2008).

Η σύγκρουση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια αναπόφευκτη πτυχή της λειτουργίας του οργανισμού η οποία μπορεί να είναι ωφέλιμη για τον οργανισμό γιατί βοηθά στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, λόγω των πολλών διαφορετικών απόψεων, αλλά και σαν μηχανισμό που συμβάλλει στην κατανόηση των πλεονεκτημάτων της συνεργασίας (Pondy, 1992 · Tjosvold, 1998 · Tyrrell, 2002).

Επομένως είναι ιδιαίτερα αναγκαίο να διερευνηθούν οι συγκρουσιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον καθώς αποτελεί ένα γενικό φαινόμενο της ζωής του σχολείου που συνδέεται στενά με τη σταθερότητα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

3.1. Ορισμοί συγκρούσεων

Επιχειρώντας την εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας της σύγκρουσης διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει πληθώρα ορισμών και διατυπώσεων. Ο όρος "σύγκρουση" δεν αφορά μια απλή έννοια αλλά υποδηλώνει διάφορες έννοιες λόγω του ενδιαφέροντος που έδειξαν πολλοί επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Ο Pondy (1967) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι μια δυναμική και αμφίπλευρη διαδικασία, όπως αυτή εκδηλώνεται μεταξύ των αντιτιθέμενων συμφερόντων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων, που εκδηλώνεται λόγω των περιορισμένων πόρων, των αποκλινόντων στόχων και των αντιπαράθεσεων.

Ο Deutsch (1973, σ. 10) θεωρεί τη σύγκρουση ως μια κατάσταση ανταγωνισμού μεταξύ δύο πλευρών οι οποίες προσπαθούν να επιτύχουν πραγματικά ή φαινομενικά αντίθετους στόχους, καταλήγοντας στο τέλος η μια πλευρά νικήτρια και η άλλη ηττημένη.

Ο Rahim (2002, σ. 207) ορίζει τη σύγκρουση ως *"μία διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται όταν σημειώνεται ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρέσκεια εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (δηλ. άτομα, ομάδες, οργανισμοί)"*.

Οι Wilmot & Hocket (2011) προσδιορίζουν τη σύγκρουση ως διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων λόγω διαφορετικών αξιών, πεποιθήσεων και στόχων ή εξαιτίας διαφορών στις επιθυμίες για εκτίμηση, έλεγχο και σύνδεση.

Ο Μπουραντάς (1992, σ. 264) την θεωρεί ως την *"κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή της ομάδας"*.

Ο Σαΐτης (1994, σ. 87) ορίζει την εμφάνιση των συγκρούσεων στις περιπτώσεις όπου *"κάποια άτομα αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των στόχων που επιδιώκουν παρεμποδίζεται από άλλα άτομα, που και αυτά προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους, ή εκεί που τα άτομα αλληλεξαρτώνται για την ολοκλήρωση του διεξαγόμενου έργου"*.

Ο Παρασκευόπουλος (2008, σ. 23) βλέπει στον όρο της σύγκρουσης *"μία κατάσταση κατά την οποία συνυπάρχουν στοιχεία (συμφέροντα, νοοτροπίες, απόψεις, αρμοδιότητες) που αλληλοαναιρούνται ή που εμποδίζει το ένα την ύπαρξη του άλλου"*.

Στον εκπαιδευτικό οργανισμό η σύγκρουση εμφανίζεται όταν στη προσπάθεια δύο ή περισσότερων ατόμων να συνεργαστούν στη λήψη μιας απόφασης, την ολοκλήρωση κάποιου έργου ή την επίλυση κάποιου προβλήματος, λόγω διαφορετικών αξιών, στόχων και συμφερόντων ή όταν ένα από τα άτομα ή μια ομάδα προσπαθεί να εμποδίσει τις ενέργειες ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Ρέππα, 2013).

3.2. Διαδικασία - Στάδια σύγκρουσης

Η σύγκρουση μεταξύ δύο συμβαλλόμενων μερών, σύμφωνα με τον Pondy (1967) φαίνεται να ξετυλίγεται σε μια σχετική τακτική ακολουθία επεισοδίων προστριβής η οποία συνήθως τείνει να επαναλαμβάνεται. Η Ρέππα (2012, σ. 188) επισημαίνει πως κάθε επεισόδιο σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα δυναμικό γιατί το κάθε συμβαλλόμενο μέρος επιδιώκει να προκαλέσει μια απάντηση-αντίδραση στο ερέθισμα που του προκαλεί η άλλη πλευρά. Έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα σχετικά με τα στάδια-διαδικασία εξέλιξης μια σύγκρουσης όπως αυτό του Pondy (1967), του Thomas (1976), Owens (2001), Σαΐτη & Σαΐτης (2012).

Ο Pondy Louis (1967) προτείνει τα ακόλουθα πέντε στάδια ανάπτυξης της σύγκρουσης:

1. Λανθάνουσα σύγκρουση: Σε αυτό το στάδιο η σύγκρουση υποβόσκει αλλά δεν εκδηλώνεται. Οφείλεται, συνήθως σε πρωτότερες συνθήκες και παρουσιάζονται όταν συμβαίνει μια αλλαγή. Κύριες αιτίες που ελλοχεύουν είναι ο ανταγωνισμός για ανεπαρκείς πόρους, η επιδίωξη αυτονομίας και οι ασύμβατοι στόχοι των ομάδων. Είναι πολύ σημαντική φάση γιατί ο σωστός εντοπισμός των "σημαδιών" που προηγούνται αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της επιτυχούς ή όχι έκβασης μιας πιθανής προστριβής.
2. Η αντιληπτή σύγκρουση: Στη φάση αυτή τα άτομα αναγνωρίζουν την ύπαρξη κάποιου προβλήματος, παρ' όλα αυτά δεν νιώθουν να απειλούνται άμεσα τα συμφέροντα τους. Συνήθως προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα αίτια που προκάλεσαν τη σύγκρουση και επιδιώκουν να πείσουν ο ένας τον άλλο να αναθεωρήσει τις θέσεις του προκειμένου να έρθουν σε συμφωνία. Η "αντιληπτή σύγκρουση" προκύπτει μόνο με τη μορφή αντιλήψεων και οφείλεται σε παρανοήσεις, που μπορούν να επιλυθούν με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
3. Η αισθητή σύγκρουση: Συνδέεται άμεσα με τα αισθήματα του ατόμου που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση και εμφανίζεται μέσα από συναισθηματικές συμπεριφορές όπως άγχος, ένταση εχθρότητα και ανησυχία. Επικρατεί ένταση στις σχέσεις των μελών της ομάδας καθώς εμπλέκονται συναισθηματικά και ο καθένας επιχειρεί να υπερασπιστεί τη θέση του νιώθοντας ότι απειλείται.
4. Η φανερή σύγκρουση: Η σύγκρουση στο στάδιο αυτό εκφράζεται εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των δύο μερών. Πρόκειται για χειροπιαστή εξωτερική της σύγκρουσης και αφορά στις ενέργειες ή στα μέτρα που λαμβάνονται από τα άτομα που εμπλέκονται, ως αποτέλεσμα του επεισοδίου της σύγκρουσης. Οι στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης, που είναι αποδεκτές από τους περισσότερους μελετητές είναι: α) Η συνεργασία β) Ο συμβιβασμός γ) Η επιβολή δ) Εξομάλυνση/παραχώρηση ε) Αποφυγή (Ιορδανόγλου, 2008 · Montana & Charnov, 1993 · Everard & Morris, 1999).
5. Συγκρουσιακός "απόηχος": Πρόκειται για τα αποτελέσματα και τις συνέπειες του συγκρουσιακού επεισοδίου. Στο στάδιο αυτό η σύγκρουση έχει εκτονωθεί και τα

προβλήματα έχουν, κάπως, αντιμετωπιστεί είτε με παρέμβαση τρίτων είτε με αμοιβαίες υποχωρήσεις. Αν όμως δεν έχουν επιλυθεί τα αίτια που οδήγησαν στη σύγκρουση, πιθανόν αυτή να επανέλθει ή να επιδεινωθεί ή ακόμα να καταλήξει σε οριστική διάλυση της σχέσης.

3.3. Ειδικότερη αναφορά: Αίτια συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Οι σχολικές μονάδες στις μέρες μας έχουν να διαχειριστούν διαφορές στην ικανότητα, εθνότητα, το φύλο, την τοπική καταγωγή, τη σύνθεση της οικογένειας και το σεξουαλικό προσανατολισμό (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003) ενώ ταυτόχρονα στοχεύουν στην κάλυψη ποικίλων απαιτήσεων και προσδοκιών (Newhouse & Nelly, 1993). Οι νέες κοινωνικές συνθήκες στα σχολεία κάνουν τα συγκρουσιακά επεισόδια πιο συχνά και περισσότερο πολύπλοκα (Dogan, 2016).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση κάθε σύγκρουσης είναι η διάγνωση και η κατανόηση των αιτιών που την δημιουργήσαν. Όταν οι αιτίες δεν εντοπιστούν αναλυτικά και στο σύνολο τους, η αποτελεσματική αντιμετώπιση της σύγκρουσης εξαρτάται από τυχαίες συνθήκες και γεγονότα. Οι αιτίες των συγκρούσεων είναι πολλές και διαφορετικές και ο συνδυασμός τους μεγάλος. Παρακάτω θα αναλυθούν οι σημαντικότερες αιτίες:

1. Επικοινωνία: Η καλή επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες και την αποφυγή προστριβών και συγκρούσεων. Ο Μπουραντάς (2002, σ. 422) θεωρεί ως παραμέτρους της κακής επικοινωνίας την ελλιπή πληροφόρηση, την κακή μετάδοση και την λανθασμένη σύλληψη και ερμηνεία των μηνυμάτων, που δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και συγκρούσεις. Σε ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα επικρατεί απροθυμία για συζήτηση, κακοπιστία, έλλειψη εμπιστοσύνης και άρνηση αποδοχής των απόψεων των άλλων με αποτέλεσμα να μειώνεται η συνεργασία και να μην υιοθετείται κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την

εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού (Ρέππα et al., 1999). Ο Σαΐτης (2007, σ. 278) υποστηρίζει ως οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων αλλά και η λάθος επιλογή χρόνου και τόπου διαβίβασης του μηνύματος είναι ένα ακόμη εμπόδιο επικοινωνίας. Η έρευνα των Jordanides et al. (2014) ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν την κακή επικοινωνία ως τον σημαντικότερο λόγο σύγκρουσης και οι διευθυντές τη δεύτερη αιτία, με το κακό σχολικό κλίμα και την έλλειψη συνοχής να ακολουθούν. Σε ανάλογη έρευνα της Saiti (2015) ανάμεσα σε τετρακόσους δέκα τέσσερις δασκάλους κατέδειξε ως συχνότερες αιτίες την κακή επικοινωνία, έλλειψη συνοχής και αναποτελεσματική ηγεσία.

2. Οργάνωση: Οι αδυναμίες στην οργανωτική δομή των σχολικών μονάδων είναι δυνατό να οδηγήσουν σε πολλές συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Μπουραντά, (2002, σ. 422) οι κυριότερες οργανωσιακές αδυναμίες που οδηγούν σε συγκρούσεις είναι: 1) Η ανεπαρκής κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών στόχων του οργανισμού στους επιμέρους στόχους των τμημάτων του 2) Η ασάφεια ρόλων και καθηκόντων των εργαζομένων 3) Η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης. Η έρευνα του Corwin (1969) σε 28 σχολεία, σε τέσσερις πολιτείες των ΗΠΑ κατέδειξε τους ακόλουθους παράγοντες της οργανωσιακής δομής που συνδέονται με τη πρόκληση διενέξεων στα σχολεία: α) Ο βαθμός διαφοροποίησης της δομής του σχολείου β) Οι κανονισμοί λειτουργίας δηλαδή η σαφήνεια των κανονισμών και η εφαρμογή τους γ) Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δ) Η διαπροσωπική δομή δηλαδή ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών σε κοινούς στόχους του σχολείου και σε κοινωνικές εκδηλώσεις ε) Η ανομοιογένεια του προσωπικού (ηλικία, εναλλαγή προσωπικού - νέα μέλη). Οι Johnson & Scollay (2001) τονίζουν πως το στυλ διοίκησης μπορεί να αποτελέσει αιτία συγκρούσεων, όταν τα μέλη της ομάδας δε συμφωνούν με τον τρόπο που διοικεί ο διευθυντής γιατί αισθάνονται ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη και οι ανάγκες τους.
3. Ατομικές διαφορές: Μέσα σε μια σχολική μονάδα που δεν αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα, οι ατομικές διαφορές, που είναι φυσικό να υπάρχουν στα μέλη της, εύκολα μπορεί να γίνουν αιτία για συγκρούσεις. Τέτοιες διαφορές είναι οι αξίες, οι πεποιθήσεις, τα πιστεύω, οι αντιλήψεις, η ηλικία, το επίπεδο των γνώσεων των μελών του οργανισμού, τα όνειρα, οι φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα των μελών και των ομάδων σε ότι αφορά τους

στόχους, τους τρόπους υλοποίησης τους, τα μέσα, τις διαδικασίες, τους κανόνες και τα πρότυπα (Μπουραντάς, 2002).

4. Επιβαλλόμενες αλλαγές-καινοτομίες: Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά γίνονται μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες όμως αλλαγές που είναι πιο ουσιαστικές, χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές, αφορούν κυρίως αλλαγές στο προσανατολισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και έχουν αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική (McNeil, 1996). Αυτού του είδους οι αλλαγές μπορεί να οδηγήσουν το σχολείο σε ανισορροπία που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από την αλλαγή των ρόλων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1996). Οι Duffy & Roehler (1986) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες, εννοιολογικές και μακροχρόνιες αλλαγές και ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αλλαγή και το νέο του ρόλο είναι καθοριστικός για την υιοθέτηση καινοτομιών. Η κατάσταση αβεβαιότητας που επιφέρει μία καινοτομία είναι δυνατό να οδηγήσει σε σειρά αντιδράσεων, αντιστάσεων, εντάσεων και συγκρούσεων στον οργανισμό (Κωνσταντίνου, 2005).
5. Ασυμβατότητα στόχων: Δύο στόχοι είναι συγκρουόμενοι, όταν η πραγματοποίηση του ενός αποκλείει την υλοποίηση του άλλου. Σε τέτοια περίπτωση η μια πλευρά προσπαθεί να υλοποιήσει το στόχο της εις βάρος της αντίπαλης πλευράς και έτσι προκαλείται σύγκρουση. Το συγκεκριμένο πρόβλημα συχνά δημιουργείται και από τις οργανωτικές αδυναμίες, την έλλειψη προγραμματισμού και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού. Μόνο αν καταλάβουν ότι οι στόχοι τους ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους των συνολικών στόχων του οργανισμού, μπορεί η σύγκρουση να έχει διαφορετική έκβαση (Μπουραντάς, 2002).
6. Περιορισμένοι Πόροι: Ο Σαΐτης (2007) σε αναφορά του στους σχολικούς οργανισμούς, υποστηρίζει πως οι περιορισμένοι πόροι, που λαμβάνονται από κρατικές επιχορηγήσεις, δημιουργούν συγκρούσεις και διαφωνίες μεταξύ διευθυντών/ριών και υφισταμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν και τους στόχους που θα

εξυπηρετήσουν. Επίσης συχνά αποτελούν πηγή διενέξεων και μεταξύ διευθυντών και υπευθύνων τοπικής αυτοδιοίκησης ή και σχολικής εφορείας.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνα της Σταμενίτη (2015) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κύπρου, διαπιστώθηκε ότι σοβαρά αίτια συγκρούσεων μπορεί να προκύψουν από την εμπλοκή των γονέων σε θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι προορισμοί εκπαιδευτικών εκδρομών κ.ά.

3.4. Τύποι ενδοσχολικών συγκρούσεων

Οι τύποι των συγκρούσεων που εμφανίζονται στην επιστημονική βιβλιογραφία και αφορούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά είναι πολυάριθμοι, όπως πολυάριθμες είναι και οι κατηγοριοποιήσεις τους. Οι τυπολογίες αυτές δημιουργήθηκαν για πρακτικούς λόγους και ως εκ τούτου δεν αποτελούν αμιγείς κατηγορίες. Παρ' όλα αυτά είναι ωφέλιμες γιατί προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο των διαφόρων απόψεων για τη σύγκρουση και παράλληλα βοηθούν στη κατανόηση, μελέτη, αξιολόγηση και οργάνωση των διαφορετικών τύπων σύγκρουσης, φτιάχνοντας ένα κοινό κώδικα αναφοράς για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η ακόλουθη διερεύνηση των τύπων συγκρούσεων γίνεται με βάση:

1. Τις πηγές από τις οποίες προέρχονται.
2. Τα αποτελέσματα τους
3. Το οργανωσιακό επίπεδο των συγκρούσεων

3.4.1. Συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται

Οι πιο πολλοί ερευνητές (DiPaola & Hoy, 2001· Rahim, 2001· Jehn, 1994) ταξινομούν τις οργανωσιακές συγκρούσεις, ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται, σε γνωστικές και συναισθηματικές, οι οποίες σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1979) εκδηλώνονται πολύ συχνά στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα:

- Γνωστικές/ουσιαστικές: Ο Rahim (2001, σ. 21) ορίζει τη γνωστική σύγκρουση ως *"διαφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο των εργασιών που εκτελούνται, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στις απόψεις, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις"*. Σύμφωνα με τον Jehn (1995, σ. 284) οι γνωστικές συγκρούσεις ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες ουσιαστικές για την εκτέλεση της εργασίας και την αποτελεσματικότητά της. Επίσης βοηθούν στην καινοτόμο και δημιουργική σκέψη προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις (Lovelace, Shapiro & Weingart, 2001). Σύμφωνα με τους Di Paola & Hoy (2001) εντός των σχολικών μονάδων, η γνωστική σύγκρουση μπορεί να επηρεάσει θετικά και να οδηγήσει σε αλλαγή αν διατηρηθεί σε χαμηλά επίπεδα έντασης. Μια αντίθετη άποψη έρχεται από τους μελετητές που υποστηρίζουν την παραδοσιακή άποψη για την γνωστική σύγκρουση και ισχυρίζονται ότι μπορεί να είναι ζημιογόνα για την απόδοση της ομάδας αν η ένταση και ο ανταγωνισμός που μπορεί να προκύψουν αποσπάσει την προσοχή από την εργασία (De Dreu & Weingart, 2003).

- Συναισθηματικές: Αυτή η κατηγορία συγκρούσεων θεωρείται από τον Jehn (1995, σ. 284) ως *"οι διαπροσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των μελών της ομάδας που συνήθως περιλαμβάνουν ένταση, εχθρότητα και ενόχληση στις μεταξύ τους σχέσεις"*. Οι De Dreu & Weingart (2003) προσθέτουν ότι αυτού του είδους οι συγκρούσεις περιλαμβάνουν διαφορές προσωπικότητας, προτιμήσεων, απόψεων, αξιών και προτύπων. Επίσης μπορεί να θεωρηθεί ως σύγκρουση διαφορετικών προσωπικοτήτων (Ρέππα, 2008, σ. 319) που στέφεται ενάντια σε συγκεκριμένα άτομα παρά σε συγκεκριμένες ιδέες και σε αντίθεση με τη γνωστική σύγκρουση, σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, εξατομικευμένο θυμό ή δυσαρέσκεια. Ο Jehn (1995) προσθέτει πως περιορίζει την αποδοχή και την επεξεργασία καινούριων, καινοτόμων ιδεών και οδηγεί στη λήψη χαμηλής ποιότητας αποφάσεων γι' αυτό πρέπει να αποθαρρύνεται λόγω των δυσλειτουργικών συνεπειών της.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Simons & Peterson (2000) επισημαίνουν πως ενώ είναι ξεκάθαρη η διάκριση ανάμεσα στις γνωστικές και συναισθηματικές συγκρούσεις εντούτοις παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση με αποτέλεσμα να γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη η μεταξύ τους διάκριση.

3.4.2. Συγκρούσεις ανάλογα με το αποτέλεσμα τους

Οι συγκρούσεις λαμβάνοντας υπόψη το αποτέλεσμα που επιφέρουν διακρίνονται στις πιο κάτω κατηγορίες:

- Λειτουργικές: Ο Robbins (1993) υποστηρίζει πως αυτού του είδους οι συγκρούσεις αποτελούν φυσική συνέπεια της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας και οι συνέπειες τους, αν τύχουν εποικοδομητικού χειρισμού, μπορεί να είναι θετικές και να οδηγήσουν στην εύρεση του καλύτερου τρόπου επίτευξης των οργανωσιακών στόχων και της ανάπτυξης του οργανισμού. Σαν τέτοιες οι Peterson & Bahfar (2003) θεωρούν τις γνωστικές συγκρούσεις αφού συνδέονται με την καλύτερη απόφαση και τη βελτίωση της ομάδας. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Kurtzberg & Mueller (2005) που υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί η δημιουργικότητα χρειάζεται σύγκρουση ώστε να ληφθεί η καλύτερη απόφαση και μέσα από τη σύγκρουση να προκύψουν καινοτόμες ιδέες και εποικοδομητικά επιχειρήματα.
- Δυσλειτουργικές: Είναι αρνητικές και επιζήμιες για τον οργανισμό, διαταράσσουν τη σταθερότητα και την εύρυθμη λειτουργία του και είναι ανεπιθύμητες (Robbins, 1993). Οι Peterson & Behfar (2003) σε σχετική έρευνα τους κατέδειξαν πως οι συναισθηματικές συγκρούσεις είναι ζημιογόνες για την απόδοση της ομάδας και θεωρούνται δυσλειτουργικές.

Στην εργασία της Μαυραντζά (2011, σ. 7-9) παρουσιάζονται σε πίνακα (Πίνακας 1) οι λειτουργικές και δυσλειτουργικές συγκρούσεις έτσι όπως ασχολήθηκαν διάφοροι ερευνητές οι οποίοι τους έδωσαν και διαφορετικά ονόματα:

Πίνακας 3: Τύποι συγκρούσεων

	ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (functional conflict)	ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (dysfunctional conflict)
Guetzkow & Gyr (1954) Rahim (2002)	Substantive (Ουσιαστική)	Affective (συναισθηματική)
Jehn (1995)	Task (καθήκοντος/έργου)	Relationship (σχέσεων)
Amason (1996) De Dreu (1997)	Cognitive (γνωστική)	Affective (συναισθηματική)

Στην πραγματικότητα η σύγκρουση είναι σπάνια μόνο λειτουργική ή δυσλειτουργική γι' αυτό ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να μπορεί να διακρίνει τόσο τη λειτουργικότητα μιας σύγκρουσης όσο και το βαθμό που αυτή είναι επιθυμητή γιατί αν πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις είναι δυνατό να βλάψει σοβαρά την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας.

3.4.3. Οργανωσιακές συγκρούσεις

Όσο αφορά το οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση ο Polychroniou (2008) και ο Rahim (2001) κατηγοριοποιούν τις οργανωσιακές συγκρούσεις σε:

- Διαοργανωσιακές: Οι συγκρούσεις μεταξύ δύο οργανισμών.
- Ενδοοργανωσιακές: Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται μέσα στα πλαίσια της οργάνωσης.

Στη σχολική μονάδα που αποτελεί οργανισμό, είναι δυνατό να αναπτυχθούν διάφορες ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της και, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία (Rahim, 2001·Polychroniou, 2008·Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης,

2012·Ρέππα, 2008), λαμβάνοντας υπόψη τα μέρη που εμπλέκονται σε αυτές, διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Διαπροσωπική σύγκρουση: Οι Wall & Callister (1995) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για αντιθέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα και βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, όπως για παράδειγμα, μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ή των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τον Ghaffar (2009) οι διδάσκοντες έχουν δυσκολία να υπακούσουν τους διευθυντές τους, να ακολουθήσουν κανόνες και να δεχθούν επιπλέον εργασία. Οι διευθυντές, από την άλλη, γίνονται ιδιαίτερα πειστικοί στο να γίνονται πολλές σχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις ανάμεσά τους να είναι αναπόφευκτες.
- Ενδοπροσωπική σύγκρουση: Σύμφωνα με τον Whitfield (1994, σ. 31) είναι εσωτερικές συγκρούσεις που καλλιεργούνται από το ίδιο το άτομο και λαμβάνουν χώρα όταν το άτομο νιώθει να απειλείται ή να αμφισβητείται η αυτοεκτίμησή του, αφού καλείται να εκπληρώσει στόχους πάνω από τις δυνατότητες του ή δεν του προσφέρονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη τους. Αυτή η κατάσταση οδηγεί σε στρεσογόνες καταστάσεις που επηρεάζουν δυσμενώς τη συμπεριφορά του ατόμου στον χώρο εργασίας του. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται στη δυσάρεστη θέση να μην μπορούν να εκπληρώσουν την αποστολή τους εξαιτίας της μείωσης του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου και της έλλειψης των αναγκαίων πόρων για τη διεξαγωγή του μαθήματός τους.
- Διομαδική σύγκρουση: Αφορά συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων ή τμημάτων μέσα στον ίδιο οργανισμό εξαιτίας παγιωμένων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών, όπως για παράδειγμα μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μεταξύ εκπαιδευτικών σε δύο διαφορετικά σχολεία ή μεταξύ άτυπων ομάδων (κλίκες) του σχολείου. Η Ρέππα (2008, σ. 320) και οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012, σ. 300) μιλούν για συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων όπως αυτές που εμφανίζονται μεταξύ του διευθυντή του σχολείου, του συλλόγου διδασκόντων κ.ά.
- Συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και φορείς τοπικής κοινωνίας: Η σχολική μονάδα ως ένα ανοικτό σύστημα αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον της. Η αλληλεπίδραση

αυτή είναι συχνά δυνατό να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων και τον σύνδεσμο γονέων ή την τοπική αυτοδιοίκηση.

Συνεπώς οι συγκρούσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών ή μεταξύ εκπαιδευτικών, συγκρούσεις μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, συγκρούσεις διδασκόντων και διεύθυνσης του σχολείου, γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και συγκρούσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, την προϊστάμενη εκπαιδευτική αρχή, τις διοικητικές ή ακόμη και τις δικαστικές αρχές.

3.5. Συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων

Όταν μια σύγκρουση επιλυθεί εποικοδομητικά μπορεί να οδηγήσει στη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων, στην κατανόηση άλλων απόψεων, στην ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων, στη συνεργασία, καθώς και στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος. Στη περίπτωση όμως εκείνη που δεν επιλύεται ή αποσιωπάται γίνεται λανθάνουσα και μπορεί στο μέλλον να οδηγήσει σε πιο έντονη σύγκρουση. Σύμφωνα με την Ρέππα, (2008, σ. 325) αυτό που μένει από μια σύγκρουση λέγεται "συνέπεια σύγκρουσης", και επιφέρει στα εμπλεκόμενα μέρη, αλλά και στον οργανισμό όπου εργάζονται, θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα.

Το είδος των επιπτώσεων που θα προκύψουν θα εξαρτηθεί τόσο από τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες έλαβε χώρα η σύγκρουση, όπως είναι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες της ομάδας, το κλίμα της ομάδας, οι ισχύουσες νόρμες για τη σύγκρουση γενικότερα αλλά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς επίσης, και από την ένταση της σύγκρουσης (Simons & Peterson, 2000 · Tjosvold, 1998). Αν η ένταση της σύγκρουσης είναι χαμηλή, τότε προκύπτει αποφυγή, κακή αξιοποίηση των πληροφοριών και απραξία. Όταν η ένταση της σύγκρουσης είναι ψηλή μειώνεται η αντιληπτική ικανότητα των εμπλεκόμενων και η ορθή αξιολόγηση των πληροφοριών ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν η ένταση της σύγκρουσης βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, αφού τα άτομα αναζητούν εναλλακτικές λύσεις για την βελτίωση της κατάστασης (De Drue & Beersma, 2005). Αναλυτικότερα οι συνέπειες των συγκρούσεων μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων: Οι συγκρούσεις, σύμφωνα με την παραδοσιακή οπτική, μπορεί να καταστρέψουν το ηθικό, να δημιουργήσουν πόλωση σε άτομα και ομάδες και να εντείνουν τις διαφορές τους, με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της συνεργασίας, την παραγωγή ανεύθυνων συμπεριφορών, την αύξηση της δυσπιστίας και τη μείωση της παραγωγικότητας (Newhouse & Nelly, 1993). Εντός της ομάδας καλλιεργείται εχθρικό κλίμα, υπάρχει ένταση, νευρικότητα, καχυποψία και προκατάληψη (Καραγιάννης & Ρουσσάκης, 2015).

Όλα αυτά ενθαρρύνουν περισσότερο τα συναισθήματα μειωμένου ελέγχου και χαμηλού αυτοσεβασμού που με τη σειρά τους, οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα ψυχικής υγείας. Η συναισθηματική εξουθένωση είναι μια από τις χαρακτηριστικές επιπτώσεις του συγκρουσιακού άγχους (Quick et al., 1997). Σύμφωνα με τους Appelbaum et al. (1999) οι άνθρωποι πληγώνονται ψυχολογικά, γίνονται πιο εχθρικοί, εξαντλούνται συναισθηματικά και διαμορφώνουν λανθασμένες απόψεις. Η αύξηση του άγχους και του στρες των εργαζομένων επιταχύνουν την εμφάνιση του φαινομένου του burnout, δηλαδή τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξάντληση, παραποιούν τους οργανωσιακούς στόχους και πιθανό να οδηγήσουν σε κατάχρηση πόρων και διαθέσιμων δυνατοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2008). Οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι οι συγκρούσεις, που διακρίνονται από υψηλή ένταση φανερώνουν δυσλειτουργίες του τμήματος στο οποίο εργάζονται, καθώς και κακή συνεργασία. Η άποψη αυτή τους καθιστά αρνητικούς απέναντι στην εργασία τους και μειώνει την εργασιακή τους ικανοποίηση (De Drue & Beersma, 2005).

Συνεπώς μια σύγκρουση επηρεάζει τόσο τις σχέσεις των ατόμων σε ένα οργανισμό, όπως είναι η σχολική μονάδα, όσο και τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του ίδιου του οργανισμού με τη δημιουργία αρνητικού κλίματος, τη μείωση της ομαλής συνεργασίας, την απογοήτευση των εργαζομένων, λόγω μη επίτευξης των στόχων, την καθυστέρηση στην αντιμετώπιση σημαντικότερων καθηκόντων και των ανάρμοστων και επιζήμιων αντιδράσεων για τους εργαζόμενους και τον οργανισμό (Folger et al., 2017).

Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων: Ο Dewey, σύμφωνα με τους Johnson et al. (1996, σ. 45), αποκαλεί τη σύγκρουση ως την *"αλογόμυγα της σκέψης, η οποία γεννά τον αναστοχασμό και την επινοητικότητα"* και την θεωρεί ως μια αναπόφευκτη και υγιή δύναμη αλλαγής. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων ενισχύει τα κίνητρα, ανεβάζει το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη (Rahim, 1986). Μια σύγκρουση θεωρείται *"ιδανική"* όταν ταρακουνά τα λιμνάζοντα νερά, γίνεται πηγή νέων ιδεών, προάγει την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων χωρίς να προκαλεί απορρύθμιση και αποσυντονισμό (Καραγιάννης & Ρουσσάκης, 2015).

Ένας σύγχρονος τρόπος να δει κανείς τη σύγκρουση είναι ως το μέσο προβολής ενός θέματος με αντιφατικό τρόπο ώστε να διευκρινιστεί περαιτέρω, ανοίγοντας το δρόμο για ποιοτική επίλυση των προβλημάτων, μέσα από την ενθάρρυνση της συμμετοχής ώστε να επέλθει ανάπτυξη και η πρόοδος (Newhouse & Nelly, 1993). Μέσα από τον εντοπισμό των θετικών στοιχείων της σύγκρουσης και τη σωστή αξιοποίησή τους, τα άτομα μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους γύρω τους, να μάθουν να επιλύουν με εποικοδομητικό τρόπο τα προβλήματα τους, να σέβονται τους άλλους ανθρώπους ώστε να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003).

Σύμφωνα με τον Tjosvold (1997, σ. 23) *"οι συγκρούσεις είναι απαραίτητες για ανάπτυξη, ενδυνάμωση και δημοκρατία. Θετικές συγκρούσεις αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση"*. Οι συγκρούσεις δίνουν την ευκαιρία να φανερωθεί και να αντιμετωπιστεί η πραγματικότητα και να εξευρεθούν λύσεις σε σοβαρά προβλήματα.

Η Ρέππα (2012) τονίζει πως μέσα από τη σύγκρουση δίνεται η ευκαιρία για επίλυση των προβληματικών καταστάσεων, γίνεται ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, προάγεται η δημιουργικότητα, τίθενται όρια στα εμπλεκόμενα μέρη και έτσι η σχολική μονάδα οδηγείται σε αναδιοργάνωση των στόχων και της λειτουργίας της. Επίσης μπορεί να δημιουργηθούν καινούργια θέματα για συζήτηση, να αυξηθεί ο αυθορμητισμός και η ειλικρίνεια στον

διάλογο, να γίνουν αλλαγές και να ενισχυθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον.

Η διαδικασία που επιχειρεί, με την υιοθέτηση διάφορων τεχνικών, να μειώσει τα δυσλειτουργικά αποτελέσματα της σύγκρουσης και να αυξήσει τα λειτουργικά της αποτελέσματα ορίζεται ως διαχείριση των συγκρούσεων (Menon, Bharadway & Howell, 1996), όπως θα δούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

3.6. Μοντέλα συμπεριφοράς διαχειριστή συγκρουσιακών καταστάσεων

Η θετική διαχείριση μιας οργανωτικής σύγκρουσης οφείλεται πρωταρχικά στους διαχειριστές της, τις τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισής της και σε πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα των εμπλεκόμενων μερών, ο τύπος και η κουλτούρας του οργανισμού (Μητσαράς & Ιορδανίδης, 2015). Καμία όμως μέθοδος διευθέτησης της σύγκρουσης δεν μπορεί να είναι κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις γι' αυτό και η επιλογή της πρέπει να γίνεται με γνώμονα το τι αρμόζει καλύτερα στην κάθε περίπτωση ξεχωριστά (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Αξίζει να αναφερθεί η διαφορά ανάμεσα στην επίλυση και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Η επίλυση συγκρούσεων στοχεύει στον τερματισμό ή τη μείωση της σύγκρουσης στο ελάχιστο ενώ η διαχείριση των συγκρούσεων στόχο έχει να μειώσει τις αρνητικές επιδράσεις και να αυξήσει τις θετικές ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα σε ένα οργανισμό και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν με τον ορθότερο τρόπο (Blake & Mouton, 1970).

3.6.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Για να καταστεί αποτελεσματική η διαχείριση μιας σύγκρουσης θεωρείται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για τη μείωση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται από τις συγκρούσεις. Ο όρος στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων αφορά την προσέγγιση που υιοθετούν τα άτομα για να διαχειριστούν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις τους (Hocker & Wilmot, 1998).

Οι καταστάσεις που προκαλούν συγκρούσεις ποικίλουν και διαφέρουν ως προς τα αίτια τους γι' αυτό η στρατηγική αντιμετώπισης της κάθε σύγκρουσης θα πρέπει να είναι επίσης διαφορετική. Σύμφωνα με τον Milton (1981) οι στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων διακρίνονται σε τρεις γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιφέρουν, και συγκεκριμένα:

- Η στρατηγική Lose-Lose (Ζημιά-Ζημιά): Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999, σ. 120) *"εδώ πρόκειται για μια κατάσταση. "τίποτα ή τίποτα", καθώς οι δύο πλευρές κάνουν ενέργειες που αντιβαίνουν προς το πραγματικό συμφέρον τους και αφετέρου σπαταλούν τον χρόνο τους στη σύγκρουση"*. Οι εμπλεκόμενοι δεν μετακινούνται από τις θέσεις τους, αποφεύγουν και αναβάλουν τη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης γεγονός που φέρνει τα αντίπαλα μέρη σε χειρότερη θέση από ότι ήταν πριν τη διαμάχη (Σαΐτης 2008).
- Η στρατηγική Win-Lose (Κέρδος-Ζημιά): Πρόκειται για μια ανταγωνιστική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων αφού υποστηρίζει την τακτική *"κερδίζω-χάνεις"*. Η ομάδα που επιδεικνύει δυναμισμό επικρατεί της αντίπαλης ομάδα με την επιβολή δύναμης που μπορεί να προέρχεται από τη θέση εξουσίας, την προσωπική δύναμη, την πείρα και την επιδεξιότητα του ηγέτη της ομάδας (Σαΐτης 2008). Πλεονέκτημα της στρατηγικής αυτής είναι η προαγωγή της συνοχής της ομάδας που βρίσκεται σε σύγκρουση και συγχρόνως, μέσα από τον ανταγωνισμό, η καταβολή μεγαλύτερης συνολικής προσπάθειας από τα συγκρουόμενα μέρη. Αδυναμία της στρατηγικής αυτής είναι ότι προκαλεί διακοπή επικοινωνίας, ανάπτυξη μυστικότητας και αποπροσανατολισμό των συγκρουόμενων πλευρών με επακόλουθο τη μείωση της συνολικής αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002).

- Η στρατηγική Win-Win (Κέρδος-Κέρδος): Θεωρείται η πιο αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων αφού μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκομένων μερών επιδιώκεται η αντιμετώπιση των αιτών της σύγκρουσης και η μέγιστη ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων των συγκρουόμενων μερών (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον Milton (1981), μέσα από τη συνεργασία, γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης της σύγκρουσης, βελτιώνεται η επικοινωνία, γίνεται αντιληπτός ο κοινός στόχος, λύνονται οι παρεξηγήσεις και εντοπίζονται τρόποι για ταυτόχρονη ικανοποίηση των αναγκών όλων των μερών.

3.6.2. Τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Οι πέντε επικρατέστεροι τρόποι αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, που είναι αποδεκτοί από όλους σχεδόν τους ερευνητές, αν και αποδίδονται με ποικίλους ορισμούς, είναι: η αποφυγή, ο συμβιβασμός, η εξομάλυνση, η συνεργασία και η κυριαρχία (Blake & Mouton, 1964 · Rahim, 1985 · Χυτήρης, 2001 · Behfar et al., 2008 · Robbins & Judge, 2011 · Βακόλα & Νικολάου, 2011 · Greenberg & Baron, 2013).

A. Μέθοδος της αποφυγής (avoiding)

Η αποφυγή φανερώνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ατομικούς στόχους όσο και για τους στόχους τρίτων. Χρησιμοποιείται όταν η διαφωνία κρίνεται ως μικρής σημασίας ή όταν πρόκειται για θέματα τακτικής ή ελιγμών σε σχέση με τους άλλους πρωταγωνιστές. Επιπλέον αν ο πρωταγωνιστής αντιληφθεί πως το κόστος διοίκησης μιας σύγκρουσης είναι μεγαλύτερο από το όφελος της επίλυσής της, συνήθως αποφεύγει τη διαπραγμάτευση (Rahim, 1985). Οι Robbins & Judge (2009) την συνδέουν με την παραίτηση και την παθητικότητα και ο Thomas (1976) με την έλλειψη αυταρχικότητας και συνεργατικότητας. Ο Goncalves (2008) τη θεωρεί κατάλληλη ως προσωρινή εναλλακτική λύση όταν το θέμα δεν είναι σημαντικό ή όταν δεν υπάρχει πιεστικό χρονοδιάγραμμα επίλυσης του και προέχουν άλλα ουσιαστικότερα ζητήματα. Ακόμη μπορεί να την επιλέξουν άτομα που φοβούνται τις έντονες καταστάσεις ή δεν πιστεύουν πως μπορούν να τις διαχειριστούν, ή για να κερδίσουν χρόνο (Madalina, 2016).

Οι Cheldelin & Lucas (2004) αλλά και πολλοί άλλοι ερευνητές την θεωρούν αποτυχημένη μέθοδο γιατί δεν επιλύονται τα αίτια της σύγκρουσης και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ξανά εμφανιστεί. Πρόκειται για μέθοδο που δεν αποδίδει αρκετά, δεν ενθαρρύνει το διάλογο και επιφέρει στασιμότητα (Gross & Guerrero, 2000).

B. Μέθοδος του συμβιβασμού (compromising)

Η διευθέτηση μιας σύγκρουσης με τη μέθοδο του συμβιβασμού, σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2009), έχει ως στόχο τη μέτρια ικανοποίηση τόσο των δικών μας αναγκών και ενδιαφερόντων, όσο και της άλλης πλευράς, και κατευθύνεται στην εύρεση μιας αμοιβαία αποδεκτής λύσης και από τις δυο πλευρές όχι απαραίτητα της καλύτερης. Οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση ικανοποιούν κάποιες απαιτήσεις τους ενώ εγκαταλείπουν κάποιες άλλες αφού αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να υποστούν και κάποιες απώλειες (Poole, Holmes & DeSanctis, 1991). Εμπεριέχει την ανταλλαγή προτάσεων για διαπραγμάτευση και ενέργειες τύπου "πάρε-δώσε" προκειμένου να βρεθεί η κατάλληλη συμφωνημένη λύση (Thomas, 1978 · Rahim, 2001). Εφαρμόζεται όταν υπάρχουν αντικρουόμενοι στόχοι ή όταν οι βασικοί εμπλεκόμενοι είναι το ίδιο ισχυροί (Rahim, 1985).

Ένα από τα αρνητικά σημεία της μεθόδου του συμβιβασμού είναι ότι ενώ μπορεί να επιλύει ικανοποιητικά μια σύγκρουση, δεν ικανοποιεί απόλυτα καμία από τις δύο αντίπαλες ομάδες και σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), κάποιες φορές αυτό που "χάνεται" μπορεί να επανέλθει στο μέλλον πολύ πιο ισχυρό και να οδηγήσει σε μια νέα σύγκρουση. Επίσης ο Rahim (2001) θεωρεί πως ο συμβιβασμός δεν είναι κατάλληλος για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων τα οποία χρειάζονται αποτελεσματικής εναρμόνισης στόχων των εμπλεκόμενων μερών.

Γ. Εξομάλυνση/παραχώρηση/εξυπηρέτηση (smoothing/obliging/accommodation)

Η μέθοδος εξομάλυνσης ως τρόπος διαπραγμάτευσης δηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον για τους ατομικούς στόχους και υψηλό για τους στόχους των τρίτων και αποσκοπεί στη μείωση της έντασης, των διαφωνιών και την ανάδειξη κοινών στοιχείων με σκοπό την ικανοποίηση των ενδιαφερομένων του άλλου μέρους (Rahim, 1985). Στόχος είναι η εργασιακή ειρήνη και γι'

αυτό επικρατεί υποχωρητικότητα, υποταγή και συμμόρφωση (Behfar et al., 2008). Η μέθοδος αυτή αρμόζει σε περιπτώσεις όπου ο πρωταγωνιστής της σύγκρουσης δεν έχει πραγματική γνώση του θέματος για το οποίο υπάρχει διαφωνία ή όταν οι άλλοι συμμετέχοντες στη σύγκρουση έχουν περισσότερη δύναμη από αυτόν (Rahim et al., 2000).

Σύμφωνα με τους Kuhn & Poole (2000) οι εμπλεκόμενοι δεν ψάχνουν όλες τις εναλλακτικές λύσεις του προβλήματος γι' αυτό η τελική απόφαση είναι χαμηλής ποιότητας. Ακόμη οι Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) υποστηρίζουν, ότι παρά τη φαινομενική αρμονία υπάρχει πιθανότητα η σύγκρουση να εκδηλωθεί κάποια άλλη χρονική στιγμή όταν το πρόβλημα θα έχει γίνει πιο σοβαρό από την αρχική σύγκρουση.

Δ. Συνεργασία/διαπραγμάτευση (collaborating)

Εδώ παρατηρούνται υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας (collaborating) και κατηγορηματικότητας (assertiveness) αφού οι εμπλεκόμενοι επιδιώκουν την ικανοποίηση όλων με εποικοδομητικές ιδέες (Madalina, 2016). Γίνεται εκτίμηση των εναλλακτικών τρόπων δράσης, λαμβάνονται υπόψη οι ενδοιασμοί και οι επιφυλάξεις των συμβαλλόμενων μερών, αντιμετωπίζονται οι αιτίες και καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για εκπλήρωση των οργανωτικών και όχι των προσωπικών στόχων των αντίπαλων πλευρών (Μητσαρά & Ιορδανίδη, 2015). Προκειμένου η μέθοδος αυτή να είναι αποτελεσματική χρειάζεται και από τις δύο πλευρές πραγματική διάθεση για επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση και ειλικρίνεια ως προς τα κίνητρα και τους στόχους (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Είναι γνωστή και ως τεχνική επίλυσης προβλήματος αφού και οι δύο πλευρές αποβλέπουν στην επίλυση του προβλήματος και όχι απλά στην κατανόηση των διαφορετικών τους απόψεων.

Όταν όμως η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται υπερβολικά είναι πιθανό να υπάρξει κατασπατάληση χρόνου, στην προσπάθεια ενδεδειγμένης εξέτασης θεμάτων που δεν το αξίζουν πραγματικά, να υπάρξει διάχυση της ευθύνης, αναβολή ανάληψης δράσης και εκμετάλλευση της διάθεσης για συνεργασία από ανταγωνιστικά άτομα. Παρ' όλα αυτά είναι μια προσπάθεια που στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό της κατάστασης στη λογική "όλοι νικητές".

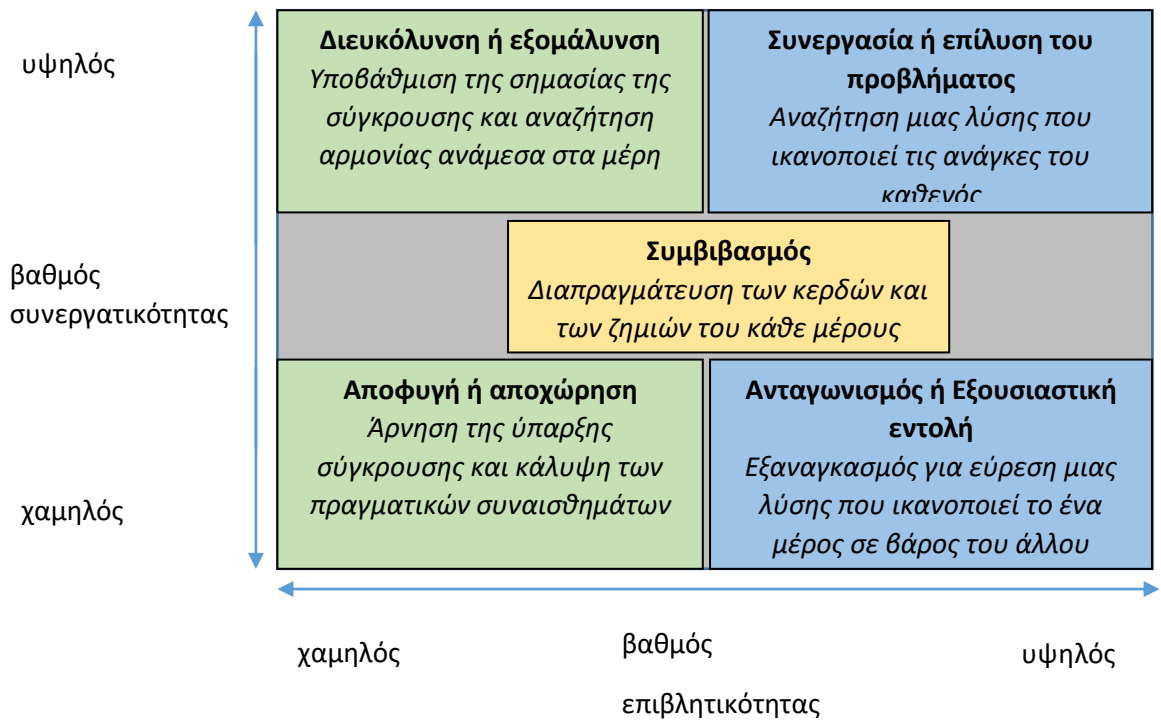
Ε. Μέθοδος της κυριαρχίας/ανταγωνισμού (dominating/competition)

Σύμφωνα με τον Σαΐτης (2007) η μέθοδος της κυριαρχίας/εξουσίας αποτελεί την πιο απλή μέθοδο αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης, όπου ο πιο ισχυρός αποφασίζει τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Ο βαθμός συνεργασίας (collaborating) είναι μικρός ενώ ο βαθμός κατηγορηματικότητας μεγάλος (Madalina, 2016). Οι Katz & Lawyer (1993) υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια κατάσταση όπου επικρατεί επιθετικότητα στην επικοινωνία, απουσία συνεργασίας και αδιαφορία για τις σχέσεις.

Είναι κατάλληλη για αποφάσεις που πρέπει να παρθούν άμεσα ή για θέματα ελάσσονος σημασίας (Madalina, 2016). Από την άλλη θεωρείται ακατάλληλη όταν το θέμα διαφωνίας είναι πολύπλοκο και για τη λήψη απόφασης απαιτείται συνεργασία για μεγάλο διάστημα, καθώς και όταν οι εμπλεκόμενοι είναι το ίδιο ισχυροί. Η Ρέππα (2008) τονίζει πως σε αυτές τις περιπτώσεις οι πρωταγωνιστές έρχονται σε αντιπαράθεση και καταστροφική σύγκρουση αφού δεν υπάρχει ελπίδα για εξεύρεση μιας αμοιβαία αποδεκτής λύσης.

Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι πέντε εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων που προαναφέρθηκαν και ο βαθμός συνεργατικότητας και επιβλητικότητας που αντιστοιχεί στον κάθε ένα από αυτούς.

Πίνακας 4: Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων (Schermerhorn, 201, σ. 504)



3.7. Αξιολόγηση των μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων

Η μέτρηση των ενδοπροσωπικών, ενδο-ομαδικών και δια-ομαδικών συγκρούσεων γίνεται με τη χρήση δύο εργαλείων μέτρησης:

1. Το ROCI-I (Rahim Organizational Conflict Inventory-I). Είναι ένα εργαλείο μέτρησης με 21 στοιχεία, χρησιμοποιεί την 5-βάθμια κλίμακα Likert και αξιολογεί τους προαναφερόμενους τύπους συγκρούσεων. Ένα υψηλό αποτέλεσμα φανερώνει αύξηση ενός τύπου συγκρούσεων. Ο Rahim μελέτησε τις ενδείξεις της κατασκευής του εργαλείου μέτρησης, την εσωτερική συνάφεια και την αξιοπιστία της επαναληψιμότητας των τριών επιμέρους κλιμάκων, καθώς και την εγκυρότητα των κριτηρίων εφαρμογής.
2. Το ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II). Μετρά πέντε ανεξάρτητες διαστάσεις διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων, της αποφυγής (avoiding), του συμβιβασμού (compromising), της κυριαρχίας (dominating), της εξομάλυνσης

(smoothing) και της συνεργασίας (collaborating). Χρησιμοποιεί αυτό-αναφορές για τη μέτρηση της διαπροσωπικής σύγκρουσης ενός ατόμου με τον προϊστάμενό του, τους υφισταμένους του και τους ομοιόβαθμους του. Εφαρμόζει την 5-βάθμια κλίμακα Linker, είναι σύντομο και συμπληρώνεται σε οκτώ περίπου λεπτά (Σπυράκη & Σπυράκη, 2008).

3.8. Επισκόπηση βιβλιογραφίας: Έρευνες για τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων - Η διεθνής πρακτική

Έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές διεθνείς έρευνες αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και έχουν γίνει πολλές εμπειρικές διερευνήσεις που οδηγούν σε συμπεράσματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότητα των μέτρων που έχουν ληφθεί σε κάθε περίπτωση. Τα συμπεράσματα τους ωστόσο δύσκολα μπορούν να ταξινομηθούν αφού κάθε έρευνα λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και παραμέτρους (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Σύμφωνα με έρευνα του Rahim (2001) το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει την επιλογή της τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Σε μεγάλα σχολεία, με πολυάριθμο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι συμβιβαστικές λύσεις συχνά δεν θεωρούνται κατάλληλες μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων, αφού απαιτούν χρόνο και καλή διάθεση από τους εμπλεκόμενους. Ο Corwin (1969) υποστηρίζει πως σε μεγάλα σχολεία παρατηρούνται περισσότερες συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό και γι' αυτό οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν λιγότερο τη μέθοδο της αποφυγής και του συμβιβασμού σε αντίθεση με τους εμπλεκόμενους σε συγκρούσεις που εργάζονται σε μικρότερα σχολεία.

Μέσα από σειρά ερευνών, εντός των σχολικών μονάδων (Monchak, 1994 · Lukasavich, 1994 · Balay, 2006) διαπιστώθηκε πως οι διαχειριστές των συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα τη στρατηγική του συμβιβασμού για να αντιμετωπίσουν τις αντιπαραθέσεις και πως πρέπει με τη χρήση συμβιβαστικών τεχνικών να μεσολαβούν ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών.

Ο Salleh (2013) σε έρευνά του αναφέρει ότι, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν πως αν δεν αντιμετωπιστεί μια σύγκρουση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο πιθανόν να επανέλθει. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η αμοιβαία κατανόηση και η διάθεση για διαπραγμάτευση είναι απαραίτητα στοιχεία για τη διαχείριση της σύγκρουσης. Υποστηρίζουν επίσης πως η καλύτερη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης είναι η συζήτηση, η ανακάλυψη των αιτιών της σύγκρουσης, η διάθεση για συμβιβασμό, η ανεκτικότητα καθώς και η συμβουλευτική για συμφιλίωση. Οι άντρες εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ των "καθαρών" λύσεων κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης σε αντίθεση με τις γυναίκες που προτιμούν τη μέθοδο του συμβιβασμού.

Στην έρευνα τους οι Πατσάλης & Παππουτσάκη (2014) επισημαίνουν ότι οι συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων αφορούν κυρίως τους μαθητές. Οι διευθυντές προτιμούν την πρόληψη ως μέτρο για την αποφυγή των συγκρούσεων και καταβάλλουν προσπάθεια για διατήρηση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στα δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με έρευνα της Saiti (2015), οφείλονται σε διαπροσωπικούς και οργανωσιακούς λόγους με κύρια αίτια την αναποτελεσματικότητα των διευθυντών, την έλλειψη συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και την κακή επικοινωνία. Διαπίστωσε επίσης ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν κυρίως τον συμβιβασμό και την αποφυγή για τη διαχείριση των συγκρούσεων και πως οι συγκρούσεις είναι συχνότερες σε σχολεία αστικών περιοχών.

Οι Shanka & Thuo (2017) σε έρευνα τους κατέληξαν ότι οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν κυρίως τρεις τομείς. Τον τομέα της οργάνωσης, της εργασίας και της ηγεσίας. Τα αίτια των συγκρούσεων, που σχετίζονται με την οργάνωση, είναι η έλλειψη πόρων ή η άνιση κατανομή τους και η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών. Όσον αφορά τον τομέα της εργασίας, οι αιτίες των συγκρούσεων σχετίζονται με τον μεγάλο φόρτο εργασίας, τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, την έλλειψη εκπαίδευσης του προσωπικού, την κακή εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και την έλλειψη συστήματος ανταμοιβών. Αναφορικά με την ηγεσία τα αίτια συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία, η

μικρή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων και η ανεπαρκής εφαρμογή των κανονισμών. Σύμφωνα πάντα με την έρευνα, οι διευθυντές πιστεύουν πως πρέπει να γνωρίζουν τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων για να εφαρμόζουν την καταλληλότερη σε κάθε περίπτωση. Οι ίδιοι αναζητούν τις πραγματικές αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις και, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, επιλέγουν την συζήτηση, την τιμωρία, τον συμβιβασμό, την επιβολή ή την αποφυγή.

Σύμφωνα με έρευνα των Iordanides et al. (2014) οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες και η εποικοδομητική αντιμετώπισή τους βοηθά στην καλύτερη εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Διαπίστωσαν ότι στα μεγάλα σχολεία και στα σχολεία των αστικών περιοχών οι συγκρούσεις είναι περισσότερες ενώ σε σχολικές μονάδες με γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερες. Επιπρόσθετα η εμπειρία των διευθυντών φαίνεται να μειώνει αισθητά τον αριθμό των συγκρουσιακών επεισοδίων. Τα αίτια των συγκρούσεων είναι κυρίως οργανωσιακού και προσωπικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, η διαμεσολάβηση ή η χρήση εξουσίας από τον διευθυντή, η αποφυγή και η ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους κάποιου εκπαιδευτικού. Από την πλευρά των διευθυντών οι συνήθεις μέθοδοι είναι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και η παρακίνηση για ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους κάποιου εκπαιδευτικού. Η έρευνα κατέδειξε ότι η σχολική ηγεσία και η συμμετοχική διακυβέρνηση συμβάλλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, στην επικοινωνία, στο σχολικό κλίμα και τη συμπεριφορά των μαθητών. Μπορούν όμως να ενισχύσουν τον εποικοδομητικό διάλογο, να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν ακόμη πως η εκπαίδευση των διευθυντών και η μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων θα συνέβαλλε στην αποδοτικότερη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Μέσα από την έρευνα τους οι Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) διαπίστωσαν ότι οι τεχνικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι κατά σειρά προτίμησης οι ακόλουθες: 1) Η συνεργασία, 2) Η εξομάλυνση/παραχώρηση, 3) Ο

συμβιβασμός, 4) Η χρήση εξουσίας/ κυριαρχία και 5) Η αποφυγή. Επίσης υποστηρίζουν ότι η επιλογή της τεχνικής διαχείρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων δεν συνδέεται με το μέγεθος του σχολείου ή το φύλο, αντίθετα εξαρτάται από τα αίτια και το είδος της σύγκρουσης. Οι άνδρες προτιμούν λίγο περισσότερο τη τεχνική της χρήσης εξουσίας/κυριαρχίας σε σχέση με τις γυναίκες που προτιμούν περισσότερο την χρήση της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες που την εφαρμόζουν λιγότερο συχνά. Άλλες σημαντικές παρατηρήσεις είναι ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα είναι πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση συγκρούσεων, η εργασιακή εμπειρία επηρεάζει την επιλογή της τεχνικής διαχείρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων και ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

3.9. Συναισθηματική Νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων: Η διεθνής εμπειρία

Τα συναισθήματα αποτελούν καθοριστικούς παραμέτρους τόσο στην αποτροπή όσο και στη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού μεταδίδουν χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρουσιακών επεισοδίων. Σύμφωνα με τον Goleman (1999) για την επιτυχή διαχείριση μιας σύγκρουσης απαιτούνται οι συναισθηματικές δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης/ενσυναίσθησης και της διαχείρισης σχέσεων. Επίσης η Ρέππα (2008) θεωρεί ότι ανάμεσα στις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η ειλικρινής παρουσίαση των δικών μας συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ικανότητας της ακρόασης και της ενσυναίσθησης.

Οι Jordan & Troth (2004) σε έρευνά τους εξέτασαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση προβλημάτων, σε ομαδικό επίπεδο, και διαπίστωσαν ότι οι ομάδες με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης αντιμετώπιζαν αποτελεσματικότερα καταστάσεις διαχείρισης εργασιακών προβλημάτων από ότι οι ομάδες με χαμηλό ή μέσο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και εφαρμόζαν πιο εποικοδομητικές τακτικές κατά τη διαχείριση των προβλημάτων, όπως είναι η συνεργασία. Κατέδειξαν επίσης θετική συσχέτιση

ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις συνεργατικές μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με έρευνα των Ayoko et al. (2008), διευκολύνει το άτομο στην αντιμετώπιση περιπτώσεων σύγκρουσης μέσα από μία σειρά βημάτων που προϋποθέτουν την ύπαρξη των δεξιοτήτων της. Συγκεκριμένα βοηθά το άτομο να διατηρήσει την ψυχραιμία του, να συντονίσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του, να αναζητήσει λύσεις μέσα από τη συζήτηση, να εκφράσει με ηρεμία τις απόψεις του και να συνεργαστεί με τους άλλους ώστε να βρεθεί μία κοινά αποδεκτή λύση και από τις δύο πλευρές.

Οι Basogul & Ozgur (2016), μετά από έρευνά, κατέληξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων και τονίζουν την ανάγκη για ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που βελτιώνουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων.

Μελετώντας ξεχωριστά τον ρόλο των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων οι Neuman & Baron (1998) επιβεβαιώνουν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου συνδέονται θετικά με τη διαχείριση προστριβών. Άτομα με υψηλό βαθμό αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ο αυτοέλεγχος και η προσαρμοστικότητα, ως επιμέρους δεξιότητες της αυτορρύθμισης, επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά ενός ατόμου όταν αυτό βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης ή εργασιακού άγχους. Τονίζουν ακόμα ότι άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ενέργειες των άλλων χωρίς να παρερμηνεύουν τις προθέσεις τους ως εχθρικές, με αποτέλεσμα την μείωση των αρνητικών συγκρουσιακών αντιδράσεων.

Σύμφωνα με τους Rahim & Minors (2003), που ερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των υπαλλήλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη και της αντίληψης τους για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν κατά τη διαχείριση συγκρούσεων με τον προϊστάμενο τους, οι δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης σχετίζονται θετικά με την

αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Άτομα με υψηλό βαθμό αυτεπίγνωσης των συναισθημάτων τους, διαθέτουν καθαρότερη συναισθηματική εικόνα των πραγμάτων και δεν παρουσιάζουν επιθετική και εκδικητική συμπεριφορά (Bradfield & Aquino, 1999). Οι έρευνες αυτές φανερώνουν την αναγκαιότητα της αυτοεπίγνωσης σε συγκρουσιακές καταστάσεις αφού ρυθμίζει τον τρόπο που το άτομο επιλέγει να συμπεριφερθεί ώστε να λειτουργήσει εποικοδομητικά κάτω από συγκρουσιακές συνθήκες.

Σημαντικός αναδείχθηκε και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην αντιμετώπιση συγκρούσεων με τους Ohbuchi & Ohno (1993) να υποστηρίζουν ότι συμβάλει στην αναχαίτιση της επιθετικότητας. Άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση είναι λιγότερο επιρρεπή στο να συμμετέχουν σε μία καταστροφική συγκρουσιακή συμπεριφορά γιατί έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται σωστά τους άλλους και ίσως να ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ακρίβειά τις ενέργειες τους. Αντίθετα η παρερμηνεία των προθέσεων των άλλων ως εχθρικές είναι σύμφωνα με τους Neurman & Baron (1998), συχνά αιτία αρνητικών συγκρουσιακών αντιδράσεων.

Οι Fisher et al. (1999) υποστηρίζουν ότι ο χειρισμός των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντικός παράγοντας κατά την διευθέτηση των συγκρούσεων και ιδιαίτερα η ικανότητα μη εναντίωσης στις συναισθηματικές απαιτήσεις της άλλης πλευράς, επισημαίνοντας ότι η αυτοαντίληψη των συναισθημάτων και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, βοηθούν στην πλήρη κατανόηση του ζητήματος της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι μια ακόμη δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης που συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρουσιακών επεισοδίων καθώς εμπεριέχει τακτικές επιρροής, αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους άλλους, συνεργατικές και οργανωτικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Baron & Richardson (1994) ένας σημαντικός λόγος που τα άτομα εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ότι στερούνται βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για τα συναισθήματα των άλλων και να μην μπορούν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους ή να απορρίπτουν αιτήματα με ευελιξία.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων δεν είναι καθοριστικός μόνο στη διαχείριση των συναισθημάτων κατά την εξέλιξη της σύγκρουσης αλλά και στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής για την εποικοδομητική διαχείριση του συγκρουσιακού επεισοδίου. Λίγες είναι, ωστόσο, οι έρευνες που μελετούν απευθείας το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επιλογή τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων.

Ο Morrison (2008) σε έρευνα που διεξήγαγε ανάμεσα σε ενενήντα τέσσερις νοσηλεύτριες απέδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του υψηλού βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεθόδου διαπραγμάτευσης/συνεργασίας στην προσπάθεια διαχείρισης των συγκρούσεων και αρνητικής συσχέτισης μεταξύ των υψηλών επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεθόδου της εξομάλυνσης/παραχώρησης.

Παρομοίως οι Heris & Heris (2011) στην έρευνα τους που έγινε μεταξύ ογδόντα δύο ειδικών της Φυσικής Αγωγής της Τεχεράνης κατέδειξαν ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και των μεθόδων του συμβιβασμού καθώς και της διαπραγμάτευσης/συνεργασίας. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Yu et al. (2006) σε έρευνα ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη στην Κίνα που δημοσιεύθηκαν στο *International Journal of Management and Enterprise Development*.

Σε έρευνα τους οι Shih & Susanto (2010) κατέληξαν σε σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την τεχνική τους συμβιβασμού (*compromising style*) και της ενσωμάτωσης στόχων (*integrating style*). Υποστήριξαν επίσης ότι οι άνθρωποι με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν μία από της πιο πάνω τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων γιατί πιστεύουν ότι με αυτές θα λύσουν παραγωγικά τις συγκρούσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Zhang et al. (2015) έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά και σημαντικά με την τεχνική του συμβιβασμού (*compromising*

style), της επιβολής (dominating style) και της ενσωμάτωσης στόχων (integrating style) στη διαχείριση των συγκρούσεων αλλά και με την εφαρμογή καινοτομίας.

Οι έρευνες που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων υποστηρίζουν ότι άτομα με υψηλό βαθμό αυτορρύθμισης είναι πιο ικανά να διαχειριστούν διαπροσωπικά προβλήματα και να επιλέγουν μια συνεργατική ή διαπραγματευτική τεχνική διαχείρισης συγκρουσιακών επεισοδίων (Warech et al., 1998). Από την άλλη οι Kaushal & Kwantes (2006) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και τις πέντε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων. Τα αντικρουόμενα αυτά αποτελέσματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα και η περαιτέρω διερεύνησή τους θα ήταν χρήσιμη ώστε να ξεκαθαριστεί ο ρόλος της αυτορρύθμισης με τις συγκρουσιακές συμπεριφορές.

Συνεπώς η αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, αλλά και η ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, συμβάλλουν στην εις βάθος κατανόηση του προβλήματος και στη συνέχεια στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του, γι' αυτό η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνεται καθοριστική αφού βοηθά στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, και ειλικρινούς επικοινωνίας, αλλά και στην επιλογή της βέλτιστης, για κάθε περίπτωση, τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε αυτές να καταστούν δημιουργικές και να οδηγήσουν σε νέες ιδέες με στόχο τη βελτίωση και την πρόοδο.

Κεφάλαιο Δ΄

Η έρευνα περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης και συμβολής της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

4.1. Σημασία – αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι μπορούν να συνεργάζονται με τους γύρω τους, να εντάσσονται σε ομάδες, να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους (Καραδήμος & Καραδήμα, 2014). Συγκεκριμένα, στον χώρο της εκπαίδευσης η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει καθώς οι εκπαιδευτικοί λόγω της κοινωνικής και διαπροσωπικής διάστασης του επαγγέλματός τους αναπτύσσουν πλήθος συναισθημάτων. Για τον λόγο αυτό η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Από την άλλη πλευρά οι συγκρουσιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα φυσικό φαινόμενο της σχολικής ζωής, στενά συνδεδεμένο με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η διερεύνηση των αιτιών που τις προκαλούν, της συχνότητας αλλά και της έντασης τους έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Περισσότερο όμως αξίζει να μελετηθεί ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της τεχνικής που επιλέγουν να εφαρμόσουν προκειμένου να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, κάτι που δεν έχει μελετηθεί, αρκετά τόσο στην ελληνική όσο και στη ξένη βιβλιογραφία.

Συνεπώς, αναδεικνύεται η ιδιαίτερη αξία της περαιτέρω διερεύνησης της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων και των διαφωνιών που καθημερινά αντιμετωπίζουν στον χώρο εργασίας τους, προκειμένου να

εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα που θα ενισχύσουν την αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ώστε οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά και να αποτελούν πηγή δημιουργικότητας και καινοτομίας, θωρακίζοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία και τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου καθώς και η διερεύνηση της πιθανής σύνδεσής της με την επιλογή τους ως προς την τεχνική διαχείρισης συγκρουσιακών επεισοδίων.

Επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθούν τα αίτια πρόκλησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, η συχνότητα και η ένταση τους.

Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί, τίθενται τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου;
- Ποια είναι η συχνότητα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου;
- Ποια είναι η ένταση αυτών των ενδοσχολικών συγκρούσεων;
- Ποια αίτια και σε ποιο βαθμό προκαλούν αυτές τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;
- Με ποιές τεχνικές οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αυτές τις ενδοσχολικές συγκρούσεις;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και στην επιλογή της τεχνικής διαχείρισης μιας ενδοσχολικής σύγκρουσης;

4.3. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη για να διερευνηθεί η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων εντός των σχολικών τους μονάδων, αξιοποιήθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός των ποσοτικών μεθόδων. Μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας τέθηκαν ερωτήματα μικρής έκτασης, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες που μπορούν να παρουσιαστούν ποσοτικά και αναλύθηκαν μέσω στατιστικών μεθόδων με αποτέλεσμα η έρευνα καθιστάται αμερόληπτη και αντικειμενική (Creswell, 2011).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, το χρονικό διάστημα μεταξύ των μηνών Φεβρουαρίου και Μαρτίου 2019, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις επαρχίες Λεμεσού και Πάφου. Αρχικά, έγινε ενημέρωση οκτώ φίλων συναδέλφων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και τους δόθηκαν σαφείς οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Οι εν λόγω συνάδελφοι συνέβαλαν στην επίδοση, συμπλήρωση και παραλαβή των ερωτηματολογίων, ενώ παράλληλα είχαν την δυνατότητα να δίνουν διευκρινήσεις εκεί και όποτε τους ζητήθηκε, μειώνοντας έτσι σημαντικά τον αριθμό των ερωτηματολογίων που δεν θα συμπληρώνονταν πλήρως. Ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο ανέλαβε τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή και γρήγορη παράδοση και παραλαβή τους. Μοιράστηκαν συνολικά 300 ερωτηματολόγια και παραλήφθηκαν 273 εκ των οποίων τα 21 ήταν ανεπαρκώς συμπληρωμένα και θεωρήθηκαν άκυρα με αποτέλεσμα ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων να είναι 252.

4.4. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας ποσοτικής έρευνας αποτελείται από 252 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις επαρχίες Λεμεσού και Πάφου. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, στην οποία οι

συμμετέχοντες είναι εύκολα προσβάσιμοι, πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι ένα τέτοιο δείγμα δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από το οποίο προέρχεται και δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας, αλλά να διατυπώσουμε μόνο κάποιες τάσεις που ίσως διαφαίνονται σ' αυτό (Creswell, 2011).

4.5. Το ερωτηματολόγιο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις εκτός από μία ανοικτού τύπου έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η γρήγορη συγκέντρωση ενός μεγάλου όγκου δεδομένων, η ομαδοποίηση και η επεξεργασία τους, για την εύκολη παραγωγή ουσιαστικών πληροφοριών.

Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου δόθηκε έμφαση ώστε οι οδηγίες να είναι σαφείς και ξεκάθαρες. Η μετάφραση των ερωτηματολογίων του δεύτερου και τέταρτου μέρους από το αγγλικό πρότυπο έγινε με μεγάλη προσοχή. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός εύχρηστου και εύκολα κατανοητού ερωτηματολογίου. Ακολούθως το ερωτηματολόγιο δόθηκε δοκιμαστικά σε τέσσερα άτομα ώστε να υπολογιστεί ο χρόνος που χρειαζόταν για την συμπλήρωση του (δεν ξεπέρασε τα 10 λεπτά) αλλά και για να εντοπιστούν έγκαιρα τυχόν λάθη και παραλήψεις.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή μέσω της οποίας γίνεται γνωστός ο σκοπός της έρευνας, τονίζεται ο εμπιστευτικός της χαρακτήρας και προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τέσσερα μέρη και η δομή του έχει ως ακολούθως:

Το Α μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από μικρές και σύντομες ερωτήσεις με στόχο τη σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τίτλοι σπουδών, η εργασιακή τους εμπειρία κ.ά.

Στο Β μέρος γίνεται προσπάθεια μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση του ερωτηματολογίου των Wong & Law (Wong & Law, 2002), E.I. scale (WLEIS). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις (items). Κάθε πρόταση αξιολογείται με μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: Διαφωνώ πλήρως έως 7: Συμφωνώ πλήρως). Το ερωτηματολόγιο WLEIS αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τις τέσσερις συνιστώσες (υπο-κλίμακες) που περιγράφει το μοντέλο των Mayer & Salovey (1997). Η δομή του ερωτηματολογίου έχει ως ακολούθως:

Οι προτάσεις 1, 2, 3, 4 αναφέρονται στην ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (self-emotional appraisal [SEA]). Ενδεικτική πρόταση: *"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου"*.

Οι προτάσεις 5, 6, 7, 8 αναφέρονται στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (others' emotional appraisal [OEA]). Ενδεικτική πρόταση: *"Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι από τη συμπεριφορά τους"*.

Οι προτάσεις 9, 10, 11, 12 αναφέρονται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (use of emotion [UOE]). Ενδεικτική πρόταση: *"Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο"*.

Οι προτάσεις 13, 14, 15, 16 αναφέρονται στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (regulation of emotion [ROE]). Ενδεικτική πρόταση: *"Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου"*.

Το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε συνιστώσας (υπο-κλίμακας) υπολογίζεται αθροίζοντας τον βαθμό, ο οποίος αποδίδεται σε κάθε μία από τις προτάσεις, που συμμετέχουν στον υπολογισμό της υπο-κλίμακας και διαιρώντας με τον αριθμό των προτάσεων. Συνεπώς, το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε συνιστώσας (υπο-κλίμακας) κυμαίνεται μεταξύ 1 και 7. Τα

υψηλότερα αποτελέσματα των υπο-κλιμάκων υποδηλώνουν καλύτερη κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων, καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων και καλύτερη ικανότητα ρύθμισης. Ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίζεται αθροίζοντας το αποτέλεσμα της κάθε συνιστώσας και διαιρώντας με τον αριθμό των συνιστωσών.

Στο Γ μέρος συγκεντρώνονται στοιχεία που αφορούν τις συγκρούσεις. Η πρώτη ερώτηση διερευνά τη συχνότητα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η δεύτερη εξετάζει την ένταση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και η τρίτη ερώτηση ζητά από τους συμμετέχοντες να κατατάξουν τα αίτια των συγκρούσεων που τους δίνονται με φθίνουσα σειρά. Για τις ανάγκες της ερώτησης αυτής λήφθηκε υπόψη η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, ενώ επιχειρήθηκε μία ομαδοποίηση των αιτιών πρόκλησης ενδοσχολικών συγκρούσεων για σκοπούς συντόμευσης του εύρους του ερωτηματολογίου. Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση αφορά μια ανοιχτού τύπου ερώτηση που αναζητά άλλους πιθανούς λόγους πρόκλησης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

Στο Δ μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση του ερωτηματολογίου του Rahim, Organizational Conflict Inventory II που εξετάζει τις πέντε τεχνικές αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα από 28 προτάσεις (Rahim & Magner, 1995). Κάθε πρόταση αξιολογείται με μία κλίμακα από το 1 μέχρι 5, τύπου Likert (1: Διαφωνώ πλήρως έως 5: Συμφωνώ πλήρως). Η δομή του ερωτηματολογίου έχει ως ακολούθως:

Οι προτάσεις 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28 αφορούν την τεχνική της συνεργασίας. Ενδεικτική πρόταση: *"Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας"*.

Οι προτάσεις 2, 10, 11, 13, 19, 24 αφορούν την τεχνική της εξομάλυνσης. Ενδεικτική πρόταση: *"Συνήθως ικανοποιώ τις ανάγκες των άλλων"*.

Οι προτάσεις 8, 9, 18, 21, 25 αφορούν την τεχνική της κυριαρχίας. Ενδεικτική πρόταση: *"Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι απόψεις μου"*.

Οι προτάσεις 3, 6, 16, 17, 26, 27 αφορούν την τεχνική της αποφυγής. Ενδεικτική πρόταση: *"Συνήθως αποφεύγω ανοικτή συζήτηση των διαφορών μου με τους άλλους"*.

Οι προτάσεις 7, 14, 15, 20 αφορούν την τεχνική του συμβιβασμού. Ενδεικτική πρόταση: *"Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση για να λυθεί το αδιέξοδο"*.

Το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων υπολογίζεται αθροίζοντας τον βαθμό, ο οποίος αποδίδεται σε κάθε μία από τις προτάσεις, που συμμετέχουν στον υπολογισμό της συγκεκριμένης τεχνικής και διαιρώντας με τον αριθμό των προτάσεων. Συνεπώς, το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε τεχνικής κυμαίνεται μεταξύ 1 και 5. Τα υψηλότερα αποτελέσματα που συγκεντρώνεται για κάθε τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων υποδηλώνουν συχνότερη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής για την αντιμετώπιση των συγκρουσιακών επεισοδίων.

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Μια έρευνα είναι έγκυρη και αξιόπιστη όταν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιεί προκειμένου να γίνει συλλογή του κατάλληλου τύπου δεδομένων είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Έγκυρο θεωρείται ένα εργαλείο όταν μπορεί να μετρήσει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε και αξιόπιστο όταν όσες φορές και αν επαναληφθούν οι μετρήσεις δίνει τα ίδια αποτελέσματα (Creswell, 2011).

Η παρούσα έρευνα καθίσταται έγκυρη αφού για τη μέτρηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Wong & Law που μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη με τέσσερις ερωτήσεις ανά διάσταση και για τη διερεύνηση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rahim, Organizational Conflict Inventory II που εξετάζει τις πέντε τεχνικές αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω τουλάχιστο τεσσάρων ερωτήσεων για κάθε τεχνική.

Για την αξιοπιστία της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να διατυπωθούν με σαφήνεια οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και να διερευνηθεί αν η έρευνα έγινε σε όλο το εύρος των διαθέσιμων πηγών. Έγινε προσπάθεια ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι στόχοι έρευνας από όλους τους συμμετέχοντες και δόθηκαν όλες οι αναγκαίες διευκρινήσεις εκεί όπου μας ζητήθηκε. Επίσης δόθηκαν εμφαντικές διαβεβαιώσεις στους συμμετέχοντες για τη διασφάλιση της ανωνυμίας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να αποτελέσει ένα δυνατό κίνητρο προκειμένου να εκφράσουν με ειλικρίνεια και ακρίβεια τις απόψεις τους.

Μετά τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων, έγινε έλεγχος τους για τυχόν παρατυπίες ή μη ορθή συμπλήρωση. Αποφασίστηκε όπως τα ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια θα θεωρούνται άκυρα και δεν θα χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, έγινε μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS. Αρχικά έγινε ανάλυση των απαντήσεων μέσα από τα ποσοστά που έδινε κάθε μία από αυτές και στη συνέχεια ακολούθησε συσχετισμός δεδομένων ώστε να οδηγηθούμε στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων. Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται όπου είναι απαραίτητο σχήματα και πίνακες.

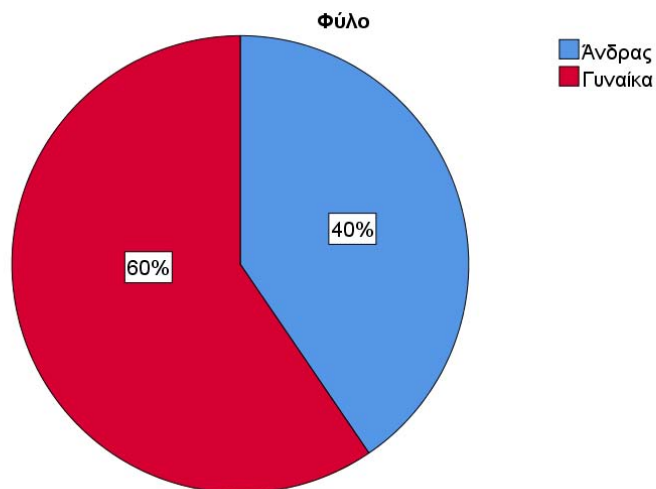
4.7. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας - Μέρος Α΄

Το μέρος αυτής της έρευνας αφορά την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που αποκτήθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Τα επιστραφέντα ορθά και πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, κωδικοποιήθηκαν (encoding), ταξινομήθηκαν δηλαδή σε κατηγορίες και ακολούθως έγινε η επεξεργασία τους με το στατιστικό πακέτο SPSS , έτσι ώστε να είναι εφικτή η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αφορούσαν συχνότητα συμπεριφορών. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν στην SPSS αριθμητικά με το 1 να σημαίνει διαφωνώ πλήρως και το 7 συμφωνώ πλήρως.

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και τη στατιστική ανάλυση που ακολούθησε, οδηγηθήκαμε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα τα οποία θα μας βοηθήσουν στη συνέχεια να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τον βαθμό της Συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και τη συμβολή της στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων.

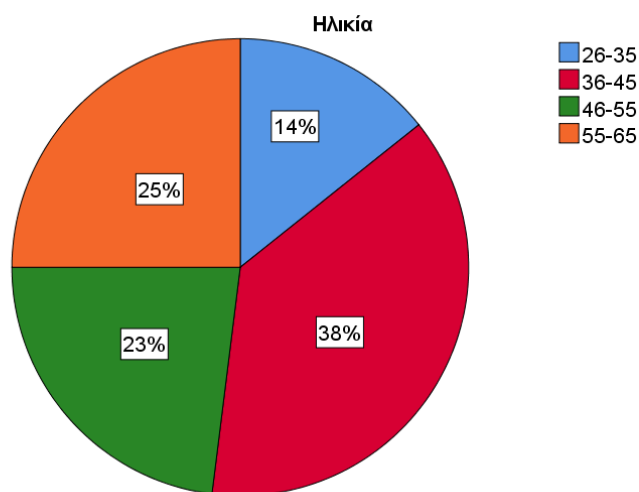
4.7.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 252 εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Κύπρο. Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, ποσοστό 40 % ήταν άντρες και 60% γυναίκες (Βλ. Σχήμα 4).



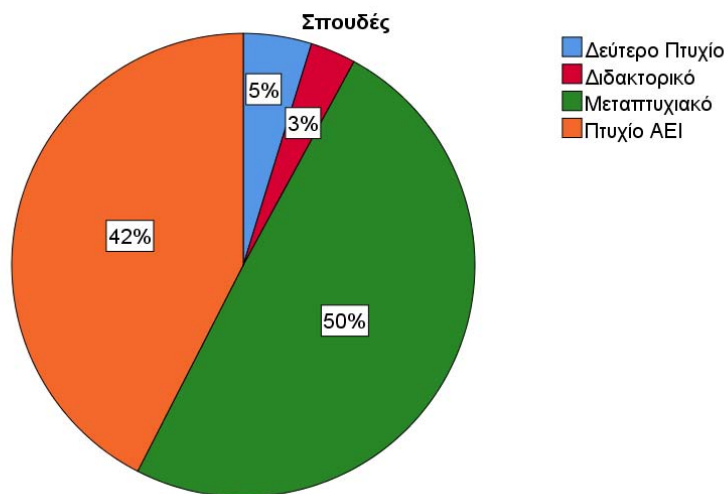
Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο

Ηλικιακά, το δείγμα κυμαίνονταν από 26-65 ετών, με μέση τιμή τα 35 έτη. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό, 38% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 36-45 ετών. Αναλυτικότερα, το 25% των ερωτηθέντων ήταν άτομα ηλικίας 55-65 ετών, 23% ήταν ηλικίας 46-55 ετών και το 14% των συμμετεχόντων ήταν άτομα ηλικίας 26-35 ετών (Βλ. Σχήμα 5).



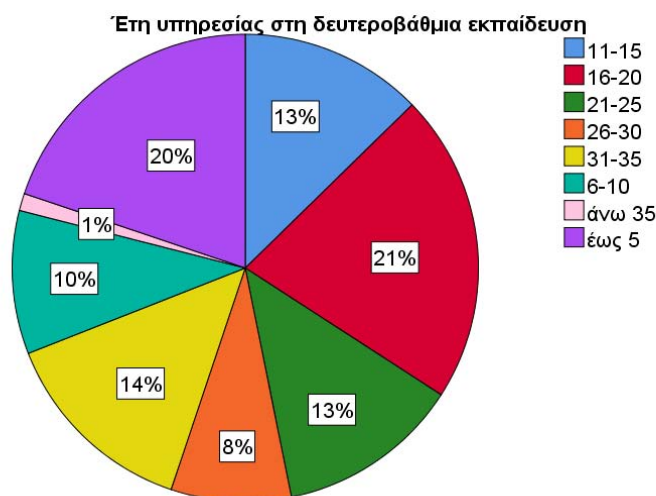
Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι ποσοστό 50% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Πέραν τούτου, το 42 % κατέχει πανεπιστημιακό δίπλωμα μόνο, ενώ μόλις το 3 % δήλωσε ότι κατέχει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα ποσοστό 5% δήλωσε ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο (Βλ. Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρατηρούνται τα ακόλουθα: ποσοστό 21% εργάζεται 16-20 έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολουθούν με ποσοστό 20% εκπαιδευτικοί με έως και 5 χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό μόλις 1% δήλωσε ότι έχει δουλέψει πάνω από 35 χρόνια. Επίσης μια μικρή μερίδα της τάξης του 8% ήταν άτομα εμπειρίας περιόδου 26-30 έτη, ενώ το 13% έχει εργαστεί 11-15 έτη. Τέλος, το 14% έχει 31-35 έτη προϋπηρεσία (Βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας

Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η σχέση εργασίας που έχουν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 79% εργάζεται μόνιμα στην εκπαίδευση, ενώ το 14% των εκπαιδευτικών είναι συμβασιούχοι. Επίσης, ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7% εκτελεί χρέη αντικαταστάτη (Βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη σχέση εργασίας

4.7.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται αξιολόγηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τη χρήση του ερωτηματολογίου αυτοαναφορών των Wong & Law, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, που αποτελείται από 16 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται με βάση την επτάβαθμη κλίμακα Linker.

Για σκοπούς ανάλυσης υπολογίστηκε η μέση τιμή για την κάθε ερώτηση, η οποία και θα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα της κάθε συμπεριφοράς. Οι Πίνακες 5-8 που ακολουθούν παρουσιάζουν τον μέσο όρο της κάθε ερώτηση καθώς και το ποσοστό απαντήσεων της. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 4 μέρη ώστε να διαφανούν οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αξιολογούνται με βάση το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (Πίνακας 5). Ακολουθούν οι ερωτήσεις 5, 6, 7, 8 που αναφέρονται στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Πίνακας 6) και οι ερωτήσεις 9, 10, 11, 12 εκτιμούν την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (Πίνακας 7). Τέλος οι ερωτήσεις 13, 14, 15, 16 αναφέρονται στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και εμφανίζονται στον Πίνακα 8. Αναλυτικότερα:

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 που ακολουθεί και λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ικανότητα κατανόησης των προσωπικών τους συναισθημάτων (αυτεπίγνωση) με μέση τιμή 6.17.

Πίνακας 5: Αξιολόγηση ικανότητας κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Διαφωνώ ελάχιστα	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Β								
Ερώτηση 1 <i>"Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)"</i>	0 %	2%	0%	3%	6%	62%	27%	6.06
Ερώτηση 2 <i>"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου"</i>	0%	1%	1%	1%	5%	62%	29%	6.15
Ερώτηση 3 <i>"Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά"</i>	0%	1%	1%	2%	8%	56%	33%	6.15
Ερώτηση 4 <i>"Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι"</i>	0%	0%	1%	3%	6%	42%	48%	6.34

Αναλυτικότερα οι απαντήσεις τους είχαν ως ακολούθως:

Στην ερώτηση 1 σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων τους οι απαντήσεις κινήθηκαν μεταξύ του "Συμφωνώ" στο οποίο απάντησε το 62% και "Συμφωνώ πλήρως" στο οποίο ανταποκρίθηκε το 27%, ενώ το υπόλοιπο 6% του δείγματος ακολούθησε την απάντηση συμφωνώ ελάχιστα και 3% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

Στην ερώτηση 2 οι απαντήσεις ήταν παρόμοιες αναφορικά με το αν έχουν καλή κατανόηση των συναισθημάτων, ερώτημα στο οποίο το 62% απάντησε ότι συμφωνεί δηλώνοντας ότι κατανοεί τα συναισθήματά του, ενώ το υπόλοιπο 29% εκδήλωσε την απόλυτη συμφωνία του με το ερώτημα και ένα ποσοστό 5% συμφώνησε ελάχιστα.

Στην ερώτηση 3 εάν καταλαβαίνουν πως αισθάνονται πραγματικά 56% απάντησαν ότι συμφωνούν, 33% ότι συμφωνούν απόλυτα και το υπόλοιπο 8% απάντησε ότι συμφωνεί λίγο ενώ 2% ούτε συμφώνησε, αλλά ούτε διαφώνησε.

Στην ερώτηση 4 ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως γνωρίζουν αν είναι χαρούμενοι ή όχι και συγκεκριμένα το 48% συμφωνεί απόλυτα, το 42% συμφωνεί και το 6% συμφωνεί λίγο, ενώ το 3% δεν εξέφρασε καμία άποψη.

Στη συνέχεια στον Πίνακα 6 που ακολουθεί και μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των γύρω τους, ικανότητα ιδιαίτερα χρήσιμη στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι μηδενικό ποσοστό δήλωσε ότι δεν είναι κάτοχος της εν λόγω ικανότητας. Η μέση τιμή της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ήταν 5,8.

Πίνακας 6: Αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων

Ερωτήσεις	Διαφωνώ πλήρως		Διαφωνώ		Διαφωνώ ελάχιστα		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ ελάχιστα		Συμφωνώ		Συμφωνώ πλήρως		Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Β															
Ερώτηση 5 <i>"Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους"</i>	0%	0%	0%	4%	15%	66%	14%	5.89							
Ερώτηση 6 <i>"Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων"</i>	0%	0%	0%	7%	22%	55%	15%	5.75							
Ερώτηση 7 <i>"Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και στη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων"</i>	0%	0%	0%	3%	18%	54%	24%	5.98							
Ερώτηση 8 <i>"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου"</i>	0%	0%	0%	10%	26%	56%	8%	5.60							

Ακολουθούν αναλυτικά οι απαντήσεις του δείγματος :

Στην ερώτηση 5 στο πλαίσιο αναγνώρισης των συναισθημάτων άλλων ατόμων με βάση τη συμπεριφορά τους παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 66%

απάντησε ότι συμφωνεί με το ερώτημα, το 14% συμφωνεί πλήρως, το 15% συμφωνεί ελάχιστα και το υπόλοιπο 4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στην ερώτηση 6 οι συμμετέχοντες στην ερώτηση για το αν είναι καλοί παρατηρητές των συναισθημάτων των άλλων, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι συμφωνεί με ποσοστό 55%, ότι συμφωνεί ελάχιστα με ποσοστό 22%, συμφωνεί πλήρως με 15% και ποσοστό 7% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

Στην ερώτηση 7 εάν είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα και στη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων αποκρίθηκαν κατά 54% συμφωνώ, 24% συμφωνώ απόλυτα, 18% συμφωνώ λίγο και τέλος 3% ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ.

Στην ερώτηση 8 αν έχουν καλή κατανόηση των συναισθημάτων των γύρω ανθρώπων ένα μεγάλο μερίδιο ερωτηθέντων 56% απάντησε ότι συμφωνεί και το 26% συμφωνεί ελάχιστα ενώ το 8% συμφωνεί πλήρως. Το 10% δεν εξέφρασε άποψη.

Στον επόμενο πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 7) και μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 9, 10, 11, 12 γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως αυτά παρουσιάζονται πιο κάτω διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ικανότητα αυτή, με μέση τιμή 5,82.

Πίνακας 7: Αξιολόγηση της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Διαφωνώ ελάχιστα	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Β								
Ερώτηση 9 <i>"Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω"</i>	0%	0%	1%	2%	25%	48%	24%	5.92
Ερώτηση 10 <i>"Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είναι ένα άξιο και ικανό άτομο"</i>	0%	2%	2%	7%	23%	53%	14%	5.66
Ερώτηση 11 <i>"Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα"</i>	0%	0%	0%	7%	29%	44%	19%	5.73
Ερώτηση 12 <i>"Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο"</i>	0%	0%	1%	3%	19%	51%	26%	5.98

Ακολουθεί η παρουσίαση των ερωτήσεων αναλυτικά :

Στην ερώτηση 9 κατά πόσο προσπαθούν να υλοποιήσουν τους προσωπικούς τους στόχους ποσοστό περίπου 97% συμφώνησε είτε ελάχιστα (25%), είτε πλήρως (24%), είτε απλά συμφώνησε (48%) . Περισσότεροι δηλαδή από τους μισούς ερωτηθέντες θεωρούν ότι θέτουν στόχους και κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να τους πετύχουν.

Στην ερώτηση 10 αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί εμπυχώνουν τους εαυτούς τους λέγοντας τους ότι είναι άξια και ικανά άτομα, ένα μικρό ποσοστό 4% διαφώνησε ελάχιστα, ενώ πέραν των μισών συμμετεχόντων (90%) συμφώνησαν είτε αρκετά, είτε πλήρως.

Στην ερώτηση 11 και συγκεκριμένα, στην πρόταση κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με ισχυρά κίνητρα, οι απαντήσεις ήταν περισσότερο θετικές, σε ποσοστό περίπου 92% στο σύνολο, παρά αρνητικές.

Στην ερώτηση 12 περισσότερο από τους μισούς ερωτηθέντες 96% απάντησαν ότι πάντα παρακινούν το εαυτό τους να καταφέρει το καλύτερο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 8) και μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 13, 14, 15, 16 μέσω των οποίων αξιολογείται η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους αφού η μέση τιμή των ερωτήσεων που αφορούσαν την ικανότητα αυτή ήταν 5,77.

Πίνακας 8: Αξιολόγηση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Διαφωνώ ελάχιστα	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Β								
Ερώτηση 13 <i>"Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες"</i>	0%	1%	2%	6%	13%	54%	23%	5.87
Ερώτηση 14 <i>"Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου"</i>	0%	2%	1%	6%	14%	60%	17%	5.79
Ερώτηση 15 <i>"Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμίσω γρήγορα"</i>	0%	2%	3%	6%	29%	47%	13%	5.54
Ερώτηση 16 <i>"Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου"</i>	0%	1%	1%	5%	12%	62%	20%	5.91

Οι απαντήσεις του δείγματος ήταν αναλυτικά οι ακόλουθες:

Στην ερώτηση 13 κατά πόσο οι ερωτηθέντες μπορούν να ελέγξουν τον θυμό τους με βάση τη λογική και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, ποσοστό μόλις 2% διαφώνησε με τη δήλωση και 90% συμφώνησε σε διάφορους βαθμούς.

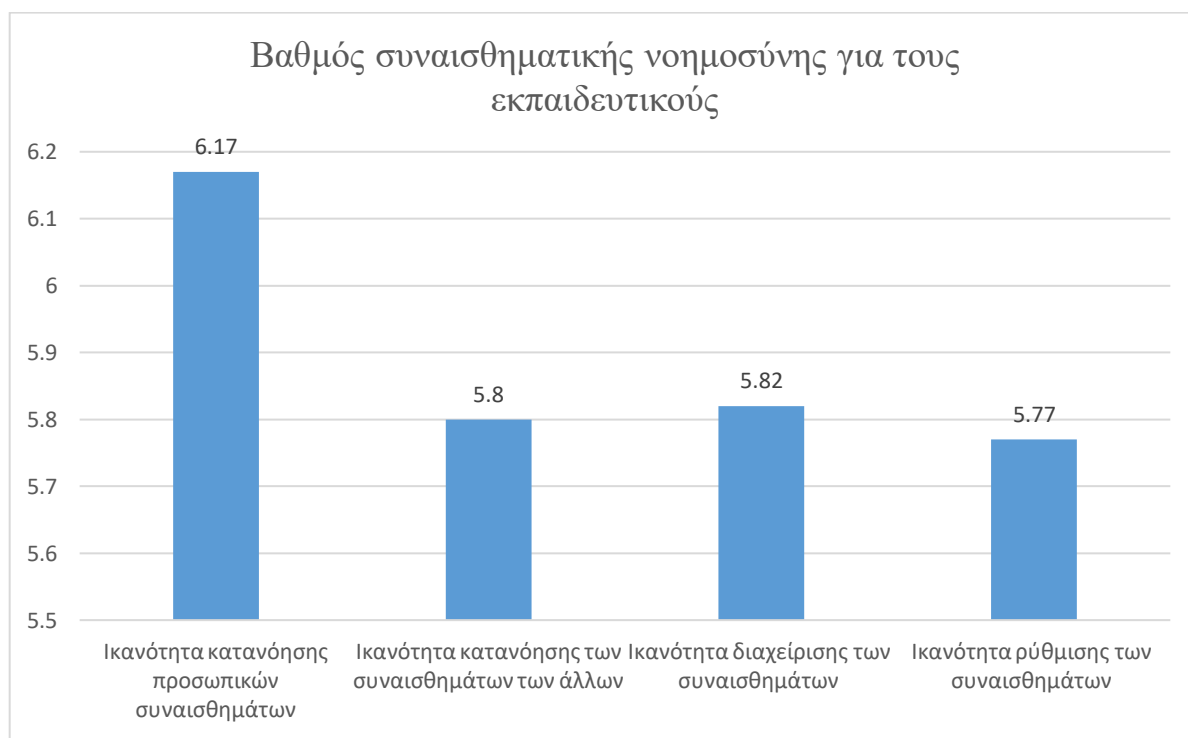
Στην ερώτηση 14 σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες είναι ικανοί να ελέγξουν τα συναισθήματά τους 60% συμφώνησαν με την δήλωση, 17% συμφώνησαν πλήρως, 13% συμφώνησαν ελάχιστα, 6% δεν εξέφρασαν γνώμη ενώ μόλις 1% διαφώνησε ελάχιστα.

Στην ερώτηση 15 αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί όταν θυμώνουν πάντα μπορούν να ηρεμίσουν γρήγορα τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα: ποσοστό 47% συμφώνησε , 29% συμφώνησε ελάχιστα, το 13% των ερωτηθέντων συμφώνησε πλήρως , 6% δεν συμφώνησε ούτε διαφώνησε και ένα ποσοστό της τάξης του 3% διαφώνησε ελάχιστα.

Στην ερώτηση 16 κατά πόσο έχουν καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε θετικά 94%, ενώ ένα 5% δήλωσε αναποφάσιστο και μόλις 1% διαφώνησε.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα για την κάθε συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης δίνεται στο Σχήμα 9 που ακολουθεί. Το συνολικό αποτέλεσμα κυμαίνεται μεταξύ 1(χαμηλότερο) και 7 (ψηλότερο) . Το ψηλότερο αποτέλεσμα 6,17 υποδηλώνει καλύτερη κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων.

Η μέση τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι 5,89 με άριστα το 7, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή.



Σχήμα 9: Αξιολόγηση των τεσσάρων συνιστωσών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

4.7.3. Συχνότητα και αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Συγκεκριμένα και μέσα από 4 ερωτήσεις μελετάται η συχνότητα των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, η ένταση που τις χαρακτηρίζει καθώς και τα αίτια πρόκλησης τους μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η πρώτη ερώτηση διερευνά τη συχνότητα των ενδοσχολικών συγκρούσεων και σύμφωνα με τον Πίνακα 9 που ακολουθεί ένα μεγάλο ποσοστό 33% δήλωσε ότι συχνά υπάρχουν συγκρούσεις στα σχολεία ενώ το 35% απάντησε ούτε σπάνια ούτε συχνά. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία πιστεύουν ότι δεν εμφανίζονται και πολύ συχνά συγκρούσεις στα σχολεία.

Πίνακας 9: Συχνότητα ενδοσχολικών συγκρούσεων

	Ποτέ	Σπάνια	Ούτε σπάνια Ούτε συχνά	Συχνά	Πολύ συχνά
ΜΕΡΟΣ Γ					
Ποια είναι η συχνότητα των συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα	0%	30%	35%	33%	2%

Η δεύτερη ερώτηση αφορά στο ερώτημα: "Πώς χαρακτηρίζετε τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική σας μονάδα;", και σύμφωνα με τον Πίνακα 10 που ακολουθεί ποσοστό 54% απάντησε ήπιες, το 39% τις χαρακτήρισε ως σοβαρές, ενώ το 1% πάρα πολύ

σοβαρές. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία πιστεύουν ότι αν και υπάρχουν κάποιες συγκρούσεις στα σχολεία αυτές δεν μπορούν να χαρακτηριστούν και πάρα πολύ σοβαρές.

Πίνακας 10: Ένταση ενδοσχολικών συγκρούσεων

	Πάρα πολύ σοβαρές	Πολύ σοβαρές	Σοβαρές	Ήπιες
ΜΕΡΟΣ Γ				
Εφόσον έχετε εντοπίσει συγκρούσεις στην σχολική μονάδα πώς θα τις χαρακτηρίζατε;	1%	6%	39%	54%

Η τρίτη ερώτηση ζητά από τους συμμετέχοντες να κατατάξουν τα αίτια των συγκρούσεων που τους δίνονται με φθίνουσα σειρά ξεκινώντας από το 1 ως την συχνότερη αιτία συγκρούσεων μέχρι το 6 για την λιγότερο συχνή αιτία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συχνότερη αιτία των συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία αφού την έχει κατατάξει το 44% των ερωτηθέντων με τον αριθμό 1, ενώ ακολουθούν οι οργανωτικές αδυναμίες με το 25% των ερωτηθέντων να τις έχει κατατάξει ως δεύτερη αιτία συγκρούσεων. Ακολουθούν τα αντικρουόμενα συμφέροντα στην τρίτη θέση, η ασάφεια στόχων στην τέταρτη, ενώ στην πέμπτη θέση βρίσκονται οι επιβαλλόμενες αλλαγές. Τέλος στο νούμερο 6, κατατάσσονται οι περιορισμένοι πόροι. Πρόκειται για την αιτία με την λιγότερη συχνότητα αφού το 61% των ερωτηθέντων την έχει κατατάξει στην τελευταία θέση. Τα αποτελέσματα φαίνονται συνοπτικά στον Πίνακα 11 που ακολουθεί.

Πίνακας 11: Αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

Αίτια συγκρούσεων						
ΜΕΡΟΣ Γ	1	2	3	4	5	6
Αντικρουόμενα συμφέροντα	15%	20%	31%	12%	12%	10%
Ασάφεια στόχων	6%	14%	13%	41%	22%	3%
Επιβαλλόμενες αλλαγές	11%	13%	11%	20%	34%	11%
Κακή επικοινωνία	44%	24%	14%	6%	9%	3%
Οργανωτικές αδυναμίες	19%	25%	24%	13%	8%	11%
Περιορισμένοι πόροι	5%	4%	7%	8%	15%	61%

Τέλος, η τέταρτη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου και που αναζητά άλλους πιθανούς λόγους πρόκλησης ενδοσχολικών συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν στον Πίνακα 12 που ακολουθεί στον οποίο φαίνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι δεν έβρισκαν κανένα άλλο πιθανό αίτιο σύγκρουσης, ενώ μόλις 13 άτομα, ποσοστό 5% δήλωσε ότι οι αντιζηλίες είναι ένα πιθανό αίτιο.

Πίνακας 12: Άλλα αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό
ΜΕΡΟΣ Γ		
Άλλοι λόγοι σύγκρουσης		
Τίποτα	227	90%
Ανταγωνισμός	1	0.5%
Αντιζηλίες	13	5%
Ασυμφωνία χαρακτήρων	1	0.4%
Διακρίσεις	4	2%
Κακές συμπεριφορές	1	0.4%
Προσωπικές Διαφορές	1	0.4%
Φόρτος εργασίας	4	2%

4.7.4. Τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε όπως έχει ήδη αναφερθεί το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών του Rahim Organizational Conflict Inventory II το οποίο περιλαμβάνει 28 προτάσεις μέσω των οποίων εξετάζονται πέντε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και οι οποίες βαθμολογούνται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Linker.

Για σκοπούς ανάλυσης υπολογίστηκε η μέση τιμή για την κάθε ερώτηση, η οποία και θα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα της κάθε συμπεριφοράς. Οι Πίνακες 13-17 που ακολουθούν παρουσιάζουν τον μέσο όρο για την κάθε ερώτηση, καθώς και το ποσοστό απαντήσεων της κάθε ερώτησης. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 5 μέρη ανάλογα με το περιεχόμενό τους και το είδος της τεχνικής που αντιπροσωπεύουν.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28 που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, αφορούν την τεχνική της συνεργασίας. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 2, 10, 11, 13, 19, 24 που αφορούν την τεχνική της εξομάλυνσης (Πίνακας 14) και οι ερωτήσεις 8, 9, 18, 21, 25 που αναφέρονται στην τεχνική της κυριαρχίας και παρουσιάζονται στον Πίνακα 15. Επίσης, οι ερωτήσεις 3, 6, 16, 17, 26, 27 αναφέρονται στην τεχνική της αποφυγής (Πίνακας 16) και τέλος οι ερωτήσεις 7, 14, 15, 20 που αφορούν την τεχνική του συμβιβασμού (Πίνακας 17). Αναλυτικότερα:

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13 που ακολουθεί και λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις 1, 4, 5, 12, 23, 28 διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική της συνεργασίας ως τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων με μέση τιμή 4.31 που την κατατάσσει, όπως θα δούμε και στη συνέχεια ως την πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 13: Η τεχνική της συνεργασίας

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Δ							
Ερώτηση 1		0%	1%	7%	46%	46%	4.37
<i>"Ερευνώ το θέμα με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση για να βρούμε μια λύση αποδεκτή από όλους"</i>							
Ερώτηση 4		0%	5%	17%	48%	30%	4.02
<i>"Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου με εκείνες των άλλων, ώστε να καταλήξουμε σε μια κοινή απόφαση"</i>							
Ερώτηση 5		0%	1%	5%	51%	43%	4.37
<i>"Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους, ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα, που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας"</i>							
Ερώτηση 12		0%	1%	4%	58%	37%	4.30
<i>"Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους άλλους για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί"</i>							
Ερώτηση 22		1%	0	13%	50%	36%	4.21
<i>"Προσπαθώ όλες οι ανησυχίες να συζητιούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων"</i>							
Ερώτηση 23		0	1%	4%	48%	47%	4.42
<i>"Συνεργάζομαι με τους άλλους για να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους".</i>							
Ερώτηση 28		0	0	5%	39%	56%	4.52
<i>"Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος"</i>							

Αναλυτικότερα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεχνική συνεργασίας είναι οι ακόλουθες:

Στην ερώτηση 1 εάν οι εκπαιδευτικοί ερευνούν *"το θέμα με τους εμπλεκόμενους στην σύγκρουση για να βρούνε λύση αποδεκτή από όλους"* είχαμε το ίσο ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξης του 46% να συμφωνεί απόλυτα και το υπόλοιπο 46% να συμφωνεί, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 1% να διαφωνεί.

Στην ερώτηση 4 κατά πόσο προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ιδέες τους με τους υπόλοιπους ώστε να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 30%, ότι συμφωνούν απάντησε το 48%, κράτησαν ουδέτερη στάση το 17% ενώ διαφώνησε το υπόλοιπο 5%.

Στην ερώτηση 5 εάν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνεργαστούν *"ώστε να βρουν λύση σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες τους"* η οποία ήταν και η πιο αντιπροσωπευτική ως προς την τεχνικής της συνεργασίας, το σύνολο απάντησε ότι συμφωνεί και συγκεκριμένα το 51% και 43% συμφώνησε πλήρως ενώ το υπόλοιπο 5% δεν πήρε θέση.

Στην ερώτηση 12 κατά πόσο ανταλλάσσουν ακριβείς πληροφορίες με τους υπόλοιπους που εμπλέκονται στην σύγκρουση ώστε να λυθεί το πρόβλημα διαπιστώθηκε ότι το 58% υποστηρίζει ότι είναι σημαντικός παράγοντας, το 37% συμφώνησε πλήρως και το υπόλοιπο 4% απάντησε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στην ερώτηση 22 διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν ανοιχτές συζητήσεις για την επίλυση των ζητημάτων με ένα αξιосέβαστο ποσοστό της τάξης του 37% να συμφωνεί απόλυτα, 50% να συμφωνεί και 13% να παραμένει ουδέτερο.

Στην ερώτηση 23 αν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους είτε αυτοί είναι οι γονείς, είτε μαθητές, είτε εκπαιδευτικοί, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην πλειοψηφία τους. Συγκεκριμένα, το 48% απλώς συμφώνησε, ενώ συμφώνησε πλήρως το 47% και μόλις το 4 ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

Στην ερώτηση 28 κατά πόσο προσπαθούν να συνεργαστούν με τους εμπλεκόμενους για την καλύτερη κατανόηση του προβλήματος οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν συμφωνώ απόλυτα με ποσοστό 56%, συμφώνησαν κατά 39% και τέλος ουδέτεροι παρέμειναν μόνο το 5%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανείς δεν διαφώνησε με την πρόταση αυτή.

Στη συνέχεια και σύμφωνα με τον Πίνακα 14 που ακολουθεί, αναφορικά με τη χρήση της τεχνικής της εξομάλυνσης για τη διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες από τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: 2, 10, 11, 13, 19, 24 και σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γίνεται μειωμένη χρήση της τεχνικής αυτής. Αυτό διαφαίνεται και από τη μέση τιμή των ερωτημάτων που αφορούσε αυτού του είδους την τεχνική που ήταν αρκετά χαμηλή και συγκεκριμένα 2.57

Πίνακας 14: Η τεχνική της εξομάλυνσης

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Δ							
Ερώτηση 2 <i>"Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των άλλων"</i>		15%	29%	27%	23%	6%	2.75
Ερώτηση 10 <i>"Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των άλλων"</i>		18%	37%	26%	13%	6%	2.53
Ερώτηση 11 <i>"Ενδίδω στις επιθυμίες των άλλων"</i>		28%	39%	23%	5%	5%	2.19
Ερώτηση 13 <i>"Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους άλλους"</i>		18%	28%	31%	19%	4%	2.65
Ερώτηση 19 <i>"Συχνά συμφωνώ με τις προτάσεις των άλλων"</i>		16%	28%	33%	17%	6%	2.70
Ερώτηση 24 <i>"Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των άλλων"</i>		19%	27%	31%	17%	6%	2.62

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην τεχνική της εξομάλυνσης είναι αναλυτικά οι ακόλουθες:

Στην ερώτηση 2 ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υπόλοιπων εμπλεκόμενων διαπιστώθηκε ότι το 29% υποστηρίζει ότι είναι λάθος τακτική, το 23% συμφώνησε με την ιδέα και το 27% δεν πήρε θέση. Βέβαια ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 15% διαφώνησε πλήρως με την πρόταση αυτή.

Στην ερώτηση 10 εάν συνήθως ικανοποιούν τις επιθυμίες των άλλων εμπλεκόμενων σε μια σύγκρουση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε με ποσοστό 37%, το 26% κράτησε ουδέτερη στάση ενώ το υπόλοιπο χωρίστηκε ανάμεσα στο συμφωνώ με 13% και το διαφωνώ πλήρως με 18%.

Στην ερώτηση 11 κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ενδίδουν στις επιθυμίες των άλλων (γονέων , εκπαιδευτικών , μαθητών, φορέων) που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση ένα μεγάλο ποσοστό διαφώνησε είτε πλήρως 28%, είτε απλά διαφώνησε 39%. Αντίθετα, πολύ μικρά ποσοστά της τάξης του 5% βρέθηκαν να συμφωνούν με την ιδέα αυτή. Παράλληλα, ένα ποσοστό της τάξης του 23% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Στην ερώτηση 13 σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνήθως παραχωρήσεις στους άλλους διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα το 45% διαφώνησε και το 23% απλά συμφώνησε ενώ το 31% δεν εξέφρασε γνώμη.

Στην ερώτηση 19 ως προς την συμφωνία απόψεων με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση οι ερωτώμενοι υποστήριξαν με το 6% ότι συμφωνούν απόλυτα με την άποψη, με το 17% ότι συμφωνούν και το υπόλοιπο 33% κράτησε ουδέτερη στάση, ενώ το 15% διαφώνησε πλήρως και το 28% απλά διαφώνησε.

Στην ερώτηση 24 κατά πόσο προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των άλλων είτε αυτοί είναι μαθητές, είτε γονείς σε μια σύγκρουση διαπιστώνεται ότι το 6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, το 17% συμφωνεί, ενώ το 31% δεν πήρε θέση. Βέβαια το 27% διαφώνησε με την άποψη καθώς και το 19% που διαφώνησε πλήρως.

Ακολούθως, και σύμφωνα με τον Πίνακα 15 που αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω της τεχνικής της κυριαρχίας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: 8, 9, 18, 21, 25. Σύμφωνα με τα όσα απάντησαν καταδεικνύεται ότι οι ερωτώμενοι δεν προτιμούν την εφαρμογή της μεθόδου αυτής για την επικοινωνιακή διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Αυτό διαφαίνεται και από τη χαμηλή μέση τιμή στις ερωτήσεις που ήταν μόλις 2.9 κατατάσσοντάς την εν λόγω τεχνική, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στην τελευταία θέση των προτιμήσεών τους.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας και αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεχνική της κυριαρχίας ως τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρουσιακών επεισοδίων.

Πίνακας 15: Η τεχνική της κυριαρχίας

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου						
	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Δ						
Ερώτηση 8 <i>"Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι απόψεις μου"</i>	6%	27%	44%	19%	4%	2.87
Ερώτηση 9 <i>"Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να παρθεί μια απόφαση υπέρ μου"</i>	21%	34%	34%	7%	4%	2.38
Ερώτηση 18 <i>"Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να έχω μια θετική απόφαση"</i>	2%	10%	32%	40%	16%	3.58
Ερώτηση 21 <i>"Είμαι γενικά σταθερός στην επιδίωξη της δικής μου άποψης για το θέμα που έχει προκύψει"</i>	4%	14%	42%	31%	9%	3.27
Ερώτηση 25 <i>"Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμη μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική σχέση"</i>	19%	35%	34%	7%	5%	2.44

Συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες:

Στην ερώτηση 8 αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επιρροή τους για να γίνουν αποδεκτές οι απόψεις τους διαπιστώθηκε ότι το 33% υποστηρίζει ότι δεν ισχύει, ενώ το 23% ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή και το υπόλοιπο 44% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στην ερώτηση 9 αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό σχετικά με την χρήση της εξουσίας ώστε να παρθεί μια απόφαση υπέρ των εκπαιδευτικών καθώς το 55% είναι εναντίον αυτής της ιδέας και διαφωνεί, το 11% συμφωνεί και το υπόλοιπο 34% δεν παίρνει θέση.

Στην ερώτηση 18 αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για να έχουν μια θετική απόφαση στο αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι συμφωνεί. Συγκεκριμένα το 40% συμφώνησε, ενώ το 16% συμφώνησε πλήρως και το 32% απάντησε στο μέσο. Αντίθετα το 12% των εκπαιδευτικών διαφώνησε.

Στην ερώτηση 21 και συγκεκριμένα στη φράση *"είμαι γενικά σταθερός στην επιδίωξη της δικής μου άποψης για το θέμα που έχει προκύψει"* η πλειοψηφία με ποσοστό 42% δεν συμφώνησε αλλά ούτε διαφώνησε, 31% συμφώνησε, 9% συμφώνησε πλήρως και 13% διαφώνησε.

Στην ερώτηση 25 εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη δύναμη τους για να κερδίσουν σε μια ανταγωνιστική σχέση υποστήριξαν το 5% ότι συμφωνούν απόλυτα, το 8% ότι συμφωνούν, το 34% ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και το 19% ότι διαφωνούν πλήρως καθώς και το 35% ότι διαφωνούν.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 που ακολουθεί και λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις 3, 6, 16, 17, 26, 27, αναφορικά με τη χρήση της τεχνικής της αποφυγής, το ποσοστό που συμφώνησε 62% ήταν περισσότερο από το διπλάσιο του ποσοστού που διαφώνησε 25% με την τακτική αυτή. Επιπλέον η μέση τιμή των ερωτήσεων που αφορούσε την τεχνική αυτή, κυμαινόταν στο 3.5 πράγμα το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με την τακτική της αποφυγής ένα μεγάλο ποσοστό ούτε συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί με τη χρήση της.

Πίνακας 16: Η τεχνική της αποφυγής

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Δ						
Ερώτηση 3 <i>"Προσπαθώ να αποφύγω να έρθω σε δύσκολη θέση και διαχειρίζομαι διακριτικά την σύγκρουση"</i>	6%	16%	29%	31%	18%	3.39
Ερώτηση 6 <i>"Συνήθως αποφεύγω ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους άλλους"</i>	10%	25%	20%	34%	11%	3.11
Ερώτηση 16 <i>"Προσπαθώ να μείνω μακριά από διαφωνία με τους άλλους"</i>	6%	24%	35%	23%	12%	3.11
Ερώτηση 17 <i>"Αποφεύγω τη συνάντηση με τους άλλους"</i>	17%	35%	34%	10%	4%	3.50
Ερώτηση 26 <i>"Αποφεύγω να εκφράσω τη διαφωνία μου με άλλους, ώστε να αποφευχθεί η συναισθηματική επιβάρυνση"</i>	11%	29%	35%	19%	6%	2.81
Ερώτηση 27 <i>"Προσπαθώ να αποφευχθούν δυσάρεστες λεκτικές φράσεις με τους άλλους"</i>	7%	18%	13%	31%	31%	3.63

Αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είχαν ως ακολούθως:

Στην ερώτηση 3 αν προσπαθούν να αποφύγουν να έρθουν σε δύσκολη θέση και διαχειρίζονται με διακριτικότητα μια σύγκρουση απάντησαν συμφωνώ απόλυτα το 18%, συμφωνώ το 31%, διαφωνώ το 16%, και διαφωνώ πλήρως το 6% ενώ το 29% δεν πήρε θέση.

Στην ερώτηση 6 εάν συνήθως αποφεύγουν τις συζητήσεις για τις διαφορές που ίσως υπάρξουν με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 11%, συμφώνησε το 34% και απάντησαν στη μεσαία κατάσταση το υπόλοιπο 20% , ενώ παράλληλα διαφώνησαν πλήρως 10% και απλά διαφώνησε το 25%.

Στην ερώτηση 16 όσον αφορά εάν θα πρέπει να μείνουν μακριά από διαφωνία με τους άλλους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση ίσο περίπου ποσοστό διαφώνησε αλλά και συμφώνησε. Συγκεκριμένα το 24% διαφώνησε, το 35% κράτησε ουδέτερη στάση, το 23% συμφώνησε και το 12% συμφώνησε απόλυτα, ενώ το 6% διαφώνησε πλήρως.

Στην ερώτηση 17 αξιολογείται το ποσοστό σχετικά με το αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν συνάντηση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση καθώς το 35% διαφωνεί με την ιδέα αυτή, το 17% διαφωνεί απόλυτα και το υπόλοιπο αρκετά μεγάλο ποσοστό 34% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, πολύ μικρότερο ποσοστό 15% συμφώνησαν στην ερώτηση αυτή.

Στην ερώτηση 26 όσον αφορά το ερώτημα για το αν πρέπει να αποφεύγουν να εκφράσουν τη διαφωνία τους με τους άλλους εμπλεκόμενους για να αποφευχθεί η συναισθηματική επιβάρυνση απάντησαν το 29% διαφωνώ, το 11% διαφωνώ πλήρως το 19% απλά συμφώνησαν ενώ το 6% συμφώνησαν πλήρως και το υπόλοιπο και μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολο , το 35% δεν πήραν θέση.

Στην ερώτηση 27 οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν δυσάρεστες λεκτικές φράσεις με τους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση είτε αυτοί είναι οι γονείς, είτε οι μαθητές, είτε άλλοι φορείς με ένα αξιολογούμενο ποσοστό 62% να συμφωνεί γενικά, 25% να διαφωνεί και 13% να ανήκει στο μέσο επίπεδο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 17 που ακολουθεί και μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 7, 14, 15, 20 που αφορούν την τεχνική του συμβιβασμού, καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί συμβιβάζονται σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμφωνούν με την αυτή την τεχνική και προσπαθούν να βρεθεί μια λύση για να λυθεί το πρόβλημα μέσα από διαπραγματεύσεις με τους εμπλεκόμενους. Η μέση τιμή των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στην τεχνική του συμβιβασμού ήταν πολύ υψηλή 4,075 κάτι που την κατατάσσει δεύτερη στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Πίνακας 17: Η τεχνικής του συμβιβασμού

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέση τιμή
ΜΕΡΟΣ Δ						
Ερώτηση 7 <i>"Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση για να λυθεί το αδιέξοδο"</i>	0%	0%	6%	60%	34%	4.29
Ερώτηση 14 <i>"Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για την άρση του αδιεξόδου"</i>	0%	0%	12%	64%	24%	4.11
Ερώτηση 15 <i>"Διαπραγματεύομαι με άλλους, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός"</i>	0%	0%	7%	67%	26%	4.17
Ερώτηση 20 <i>"Μπορώ να χρησιμοποιήσω "δούναι και λαβείν", ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός"</i>	5%	6%	28%	33%	28%	3.73

Αναλυτικότερα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την τεχνική του συμβιβασμού ήταν οι ακόλουθες:

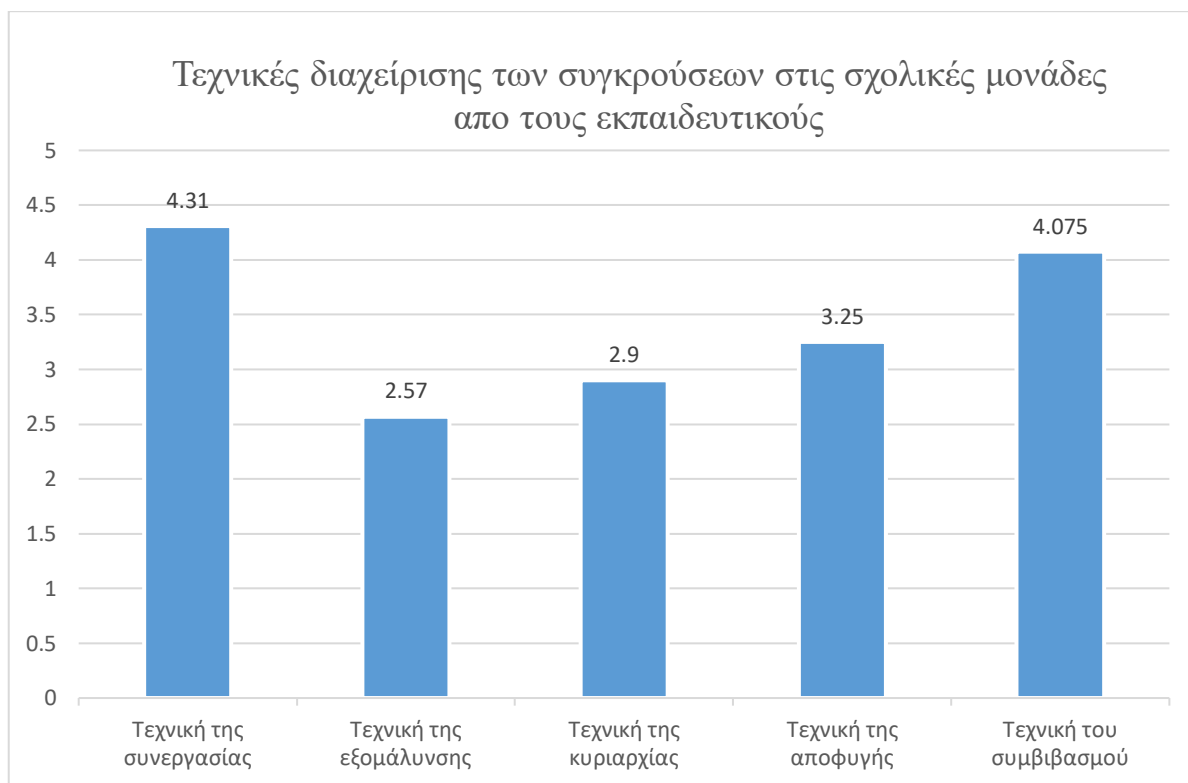
Στην ερώτηση 7 ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να προσπαθούν να βρουν μια μέση λύση για να λυθεί το αδιέξοδο διαπιστώθηκε ότι το 60% υποστηρίζει ότι είναι πολύ καλή ιδέα, το 34% συμφώνησαν πλήρως και το υπόλοιπο 6% απάντησε στη μεσαία κατάσταση.

Στην ερώτηση 14 όσον αφορά την εύρεση μιας μέσης λύσης για την άρση του αδιεξόδου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν στο να προτείνουν τέτοιες προτάσεις με ποσοστό 64%, ποσοστό 24% συμφώνησε πλήρως, ενώ το 12% ούτε συμφώνησε αλλά ούτε και διαφώνησε.

Στην ερώτηση 15 και στο θέμα της διαπραγμάτευσης με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους ώστε να υπάρξει ένας συμβιβασμός, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με 66% και με 26% συμφώνησαν πλήρως. Αντίθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό 1% διαφώνησε με την ιδέα αυτή. Ενώ, το 7% ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε και συμφώνησαν.

Στην ερώτηση 20 ως προς το εάν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιήσουν "δούνα και λαβείν" ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός, το 61% συμφώνησε γενικά, ενώ αντίθετα το 11% διαφώνησε και το υπόλοιπο 29% κράτησε ουδέτερη στάση.

Συνοπτικά, οι πέντε τεχνικές διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων φαίνονται στο Σχήμα 10 που ακολουθεί και στο οποίο παρουσιάζεται το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε τεχνικής που κυμαίνεται μεταξύ 1 (χαμηλότερο) και 5 (ψηλότερο). Τα ψηλότερα αποτελέσματα με την τιμή 4,31 στην τεχνική της συνεργασίας και 4,075 στην τεχνική του συμβιβασμού υποδηλώνουν συχνότερη χρήση των τεχνικών αυτών για την αντιμετώπιση των συγκρουσιακών επεισοδίων.



Σχήμα 10: Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

4.8. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας - Μέρος Β΄

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, που αποτελεί και το τελευταίο τμήμα της στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων των ερωτηματολογίων, επιχειρείται η περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος, μέσα από σειρά συσχετισμών ώστε να οδηγηθούμε σε περεταίρω συμπεράσματα. Αρχικά, διερευνάται η ύπαρξη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σπουδές και σχέση εργασίας). Ακολούθως, μελετάται η πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στις πέντε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργασίας, συμβιβασμού, εξομάλυνσης, αποφυγής, κυριαρχίας) και τα δημογραφικά στοιχεία και τέλος αξιολογείται η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης και των πέντε προαναφερθέντων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων.

4.8.1. Αξιολόγηση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του βαθμού της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των δημογραφικών στοιχείων

Φύλο και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Αρχικά γίνεται συσχέτιση των ερωτήσεων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο. Για αυτή την περίπτωση εφαρμόζεται το κριτήριο Mann-Whitney Test γιατί η μεταβλητή "φύλο" παίρνει 2 τιμές (0-άντρας και 1-γυναίκα). Για όλες τις ερωτήσεις το p-value βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο από 0,05 εκτός από τις δηλώσεις που φαίνονται στον Πίνακα 18

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (ερώτηση 1) φάνηκε να είναι στατιστική σημαντική με το φύλο, αφού η τιμή του p-value είναι 0.006. Επιπλέον, σε όλες τις ερωτήσεις της κατηγορίας ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων των άλλων (ερωτήσεις 5, 6, 7, 8) η τιμή του p-value ήταν μικρότερη του 0.05, το οποίο υποδεικνύει την σημαντικότητα τους ως προς το φύλο.

Επίσης, στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (ερωτήσεις 9, 10) καθώς και τη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (ερώτηση 14) φάνηκε ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, γίνεται δεκτό ότι για αυτές τις δηλώσεις οι μέσοι όροι τιμών συχνότητας, διαφέρουν ανάμεσα στα δύο φύλα, κάτι που είναι στατιστικά σημαντικό.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 18).

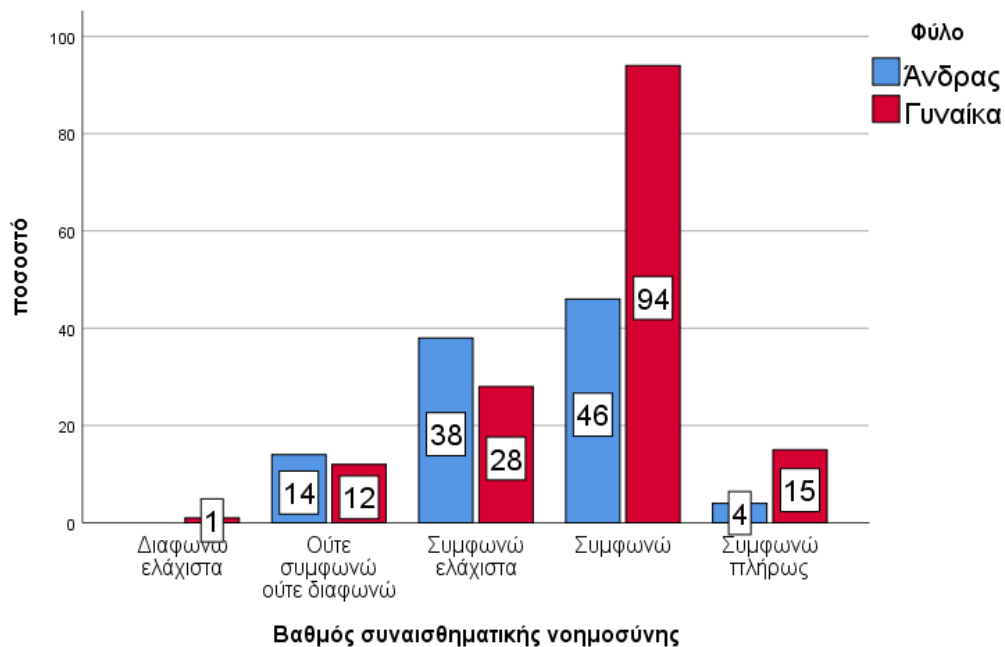
Πίνακας 18: Κριτήριο Mann-Whitey Test για τη μεταβλητή "φύλο" με Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ερωτήσεις	p-value
<p>Ερώτηση 1 <i>"Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)"</i></p>	0.006
<p>Ερώτηση 5 <i>"Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους"</i></p>	0.000
<p>Ερώτηση 6 <i>"Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων"</i></p>	0.000
<p>Ερώτηση 7 <i>"Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και στην συγκινησιακή κατάσταση των άλλων"</i></p>	0.001
<p>Ερώτηση 8 <i>"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου"</i></p>	0.002
<p>Ερώτηση 9 <i>"Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω"</i></p>	0.000
<p>Ερώτηση 10 <i>"Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είναι ένα άξιο και ικανό άτομο"</i></p>	0.001
<p>Ερώτηση 14 <i>"Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου"</i></p>	0.048

Υπόθεση 1: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα "φύλο" και στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

Κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι ο παράγοντας φύλο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο όσον αφορά την ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (p -value=0.031). (βλ. παράρτημα, Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα φαίνονται βέβαια και στο Σχήμα 11 με τις γυναίκες να κατέχουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό ως προς την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με τους άντρες, αλλά και ως προς την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα καθώς τα βιώνουν.

Συνεπώς, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με το αντρικό φύλο.



Σχήμα 11: Φύλο και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ακολούθως, για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις υπόλοιπες μεταβλητές δηλαδή την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και τη σχέση εργασίας, επιβάλλεται να εφαρμόσουμε το Kruskal Wallis Test γιατί οι συγκεκριμένες ομάδες αποτελούνται από περισσότερες από 2 κατηγορίες.

Ηλικία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάλυση συνεχίζεται με την εξέταση του παράγοντα της ηλικίας ως προς τα ερωτήματα της συναισθηματικής νοημοσύνης και εξετάζοντας την τιμή του p-value. Όπου p-value είναι μικρότερο από 0.005 τότε δηλώνει την σημαντικότητα του. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 19. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που αφορούσαν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (ερωτήσεις 9, 11, 12) καθώς και την ικανότητα ρύθμισης τους (ερωτήσεις 13, 14, 16) έδειξαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές σε σχέση με την ηλικία.

Ο ψηλότερος μέσος όρος εμφανίζεται στους συμμετέχοντες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 κάτι που υποδηλώνει ότι είναι πιο ικανοί τόσο στο να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, όσο και να τα ρυθμίζουν. Συνεπώς, έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσο μεγαλύτερος σε ηλικία είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 19).

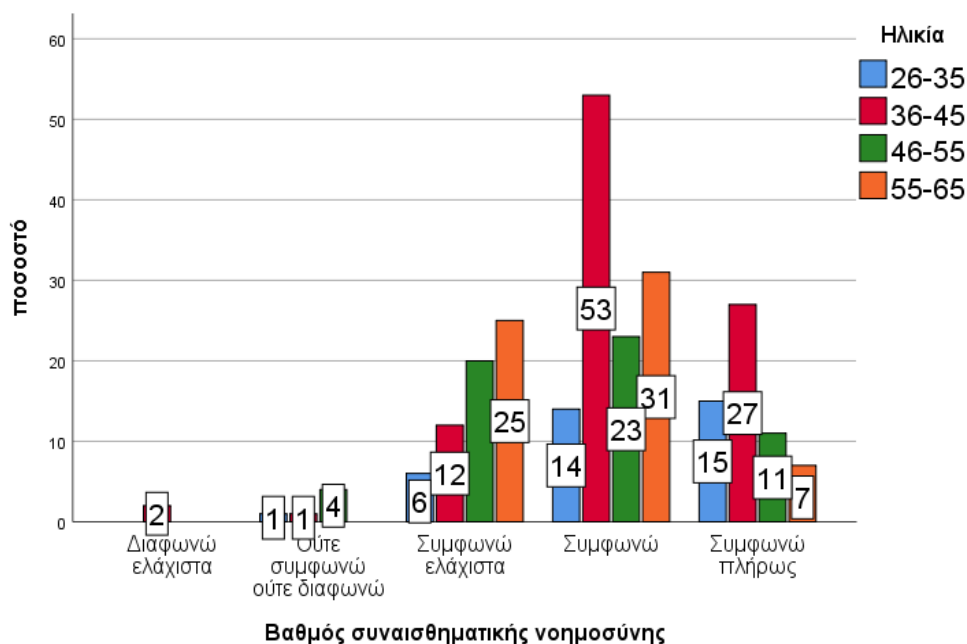
**Πίνακας 19: Κριτήριο Kruskal Wallis Test για την μεταβλητή "ηλικία" με
Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Ερωτήσεις	p-value
Ερώτηση 9 <i>"Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω"</i>	0.000
Ερώτηση 11 <i>"Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα"</i>	0.001
Ερώτηση 12 <i>"Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο"</i>	0.004
Ερώτηση 13 <i>"Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες"</i>	0.003
Ερώτηση 14 <i>"Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου"</i>	0.009
Ερώτηση 16 <i>"Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου"</i>	0.014

Υπόθεση 2: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα "ηλικία" και στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

Κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι ο παράγοντας ηλικία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο όσον αφορά την ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (p -value=0.001). (βλ. παράρτημα, Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα φαίνονται βέβαια και στο Σχήμα 12 με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-45 χρονών να κατέχουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό ως προς την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και όσον αφορά την ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

Συνεπώς, οι πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους πιο νεαρούς ηλικιακά συναδέλφους τους.



Σχήμα 12: Ηλικία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Έτη υπηρεσίας και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το ίδιο ισχύει και για τα χρόνια υπηρεσίας. Όσο πιο έμπειρος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνεται και ο βαθμός της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Για αυτό άλλωστε και το Kruskal Wallis Test για τα χρόνια υπηρεσίας έδειξε p-value μικρότερο από 0,05 ,άρα στατιστικά σημαντικό, όπως φαίνεται στον Πίνακα 20.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων (ερώτηση 1, 2 ,3) φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική με τα έτη υπηρεσίας αφού η τιμή του p-value είναι μικρότερη από 0.05 και στις τρεις ερωτήσεις.

Επίσης, στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (ερωτήσεις 9, 12) καθώς και την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (ερώτηση 13, 14, 16) φάνηκε ότι ο παράγοντας έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, γίνεται δεκτό ότι για αυτές τις δηλώσεις οι μέσοι όροι τιμών συχρότητας, διαφέρουν ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας, κάτι που είναι στατιστικά σημαντικό.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 20).

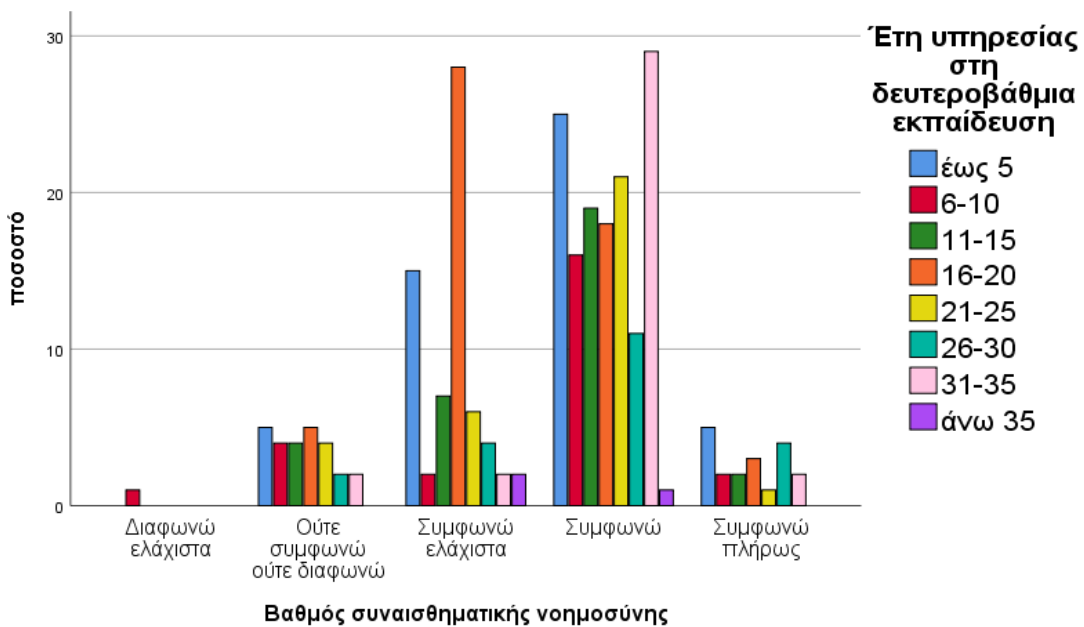
Πίνακας 20: Κριτήριο Kruskal Wallis Test για την μεταβλητή "έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση" με Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ερωτήσεις	p-value
Ερώτηση 1 <i>"Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)"</i>	0.000
Ερώτηση 2 <i>"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου"</i>	0.002
Ερώτηση 3 <i>"Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά"</i>	0.003
Ερώτηση 9 <i>"Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω"</i>	0.000
Ερώτηση 12 <i>"Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο"</i>	0.004
Ερώτηση 13 <i>"Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες"</i>	0.002
Ερώτηση 14 <i>"Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου"</i>	0.000
Ερώτηση 16 <i>"Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου"</i>	0.001

Υπόθεση 3: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση φαίνεται ότι επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ($p\text{-value} = 0.002$). (βλ. Παράρτημα Πίνακας 3). Από τη γραφική παράσταση συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (31-35 χρόνια υπηρεσίας) διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους (Σχήμα 13). Επιπλέον, φαίνεται ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους είναι πιο εμφανής σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Συνεπώς, πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με περισσότερα έτη υπηρεσίας, παρουσιάζουν και υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης.



Σχήμα 13: Έτη υπηρεσίας και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Σπουδές και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Επιπλέον, κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι ο παράγοντας σπουδές, δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο ΑΕΙ ή Δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, δεν επηρεάζει τον βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, τη διαχείριση και κατανόηση των συναισθημάτων τους καθώς και τη διαμόρφωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους. (p-value βρέθηκε μεγαλύτερο από 0,05) (βλ. παράρτημα, πίνακας 4)

Σχέση εργασίας και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια, φαίνεται ότι η θέση την οποία κατείχαν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση, δηλαδή αν είναι μόνιμοι, συμβασιούχοι ή αντικαταστάτες, δε διαφοροποιεί τον βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. (p-value=0,740). (βλ. παράρτημα, πίνακας 5).

4.8.2. Αξιολόγηση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και των δημογραφικών στοιχείων

Στη συνέχεια, γίνεται συσχέτιση των ερωτήσεων που αφορούν τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (συμβιβασμός, συνεργασία, κυριαρχία, εξομάλυνση, αποφυγή) ως προς τα δημογραφικά στοιχεία.

Φύλο και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Αρχικά, γίνεται συσχέτιση με το φύλο, δηλαδή κατά πόσο επηρεάζει αν ένας εκπαιδευτικός είναι άντρας ή γυναίκα τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στο σχολείο. Για αυτή την περίπτωση εφαρμόζεται το κριτήριο Mann-Whitney Test γιατί η μεταβλητή "φύλο" παίρνει 2 τιμές (0 – άντρας και 1-γυναίκα). Για όλες τις ερωτήσεις το p-value βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο από 0,05 το οποίο μας οδηγεί στο αποτέλεσμα ότι δεν επηρεάζει το φύλο ως προς την διαχείριση συγκρούσεων. (βλ. Παράρτημα Πίνακας 6)

Ακολούθως, για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις τεχνικές διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία: ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και την σχέση εργασίας, επιβάλλεται να εφαρμόσουμε το Kruskal Wallis Test γιατί οι συγκεκριμένες ομάδες αποτελούνται από περισσότερες από 2 κατηγορίες.

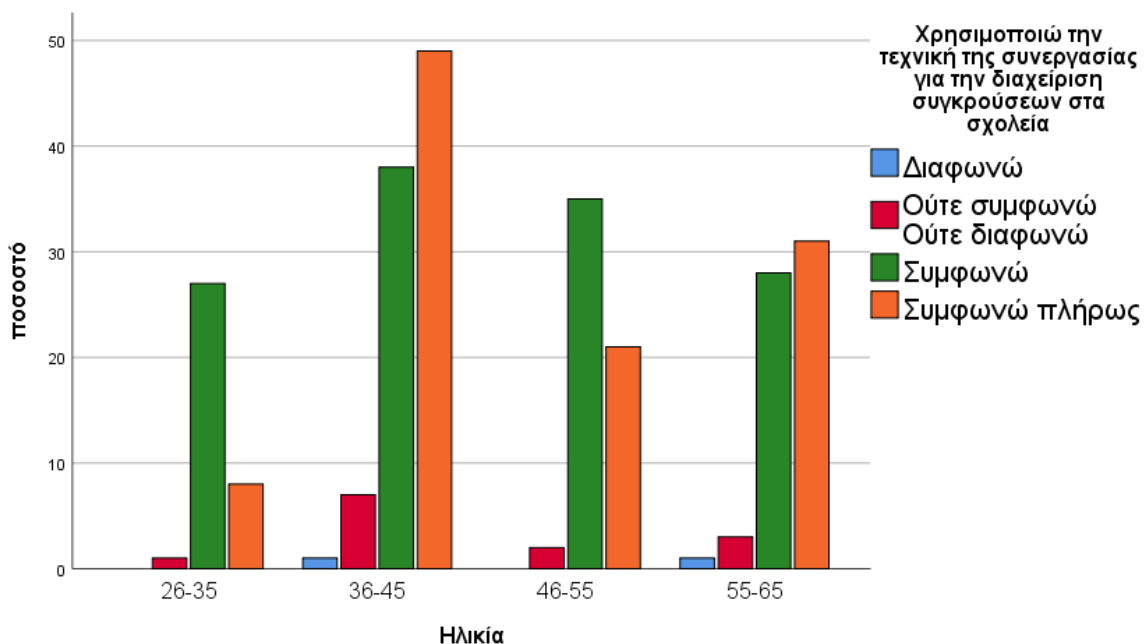
Ηλικία και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η ανάλυση συνεχίζεται με την εξέταση του παράγοντα της ηλικίας ως προς τα ερωτήματα της διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς και εξετάζοντας την τιμή του p-value, η οποία βρέθηκε να είναι 0.006, άρα στατιστικά σημαντικό (βλ. Παράρτημα Πίνακας 7).

Υπόθεση 4: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα "ηλικία" και στην επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς;

Κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι ο παράγοντας ηλικία συσχετίζεται με την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων και με τις πέντε διαφορετικές τεχνικές: της συνεργασίας, του συμβιβασμού, της αποφυγής, της κυριαρχίας και της εξομάλυνσης (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 8, 9, 10, 11, 12).

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η γραφική παράσταση αναφορικά με την επιλογή της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με την ηλικία, (Σχήμα 14). Στο σχήμα αυτό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν συχνότερα την τεχνική αυτή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον, σε σύγκριση με τους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 14: Ηλικία και διαχείριση συγκρούσεων με την τεχνική της Συνεργασίας

Έτη υπηρεσίας και τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

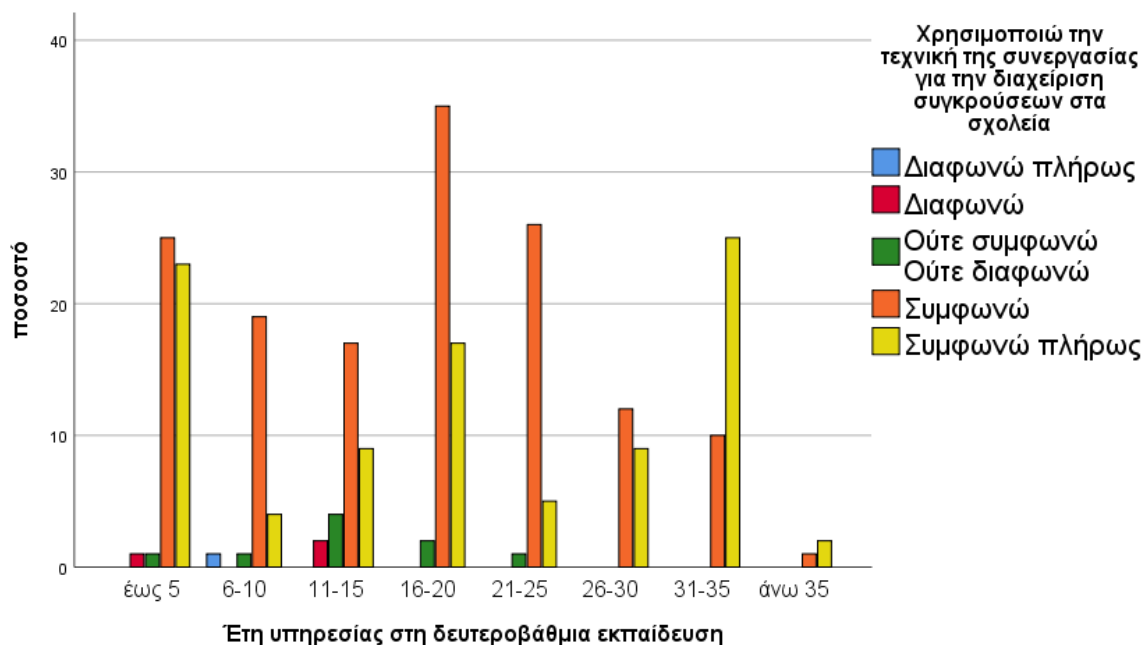
Ακολούθως, εξετάζεται ο παράγοντας "έτη υπηρεσίας" ως προς τα ερωτήματα της διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το Kruskal Wallis Test για τα χρόνια υπηρεσίας το p-value είναι μικρότερο από 0,05 , άρα στατιστικά σημαντικό. (βλ.. Παράρτημα Πίνακας 13)

Υπόθεση 5: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στην επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς;

Κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συσχετίζονται με την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων και με τις πέντε διαφορετικές τεχνικές: της συνεργασίας, του συμβιβασμού, της αποφυγής, της κυριαρχίας και της εξομάλυνσης. (βλ. Παράρτημα Πίνακας 14, 15, 16, 17, 18).

Ενδεικτικά παρουσιάζεται η γραφική παράσταση αναφορικά με την επιλογή της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Σχήμα 15). Στο σχήμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με 31-35 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, συμφωνούν στην πλειοψηφία τους όσον αφορά τη χρήση της τεχνικής της συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Ακολουθεί το σχετικό σχήμα, (Σχήμα 15):



Σχήμα 15: Έτη υπηρεσίας και διαχείριση συγκρούσεων με την τεχνική της Συνεργασίας

Σπουδές και τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Κάνοντας έλεγχο χ^2 (chi-square test) διαφάνηκε ότι ο παράγοντας "σπουδές" δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο ΑΕΙ ή Δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και το p-value βρέθηκε μεγαλύτερο από 0,05. (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 19)

Σχέση εργασίας και τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Επιπλέον μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια, και τον έλεγχο χ^2 (chi-square test) που έγινε, φαίνεται ότι η θέση την οποία κατείχαν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση δηλαδή αν είναι μόνιμοι, συμβασιούχοι ή αντικαταστάτες, σχετίζεται με την

τεχνική επιλογής διαχείρισης μιας σύγκρουσης στο σχολείο. ($p\text{-value}=0,13$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 20).

4.8.3. Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων

Στόχος της ανάλυσης που ακολουθεί είναι η διερεύνηση μιας πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα (η μέση τιμή ήταν 5.89) και των ακολουθούμενων τεχνικών διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Η ανάλυση θα βασιστεί στο στατιστικό τεστ χ^2 (chi-square test) προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και στη τεχνική διαχείριση συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί.

Μέσω της ανάλυσης θα φανεί η ύπαρξη ή όχι σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, αλλά δεν θα διαφανεί ο βαθμός έντασης της συσχέτισης.

Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της τεχνικής συνεργασίας

Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 21 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square test) από τα οποία θα διαφανεί η ύπαρξη ή όχι συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής της συνεργασίας που μελετάται. Η αξία της $p\text{-value}$ στη συγκεκριμένη σύγκριση ήταν 0,000. Σύμφωνα με όσους έχουν είδη αναφερθεί, αφού η αξία της $p\text{-value}$ (0,000) είναι μικρότερη του 5%, του διαστήματος εμπιστοσύνης, απορρίπτεται η H_0 υπόθεση και συνεπώς καταδεικνύεται πως

ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής της συνεργασίας υπάρχει συσχετισμός.

Πίνακας 21: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής συνεργασίας

"Chi-Square Tests"			
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	26.584^a	9	.002
Likelihood Ratio	28.753	9	.001
Linear-by-Linear Association	.442	1	.506
N of Valid Cases	252		

Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της τεχνικής εξομάλυνσης

Ο Πίνακας 22 που ακολουθεί παρουσιάζει τα ευρήματα του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square test) από τα οποία θα διαφανεί κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής εξομάλυνσης. Η αξία της p-value στη συγκεκριμένη σύγκριση ήταν 0.110 και επειδή είναι μεγαλύτερη του διαστήματος εμπιστοσύνης που είναι το 5%, δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και συνεπώς καταδεικνύεται πως δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και στην τεχνική της εξομάλυνσης.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 22):

Πίνακας 22: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής εξομάλυνσης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	12.344^a	8	.136
Likelihood Ratio	12.890	8	.116
Linear-by-Linear Association	.875	1	.350
N of Valid Cases	252		

Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της τεχνικής κυριαρχίας

Στον Πίνακα 23 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square test) σύμφωνα με τα οποία θα διαφανεί ο πιθανός συσχετισμός ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής κυριαρχίας. Η αξία της p-value στη συγκεκριμένη σύγκριση ήταν 0.789. Όπως έχει προαναφερθεί, αφού η αξία της p-value (0,789) είναι μεγαλύτερη του διαστήματος εμπιστοσύνης του 5%, δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και κατά συνέπεια καταδεικνύεται πως δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και στην τεχνική κυριαρχίας.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 23):

Πίνακας 23: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής κυριαρχίας

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2.418^a	5	.789
Likelihood Ratio	2.380	5	.794
Linear-by-Linear Association	1.355	1	.244
N of Valid Cases	252		

Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της τεχνικής αποφυγής

Στον Πίνακα 24 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square test) από τα οποία θα διαφανεί κατά πόσον υπάρχει ή όχι συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής αποφυγής που εξετάζεται. Η αξία της p-value στη συγκεκριμένη σύγκριση ήταν 0,263 και επειδή είναι μεγαλύτερη του διαστήματος εμπιστοσύνης, του 5%, τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και συνεπώς καταδεικνύεται πως δεν υπάρχει κανένας συσχετισμός ανάμεσα στο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και στην τεχνική αποφυγής.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 24):

Πίνακας 24: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής αποφυγής

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6.472^a	5	.263
Likelihood Ratio	7.498	5	.186
Linear-by-Linear Association	1.925	1	.165
N of Valid Cases	252		

Αξιολόγηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της τεχνικής συμβιβασμού

Με βάση τον Πίνακα 25, και τα εικονιζόμενα αποτελέσματα του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square test) θα διαφανεί κατά πόσο υπάρχει ή όχι συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής συμβιβασμού. Η αξία της p-value στη συγκεκριμένη σύγκριση ήταν 0,299 και αφού είναι μεγαλύτερη του διαστήματος εμπιστοσύνης, του 5%, τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και ως εκ τούτου καταδεικνύεται πως δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και την τεχνική του συμβιβασμού.

Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 25):

Πίνακας 25: Συσχέτιση βαθμού Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τεχνικής συμβιβασμού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4.889^a	4	.299
Likelihood Ratio	5.554	4	.235
Linear-by-Linear Association	.303	1	.582
N of Valid Cases	252		

Κεφάλαιο Ε΄

Συμπεράσματα και Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Κύριο θέμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η εκτίμηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και η αξιολόγηση του ρόλου της στην επιλογή τεχνικής διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 252 εκπαιδευτικοί που εργάζονται, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, μόνιμα στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, με τις γυναίκες να είναι περισσότερες από τους άνδρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας 36-45 ετών και οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, κάτι που αποδεικνύει την υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτισή τους. Τέλος, η προϋπηρεσία των περισσοτέρων εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1 έως 20 έτη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η μέση τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι 5,89 με άριστα το επτά. Αυτός ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται αρκετά υψηλός και ιδιαίτερα χρήσιμος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ταιριάζει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Biol et al., 2009 · Platsidou, 2010).

Όλο και περισσότερες μελέτες τονίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει το ενδιαφέρον των διδασκόντων προς τους μαθητές, βοηθά στην καλλιέργεια εποικοδομητικού κλίματος μάθησης, συμβάλλει στην εκπλήρωση των στόχων (Dolev & Leshem, 2017), στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Penrose et al., 2007) και στην καλύτερευση των διαπροσωπικών σχέσεων εντός των σχολικών μονάδων (Hen & Sharabi-Nov, 2014). Επίσης ορισμένες μελέτες την συσχετίζουν θετικά με την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών

(Arthi & Sumanthi, 2016), τη θετική στάση απέναντι στη ζωή και την εργασία (Ignal & Clipa, 2012), καθώς και με το χαμηλότερο άγχος (Bastian et al., 2005).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό βαθμό και στις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, που εξετάζει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (ικανότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων, ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων). Σύμφωνα με σειρά ερευνών (Neuman & Baron, 1998 · Rahim & Minors, 2003 · Ohbuchi & Ohno, 1993 · Fisher et al., 1999) οι ικανότητες αυτές συνδέονται θετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων αφού συμβάλλουν στην αναχαίτιση της επιθετικότητας, στην καλύτερη προσαρμογή της συμπεριφοράς των ατόμων ανάλογα με τα εξωτερικά ερεθίσματα και στον καλύτερο αυτοέλεγχο, όταν βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως οι συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες, κάτι που καταδεικνύουν σε έρευνά τους και οι Iordanides et al. (2014). Ωστόσο αυτό είναι φυσιολογικό αν λάβει κανείς υπόψη ότι στα σχολεία συνυπάρχουν άτομα διαφορετικών ηλικιών, πολιτισμών, ιδεολογιών, κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων, ενώ συγχρόνως, θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμες μέσα από μία σωστή διαχείριση. Παρ' όλα αυτά περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τις χαρακτήρισαν ως ήπιες ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε πως, αν και υπάρχουν συγκρούσεις στα σχολεία, αυτές δεν μπορούν να χαρακτηριστούν πάρα πολύ σοβαρές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συχνότερη αιτία συγκρούσεων στα σχολεία είναι η κακή επικοινωνία, κάτι που επισημαίνει και ο Balay (2006) στην έρευνά του. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά, οι οργανωτικές αδυναμίες, τα αντικρουόμενα συμφέροντα, η ασάφεια στόχων, οι επιβαλλόμενες αλλαγές και, στην τελευταία θέση, οι περιορισμένοι πόροι κάτι που δηλώνει την διάθεση υψηλών κονδυλίων από το κράτος για την κάλυψη υλικοτεχνικών αναγκών.

Η έρευνα κατέδειξε επίσης, ότι από τις πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, η τεχνική της συνεργασίας είναι η επικρατέστερη επιλογή των ερωτηθέντων. Το ίδιο υποστηρίζουν σε έρευνες τους οι Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015), Dogan (2016) και Balay (2006). Ακόμη οι Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2005) την θεωρούν ως την πιο ενδεδειγμένη τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων για το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα ακολουθούν, με σειρά προτίμηση, η τεχνική του συμβιβασμού, της αποφυγής και της κυριαρχίας, ενώ η τεχνική της εξομάλυνσης είναι αυτή που επιλέχθηκε λιγότερο. Η χαμηλή προτίμηση στην τεχνική της κυριαρχίας δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά δημοκρατικά με έκδηλη τη διάθεση για συνεργασία και αμοιβαία κατανόηση, για την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης.

Επιπλέον μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφάνηκε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες. Με αυτό συμφωνούν και άλλες έρευνες όπως του Bar-On (2000) και των Schuttle et al. (1998). Οι Mayer et al. (1999) σε έρευνα τους έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άνδρες ως προς την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική προσαρμογή και την επικοινωνία με τους υπολοίπους (Bar-On, 1997). Από την άλλη, οι άνδρες φαίνεται να είναι καλύτεροι στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην ικανότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες και φαίνεται ότι έχουν πιο αισιόδοξη στάση για τη ζωή σε σχέση με τις γυναίκες (Bar-On, 2000 · Mayer et al., 1999, 2000). Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα παρά μόνο, κάποιες μικρές διαφορές σε επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2005).

Δύο ακόμη παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, πράγμα με το οποίο συμφωνούν σε έρευνα τους τόσο οι Cabello et al (2016) όσο και ο Kafetsios (2004). Επίσης οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, καταδεικνύεται ότι διαθέτουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από τους πιο άπειρους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με έρευνες οι εργαζόμενοι με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση εμπειρίας

σε μία δουλειά, είναι σε θέση να ελέγχουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τα συναισθήματά τους, να αγχώνονται λιγότερο και να προσαρμόζονται καλύτερα στην εργασία λόγω της εμπειρίας τους (McKenna, 2000).

Επίσης, αναφορικά με την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τον τρόπο που επιλέγουν να διαχειριστούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Σύμφωνα με την έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015), τα μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα είναι πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση συγκρούσεων και η εργασιακή εμπειρία επηρεάζει την επιλογή τεχνικής διαχείρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων.

Τέλος, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαφάνηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής της συνεργασίας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων, η οποία βασίζεται στον διάλογο και στην διερεύνηση των διαφωνιών που αναπτύσσονται ανάμεσα στις δύο πλευρές για να βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις προς το συμφέρον όλων όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση προκειμένου το αποτέλεσμα να αποτελεί νίκη και για τις δύο πλευρές (Jordan & Troth, 2004). Το ίδιο κατέδειξαν και άλλες έρευνες, όπως αυτές των Heris & Heris (2011), Yu et al. (2006) και Morrison (2008).

5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς και η επισήμανση τους κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επικοινωνιακή διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Αρχικά, σημαντικός περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσε η μέθοδος επιλογής του δείγματος που, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν η βολική δειγματοληψία. Τα

ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς που υπήρχε πρόσβαση χωρίς να ακολουθηθεί κάποιο συγκεκριμένο δειγματοληπτικό σχέδιο. Για τον λόγο αυτό το δείγμα δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας αλλά η διατύπωση μόνο κάποιων τάσεων που ίσως εμφανίζονται στο δείγμα.

Επιπρόσθετα, παρόλο που το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων απουσιάζουν οι απόψεις άλλων παραγόντων που εμπλέκονται σε ενδοσχολικές συγκρούσεις όπως διευθυντών, μαθητών, συνδέσμων γονέων κλπ.

Ένας ακόμη μεθοδολογικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Κύρια μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων αυτών είναι ότι στηρίζονται στην υποκειμενική κρίση των ερωτηθέντων και οι απαντήσεις πιθανόν να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αφού τα άτομα συχνά απαντούν στηριζόμενα σε κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα, διογκώνοντας τις απόψεις τους για τις ικανότητες τους και ωραιοποιώντας τις απαντήσεις τους, άλλοτε σκόπιμα και άλλοτε όχι.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών εξετάζει μόνο τέσσερις από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτεπίγνωση των συναισθημάτων, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων) καθώς στηρίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer & Salovey και δεν αποτυπώνει την πολυσύνθετη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τον ρόλο των υπόλοιπων μεταβλητών που δεν μελετήθηκαν στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Περιοριστικός ερευνητικός παράγοντας που χρήζει αναφοράς είναι και οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς πρόκειται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς του δημοσίου και συγκεκριμένα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που πιθανόν να συνέβαλε στη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας αφού δεν συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί τόσο του ιδιωτικού τομέα όσο και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, ο σχετικά μικρός αριθμός συμμετεχόντων (252 εκπαιδευτικοί) και οι χρονικοί περιορισμοί που υπήρξαν κατά τη διανομή, συμπλήρωση, συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, θα πρέπει να συνυπολογιστούν κατά τη μελέτη των ευρημάτων.

5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η μελέτη του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ανεξάντλητη. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ορισμένες κατευθύνσεις προς τις οποίες θα ήταν χρήσιμο να κινηθούν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Αρχικά, θα ήταν ωφέλιμη η επέκταση της παρούσας έρευνας σε Παγκόσμιο επίπεδο, με μεγαλύτερο δείγμα επιλεγμένο από το σύνολο των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με παράλληλη χρήση καταλληλότερων μεθόδων δειγματοληψίας και συμπερίληψης των απόψεων περισσότερων στελεχών εκπαίδευσης και άλλων εμπλεκόμενων παραγόντων σε ενδοσχολικές συγκρούσεις για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων.

Επίσης, η επιλογή μιας άλλης μεθόδου συλλογής δεδομένων, όπως είναι η μεικτή μέθοδος (ποσοτική και ποιοτική) πιθανόν να πρόσθετε καινούρια στοιχεία στην παρούσα έρευνα αφού το μειονέκτημα της καθαρά ποσοτικής έρευνας στη διερεύνηση μιας κοινής τάσης του συνολικού πληθυσμού στερεί αρκετές φορές σημαντικές λεπτομέρειες που έχουν βαρύνουσα σημασία για το άτομο (Κυριακίδης, 2000).

Ακόμη, η εφαρμογή πειραματικών ή συμπεριφορικών μεθοδολογιών διαχείρισης των συναισθημάτων (π.χ. βιντεοσκόπηση), ίσως να ελαχιστοποιούσε τους περιορισμούς και τα μειονεκτήματα που ανέκυψαν στη συγκεκριμένη μελέτη λόγω της χρησιμοποίησης των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς.

Για τη μέγιστη διασφάλιση της γενικευσιμότητας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να διεξαχθεί η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω άλλων τεστ αλλά και μέσω διαχρονικών ερευνών που θα μελετούν το ίδιο φαινόμενο. Εξίσου σημαντική θα ήταν η επαλήθευση της αξιοπιστίας και της διαχρονικότητας των απαντήσεων μέσω της επαναληπτικής συμπλήρωσης του ίδιου ερωτηματολογίου και της σύγκρισης των απαντήσεων με αυτές της πρώτης φοράς.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεωρία των Salovey & Mayer (1990) για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Θα ήταν όμως χρήσιμη η διεξαγωγή μιας μελέτης στηριγμένη στη θεωρία του Goleman (1995) και του Bar-On (1997) με τη χρησιμοποίηση των αντίστοιχων κλιμάκων μέτρησης ώστε να φανεί αν η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα.

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να μελετηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεων της στην επαγγελματική ικανοποίηση, τη ψυχική υγεία και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων και στη δημιουργία συναισθηματικά ευφυούς σχολικού οργανισμού.

Ωφέλιμα συμπεράσματα είναι δυνατό να εξαχθούν και από μία έρευνα που θα μελετά την συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τη διαμόρφωση του κλίματος στην τάξη και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

Ενδιαφέρον θα έχει επίσης η μελέτη της πιθανής σύνδεσης της συλλογικής συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας με την αποδοτικότητα των σχολικών οργανισμών.

Αντικείμενο μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να αποτελέσει η αξιολόγηση των υφιστάμενων προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και η αναζήτηση νέων μεθόδων εκμάθησης και βελτίωσης των επιμέρους διαστάσεών της.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα θα ήταν η διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης κατά την επιλογή ενός εργαζόμενου σε μια θέση εργασίας ή κατά την αξιολόγηση της απόδοσής του.

Αξιόλογη τέλος θα ήταν η προσπάθεια διεξαγωγής μιας διαπολιτισμικής σύγκρισης αναφορικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών των σχολείων στη διαχείριση των συγκρούσεων και την καλλιέργεια συλλογικού συναισθηματικά νου, προκειμένου να ερευνηθούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις των παραμέτρων του ζητήματος ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Συνεπώς, η επιστημονική μελέτη αξίζει να συνεχιστεί, κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης αφού η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην ερμηνεία φαινομένων τα οποία δεν έχουν ως τώρα εξηγηθεί επαρκώς (Ashkanasy & Daus, 2005).

5.4. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαδικασία κατανόησης, ελέγχου και ρύθμισης των συναισθημάτων και ειδικότερα στη διαδικασία επιλογής τεχνικής διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Μέσα από τη θεωρητική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη, συμπεριλαμβάνει μια ομάδα ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κατανόηση, ρύθμιση και διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, συνδράμοντας έτσι στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Πρόκειται για μια ευέλικτη δεξιότητα που σύμφωνα με έρευνες μαθαίνεται και καλλιεργείται, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, φτάνει να υπάρχει μεθοδικότητα, συνεχής προσπάθεια, υπομονή, επιμονή και τα κατάλληλα κίνητρα.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο έργο των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος καθώς αποτελεί το κλειδί για ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, συμβάλει στη γενική ψυχική υγεία και την υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, βοηθά στην επίτευξη ακαδημαϊκών και προσωπικών στόχων, στην καλλιέργεια άριστων διαπροσωπικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα και στην ορθολογική διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Το σχολείο ως ένας κατεξοχήν χώρος συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του και μια αυτορυθμιζόμενη κοινότητα στην οποία στεγάζονται ανομοιογενείς ομάδες, τόσο ως προς την προσωπικότητα, τις αξίες, τις στάσεις, τις γνώσεις, τα συμφέροντα όσο και ως προς τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα, αναπόφευκτα αντιμετωπίζει συγκρούσεις.

Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επικοινωνιακή διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι καταλυτική καθώς βοηθά τόσο στη δημιουργία κλίματος κατανόησης και ειλικρινούς επικοινωνίας, όσο και στην επιλογή της καταλληλότερης για κάθε περίπτωση τεχνικής διαχείρισης των διαφωνιών, ώστε οι συγκρούσεις να λειτουργήσουν ως πηγή δημιουργικότητας, καινοτομίας και προόδου.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε προσπάθεια εκτίμησης του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, διερευνήθηκαν τα αίτια, η συχνότητα και η ένταση των ενδοσχολικών συγκρούσεων αλλά και οι τεχνικές που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των διαφωνιών τους. Τέλος, μελετήθηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιλογή της τεχνικής διαχείρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων από τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αντίληψης, ρύθμισης, διαχείρισης και ελέγχου των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων και ειδικότερα στην επιτυχή διαχείριση μιας ενδοσχολικής σύγκρουσης μέσα από την επιλογή της καταλληλότερης τεχνικής διαχείρισης συγκρουσιακών επεισοδίων ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Πρόκειται για μια έρευνα που αποπειράται να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα καθώς λίγες είναι οι έρευνες που μελετούν απευθείας τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιλογή τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων τόσο στον Ελληνικό, όσο και στον Κυπριακό χώρο.

Σε πρακτικό επίπεδο η εφαρμογή της μελέτης υπογραμμίζει την αξιοποίηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών καθώς και όλων των εμπλεκόμενων στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη και διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και επιβεβαιώνει την ανάγκη καλλιέργειας και συνεχούς βελτίωσης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από ειδικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να σχεδιάζονται από τους αρμόδιους φορείς και να υλοποιούνται σε μακροχρόνια επαναλαμβανόμενη βάση.

Συμπερασματικά, μέσα από το θεωρητικό αλλά και το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, διαπιστώνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να προσφέρει πολλά στο πολυσύνθετο έργο των εκπαιδευτικών και να συμβάλει καθοριστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, στη ενίσχυση της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τους μαθητές, τους γονείς, τους διευθυντές όσο και με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα καθώς και στην αποτελεσματική διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων ώστε αυτές να λειτουργήσουν ως υγιείς δυνάμεις αλλαγής, να προάγουν την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη και να ενισχύσουν τον δημιουργικό χαρακτήρα του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Ρέππα Α. Α. (2013). *Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια*. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 1-2, 126-134.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Rossili.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Γ. (1993). *Υπηρεσιακός Επαγγελματικός Συνδικαλιστικός Σύμβουλος Δασκάλων και Νηπιαγωγών*. Λευκωσία: Έκδοση Συγγραφέα.

Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις. Νέες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, Αθήνα.

Καραδήμας, Θ, & Καραδήμα, Π. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως αυθύπαρκτη έννοια και η χρησιμότητά της για το σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις*. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας. Ανακτήθηκε από: http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_38/Karadimas_38.pdf. (7/3/2019).

Καρακατσάνης, Δ. & Παπαδιαμαντάκης, Γ. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Καφέτσιος, Κ. & Zammuner, V. (2004). *Εγχειρίδιο για την εξάσκηση των Συναισθηματικών και Διαπροσωπικών δεξιοτήτων για την εργασία*. Education and Culture (Leonardi da Vinci).

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1997). *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.

Κυριακίδης, Λ. (2000). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής: Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας*. Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 391-402.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς να διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*; Λευκωσία: Καντηλάρης.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές*. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας*. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 3, σελ. 57-96.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ. Οργανωσιακή θεωρία & συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM Ε.Π.Ε.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες προσεγγίσεις και μεθόδους – Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μπρούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2003). *Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας*. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.*, 16, 129-174.

Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα. Η επίδραση του φύλου. Ο ρόλος του Διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. 2^ο Πανελλήνιο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη.

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

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις-ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία*. Στο Δ. Καρακατσάνη & Π. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα εκπαίδευσης πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο. (σ.183-200).

Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυράκη, Γ., & Σπυράκη, Χ. (2008). *Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων*. Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 44, 32-50. Αθήνα: Ειδική Εκδοτική.

Σταμενίτη, Μ. (2015). *Σχολική Ηγεσία, Κουλτούρα και Συγκρούσεις*. Δελτίο ΚΟΕΔ. Τεύχος 30, Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Σχοινής, Α., Καράλλης, Γ., Κυριακίδης, Μ., Σιακαλλή, Π., Νικολάου, Μ., Σισμάνη, Ε., & Αριστείδου, Μ. (2008). *Οδηγός Υποδοχής στην Κυπριακή εκπαίδευση*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 29-87.

Σώκου, Κ. (2004). *Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων: η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών*. Κλίμακα – Αφιερώματα, 14-17.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα*. Ένα Εγχειρίδιο Τεχνικών, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω /Δαρδανός.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

Adilogullari, I. (2011). *The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation*. Educational research and reviews, 6 (13), 786-792.

Anari, N. N. (2011). *Teachers: emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment*. Journal Workplace Learning, 24 (4), 256-269.

Antonkis, J., Ashkanasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2009). *Does leadership need emotional intelligence?* The Leadership Quarterly, 20 (2), 247-261.

Appelbaum, S., Abdallah, Ch. & Shapiro, B. (1999). *The self-directed team. A conflict resolution analysis*. Team Performance Management, 5 (2), 60-77.

Arthi, R. & Sumanthi, Gn. (2016). *Emotional intelligence and job performance among teachers-An empirical approach*. Sona global management review, 10 (3), 13-25.

Ashkanasy, N. M., & Daus. C. S. (2005). *Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated*. Journal of organizational Behavior, 26, 441-452.

Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). *A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students*. *Personality and Individual Differences*, 39.

Ayoko, O. B., Callan, V. J., & Härtel, C. E. (2008). *The influence of team emotional intelligence climate on conflict and team members' reactions to conflict*. *Small Group Research*, 39 (2), 121-149.

Bachman, J., Stein, S., Campbell, K. & Sitarenios, G. (2000). *Emotional Intelligence in the collection of debt*. *International Journal of selection and assessment*, 8 (3), 176-182.

Balay, R. (2006). *Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers*. *Asian Journal of Management Cases* 3, 5-24.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco: John Willey & Sons, Inc., 363-388.

Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-on_Model_of_Emotional-Social_Intelligence (15/2/2019).

Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2nd Ed.). New York: Plenum.

Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2007). *Why does affect matter in organizations?* The Academy of Management Perspectives, 21(1), 36-59.

Basogul, C. & Ozgur, G. (2016). *Role of emotional intelligence in conflict management strategies of Nurses.* Asian Nursing Research, 10, 228-233.

Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities.* Personality and individual differences, 39, 1135-1145.

Behfar, L., Peterson, B., Mannix, E., Trochim, W. (2008). *The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies and Team Outcomes.* Journal of Applied Psychology, Vol. 93,(1), 170-188.

Birol, C., Atamturk, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). *Analysis of the emotional intelligence level of teachers.* Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2606-2614.

Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid.* Houston, TX: Gulf Publishing.

Blake, R. & Mouton, J. (1970). *The fifth achievement.* Journal of Applied Behavioural Science, Vol. 6, 413-416.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). *Towards a model for the determinants of occupational stress among school teachers.* European Journal of Psychology of Education, 6, 355-373.

Boyatzis, R. (2007). *Developing Emotional intelligence competences*. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds) *Applying Emotional Intelligence: A practitioner's Guide*, Philadelphia, PA: Psychology Press. 28-52.

Boyatzis, R., & Elias, M. (2000). *Developing EI*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Bradberry, T., & Greaves, J. (2003). *The Emotional Intelligence Quick Book-Everything you need to Know to put your EQ to work*. New York: Fireside.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. (μτφ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Bradfield, M., & Aquino, K. (1999). *The effects of blame attributions and offender likableness on forgiveness and revenge in the workplace*. *Journal of Management*, 25 (5), 607-631.

Brotheridge, C.M. & Grandey, A. (2002). *Emotional labor and burnout: Comparing two perspective of people work*. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). *Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behavior in secondary education*. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.

Cabello, R., Sorrel, M., Fernandez-Pinto, I., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2016). *Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study*. *Developmental psychology*, 52, 1486-1492.

Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chambers, J. (1999). *The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions*. *Journal of Education for Business*, 75 (2), 69-74.

Chan, D. W. (2004). *Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.

Cheldelin, S. & Lucas, A. (2004). *Conflict resolution: Academic administrator's guide to conflict resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cherniss, C. (2000). *Social and emotional competence in the workplace*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 434-458, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.

Cooper, R. K. (1996). *EQ map interpretation guide*. San Francisco: AIT and Essi Systems.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York, Putnam.

Corwin, R. (1969). *Patterns of Organizational Conflict*. *Administrative Science Quarterly*, 14, 507-520.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Daus, C. S., Rubin, R. S., Smith, R. K., & Cage, T. (2004). *Police performance: do emotional skills matter?* Paper submitted to the 19th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychologists, as part of the symposium Book 'em Danno!: New developments in law enforcement performance prediction.

De Dreu, C. K. W., & Beersma, B. (2005). *Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (2), 105-117.

De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). *A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams*. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds), *International handbook of teamwork and cooperative working*, 151-166. Chichester, England: Wiley.

Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict. Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.

Di Paola, M.F. & Hoy, W.K. (2001). *Formalization, conflict and change: constructive and destructive consequences in schools*. *The international journal of educational management*, 15 (5), 238-244.

Dogan, S. (2016). *Conflicts management model in school: a mixed design study*. Journal of education and learning, 5 (2), 200-219.

Dolev, N. & Leshem, Sh. (2017). *Developing emotional intelligence competence among teachers*. Teacher development, 21 (1), 21-39.

Duffy, G. & Roehler, L. (1986). *Constraints on teacher change*. Journal of Teacher Education, 37 (1), 55-59.

Dunham, J. (1992). *Stress in teaching (2th ed.)*. London, UK: Routledge.

Elfenbin, H. A., Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (2006). *Team emotional intelligence: What it can mean and how it can affect performance*. Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups, 165-184.

Elfenbin, H. A., Polzer, J., & Ambabay, N. (2004). *Emotional skills as team competencies: The case of recognizing others' emotions*. Manuscript submitted for publication.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφ. Κίκιζας, Δ.), Πάτρα: Εκδόσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Farber, B. A. (1984a). *Stress and burnout in suburban teachers*. Journal of Educational Research, 77, 325-337.

Farber, B. A. (1984b). *Teacher burnout: Assumption, myths, and issues*. Teachers Collage Record, 86, 321-338.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1999). *Getting to Yes: Negotiating an Agreement Without Giving In*. London: Random House.

Folger, J., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2017). *Working through conflict: Strategies for relationships, groups and organizations*. New York: Routledge.

Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for Your School?* New York: Teachers College Press.

Ghaffar, A. (2009). *Conflict in schools: Its causes & management strategies*. Journal of Managerial Sciences, 3, 212-227.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"?* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. (μτφ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. (μτφ. Χ. Ξενάκη, Μ. Κουμπάρη). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Goncalves, M. (2008). *Conflict resolution: Concepts and practice*. New York: ASME Press.

Grandey, A. (2000). *Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 95-110.

Greenberg, N. (2002). *Behavioral causes and consequences of the stress response in reptiles*. *Journal integrative and comparative biology (formerly American Zoologist)* in press.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και Συμπεριφορά* (επιμ. και μτφρ. Αντωνίου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning*. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Gross, M. A. & Guerrero, L. K. (2000). *Managing conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's organizational conflict style*. *The international journal of educational management*, 11 (3), 200-226.

Gunkel, M., Schlaegel, Ch., & Taras, V. (2016). *Cultural values, emotional intelligence and conflict handling styles: a global study*. *Journal of world business*, 51, 568-585.

Harney, E. I. (2015) *Correlation of emotional intelligence of school leaders and school climate: A cross-cultural comparison between American and South Korean schools*. Indiana University of Pennsylvania.

Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). *Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership*. *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 222-242.

Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). *Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers*. *Teaching education*, 25 (4), 375-390.

Heris, S. P. & Heris, M. B. (2011). *Relationship of emotional intelligence with conflict management styles: An empirical study in China*. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3 (1), 19-29.

Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1998). *Moving cultures*. *American Psychologist*, 53, 1111-1120.

Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1998). *Interpersonal conflict (5th Ed.)* Brown and Benchmark, Madison, WI.

Ignata, A. A., & Clipa, O. (2012). *Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.

Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A., Ifanti, A. (2014). *Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece*. *Multilingual Academic Journal of Education And Social Science*, 2 (2), 45-69.

Jehn, K. A. (1994). *Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict*. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223-238.

Jehn, K. A. (1995). *A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict*. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). *Conflict in the classroom: controversy and learning*. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.

Johnson, P. & Scollay, S. (2001). *School based, decision-making councils*. *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 47-66.

Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). *Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development*. *Advances in developing human resources*, 4(1), 62-79.

Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). *Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution*. *Human Performance*, 17 (2), 195-218.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E., & Hooper, G. S. (2002). *Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process, effectiveness and goal focus*. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.

Jordan, P. J., & Troth, A.C. (2004). *Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution*, *Human Performance*, 17(2). 195-218.

Kafetsios, K. (2004). *Attachment and emotional intelligence abilities across the life course*. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.

Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2006). *Affect at work and job satisfaction: Effects of a trait emotional intelligence and emotion regulation*. Manuscript under review.

Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). *A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction*. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71-78.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). *Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work*. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.

Katz, N. & Lawyer, J. (1993). *Conflict resolution building bridges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kaushal, R. & Catherine T. Kwantes (2006). *The role of culture and personality in choice of conflict management strategy*. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603.

Kuhn, T., & Poole, M. S. (2000). *Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study*. *Human Communication Research*, 26 (4), 558-590.

Kurtzberg, T. R., & Mueller, J. S. (2005). *The influence of daily conflict on perceptions of creativity: A longitudinal study*. *The International Journal of Conflict Management*. 16 (4), 335-353.

Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). *Teacher stress and psychosomatic symptoms*. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.

Law, K., Wong, C., Huang G. & Li, X. (2008). *The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China*. Asia Pacific. J Manage, 25, 51-69.

Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). *Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work*. Psicothema, 18(1), 132-138.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). *Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships*. Personality and Individual Differences, 35, 641-658.

Lovelace, K., Shapiro, D.L., & Weingart, L.R. (2001). *Maximizing cross-functional new product teams' innovativeness and constraint adherence: A conflict communications perspective*. Academy of Management Journal, 44, 779-793.

Lukasavich, P. A. (1994). *Organizational Structure, Conflict Resolution Behavior and Organizational Commitment, as Perceived by High School Teachers and Principals*. Dissertation Abstracts International, 54 (7):2411-A.

Madalina, O. (2015). *Conflict management, a new challenge*. Procedia economics and finance, 39, 807-814.

Martinez, M.N. (1997). *The smarts that count*. HR Magazine, 42 (11), 72-78.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). *Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-being and Peer-rated Social Competence in Adolescence*. British Journal

of *Developmental Psychology*, 25, 263-275. <http://dx.doi.org/10.1348.026151006x118577> (15/2/2019).

Mayer, J., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional Intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-36.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). *Emotional intelligence meets traditional standards for on intelligence*. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates*. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). *Emotional Intelligence: Theory Findings and Implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). *Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits?* *American Psychologist*, 63, 503-517.

McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas, Bowen & Rogers.

McKenna E., (2000). *Business psychology and organizational behavior*. A student's handbook, 3th edn, London: Psychology press.

McNeil, J. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: Harper Collins.

Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). *Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study*. *Personality and individual differences*, 44, 1445-1453.

Milstein, M. M., & Farkas, J. (1988). *The overstated case of educator stress*. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.

Milton, C. (1981). *Human Behavior in organization. Three levels of behavior*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J. 07632.

Monchak, P. V. (1994). *Relationship Between Organizational Structure, Conflict Resolution and Organizational Commitment in Elementary Schools*. *Dissertation Abstracts International*, 54 (7), 2413-A.

Montana, P. J. & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ* (μτφ. Κατσαντώνη, Σ. & Κατσαντώνης Γ.), Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Morrison, J. (2008). *The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles*. *Journal of Nursing Management* 16 (8), 974-983.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009a). *Increasing emotional intelligence: self-report versus ability-based measures*. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009b). *Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?* *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). *Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes and preferred targets.* *Journal of management*, 24 (3), 391-419.

Newhouse, R. C. & Nelly, M (1993). *Conflict resolution. An overview for classroom managers.* *International journal of educational management*, 7 (3), 4-8.

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). *Emotional intelligence in workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment.* *The International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-342.

Ohbuchi, K. I. & Ohno, T. (1993). *Empathy and aggression: effects of self-disclosure and fearful appeal.* *Journal of Social Psychology*, 133 (2), 243-253.

Pashiardis, P. (1994-1995). *Educational Institutions in Cyprus, in: T. Stavrou (ed.) Modern Greek Studies Yearbook, Vol. 10/11, 89-117-137.*

Pashiardis, P. (1997). *Towards Effectiveness: What do secondary school leaders need in Cyprus?* *British Journal of In-Service Education*, 2, 267-282.

Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). *Emotional intelligence and teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience.* *Issues in educational research*, 17, 107-126.

Peterson, R. S., & Behfar, K. J. (2003). *The dynamic relationship between performance feedback, trust and conflict in group: A longitudinal study*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92, 102-112.

Petridis, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). *The Role of Trait Emotional intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School*. *Personality and Individual Differences*, 36, 227-293.

Platsidou, M. (2010). *Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction*. *School psychology international*, 31(1), 60-76.

Polychroniou, P. (2008). *Styles of handling conflict in Greek organization: The impact of transformational leadership and emotional intelligence*. *The International Journal of Organizational Behavior*, 13 (1), 52-67.

Pondy, L.R. (1967). *Organizational conflict: Concepts and models*. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.

Pondy, L.R. (1992). *Reflections on organizational conflict*. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 257-261.

Poole, M. S., Holmes, M. E. & DeSanctis, G. (1991). *Conflict management in a computer-supported meeting environment*. *Management Science*, 37 (8), 926-953.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (1997). *Preventive stress management in organizations* (2nd Ed), Washington, DC: American Psychological Association.

Rahim, M. A. (1985). *A strategy for managing conflict in complex organizations*. Human Relations, V.38, (1), 81-89.

Rahim, M. A. (1986). *Referent role and styles of handling Interpersonal Conflict*. Journal of Social Psychology, 126 (1), 79-86.

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflicts in Organizations*. 3rd ed. London and Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). *Toward a theory of managing organizational conflict*. The International Journal of Conflict Management, 13 (3), 206-235.

Rahim, M. A. & Magner, N. (1995). *Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups*. American psychological association, 80 (1), 122-132.

Rahim, M. A., Magner, N., & Shapiro, D. (2000). *Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely?* International Journal of Conflict Management, 11 (1), 9-31.

Rahim, M. A., & Minors, P. (2003). *Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving*. Managerial Auditing Journal, 18 (2), 150-155.

Rahim, M. A., Psenicka, C., Yu, C. S., Zhao, J.H., Yee, K.W., Polychroniou, P.,...& Wyk, R. (2002). *A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries*. International Journal of Organizational Analysis, 10 (4).

Rahim, M. A., & Minors, P. (2003). *Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving*, *Managerial Auditing Journal*, 18(2), 150-155.

Robbins, S. P. (1993). *Organizational Behavior*, 6th edition, New York: Prentice Hall.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior* 13th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (μτφρ. Σαχινίδης, Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Saiti, A. (2015). *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators*. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.

Salleh, M. J. (2013). *Investigating the best practice of teachers in conflict management. Mara Education institutions Malaysia*. *Journal of Education and Practice*, 4 (21), 1-6.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). *Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale*. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.

Schermerhorn, J. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. Λευκωσία, Κύπρος: Broken Hill Publishers LTD-Πασχαλίδης.

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), 126-136.

Schonfeld, I. S. (1992). *Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment*. In J. C. Quick, L.R. Murphy, & J.J. Hurrell Jr. (Eds.), *Stress and well-being at work: Assessment and interventions for occupational mental health* (pp. 270-285). Washington, DC: American Psychological Association.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of emotional intelligence*. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-177.

Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). *A study of copying behaviors and teacher burnout*. *Work and Stress*, 5, 205-216.

Shanka, E. B. & Thuo, M. (2017). *Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone Ethiopia*. *Journal of Education and Practice*, 8 (4), 63-74.

Simson, T. L., & Peterson, R. S. (2000). *Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust*. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102-111.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shih, H. & Susanto, E. (2010). *Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organizations*. *International Journal of Conflict Management*, 21 (2), 147-168.

Sutton, R. E. (2004). *Emotional regulation goals and strategies of teachers*. *Social*

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). *Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.

Thomas, K. W. (1976). *Conflict and Conflict Management*. In M.D. Dunnette (Ed), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally, 889-935.

Thomas, W., & Schmidt, W. (1976). *A survey of Managerial Interests with Respect to Conflict*. *Academy of Management Journal*, 19, 315-318.

Tjosvold, D. (1997). *Conflict within Interdependence: Its value for productivity and individuality*, στο De Dreu, C. & Van De Vlier, E. (1997), *Using conflict in organizations*. London, Sage publications, 23-38.

Tjosvold, D. (1998). *Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges*. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 285-342.

Tyrrell, J. (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press.

Vacola, M., Tsaoasis, I., & Nikolaou, I. (2003). *The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change*. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 88-110.

Van Dierendonck, D., Schaufeli, W.B., & Buunk, B. P. (1998). *The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support*. *Journal of Applied Psychology*, 83 (3), 392-407.

Wall, J. A. Jr. & Callister, R. R. (1995). *Conflict and its management*. *Journal of Management*. 21, 515-558.

Warech, M. A., Smither, J. W., Reilly, R. R., Millsap, R. E., & Reilly, S. P. (1998). *Self-monitoring and 360-degree ratings*. *Leadership Quarterly*, 9, 449-473.

Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan.

Whyn, W.H. (1978). *Intra organizational Conflict in schools*. *OSSC Buletin*, 21, 8.

Wilmot, W., & Hocket, J. (2011). *Interpersonal Conflict*. 8th edition. New York: Mc Graw Hill, 13-19.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). *The effect of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Yin, H. (2015). *The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence*. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.

Yu, C. S., Ron, R., Lu, S. J., & Hua, J. (2006). *Relationship of emotional intelligence with conflict management styles: an empirical study in China*. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3 (1), 19-29.

Zembylas, M. (2007). *Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.

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), 450-478.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	12.257 ^a	5	.031
Likelihood Ratio	13.153	5	.022
Linear-by-Linear Association	2.981	1	.084
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 1: Παράγοντας φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	39.145 ^a	15	.001
Likelihood Ratio	40.445	15	.000
Linear-by-Linear Association	11.990	1	.001
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 2: Παράγοντας ηλικία

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	53.793 ^a	28	.002
Likelihood Ratio	49.553	28	.007
Linear-by-Linear Association	2.125	1	.145
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 3: Παράγοντας έτη υπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	12.577 ^a	8	.127
Likelihood Ratio	12.016	8	.150
Linear-by-Linear Association	1.079	1	.299
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 4: Παράγοντας σπουδές

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6.849 ^a	10	.740
Likelihood Ratio	8.250	10	.604
Linear-by-Linear Association	.464	1	.496
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 5: Παράγοντας σχέση εργασίας

Test Statistics^a

Mann-Whitney U	6752.000
Wilcoxon W	12005.000
Z	-1.786
Asymp. Sig. (2-tailed)	.074

Πίνακας 6: Παράγοντας φύλο και Διαχείριση συγκρούσεων

Test Statistics^{a,b}

Kruskal-Wallis H	12.470
df	3
Asymp. Sig.	.006

Πίνακας 7: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	28.219 ^a	.001
Likelihood Ratio	37.081	.000
Linear-by-Linear Association	.532	.466
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 8: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική συνεργασίας)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	76.223 ^a	.000
Likelihood Ratio	72.354	.000
Linear-by-Linear Association	.590	.442
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 9: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική εξομάλυνσης)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	60.318 ^a	.000
Likelihood Ratio	61.158	.000
Linear-by-Linear Association	3.245	.072
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 10: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική κυριαρχίας)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	61.536 ^a	.000
Likelihood Ratio	55.212	.002
Linear-by-Linear Association	2.170	.141
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 11: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική αποφυγής)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	131.895 ^a	.000
Likelihood Ratio	103.110	.000
Linear-by-Linear Association	5.873	.015
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 12: Παράγοντας ηλικία και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική συμβιβασμού)

Test Statistics^{a,b}

Kruskal-Wallis H	7.890
df	2
Asymp. Sig.	.019

Πίνακας 13 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	60.100 ^a	.000
Likelihood Ratio	53.737	.002
Linear-by-Linear Association	7.483	.006
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 14 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική συνεργασίας)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	97.329 ^a	.000
Likelihood Ratio	92.061	.000
Linear-by-Linear Association	4.814	.028
N of Valid Cases	252	

. Πίνακας 15 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική εξομάλυνσης)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	118.210 ^a	.000
Likelihood Ratio	109.175	.000
Linear-by-Linear Association	.464	.496
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 16 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική κυριαρχίας)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	46.933 ^a	.014
Likelihood Ratio	50.689	.005
Linear-by-Linear Association	3.042	.081
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 17 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική αποφυγής)

Chi-Square Tests

	Value	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	75.853 ^a	.000
Likelihood Ratio	76.626	.000
Linear-by-Linear Association	4.484	.034
N of Valid Cases	252	

Πίνακας 18 :χρόνια υπηρεσίας και Διαχείριση συγκρούσεων (Τεχνική συμβιβασμού)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	11.779 ^a	6	.067
Likelihood Ratio	12.585	6	.050
Linear-by-Linear Association	.515	1	.473
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 19 :Σπουδές και Διαχείριση συγκρούσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	12.344 ^a	8	.136
Likelihood Ratio	12.890	8	.116
Linear-by-Linear Association	.875	1	.350
N of Valid Cases	252		

Πίνακας 20 :Σχέση εργασίας και Διαχείριση συγκρούσεων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Λεμεσός, Φεβρουάριος 2019

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας με θέμα «Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου», για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Σκοπός της έρευνας είναι η εκτίμηση του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και η αξιολόγηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιλογή τεχνικής διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Όλες οι απαντήσεις είναι ορθές. Θα τηρηθεί η ανωνυμία και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Είναι αναγκαίο να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις με ειλικρίνεια ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί σε λιγότερο από 10 λεπτά.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθεια σας.

Ερευνήτρια,

Πόλα Χαραλαμπίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια,

Δρ. Αναστασία Αθανασούλα Ρέππα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α: Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε ✓ στο κατάλληλο τετράγωνο.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 26-35 36-45 46-55 55-65

3. Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

4. Έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

έως 5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 31-35 άνω 35

5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Συμβασιούχος Αντικαταστάτης

ΜΕΡΟΣ Β: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στο τρόπο που αντιμετωπίζεται τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε τον βαθμό που εκφράζει το πώς αισθάνεστε για κάθε πρόταση.

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Διαφωνώ Ελάχιστα	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ Ελάχιστα	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
1	"Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)"	1	2	3	4	5	6	7
2	"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου"	1	2	3	4	5	6	7
3	"Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά"	1	2	3	4	5	6	7
4	"Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι"	1	2	3	4	5	6	7
5	"Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους"	1	2	3	4	5	6	7
6	"Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων"	1	2	3	4	5	6	7
7	"Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και στη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων "	1	2	3	4	5	6	7
8	"Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου"	1	2	3	4	5	6	7
9	"Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου να τους πετύχω"	1	2	3	4	5	6	7
10	"Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είναι ένα άξιο και ικανό άτομο"	1	2	3	4	5	6	7
11	"Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα"	1	2	3	4	5	6	7

12	"Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο"	1	2	3	4	5	6	7
13	"Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες"	1	2	3	4	5	6	7
14	"Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου"	1	2	3	4	5	6	7
15	"Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμίσω γρήγορα"	1	2	3	4	5	6	7
16	"Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου"	1	2	3	4	5	6	7

ΜΕΡΟΣ Γ: Συχνότητα και αίτια συγκρούσεων

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

Σημειώστε ✓ σε αυτό που σας αντιπροσωπεύει.

1. Πόσο συχνά παρατηρείτε συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα;

Ποτέ Σπάνια Ούτε σπάνια ούτε συχνά Συχνά Πολύ συχνά

2. Εφόσον έχετε εντοπίσει συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα, πώς θα τις χαρακτηρίζατε;

Πάρα πολύ σοβαρές Πολύ σοβαρές Σοβαρές Ήπιες

3. Αριθμήστε από το 1 έως το 6, ξεκινώντας με τον αριθμό 1 για τη συχνότερη αιτία συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες για να καταλήξετε στον αριθμό 6 για τη λιγότερο συχνή αιτία.

Οργανωτικές αδυναμίες	
Κακή Επικοινωνία	
Αντικρουόμενα συμφέροντα	
Ασάφεια στόχων	
Επιβαλλόμενες αλλαγές	
Περιορισμένοι πόροι	

4. Άλλοι λόγοι σύγκρουσης: _____

ΜΕΡΟΣ Δ: Διαχείριση συγκρούσεων

Σημειώστε τον βαθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα τον τρόπο που εσείς διαχειρίζεστε τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες. Ο όρος άλλος/-οι αναφέρεται στους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς κ.ά. που εμπλέκονται στη σύγκρουση.

Διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
1	"Ερευνώ το θέμα με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση για να βρούμε μια λύση αποδεκτή από όλους"	1	2	3	4	5
2	"Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των άλλων"	1	2	3	4	5
3	"Προσπαθώ να αποφύγω να έρθω σε δύσκολη θέση και διαχειρίζομαι διακριτικά τη σύγκρουση"	1	2	3	4	5
4	"Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου με εκείνες των άλλων, ώστε να καταλήξουμε σε μια κοινή απόφαση"	1	2	3	4	5
5	"Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους, ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα, που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας"	1	2	3	4	5
6	"Συνήθως αποφεύγω ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους άλλους"	1	2	3	4	5
7	"Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση για να λυθεί το αδιέξοδο"	1	2	3	4	5
8	"Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι απόψεις μου"	1	2	3	4	5
9	"Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να παρθεί μια απόφαση υπέρ μου"	1	2	3	4	5
10	"Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των άλλων"	1	2	3	4	5

11	<i>"Ενδίδω στις επιθυμίες των άλλων"</i>	1	2	3	4	5
12	<i>"Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους άλλους για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί"</i>	1	2	3	4	5
13	<i>"Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους άλλους"</i>	1	2	3	4	5
14	<i>"Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για την άρση του αδιεξόδου"</i>	1	2	3	4	5
15	<i>"Διαπραγματεύομαι με άλλους, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός"</i>	1	2	3	4	5
16	<i>"Προσπαθώ να μείνω μακριά από διαφωνία με τους άλλους"</i>	1	2	3	4	5
17	<i>"Αποφεύγω τη συνάντηση με τους άλλους"</i>	1	2	3	4	5
18	<i>"Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να έχω μια θετική απόφαση"</i>	1	2	3	4	5
19	<i>"Συχνά συμφωνώ με τις προτάσεις των άλλων"</i>	1	2	3	4	5
20	<i>"Μπορώ να χρησιμοποιήσω "δούναι και λαβείν", ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός"</i>	1	2	3	4	5
21	<i>"Είμαι γενικά σταθερός στην επιδίωξη της δικής μου άποψης για το θέμα που έχει προκύψει"</i>	1	2	3	4	5
22	<i>"Προσπαθώ όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων"</i>	1	2	3	4	5
23	<i>"Συνεργάζομαι με τους άλλους για να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους"</i>	1	2	3	4	5
24	<i>"Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των άλλων "</i>	1	2	3	4	5
25	<i>"Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμη μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική σχέση"</i>	1	2	3	4	5
26	<i>"Αποφεύγω να εκφράσω τη διαφωνία μου με άλλους, ώστε να αποφευχθεί η συναισθηματική επιβάρυνση"</i>	1	2	3	4	5

27	<i>"Προσπαθώ να αποφευχθούν δυσάρεστες λεκτικές φράσεις με τους άλλους"</i>	1	2	3	4	5
28	<i>"Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος"</i>	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ!