



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θέμα Πτυχιακής :

«Συναισθηματική νοημοσύνη: Η σχέση της με τους στόχους επίτευξης, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών»

Φλώρινα 6/7/2020

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΚΑΤΑΘΕΣΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Βεβαιώνεται ότι ο/η φοιτητής/τρια με τα
κάτωθι στοιχεία κατέθεσε στη Βιβλιοθήκη
του Τμήματος τη Διπλωματική του/της
εργασία.

Όνοματεπώνυμο: *Μαχαίρα Αναστασία*

Ο Υπεύθυνος της Βιβλιοθήκης

Αρ, Μητρώου: 4241

Αθανάσιος Βαϊτσάκης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Συναισθηματική νοημοσύνη: Η σχέση της με τους στόχους επίτευξης, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών»

Φοιτήτρια: Μαχαίρα Αναστασία

ΑΕΜ: 4241

Επόπτρια: Βάσιου Αικατερίνη

Φλώρινα, 2020

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Περίληψη	5
Εισαγωγή.....	6
1. Συναισθηματική Νοημοσύνη	7
1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση	7
1.2 Μοντέλα Συναισθηματικής νοημοσύνης.....	9
1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί	14
2. Θετικό και Αρνητικό συναίσθημα	18
2.1 Συναισθήματα στο πλαίσιο του σχολείου	20
3. Στόχοι επίτευξης	21
3.1 Στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών	23
4. Διαχείριση Συγκρούσεων.....	26
4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	26
4.2.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	27
4.2.2 Ομαδικές συγκρούσεις.....	29
4.2.3 Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων	30
4.3 Συνέπειες των συγκρούσεων	30
4.4 Τεχνικές αντιμετώπισης Συγκρούσεων	31
4.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαχείριση συγκρούσεων.....	33
5. Η παρούσα έρευνα	34
5.1 Συμμετέχοντες	36
5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	37
5.3 Διαδικασία.....	39
5.2 Αποτελέσματα.....	39
5.2.1 Συζήτηση	43

5.2.2 Περιορισμοί- Πρακτικές εφαρμογές-Συμπεράσματα.....	46
Βιβλιογραφία.....	46

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου επέλεξα να ασχοληθώ με το θέμα «Συναισθηματική νοημοσύνη: Η σχέση της με τους στόχους επίτευξης, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών». Η εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020.

Η θεματική της εργασίας προέκυψε μετά από συζήτηση με την Κ. Βάσιου και επιλέχθηκε το ΣΤ' Εξάμηνο των σπουδών μου. Σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του θέματος μου ήταν το μάθημα «Ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη», που με έκανε να καταλάβω πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω την πτυχιακή μου εργασία:

Θα ήταν αδύνατο να μην ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτρια της πτυχιακής μου εργασίας Αικατερίνη Βάσιου που μου πρόσφερε επιστημονική καθοδήγηση και συνέβαλε καθοριστικά στην δημιουργική οργάνωση της εργασίας μου. Το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας αποτέλεσε έναν επιπλέον σημαντικό παράγοντα στήριξής μου κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας. Την ευχαριστώ για τη διαρκή θετική της διάθεση να απαντήσει δημιουργικά και διεξοδικά στα ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας.

Θέλω, επίσης να ευχαριστήσω και τους κοντινούς μου ανθρώπους, την οικογένεια και τους φίλους μου, για την ανεκτίμητη ψυχολογική υποστήριξη τους, την υπομονή τους καθώς και την αδιάκοπη ενθάρρυνση που μου έδωσαν σε όλη την διάρκεια

ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη εργασία. Τέλος, δεν μπορώ να παραλείψω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν χρόνο συμμετέχοντας στην έρευνα. Χωρίς αυτούς, η συγκεκριμένη εργασία δεν θα μπορούσε να είναι υπαρκτή σήμερα.

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία νιώθω ότι έχω αποκομίσει πολλά εφόδια για το μέλλον. Από την συγγραφή της, απέκτησα πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο διαβάζοντας και μελετώντας μελέτες ερευνητών για το θέμα της εργασίας μου, αλλά και από την προσπάθειά μου να αποκτήσω μέθοδο στη συλλογή, την οργάνωση και τελικά στην επεξεργασία των σχετικών με την εργασία συγκεντρωμένων πληροφοριών. Η μέθοδος αυτή με βοήθησε να αποκτήσω εποπτεία στα δεδομένα της εργασίας μου, ώστε να είμαι σε θέση να παρουσιάσω μια επιστημονική ερμηνεία των δεδομένων της εργασίας μου. Η πορεία συγγραφής της εργασίας πολλές φορές ήταν κουραστική, απαιτητική και ίσως αβέβαιη σε κάποιες στιγμές της. ωστόσο η τελική έκβαση δικαιώσε και με το παραπάνω τους κόπους μου γιατί με έκανε να νιώσω προσωπική επιβεβαίωση και χαρά που υπερπήδησα τις δυσκολίες, ενώ παράλληλα ανανέωσε το ενδιαφέρον μου για την περαιτέρω επαγγελματική μου πορεία.

Περίληψη

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη γίνεται όλο και πιο γνωστός στις μέρες μας, ενώ πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται για τον ρόλο της στην συμπεριφορά και την ψυχολογία των ατόμων. Η συναισθηματική νοημοσύνη στα πλαίσια του σχολείου έχει διερευνηθεί κυρίως ως προς τους μαθητές, σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια οι επιστήμονες συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς και το ποσοστό που αυτή μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες τους στον εργασιακό χώρο αλλά και την επίδοσή τους. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία μελετάει της σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στον χώρο εργασίας καθώς και κατά πόσο σχετίζεται με τον ανταγωνισμό ως τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν συνολικά 96 και εργάζονταν στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψε πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με το

θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών. Επίσης, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλά ποσοστά κατανόησης του εαυτού, αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και διαχείρισης των συναισθημάτων είχαν προσανατολισμό των στόχων τους προς το έργο καθώς και υψηλά ποσοστά ανταγωνιστικότητας. Παράλληλα, η ανταγωνιστικότητα φάνηκε να σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στα εργασιακά τους αποτελέσματα και στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, στόχοι επίτευξης, θετικό και αρνητικό συναίσθημα, ανταγωνισμός.

Εισαγωγή

Ο χώρος της εργασίας αποτελεί ένα περιβάλλον όπου καθημερινά άτομα διαφορετικού υπόβαθρου συναναστρέφονται και αλληλοεπιδρούν. Μπορεί να διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, τις ικανότητες, τις αξίες αλλά και τους στόχους που θέλουν να πετύχουν. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι αναμενόμενο η ψυχοσύνθεση των εργαζομένων να επηρεάζει την γενικότερη εργασιακή εμπειρία, αλλά και το αντίστροφο. Το σχολείο ανήκει στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αποτελώντας μάλιστα έναν από τους πιο δύσκολους εργασιακούς χώρους, ενώ η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια δεξιότητα με υψηλές απαιτήσεις (Borg, Riding, & Falzon, 1991· Kyriakou & Sutcliffe, 1978).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις σε διαφορετικά επίπεδα. Πέρα από την οργάνωση της προσωπικής τους εργασίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν την συμπεριφορά των μαθητών, των γονέων αλλά και των συναδέλφων τους. Ως εκ τούτου, η εργασία τους στον τομέα της εκπαίδευσης πολλές φορές μπορεί να δημιουργήσει μεγάλα ποσοστά συναισθηματικής πίεσης, συχνά μεγαλύτερα από άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Όμως, ο τρόπος συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της διδασκαλίας (Butler & Shibaz, 2008), κάτι που υπογραμμίζει την σημαντικότητα των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Πολλοί ερευνητές δείχνουν ενδιαφέρον για την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και πως αυτή μπορεί να έχει επίδραση στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, πολλές έρευνες υποδηλώνουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Στην συγκεκριμένη εργασία έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης, το συναίσθημα στην εργασία τους και τον ανταγωνισμό ως τεχνική αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Πιο λεπτομερώς, μελετήθηκε κατά πόσο οι υψηλές ικανότητες των εκπαιδευτικών να κατανοούν το προσωπικό τους συναίσθημα, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν το συναίσθημα σχετίζονται με τα κίνητρα στην εργασία τους. Επιπλέον, εξετάστηκε η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, καθώς και την ανταγωνιστική τους συμπεριφορά, και ειδικότερα την τάση επιβολής της γνώμης τους στην διαχείριση των συγκρούσεων.

1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Στις μέρες μας, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά. Επιπλέον, όλο και περισσότερες έρευνες διεξάγονται προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η λειτουργία του. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη προέκυψε μετά μακροχρόνιες έρευνες έτσι ώστε να γίνει αποδεκτός σήμερα. Η εξήγηση μιας νοημοσύνης με πολλές μορφές οδήγησε τον Thorndike να μιλήσει για έναν τύπο νοημοσύνης το 1920, ο οποίος ορίστηκε από τον ίδιο ως κοινωνική νοημοσύνη. Ο όρος κοινωνική νοημοσύνη αφορούσε «την ικανότητα να κατανοείς και να χειρίζεσαι τους άντρες, τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια-με λίγα λόγια, την ικανότητα να φέρεσαι «σοφά» στις διαπροσωπικές σου σχέσεις». Στην ουσία ο Thorndike χαρακτήρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται την ψυχολογική του κατάσταση όπως και των άλλων, τα κίνητρα και

τις συμπεριφορές έτσι ώστε να αντιδρά με τον καλύτερο τρόπο (Salovey, Mayer 1990).

Μετά από σχεδόν 50 χρόνια και συγκεκριμένα το 1983, ο Gardner δημοσιεύει το βιβλίο του *Frames of Mind*, στο οποίο διατύπωσε μια θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης. Επισήμανε πως το άτομο λειτουργεί βάση μιας ομάδας σχετικά αυτόνομων νοηματοδοτήσεων, κατηγοριοποιώντας τις σε οκτώ διαφορετικά στοιχεία το γλωσσικό, το λογικό-μαθηματικό, το χωροταξικό, το μουσικό, το σωματικό-κινησθητικό, το διαπροσωπικό το ενδοπροσωπικό και το φυσιολατρικό.

Η επίσημη χρήση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη έγινε το 1989 από δυο ψυχολόγους τον J. Mayer και τον P. Salovey. Ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως υποενότητα την κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία συμπεριλαμβάνει την ικανότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων καθώς και την διάκριση αναμεσά τους. Απώτερος σκοπός είναι η χρήση όλων αυτών των πληροφοριών ως οδηγό για το άτομο και τις ενέργειες του. Συμπεριλαμβάνεται, επίσης, και η δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την διάθεση και την ιδιοσυγκρασία των άλλων, έτσι ώστε να προβλέπει μελλοντικές συμπεριφορές. Αυτοί υποστηρίζουν πως οι νοητικές διεργασίες που αφορούν το συναίσθημα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, που συνίστανται στην αξιολόγηση και στην έκφραση των συναισθημάτων, προσωπικά και διαπροσωπικά, στη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και στην προσαρμοστικότητα μέσα από την χρήση των συναισθημάτων.

Αργότερα, ο ψυχολόγος και δημοσιογράφος D. Goleman αξιοποίησε την θεωρία των Mayer και Salovey, δημοσιεύοντας το βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ο Goleman επέκτεινε έτσι το πεδίο της έρευνας των συναισθημάτων, υποστηρίζοντάς πως η συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνει δεξιότητες, όπως ο αυτοέλεγχος, ο ζήλος και η ικανότητα να βρίσκει κανείς προσωπικά κίνητρα. Εξηγεί πως οι συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου μπορούν να καθορίσουν τελικά και τις ηθικές του στάσεις σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Το βιβλίο γνώρισε μεγάλη επιτυχία πουλώντας πολλά αντίτυπα, κάνοντας έτσι τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη περισσότερο γνωστό και αποδεκτό πλέον σε ένα ευρύτερο κοινό.

Το 1999 οι Mayer και Salovey μαζί με τον Caruso δημοσίευσαν ένα άρθρο με τίτλο «Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence». Σε αυτό υποστηρίζουν πως η έννοια της έως τότε κλίμακας για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφέρει και πολύ από την παραδοσιακή μορφή νοημοσύνης. Η ανάγκη για την δημιουργία μιας κλίμακας που δεν θα στηρίζεται σε συγκεκριμένες απαντήσεις ή συγκεκριμένες ασκήσεις οδήγησε τους ερευνητές να μιλήσουν για μια νέα διάσταση της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μια κλίμακα, η οποία στηρίζεται στον πολύ-παραγοντικό χαρακτήρα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Multi-Factor Emotional Intelligence Scale ή αλλιώς MEIS). Αργότερα, το 2001, διαχώρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων, την ακρίβεια αντίληψης των συναισθημάτων, την χρήση των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση των συναισθημάτων και την διαχείριση τους ,με σκοπό την βελτίωση της προσωπικής ανάπτυξης και των κοινωνικών σχέσεων.

1.2 Μοντέλα Συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τη Πλατσίδου (2004), η συναισθηματική νοημοσύνη έχει χαρακτηριστεί με πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς αλλά και με μια έλλειψη εμπειρικών στοιχείων. Το τελευταίο, οδήγησε αρκετούς ερευνητές να επικρίνουν και να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της, επισημαίνοντας ότι είναι μια ασαφής εννοιολογική κατασκευή. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές τονίζουν πως η παρατηρούμενη ποικιλία των ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης αλληλοσυμπληρώνουν ο ένας τον άλλον, επειδή εκφράζουν τις διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας πολυσύνθετης έννοιας (Ciarrrochi, Chan και Caputi, 2000). Η συχνή χρήση των ψυχολογικών παραγόντων για την περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ιδιοσυγκρασία, η προσωπικότητα, η επεξεργασία πληροφοριών και η συναισθηματική αυτορρύθμιση, έχει επιβεβαιώσει σε κάποιο βαθμό ότι η έννοια μπορεί να είναι πολύπλευρη και ότι μπορεί να μελετηθεί μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες (Stough, Saklofske & Parker, 2009).

Λειτουργώντας σε ένα τέτοιο πλαίσιο, έχουν εμφανιστεί διάφορα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Στην μία κατηγορία εντάσσονται τα μοντέλα τα οποία αντιλαμβάνονται την συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000), ενώ στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα μικτά μοντέλα (BarOn, 1997· Goleman, 1998).

α. Συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα

Βασικό γνώρισμα της προσέγγισης αυτής είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως μια μορφή νοημοσύνης. Επιπλέον, η γνωστική επεξεργασία η οποία συνδέεται με τα συναισθήματα, σχετίζεται με την γενική νοημοσύνη (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018· Mayer, Caruso & Salovey 2016). Όπως υποστηρίζουν οι Petrides, Furnham και Manroveli (2007), η αντίληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα, υποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα σύνολο ικανοτήτων οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στις ικανότητες αυτές ανήκουν η αναγνώριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων, η ικανότητα κατανόησης των αιτιών των συναισθημάτων και των μεταβάσεων τους και η ικανότητα της ενσωμάτωσης των συναισθηματικών πληροφοριών σε αποφάσεις και δράσεις για την διευκόλυνση της σκέψης.

Η αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια μορφή ικανότητας προέρχεται από το αρχικό μοντέλο που δημιουργήθηκε για την συναισθηματική νοημοσύνη από τους Salovey και Mayer, (1990). Όπως υποστηρίζουν σε αυτήν την προσέγγιση, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα ψυχικών ικανοτήτων. Με άλλα λόγια, είναι οι ικανότητες των ατόμων να αντιλαμβάνονται, να ρυθμίζουν και να εκφράζουν το συναίσθημα, να αφομοιώνουν το συναίσθημα στην σκέψη, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997· Petrides, 2011).

Πιο συγκεκριμένα οι Mayer και Salovey (1997) πρότειναν ένα μοντέλο με τέσσερις κατηγορίες, το οποίο αργότερα έγινε η βάση για άλλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Το σύστημα τους κατηγοριοποιεί το σύνολο των νοητικών-ψυχικών ικανοτήτων στους εξής κλάδους, την αντίληψη του συναισθήματος, την χρήση του συναισθήματος για διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση του συναισθήματος και την διαχείριση του συναισθήματος. Σχετικά με

την ιεραρχική δομή των κλάδων αυτών, στην βάση του μοντέλου βρίσκεται η αντίληψη του συναισθημάτων, ενώ στην κορυφή του βρίσκεται η διαχείριση τους (Brackett et al, 2013· Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

Αρχικά, η αντίληψη του συναισθήματος θεωρείται σχετική με το κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει με ακρίβεια τα συναισθήματα τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους. Οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος καθώς και αφηρημένα αντικείμενα, όπως τα έργα τέχνης είναι μέσα τα οποία καταδεικνύουν ορισμένες εκφάνσεις του συναισθήματος. Άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει αυτήν την ικανότητα μπορούν να εκφράζουν κατάλληλα τα συναισθήματα τους, να προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις συναισθηματικές τους ανάγκες και να κρίνουν την αυθεντικότητα των συναισθημάτων που εκφράζουν οι άλλοι (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Ως δεύτερη κατηγορία του μοντέλου αναγνωρίζεται η ικανότητα χρήσης συναισθημάτων για την ανάπτυξη των γνωστικών δραστηριοτήτων και την καθοδήγηση των σημαντικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει αυτήν την δεξιότητα είναι σε θέση να καταλάβουν ότι τα διάφορα συναισθήματα συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις ή στόχους. Ουσιαστικά, είναι σε θέση να δημιουργήσουν διαθέσεις για να στηρίζουν συγκεκριμένους τύπους σκέψης ή για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με τους γύρω τους (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού αλλά και των άλλων, καθώς και η κατανόηση της διαφορετικότητας του κάθε συναισθήματος αποτελούν τον τρίτο κλάδο του συστήματος. Η συγκεκριμένη ικανότητα περιέχει και την συνειδητοποίηση των αιτιών των διαφορετικών συναισθημάτων, αλλά και την αντίληψη ότι ποικίλα συναισθήματα μπορούν, όταν συνδυαστούν, να δημιουργήσουν ένα άλλο συναίσθημα.

Στην τελευταία κατηγορία του μοντέλου βρίσκεται η διαχείριση των συναισθημάτων, η οποία αναγνωρίζεται ως μια πιο περίπλοκη συναισθηματική διαδικασία. Τα άτομα τα οποία μπορούν να διαχειριστούν με ευκολία τα συναισθήματα τείνουν να κρατούν μια πιο ανοιχτή στάση στα ευχάριστα και στα δυσάρεστα συναισθήματα. Επιπλέον, μπορούν να αναγνωρίσουν την αξία βίωσης συναισθημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να συνειδητοποιούν ποιες

βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες στρατηγικές μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα για την ενίσχυση ή τη μείωση του βιώματος συγκεκριμένων συναισθημάτων (Gross, 1998). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες επηρεάζονται και βελτιώνονται όταν έχουν ήδη αναπτυχθεί οι δεξιότητες στις παραπάνω κατηγορίες (Brackett et al, 2013).

Η δομή του συγκεκριμένου μοντέλου, καθώς και η ιεραρχία των ικανοτήτων έχουν αμφισβητηθεί μέσα από εμπειρικές έρευνες, όπου διαπιστώθηκε ότι οι ικανότητες των ατόμων στους διάφορους τομείς της συναισθηματική νοημοσύνης αποκτώνται παράλληλα και όχι διαδοχικά μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία μάθησης, η οποία επηρεάζεται από διάφορους περιβαλλοντικούς και βιολογικούς παράγοντες (Zeidner et al., 2003). Επακόλουθο αυτών των αμφισβητήσεων ήταν η αναθεώρηση αυτού του μοντέλου σε τρεις, πλέον, κλάδους.

Επιπρόσθετα, έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέσω παραγοντικών αναλύσεων, έχουν δείξει ότι η χρήση των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης, δηλαδή ο δεύτερος κλάδος της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν αποτελεί ξεχωριστό παράγοντα (Fiori & Antonakis, 2011). Αποτέλεσμα αυτού ήταν, τελικά, η ανάπτυξη του αναθεωρημένου μοντέλου τριών κλάδων, της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας, το οποίο αποτελείται από την αναγνώριση των συναισθημάτων, την κατανόηση των συναισθημάτων και την διαχείριση συναισθημάτων (Fiori & Antonakis, 2011).

β. Μικτά Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Στα μικτά μοντέλα, η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως μια σύνθεση ψυχικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα είναι η αισιοδοξία, τα κίνητρα και η αντοχή στο στρες (Bar-On, 2006· Boyatzis & Sala, 2004). Σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί και η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τα μοντέλα που προτείνουν οι Bar-On, (1997), Petrides και Furnham (2003) και Goleman (2003), η οποία θεωρείται ως γνωστική και συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου, απέναντι στις παρατηρούμενες εμπειρίες ενός άλλου (Davis, 1996).

Όπως υποστηρίζει ο Bar-On (1997) στο μοντέλο του περί κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνεται ως μια ακολουθία από ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές, έχουν

επίδραση στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις πιέσεις και τις ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Το μοντέλο του εντάσσεται στην κατηγορία των μικτών μοντέλων, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται με τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση, αλλά επιπλέον περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, όπως η θετική αυτό-βεβαίωση και η αυτό-πραγμάτωση. Η θεωρία του συνδέει τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες προσδιορίζουν την ακρίβεια των ατόμων να εκφράζονται επιτυχημένα, να κατανοούν τους άλλους, να σχετίζονται μαζί τους και να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος την καθημερινή ζωή τους (Bar-On, 2006).

Αντίστοιχα οι Petrides και Furnham (2003), θεωρούν πως παράγοντες όπως η ενσυναίσθηση, η παρορμητικότητα, η αποφασιστικότητα, καθώς και άλλα στοιχεία της κοινωνικής και προσωπικής νοημοσύνης μπορούν να συμπεριληφθούν ως κύρια χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί και η προδιάθεση του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει ανησυχία για την γνώμη και τις συναισθηματικές ανάγκες κάποιου άλλου.

Παρόμοια και στο μοντέλο του Goleman (2005), η ενσυναίσθηση είναι σημαντικός παράγοντας για την συναισθηματική νοημοσύνη. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη περιέχει την αντίληψη, την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, τον αυτοέλεγχο και την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, τη συνείδηση όπως και πολλά άλλα στοιχεία. Ο Goleman (2003) ασχολήθηκε αρκετά με την συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας και κυρίως στο ρόλο της στα διοικητικά στελέχη του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση, δηλαδή η αντίληψη και η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων του άλλου, αποτελεί μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα απόκτησης μιας εικόνας ή αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου κυρίως μέσα από μη λεκτικά στοιχεία που μπορεί να είναι ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, κ.α. (Badea & Pana, 2010· Goleman, 2003). Επομένως, οι εφαρμογές του συγκεκριμένου μοντέλου μπορούν να φανούν χρήσιμες στο περιβάλλον εργασίας, αντιλαμβανόμενο ως τύπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου το συναίσθημα μπορεί να έχει άμεση επίδραση στις συμπεριφορές των εργαζομένων (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004).

1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον ανάμεσα στους ερευνητές για την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο έντονα έχει μελετηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών η (Izard et al., 2001, Mestre, Guil, Lopes, Salovey, και Gil-Olarte, 2006). Παρόλα αυτά, σχετικά πρόσφατη είναι και η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και για το πώς επιδρά στις εμπειρίες τους στον χώρο της εργασίας τους, αλλά και στα ίδια τα εργασιακά τους αποτελέσματα (Wong & Law, 2002, (Kaufhold & Johnson, 2005, Kafetsios & Zampetakis, 2008, Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011).

Οι Hen και Sharabi-Nov, (2014) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ευημερία τους, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Τονίζουν, επίσης, πως η ύπαρξη αναπτυγμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στους μαθητές, βοηθώντας τους να μάθουν, να εργαστούν και να επιτύχουν το μέγιστο δυναμικό τους.

Ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης με το εργασιακό στρες. Οι Mérida-López, Extremera & Rey (2017) αναφέρουν ότι η συναισθηματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την αυτοαντίληψη τους ως προς τις επαρκείς συναισθηματικές δεξιότητες που διαθέτουν για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες στο εργασιακό περιβάλλον. Οι διάφορες παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η κατανόηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας πρόληψης της συναισθηματικής εξουθένωσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αποπροσωποποίηση. Αντίθετα, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέψει τις εκτιμήσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Nikolaou & Tsaousis, 2002, Chan, 2004). Σε

παρόμοια έρευνα της Platsidou, (2010) βρέθηκε πως η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης εξέφραζαν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Chan (2008) που έγινε σε εκπαιδευτικούς της Ν.Κορέας, εκείνοι που είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν πιο πιθανό να επιλέξουν κατάλληλες στρατηγικές ενεργούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων στην εργασία και κατ' επέκταση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες που συνδέεται με αυτές.

Μέσα από τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει αναδειχθεί ότι η συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί λειτουργούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Όπως επισημαίνουν οι Ghanizadeh & Moafian, (2010), ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την επιτυχία τους στην εργασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται πως έχουν εξαιρετική απόδοση, γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Σε παρόμοια έρευνα των Naderi Anari, (2012), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εργάζονται σκληρότερα, οδηγούν αποτελεσματικά ομάδες και έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης στην δουλειά τους. Μερικές από τις δεξιότητες που επηρεάζονται από την συναισθηματική νοημοσύνη και μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση στον εργασιακό χώρο είναι οι επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους, οι θετικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και στρες και η γενική επίδοση στην εργασία. (Vesely et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρουν πως εναρμονίζονται με τις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων, μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με τους μαθητές με τρόπους που επεκτείνουν τις εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης, να διαχειριστούν περισσότερο αποτελεσματικά τις δικές τους συναισθηματικές αποκρίσεις, αλλά και των άλλων. Γενικότερα να επιτύχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Vesely et al., 2013).

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει διερευνηθεί και στα πλαίσια των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την

προσωπική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και από την συναισθηματική νοημοσύνη των προϊστάμενων τους. Πιο συγκεκριμένα οι Kafetsios, Nezlek, και Vassiou (2011), έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντές με μεγαλύτερη αντιληπτή ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος του εαυτού είχαν λιγότερο θετικές εργασιακές εμπειρίες σε σύγκριση με αυτούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη αντιληπτή ικανότητα του συναισθήματος του εαυτού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντές που αναγνώριζαν καλύτερα το συναίσθημά των άλλων ανέφεραν λιγότερο αρνητικό συναίσθημά στην εργασία τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Μολονότι, σε έρευνα των Kafetsios & Loumakou, (2007) βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα έχει επίδραση στο συναίσθημα στην εργασία δεν ισχύει το ίδιο για την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό. Εξετάζοντας τις διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ερευνητές κατέληξαν πως η διάσταση που αφορά την γενική διάθεση (που αποτελείται από την αισιοδοξία και την έκφραση θετικών συναισθημάτων), λειτουργεί ως βασικός παράγοντας πρόγνωσης του θετικού και αρνητικού συναισθήματος, σε σχέση με τις υπόλοιπες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, σε έρευνα της Βάσιου (2018), τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η χρήση και η ρύθμιση των συναισθημάτων, σχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Kremenitzer ,(2005), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που προκύπτουν στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Σε έρευνα του Kocoglu, (2011), βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν χρήση πολλών διαφορετικών παραγωγικών στρατηγικών διδασκαλίας. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους, έχει θετική επιρροή στην αποτελεσματική επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων, στην σύνθεση αποδοτικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, στην διασφάλιση της ποιοτικής

διαχείρισης της τάξης και στην επιτυχή χρήση πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004). Σε ποιοτική μελέτη του Zembylas, (2007), αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν συναισθηματικές δεξιότητες είναι ικανοί να παρακολουθούν τα συναισθήματα των ίδιων αλλά και των μαθητών τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των μαθητών τους, χρησιμοποιώντας αυτήν την γνώση ως βασικό στοιχείο στην εργασία τους, αξιοποιώντας την για να πάρουν διδακτικές αποφάσεις και να καθορίσουν τα παιδαγωγικά στυλ και τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσουν (Ahn 2005· McCaughtry & Rovegno 2003· Schwartz & Davis 2006· Sutton 2004).

Με βάση τα παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχει μια πολύ μεγάλη επιρροή τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό προλαμβάνοντας το στρες και διασφαλίζοντας την αίσθηση αποτελεσματικότητας στην εργασία του, όσο και γενικότερα στο μαθησιακό περιβάλλον, με την ύπαρξη θετικών εμπειριών αλλά και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Brackett et al. (2011), ένα συναισθηματικά θετικό περιβάλλον έχει κρίσιμη σημασία τόσο για την ακαδημαϊκή δέσμευση, όσο και για τα επιτεύγματα.

Επιπλέον, μελετώντας την συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά, και συγκεκριμένα το φύλο τα αποτελέσματα των ερευνών δεν παρουσιάζουν κάποιο συνεκτική συνοχή. Για παράδειγμα, υπάρχουν έρευνες που παρατηρούν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των δύο φύλων, ενώ άλλες δεν εντοπίζουν κάποια σημαντική στατιστικώς διαφοροποίηση ανάμεσα τους. Σε μια γενικότερη βάση, τα ερευνητικά αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο έγιναν με την μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000· Shutte et al., 1998) είτε με μελέτες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999, 2000).

Ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998) θεωρούν, όμως, πως κάτι τέτοιο πηγάζει από τον ιδιαίτερο τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι διαφορές που εντοπίζονται σχετίζονται με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, μερικές έρευνες (Bar-On, 2000· Mayer et al., 1999, 2000) παρουσιάζουν πως οι γυναίκες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από τους άνδρες

στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και την διαπροσωπική επικοινωνία με τους άντρες να υπερέχουν στην διαχείριση των συναισθημάτων, στην προσαρμογή σε νέες συνθήκες και γενικά να είναι πιο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. Σε άλλες έρευνες (Ciarrochi et al., 2000· Kafetsios, 2004·Livingstone & Day 2005), φαίνεται πως οι γυναίκες εκτός από την καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού ήταν και πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Γενικότερα, σε κάποιες μελέτες παρατηρείται υπεροχή των γυναικών (Joseph & Newman, 2010), σε άλλες λιγότερο (π.χ., Day & Carroll, 2004· Livingstone & Day, 2005· Lumley et al., 2005), ενώ σε άλλες μέτρια (π.χ., Farrelly & Austin, 2007·Palmer et al., 2005).

Εξετάζοντας έρευνες που έχουν γίνει σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, φαίνεται να υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα, όσον αφορά τα αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο. Σε μελέτη των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, ενώ σε έρευνα των Kafetsios et. al., (2009) οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, σε μελέτη της Platsidou, (2010), που είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρουσιάζεται πως οι γυναίκες, μέσα από τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, είναι πιο ικανές στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων σε σύγκριση με τους άνδρες. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα σχετικά με την αισιοδοξία - διαχείριση της διάθεσης, τη διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρήση του συναισθήματος τους.

2. Θετικό και Αρνητικό συναίσθημα

Για να κατανοήσουμε το θετικό και αρνητικό συναίσθημα πρέπει να αποσαφηνιστεί ο όρος υποκειμενική ευεξία (*well-being*). Η υποκειμενική ευεξία αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων που συμπεριλαμβάνει τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις των ανθρώπων, την ικανοποίηση από διάφορες καταστάσεις και τις σφαιρικές αξιολογήσεις της ικανοποίησης από τη ζωή. Ένας

τρόπος για να μετρηθεί η υποκειμενική ευεξία είναι μέσα από τις απόψεις των ατόμων για την συχνότητα του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος στην ζωή του (Diener & Lucas, 2000). Τα θετικά συναισθήματα προσδιορίζουν καταστάσεις όπου υπερσχύει κάποιο θετικό συναίσθημα, όπως είναι η χαρά, ο ενθουσιασμός η εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον. Αντίθετα το αρνητικό συναίσθημα από τελείται από καταστάσεις δυσφορίας του ατόμου όπως είναι ο θυμός, ο φόβος η θλίψη η ενοχή και η περιφρόνηση (Watson, Clark, Tellegen, 1988).

Το πως συμπεριφέρονται τα άτομα και ποια στάση επιλέγουν να έχουν στον χώρο εργασίας είναι αποτέλεσμα διαφόρων, ευχάριστων ή απογοητευτικών γεγονότων τα οποία έρχεται σε θέση το άτομο να διαχειριστεί όπου αυτά με την σειρά τους, τους οδηγούν είτε σε αρνητικά είτε σε θετικά συναισθήματα (*affective events theory*, Weiss & Cropanzano, 1996). Έχει παρατηρηθεί ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν την διαχείριση των προβλημάτων, διευρύνοντας το πεδίο εναλλακτικών λύσεων όπου ένα άτομο μπορεί να επιλέξει έτσι ώστε να λύσει ένα πρόβλημα, καθώς συμβαίνει το ίδιο με τις προκλήσεις στην ζωή τους γενικότερα (*broaden-and build model*, Fredrickson, 1998). Όσον αφορά τον εργασιακό χώρο, η Fredrickson (2001) αναφέρει ότι τα άτομα με θετικό συναίσθημα μπορούν να το μεταδίδουν και στα άλλα μέλη του οργανισμού, κάτι που βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και στην μείωση και αντιμετώπιση των επιπτώσεων των αρνητικών συναισθημάτων. Επιπλέον, τέτοια άτομα έχουν ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση των μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και σε συναισθηματική ευεξία (Fredrickson & Joiner, 2002), καθώς βοηθούν στην δημιουργία ενός ισχυρού ψυχισμού, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και στην εξασφάλιση μιας καλής ψυχικής υγείας (Fredrickson, 2000).

Είναι αναμενόμενο ότι, για να έχουμε ένα άτομο με υψηλά επίπεδα ψυχικής υγείας, πρέπει την ίδια στιγμή να έχει υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων (Wright, Bonett & Sweeney, 1993). Σύμφωνα με τους Cropanzano & Wright (2001), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρέπει να κατέχουν ψυχική και πνευματική υγεία χρειάζεται να περιλαμβάνουν την θετική αλλά και την αρνητική συναισθηματική κατάσταση.

2.1 Συναισθήματα στο πλαίσιο του σχολείου

Μελετώντας το συναίσθημα των εκπαιδευτικών, έχει προκύψει από διάφορες έρευνες (π.χ., Emmer, 1994· Reyna & Weiner 2001· Sutton, 2000· Sutton & Wheatley, 2003), ότι είναι εφικτό να υπάρξει ένας έγκυρος διαχωρισμός μεταξύ των συναισθημάτων που παρουσιάζονται ως θετικά και εκείνων που ορίζονται ως αρνητικά. Το θετικό συναίσθημα αναφέρεται από τους ψυχολόγους ως εκείνο που περιλαμβάνει κάποιου είδους ευχαρίστηση ή δημιουργείται όταν το άτομο πετυχαίνει έναν στόχο. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως θετικά συναισθήματα χαρακτηρίζονται η χαρά, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που σχετίζονται με την διδασκαλία (Sutton, 2000). Επιπλέον, θετικά συναισθήματα που εντοπίζονται στις διάφορες μελέτες συχνά είναι η αγάπη και το ενδιαφέρον (Lazarus, 1991· Hargreaves, 1998· Woods & Jeffrey, 1996).

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παράδειγμα θετικού συναισθήματος, είναι επίσης η ικανοποίηση από την εργασία. Όταν οι συνθήκες στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού δημιουργούν ένα γενικό συναίσθημα ικανοποίησης, το άτομο είναι σε θέση να βιώσει επαγγελματική ικανοποίηση (Bindhu & Sudheeshkumar 2006). Το συναίσθημα του εκπαιδευτικού μπορεί κατ' επέκταση να επηρεάζεται και από την πρόοδο των μαθητών του (Emmer, 1994· Hargreaves, 199· Sutton, 2000). Σύμφωνα με τον Hatch, (1993) οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται όταν έχουν ολοκληρωθεί όλες οι εργασίες. Επιπλέον, ικανοποίηση μπορούν να βιώσουν όταν υπάρχει υποστήριξη των προσπαθειών τους και αποδοχή από τους συναδέλφους τους (Erb, 2004) και από τους γονείς των παιδιών (Lasky, 2000).

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όμως, βιώνονται και αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Sutton, (2000), το κύριο αρνητικό συναίσθημα που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η απογοήτευση. Επιπλέον, αρνητικό συναίσθημα που εντοπίζεται συχνά στους εκπαιδευτικούς είναι και ο θυμός (Sutton, 2000). Συναισθήματα όπως ο θυμός και η απογοήτευση μπορεί να συσχετίζονται με την ασυμφωνία στόχων (Sutton & Wheatley, 2003), με τις συμπεριφορές των μαθητών που θεωρούνται ως ακατάλληλες, καθώς και με την παραβίαση των κανόνων (Emmer, 1994· Erb, 2004· Hargreaves, 2000· Sutton, 2000), και με στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος που δυσχεραίνουν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να υλοποιήσει μια καλή διδασκαλία (Golby, 1996). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

βιώσουν θυμό και απογοήτευση όταν δεν μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (Bullough, 2009) και με την στάση των γονέων όταν αυτοί αντιλαμβάνονται αδιάφοροι και ανεύθυνοι ή απλώς δεν ακολουθούν τα πρότυπα γονικής συμπεριφοράς (Lasky, 2000). Ο θυμός των εκπαιδευτικών μπορεί να πηγάζει από την κακή επίδοση των μαθητών που προέρχεται από ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η τεμπελιά και η απροσεξία (Reyna & Weiner, 2001). Τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να εντείνουν την κούραση και το άγχος του εκπαιδευτικού (Bullough, 2009·Sutton, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τον Lortie (1975), όταν οι εκπαιδευτικοί χάνουν την ψυχραιμία τους μπορεί να οδηγηθούν σε συναισθήματα ντροπής.

Το συναίσθημα των εκπαιδευτικών μπορεί επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, για αυτό το λόγο το συναίσθημα σαν μεταβλητή συνήθως μελετάται σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές και όχι αποκλειστικά. Σε έρευνα της Βάσιου (2014), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν προσανατολισμό στόχων επίτευξης στο έργο είχαν περισσότερα ποσοστά θετικού συναισθήματος. Πιθανός λόγος για κάτι τέτοιο μπορεί να βασίζεται στο γεγονός ότι αυτός ο τύπος των στόχων, δίνει στους εκπαιδευτικούς μια ασφάλεια και ικανοποίηση, καθώς τους προστατεύει από το αρνητικό συναίσθημα. Σε μεταγενέστερη μελέτη της Βάσιου, που έγινε το 2018 και εξετάζει την συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά αποτελέσματα αποκαλύπτουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται θετικά από την συναισθηματική νοημοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε άλλες έρευνες (Cooper & Sawaf, 1997·Wong & Law, 2002).

3. Στόχοι επίτευξης

Η θεωρία των στόχων επίτευξης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στον τομέα των κινήτρων. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι τα κίνητρα (*motivation*) ως

επιστημονικός όρος προσδιορίζει μια εσωτερική κατάσταση, που πολλές φορές περιγράφεται και ως ανάγκη ή θέληση και χρειάζεται έτσι ώστε να ενεργοποιεί και να κατευθύνει την συμπεριφορά ενός ατόμου (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Τα κίνητρα, επομένως, είναι ένα πολύπλοκο στοιχείο της ανθρώπινης ψυχολογίας, το οποίο μπορεί να καθορίσει το πως κάθε άτομο επιλέγει να αξιοποιήσει τον χρόνο του, πόση ενέργεια θα δώσει για ένα έργο, το τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αισθάνεται με τι δραστηριότητες ασχολείται, και πόσο χρόνο τελικά θα αφιερώσει για κάθε έργο (Berry & Houston, 1993, Urdan & Schoenfelder, 2006).

Συγκεκριμένα, τα κίνητρα στην εργασία ορίζονται ως η κινητήρια δύναμη που ενεργοποιεί, κατευθύνει και διατηρεί την επίτευξη των στόχων στον χώρο εργασίας (Riggio, 2003). Στο πλαίσιο της εργασίας, μπορούν να αναπτυχθούν εσωτερικά αλλά και εξωτερικά κίνητρα. Σύμφωνα με τους Heckhausen & Heckhausen (2010), εσωτερικά κίνητρα αποτελούν εκείνα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του εργαζόμενου να μάθει καινούρια πράγματα και έχουν στόχο την αυτοβελτίωση. Επιπλέον, κίνητρα που διαμορφώνονται για την ανάπτυξη των προσόντων, την επικοινωνία και την αναγνώριση από άλλους συναδέλφους μπορεί να είναι ωφέλημα, αλλά δεν μπορούν να θεωρηθούν εξ ολοκλήρου εσωτερικά. Εξωτερικά μπορούν να θεωρηθούν τα κίνητρα που ενεργοποιούνται από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η οικονομική αμοιβή, η ανάγκη του εργαζομένου να αναγνωρίζεται ως ωφέλιμος στην εργασία του και τα κίνητρα που γεννιούνται από την ανάγκη του ατόμου για κύρος και επιτυχία. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή και λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Η θεωρία των στόχων επίτευξης ορίζει δύο τύπους στόχων στα περιβάλλοντα επίτευξης (πχ σχολείο, εργασία): τους στόχους βελτίωσης (προσανατολισμός στο έργο ή στη μάθηση· *task or learning orientation*) και τους στόχους επίδοσης (ή προσανατολισμός στο εγώ· *ego orientation*). Στόχοι βελτιώσεις χαρακτηρίζονται όσοι αποσκοπούν στην αυτοβελτίωση του ατόμου όταν αυτό επιλέγει να κάνει μια δραστηριότητα για προσωπικού λόγους. Οι στόχοι που προσανατολίζονται στις επιδόσεις ορίζονται μέσα από την αντίληψη του ατόμου για την επίδειξη ανωτερότητας όταν εκείνο ερμηνεύει την ικανότητα του μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης. Οι στόχοι επίδοσης κατηγοριοποιούνται σε στόχους

προσέγγισης της επίδοσης (*performance approach*), όπου το άτομο προσπαθεί να ξεπεράσει τους άλλους και σε στόχους αποφυγής της επίδοσης (*performance avoidance*), όπου το άτομο αποφεύγει να δεχθεί αρνητική κριτική λόγω της μη επαρκούς απόδοσης του (Elliot, 1999· Elliot & Church, 1997· Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006· Urdan & Schoenfelder, 2006).

3.1 Στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών

Το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνει ποικίλους στόχους για τους εκπαιδευτικούς. Είναι αναμενόμενο να διαφέρουν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την επιτυχία, οι στόχοι που προσπαθούν να επιτύχουν και τελικά η επίτευξη στόχων για τη διδασκαλία (Butler, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, επίσης, προϋποθέτει την υψηλή επίδοση των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνει να αναπτύσσουν συνεχώς τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (βλ. Boriko, 2004). Κάτι τέτοιο σημαίνει, ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι κατά κάποιο τρόπο μαθητές, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις του επαγγέλματος τους, τις οποίες πρέπει να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν (Ιτσου, 2015).

Ο τομέας κινήτρων των εκπαιδευτικών πριν τον 2007, παρόλο που υπήρχαν κάποιες σχετικές έρευνες, παρουσίαζε μια έλλειψη γενικής θεωρίας πάνω στο θέμα αλλά και στα εργαλεία που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την έρευνα των κινήτρων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή των αποτελεσμάτων υιοθέτησης διαφορετικών συμπεριφορών. Το 2007 η Butler έκανε την πρώτη της έρευνα για τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών (Richardson & Watt, 2006). Χρησιμοποίησε ως εργαλείο μια κλίμακα, έτσι ώστε να αξιολογήσει τους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία. Μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέληξε σε τέσσερις τύπους προσανατολισμού των στόχων : α) προσανατολισμός στο έργο, όπου το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα για προσωπικούς λόγους καθώς και την βελτίωση της επαγγελματικής του επάρκειας, β) προσανατολισμός στην προσέγγιση των ικανοτήτων όπου το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα ώστε μέσω αυτής να επιδείξει ανώτερες επαγγελματικές ικανότητες στους συναδέλφους του, γ) προσανατολισμός στην αποφυγή των ικανοτήτων όπου το άτομο μέσω μιας δραστηριότητας αποφεύγει την επίδειξη

κατώτερων επαγγελματικών ικανοτήτων σε σχέση με τους άλλους, και δ) προσανατολισμός στην αποφυγή εργασίας, όπου το άτομο προσπαθεί να αφιερώσει σε ένα έργο την λιγότερη δυνατή προσπάθεια.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, η Butler (2007) αρχικά υπέθεσε πως οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν θετική και αρνητική επιρροή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα φάνηκε να έχουν μεγάλη ομοιότητα με αυτά των στόχων των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό στόχων προσανατολισμένων στο έργο και λιγότερο στην αποφυγή εργασίας. Αρκετά υψηλοί ήταν οι μέση όροι για τους στόχους των εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή ικανοτήτων όπως και για αυτούς που ήταν προσανατολισμένοι στην προσέγγιση ικανοτήτων. Επιπλέον, όσον αφορά τους στόχους επίτευξης και την αναζήτηση βοήθειας εκ μέρους των μαθητών, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο συνδέεται θετικά με την αντίληψη αναζήτησης βοήθειας αλλά και με υψηλά επίπεδα πραγματικής βοήθειας που αναζητούν οι μαθητές. Αντιστρόφως, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν στόχους προσανατολισμένους προς την αποφυγή των ικανοτήτων συσχετίζονταν με χαμηλότερα ποσοστά αναζήτησης βοήθειας η συμβουλής καθώς συνδεόταν με την αντίληψη ότι οι μαθητές που αναζητούν βοήθεια έχουν κάποια έλλειψη ικανοτήτων. Οι στόχοι που ήταν προσανατολισμένοι στην αποφυγή της διδασκαλίας σχετίστηκαν με την αντίληψη των μαθητών ότι η λύση των προβλημάτων τους έρχεται έτοιμη από άλλους. Τέλος, οι στόχοι προσέγγισης ικανοτήτων δεν σχετίστηκαν με θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών όσο αφορά την αναζήτηση βοήθειας.

Σε επόμενη έρευνα οι Butler και Shibaz (2008) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν στόχους προσανατολισμένους στο έργο συσχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο ενώ είχαν χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης παρεμπόδισης τους ως προς αυτό. Επιπλέον, οι αναφορές των μαθητών για την ενεργή υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις τους και η θετική τους ανταπόκριση στην αναζήτηση βοήθειας συσχετιστικέ θετικά με τον προσανατολισμό των στόχων των εκπαιδευτικών στο έργο, ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων προέβλεπε τις απόψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις ερωτήσεις και την αναζήτηση βοήθειας, λόγω της αντίληψης τους ότι οι συγκεκριμένες

συμπεριφορές αποτελούν στοιχεία της έλλειψης ικανότητας των μαθητών. Επίσης, ερευνητικά αποτελέσματα διάφορων ερευνών, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο έργο έχουν την αντίληψη ότι η διδασκαλία αποτελεί παράγοντα προώθησης της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών/τριών. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί με στόχους προσανατολισμένους στην προσέγγιση επίδοσης είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται ότι η καλή διδασκαλία αποδεικνύεται μέσα από τις ποσοτικές επιδόσεις των μαθητών/τριών (Patrick, et al., 2001·Tuner et al., 2003). Οι Nitsche, Dickhauser, Fasching & Dresel, (2011), έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης μπορεί να προβλέψει την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτό αποτελεσματικότητας, προβλέφθηκε θετικά από τους στόχους επίτευξης στην προσέγγιση της επίδοσης και αρνητικά από την προσέγγιση στην αποφυγή της επίδοσης. Σε έρευνα της Βάσιου (2018), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν υψηλότερα ποσοστά στόχων προσανατολισμού προς το έργο και λιγότερα με προσανατολισμό σε στόχους αποφυγής των ικανοτήτων και προσέγγισης των ικανοτήτων. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους προσανατολίζονται περισσότερο στο έργο τους και συνεπώς προσπαθούν να βελτιωθούν στο επάγγελμά τους.

Εξετάζοντας τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Σε έρευνα των Papaioannou & Christodoulidis, (2007) που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι γυναίκες είναι υψηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους, επίσης, στην έρευνα της Butler (2007) βρέθηκε πως οι γυναίκες είχαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ότι οι άνδρες, τα σκορ των αντρών, όμως, δε παρουσίασαν υψηλότερο σκορ στον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων για την διδασκαλία με τις γυναίκες να είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν στόχους αποφυγής των ικανοτήτων. Σε μεταγενέστερη, έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblow και Schiefele (2010), οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερο σκορ στην προσέγγιση των στόχων αποφυγής ικανοτήτων σε σύγκριση με τους άντρες αλλά μεγαλύτερο σκορ στην προσέγγιση των στόχων στο έργο.

4. Διαχείριση Συγκρούσεων

4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος σύγκρουση πολλές φορές όταν αναφέρεται έχει αρνητική χροιά και συνήθως συνοδεύεται από έννοιες που εκφράζουν ένταση, βίαιη διαμάχη έως και καταστάσεις όπου υπάρχει φυσική απειλή. Γενικότερα, η σύγκρουση είναι κάτι το οποίο πρέπει να αποφεύγεται. Παρόλα αυτά, μια σύγκρουση μπορεί να έχει και θετικές επιπτώσεις, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής της κάθε φορά (A.Ghaffar, 2009). Όπως υποστηρίζει ο Jehn (1995), η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Μπορεί να είναι διαπροσωπική (*interpersonal*) ή επικεντρωμένη στο έργο (*task focused*), καταστροφική ή παραγωγική. Κάποιος μπορεί να την διαχειρισθεί, να την αγνοήσει ή απλώς να την ανεχθεί.

Σε εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων του H.R. Edu Services Human Rights and Education Network, με τίτλο Διαμεσολάβηση Συνομήλικων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία (Ρουμπάνη & Ζήκας, 2007), η σύγκρουση ορίζεται ως εξής:

«Μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση, για την οποία δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική λύση. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο μέρος της ζωής και μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση. Όσο πιο νωρίς αντιμετωπίζεται μια σύγκρουση τόσο το καλύτερο, επειδή οι άνθρωποι έχουν ακόμα τον έλεγχο των συναισθημάτων τους».

Άλλοι την ορίζουν ως «οποιαδήποτε διαφωνία στην οποία τα εμπλεκόμενα άτομα αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα τους απειλούνται» (Κολιάδης, 2010: 261).

Η σχολική κοινότητα είναι μια ομάδα, η οποία απαρτίζεται από διαφορετικές ομάδες και συνεπώς από διαφορετικά συμφέροντα και αξίες. Σε ένα τέτοιο πολύπλοκο περιβάλλον είναι φυσικό να υπάρχουν συγκρούσεις. Συγκρούσεις μπορούν να δημιουργηθούν ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα από συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, συγκρούσεις μπορούν να υπάρχουν μεταξύ του σχολικού προσωπικού και των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών, καθώς και ανάμεσα στο σχολικό προσωπικό (Αθανασούλα Ρέππα,

2008). Αιτίες που προκαλούν τέτοιες συγκρούσεις μπορεί να έχουν την ρίζα τους σε προβλήματα επικοινωνίας, σε ατομικές διαφορές, στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το φύλο και την ηλικία των παιδιών καθώς και στο άγχος που τους προκαλείται μέσα από την σχολική ζωή. Στοιχεία που διευκολύνουν τις συγκρούσεις μπορούν να βρίσκονται και στην οργάνωση του σχολείου, μέσα από το κλίμα που προωθείται από τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια μορφή ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αλλά αντίθετα οξύνεται ο ανταγωνισμός με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές (Μπίκος, 2011: 84-85).

4.2 Συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου

Ο εργασιακός χώρος στο περιβάλλον του σχολείου είναι αρκετά ευάλωτος σε αγχώδεις καταστάσεις και αυτό οφείλεται εν μέρη στις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος, στην φύση της εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στην πολυμορφία των σχέσεων, με αποτέλεσμα η δημιουργία διενέξεων να είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο (Τέκος, 2009).

Είναι αρκετά συχνό φαινόμενο το δυναμικό της σχολικής μονάδας να υιοθετεί διαφορετικές απόψεις για το τι είναι πιο αποτελεσματικό και τι θεωρείται πιο σημαντικό να εφαρμοστεί (Mostert, 1998·Anderson & Kyrriano, 1994). Οι Nir και Eyal (2003, σελ. 548) προτείνουν έναν τύπο σύγκρουσης που ονομάζεται σύγκρουση ρόλων (*role conflict*) που δημιουργείται όταν ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται σε σύγχυση ανάμεσα στις ασυμβίβαστες ή ακατάλληλες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Οι συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου διακρίνονται σε ενδοσχολικές, ομαδικές και σε συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες και άτομα.

4.2.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο περιβάλλον του σχολείου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ομαδικές και σε συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (Intra-individual conflict)

Τέτοιες εσωτερικές διαμάχες εμφανίζονται συνήθως όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καινούριες προκλήσεις και καινοτομίες, ενώ δεν δέχονται κάποια υποστήριξη από τους συναδέλφους τους ή την διοίκηση του σχολείου (Mostert, 1998) στην βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και ως εσωτερικές συγκρούσεις ή συγκρούσεις ρόλων (*role conflict*). Σημαντικό ρόλο παίζουν οι προσωπικοί στόχοι και τα οράματα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά. Όταν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν τους στόχους που τους ταιριάζουν ή όταν πρέπει να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο αντικρουόμενους στόχους. Όπως αναφέρει ο Stoner (1989) σύγκρουση ρόλων μπορεί να προκύψει και από την ανάθεση πολλών καθηκόντων σε ένα άτομο. Πιο συγκεκριμένα, σε μια τέτοια περίπτωση ανατίθενται υπερβολικές υποχρεώσεις σε έναν εργαζόμενο, ενώ αναμένεται από αυτόν η μέγιστη απόδοση. Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις συχνά εμφανίζονται σε άτομα τα οποία ενδιαφέρονται για την καθιέρωση τους στον επαγγελματικό τους χώρο. Στα πλαίσια του σχολείου κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί όταν εκπαιδευτικός στοχεύει στην ανέλιξη σε έναν ανώτερο ή διαφορετικό εργασιακό ρόλο. Οι διάφοροι ρόλοι που καλείται να φέρει εις πέρας ένας εκπαιδευτικός αποτελούν την πρωταρχική πηγή του στρες στον εργασιακό του χώρο, που ως αποτέλεσμα επηρεάζει την συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Αντωνίου,2018). Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε στρεσογόνες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν συμπεριφορές, όπως δισταγμό, άγχος και απάθεια.

Διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict)

Διαπροσωπικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται οι αντιπαραθέσεις μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά κλιμάκια. Τέτοιες συγκρούσεις μπορούν να δημιουργηθούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διοικητικά στελέχη του σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής) ή μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός διοικητικού στελέχους. Βασική πηγή των διαπροσωπικών συγκρούσεων αποτελούν τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά των εργαζόμενων ενός οργανισμού όπως είναι οι αντιλήψεις, η προσωπικότητα, τα συναισθήματα και οι αξίες καθώς και η χρήση διαφορετικών μεθόδων, τεχνικών, πρακτικών και πολιτικών (Stoner, 1989). Σύμφωνα με τον Whitfield (1994), τέτοιου τύπου διαμάχες συμβαίνουν όταν δεν υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Συνέπεια μια τέτοιας

κατάστασης είναι η έλλειψη συνοχής και αποτελεσματικότητας στον χώρο εργασίας. Οι Διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορούν να συμβάλλουν στη δυσλειτουργία μιας σχολικής μονάδας καθώς υπάρχει απόκλιση μεταξύ των απόψεων και των αντιλήψεων στα μέλη που εργάζονται σε αυτήν (Ζαβλανός, 1999).

4.2.2 Ομαδικές συγκρούσεις

Οι ομαδικές συγκρούσεις κατηγοριοποιούνται δια-ομαδικές και σε ενδο-ομαδικές. Οι ομάδες του σχολικού οργανισμού μπορεί να είναι είτε τυπικές, που δημιουργούνται από την διοίκηση με σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων των εργαζομένων, είτε άτυπες, που δημιουργούνται για την ικανοποίηση των κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών των μελών του οργανισμού (Σαϊτής, 2018).

Δια-ομαδικές συγκρούσεις

Δια-ομαδικές ονομάζονται οι συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες του οργανισμού και διαμορφώνονται άτυπα ή τυπικά. Τέτοιες συγκρούσεις οφείλονται στις αποκλίσεις των στόχων των ομάδων είτε στις διαφορετικές στρατηγικές που ακολουθούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Βασικές αιτίες για την δημιουργία δια-ομαδικών συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα αποτελούν η έλλειψη πόρων που είναι διαθέσιμοι ή τα προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Σπυράκη & Σπυράκη, 2008). Σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη των διενέξεων στον διάφορων ομάδων, παίζει η κατάλληλη διαχείριση του Διευθυντή. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να ενθαρρύνει την συνεργασία, έτσι ώστε τα μέλη να επικοινωνούν ουσιαστικά και να λαμβάνουν υπόψη τις πλευρές της αντιμαχόμενης πλευράς (Αντωνίου, 2018).

Ενδο-ομαδικές συγκρούσεις

Ενδο-ομαδικές χαρακτηρίζονται οι συγκρούσεις που εμφανίζονται σε άτομα της ίδιας ομάδας. Όλα τα άτομα που αποτελούν μια ομάδα επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, επικοινωνούν και λειτουργούν ως μια συλλογική συνείδηση για την επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού (Σαϊτή, 2007). Βασικές αιτίες των αντιπαραθέσεων στο εσωτερικό μιας ομάδας μπορεί να είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τους στόχους, τα καθήκοντα και τις διαδικασίες, καθώς και η εγωιστική συμπεριφορά κάποιου μέλους εις βάρος των υπολοίπων. Τέτοιου τύπου συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν

αρνητικά τόσο το κλίμα συνεργασίας της ομάδας όσο και την γενικότερη αποτελεσματικότητα της.

4.2.3 Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων

Πηγή τέτοιων αντιπαραθέσεων αποτελεί συνήθως η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μελών. Παραδείγματα αντιπαραθέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων μπορούν να θεωρηθούν οι διαμάχες που ξεσπούν μεταξύ εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων ή ανάμεσα στον διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι σε τέτοιες περιπτώσεις κρίνεται ωφέλιμο τα αντικρουόμενα μέλη να έχουν μια διάθεση υποχωρητικότητας και όχι επιμονής, έτσι ώστε να αποφευχθεί η περεταίρω κλιμάκωση της σύγκρουσης που θα μπορούσε να καταστρέψει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού.

4.3 Συνέπειες των συγκρούσεων

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν διάφορες θεωρίες που αφορούσαν την διοίκηση ενός οργανισμού, δίνοντας έμφαση είτε στους στόχους του, είτε στις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων είτε στην σχέση των οργανωτικών δομών με το πλαίσιο που αναπτύσσονται. Σύμφωνα με τον Taylor F., που θεωρείται σημαντικός επιστήμονας στον χώρο της διοίκησης και υποστηρίζει το παραδοσιακό-κλασσικό μοντέλο, οι φιλονικίες, οι συμβιβασμοί και οι διαπραγματεύσεις δεν πρέπει να εμφανίζονται στον χώρο εργασίας και ο καθένας πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες που διέπουν τον οργανισμό (March & Simon, 1958). Από το 1930 και μετά, δόθηκε έμφαση στους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά και έτσι δημιουργήθηκε το συμπεριφοριστικό μοντέλο, όπου οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως ένα αναπόφευκτο φαινόμενο. Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις δεν έχουν πάντα αρνητικά αποτελέσματα, αλλά μερικές φορές αναδύουν προβλήματα που ήδη υπάρχουν, και μπορούν να ενεργοποιήσουν αναζητήσεις για καινοτόμες λύσεις προς όφελος του οργανισμού (Owens, 1998·Jaya, 2002). Σύμφωνα με την πιο σύγχρονη προσέγγιση ή αλλιώς αλληλεπιδραστική προσέγγιση, η οποία διαμορφώθηκε στην δεκαετία του 60, οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες, αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται (Jaya, 2002), καθώς αποτελούν πηγή αναζωογόνησης και παρακίνησης (Κουτούζης, 1999).

4.4 Τεχνικές αντιμετώπισης Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Chen και Tjosvold (2002), στον χώρο της επιστήμης χρησιμοποιούνται κυρίως τρεις βασικοί όροι για τις συμπεριφορές των ατόμων απέναντι σε μια σύγκρουση η αποφυγή, ο ανταγωνισμός και συμβιβασμός. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και το πως εκφράζονται μπορεί να διαφέρουν στην βιβλιογραφία.

Αποφυγή

Η Αποφυγή ως τεχνική αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης συμβαίνει όταν το άτομο αγνοεί ή αρνείται μια υπαρκτή ή πιθανή διαφωνία (Cheung & Chuah, 1999). Στη συγκεκριμένη κατάσταση κάποιος μπορεί να αμφισβητεί την ύπαρξη μια διαμάχης και να πιστεύει ότι εκείνη θα εξαφανιστεί με το πέρασμα του χρόνου (Schermerhorn et al., 2000). Συνέπεια μια τέτοιας αντιμετώπισης είναι η αποφυγή της διαχείρισης και της εμπλοκής με το εκάστοτε πρόβλημα (Skjorshammer, 2001). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι και οι δύο πλευρές που διαλέγουν μια ουδέτερη στάση και αποφεύγουν μια αντιπαράθεση δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον της άλλης καθώς και του ίδιου του οργανισμού (Σαΐτης, 2002).

Ανταγωνισμός/Επιβολή

Η τεχνική του Ανταγωνισμού περιλαμβάνει κάποιο είδος πίεσης και επιβολής εξουσίας, ως προς τη μία πλευρά της διαφωνίας, είτε αυτή εκφέρεται σε τυπική ή μη τυπική μορφή (Skjorshammer, 2001). Σε αυτήν την μορφή διαχείρισης μιας σύγκρουσης η λύση έρχεται μέσα από την επιβολή δύναμης (Schermerhorn et al., 2000) καθώς χρησιμοποιείτε κυρίως για την αξιοποίηση προσωπικών στόχων εις βάρος των άλλων (Cheung & Chuah, 1999· Chen & Tjosvold, 2002· Tjosvold et al., 2001). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να βρεθεί μια προσωρινή λύση, αλλά δυστυχώς πολλές φορές η αντιπαράθεση μένει ανοιχτή ή πιθανότατα είναι καταπιεσμένη. Η χρήση του ανταγωνισμού εμποδίζει την επικοινωνία, καθώς η λύση επέρχεται από μια τακτική όπου υπονομεύονται οι δεξιότητες που αφορούν τις σχέσεις καθώς και την επίλυση προβλημάτων (*problem-solving skills*) (Tjosvold et al., 2001). Πολλές φορές, όταν γίνεται χρήση εξουσίας, η ήδη υπάρχουσα αντιπαράθεση κλιμακώνεται με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο ανταγωνισμός στις δύο πλευρές και έτσι να είναι πιο πιθανή μια μελλοντική σύγκρουση (Scholtes et al., 1996).

Συμβιβασμός

Τέλος, στη τεχνική του Συμβιβασμού τα μέλη της διαμάχης καταλήγουν σε μια συμφωνία όπου εξυπηρετεί ένα ποσοστό ικανοποίησης και για τις δυο πλευρές (*give and take*) (Cheung & Chuah, 1999). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, τα μέλη έρχονται σε θέση να εγκαταλείψουν κάποιους από τους ισχυρισμούς τους. Στην συγκεκριμένη στρατηγική κυριαρχεί η συνεργασία, καθώς τα άτομα εκφράζουν τις απόψεις τους ανοιχτά, έχοντας ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των σχέσεων και της αφοσίωσης των εμπλεκόμενων (Tjosvold et al. 2001). Η σύγκρουση θεωρείται μια κοινή διαδικασία για επίλυση, όπου η ομάδα βρίσκει ως αφορμή, έτσι ώστε να πετύχει κοινούς στόχους και προνόμια (Chen & Tjosvold, 2002·Tjosvold et al, 2001). Σημαντικό είναι τα άτομα να είναι πρόθυμα να αναγνωρίσουν και καταλάβουν τις αντιλήψεις της αντίθετης πλευράς μέσα από ερωτήσεις (Chen & Tjosvold, 2002).

Πέρα από αυτούς τις τρεις βασικές συμπεριφορές απέναντι σε μια σύγκρουση, υπάρχουν και επιπλέον τεχνικές αντιμετώπισης μια διαμάχης, οι οποίες αναφέρονται στην βιβλιογραφία (Blake & Mouton, 1964· Χυτήρης, 2001· Behfar et al., 2008·Robbins & Judge, 2011·Βακόλα & Ιωάννου, 2011, Greenberg & Baron, 2013).

Εξομάλυνση/Προσαρμογή

Σε αυτόν το τύπο διαχείρισης μιας σύγκρουσης στόχος είναι η αρμονική και ειρηνική διευθέτηση μιας αντιπαράθεσης. Επιτυγχάνεται, όταν οι αντίπαλες πλευρές ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα της άλλης και μια εκ των δύο δείχνει την πρόθεση υποχώρησης. Έμφαση δίνεται στην επίτευξη των αρμονικών σχέσεων και στη μείωση του μεγέθους της διαμάχης. Λιγότερο είναι το ενδιαφέρον στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων και στην ανάλυση των διαφορών ανάμεσα στις ποικίλες απόψεις.

Σύμφωνα με τους Behfar et al (2008), σε αυτήν την τεχνική υπερισχύει ένα αίσθημα υποχώρησης, υποταγής και συμμόρφωσης έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα αρμονικό εργασιακό κλίμα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι σε μια τέτοια κατάσταση υπάρχει ο κίνδυνος μιας επιφανειακής διευθέτησης του προβλήματος. Είναι πολύ πιθανό στο βάθος του χρόνου, εάν μια πλευρά υποχωρεί επανειλημμένα, κάποια στιγμή να δημιουργηθεί μεγαλύτερο πρόβλημα από ό,τι το αρχικό. Για αυτό, η συγκεκριμένη τεχνική συστήνεται για περιστασιακή επίλυση μιας διαμάχης.

Συνεργασία

Η μέθοδος της συνεργασίας χρησιμοποιείται, όταν και τα δύο μέλη της αντιπαράθεσης ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα της αντίπαλης πλευράς με τον ίδιο τρόπο που ενδιαφέρονται και για τα προσωπικά τους συμφέροντα. Διερευνώνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης με αντικειμενικό χαρακτήρα, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι διάφορες επιφυλάξεις και οι ενδοιασμοί της κάθε πλευράς. Όπως αναφέρει ο Follett (1973), μέσω της συνεργασίας αντιμετωπίζονται οι αιτίες της αντιπαράθεσης και δίνεται έμφαση στην κατανόηση και την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, πρέπει και οι δύο πλευρές να είναι ειλικρινείς και να εκφράζονται ανοιχτά μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης, εμπιστοσύνης και ωριμότητα.

4.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαχείριση συγκρούσεων

Όπως είδαμε και παραπάνω, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του εργασιακού χώρου. Επιπλέον, έχουν άμεση σύνδεση με τις σχέσεις των ατόμων, καθώς είναι αναπόφευκτη η ύπαρξη μιας αντιπαράθεσης σε μια σχέση. Οι Jordan και Troth (2004) προτείνουν ότι μια σύγκρουση συνδέεται άμεσα με τα συναισθήματα, καθώς υπάρχει η αντίληψη ότι προσωπικοί ή ομαδικοί στόχοι απειλούνται.

Η διαχείριση των συναισθημάτων παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην διευθέτηση των αντιπαράθεσεων (Fisher et al.1999). Σύμφωνα με ερευνητές (Goleman, 1998· Mayer & Salovey, 1997), τα άτομα που χαρακτηρίζονται με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να επιλύσουν μια σύγκρουση πολύ πιο αποτελεσματικά από τα άτομα που έχουν χαμηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και η ανταπόκριση απέναντι στα συναισθήματα των άλλων είναι σημαντικές ικανότητες για την επιτυχή διευθέτηση μιας διαμάχης (Παρασκευόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα- Ρέππα (2008), η ειλικρινής παρουσίαση των δικών μας συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ικανότητας της ακρόασης και της ενσυναίσθησης αναγνωρίζονται ως χρήσιμες δεξιότητες για την επίλυση μιας σύγκρουσης. Επιπλέον, με την σωστή διαχείριση των συγκρούσεων δίνεται η αφορμή στο άτομο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να μπει στην θέση του άλλου και να αναπτύξει εναλλακτικούς τρόπους συσχετισμών και συνεργασίας (Φασούλης, 2006). Τα συναισθήματα, επομένως, μπορούν να λειτουργήσουν ως προωθητικές δυνάμεις

στην διαδικασία της σύγκρουσης, καθώς μπορούν να διευκολύνουν την εκτέλεση γνωστικών λειτουργιών και για αυτό η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που τα αφορούν είναι αρκετά σημαντική (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να σχετίζεται και με τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι Borisoff & Victor (1998) υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές του συμβιβασμού και της επιβολής σχετίζονται περισσότερο με τις γνωστικές δραστηριότητες, χωρίς να αποκλείουν τα συναισθηματικά στοιχεία. Σε αντίθεση με τις στρατηγικές της αποφυγής και της συγκατάβασης που μπορούν να παρακινούνται από το συναίσθημα του φόβου. Η συνεργασία ως στρατηγική συνδυάζει ταυτόχρονα γνωστικές ικανότητες, για την κατάλληλη στοχοθεσία, αλλά και συναισθηματικές ικανότητες, με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και την αυτορρύθμιση. Ο Goleman (1998), στηριζόμενος στην αντίληψη ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σχέσεις, πρότεινε ότι τα άτομα αυτά επιλέγουν την στρατηγική της συνεργασίας. Ωστόσο, η έρευνα των Kaushal και Kwantes (2006), παρόλο που υποστηρίζει ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες σχέσεις με τους φίλους, τους συνεργάτες και τους συναδέλφους τους, κατέδειξε ότι δεν σχετίζεται ιδιαίτερα με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, εκτός από της στρατηγική της επιβολής που σχετίζεται αρνητικά.

5. Η παρούσα έρευνα

Η τεχνική του Ανταγωνισμού, όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της διαχείρισης των συγκρούσεων, αναφέρεται ως η μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος όταν αυτό λύνεται μέσα από την επιβολή εξουσίας ενός ατόμου (Schermerhorn et al. 2000). Μπορεί να έχει αρνητική πλευρά, καθώς η χρήση δύναμης ενός ατόμου μπορεί να γίνει σε βάρος των στόχων των συναδέλφων του (Cheung and Chuah 1999·Chen and Tjosvold 2002·Tjosvold et al. 2001). Επιπλέον, πολλές φορές η αντιπαράθεση παραμένει ανοιχτή με αποτέλεσμα να κλιμακώνεται περισσότερο αυξάνοντας την πιθανότητα μελλοντικής σύγκρουσης (Scholtes et al 1996). Στην θετική πλευρά, η τεχνική της επιβολής εξουσίας, όταν αυτή γίνεται από τους προϊστάμενους (νόμιμη εξουσία), μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή απόδοση των υφιστάμενων. Επιπρόσθετα, η χρήση εξουσίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ευκολότερη τεχνική

διαχείρισης συγκρούσεων σε περιπτώσεις όπου ο χρόνος λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένος (Σαΐτης, 2002).

Όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη, ερευνητές υποστηρίζουν πως σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότερη επίλυση των συγκρούσεων (Goleman, 1998· Mayer & Salovey, 1997). Παράλληλα, ο Goleman (1998) λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις καλές σχέσεις, πρότεινε ότι τα συγκεκριμένα άτομα επιλέγουν την τεχνική της συνεργασίας. Επιπλέον, σε έρευνα των Kaushal και Kwantes (2006) φάνηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται αρνητικά με την επιβολή εξουσίας. Ωστόσο, έρευνα των Chen, Xu και Phillips (2019), που έγινε σε εργαζόμενους της Κίνας, κατέδειξε πως η διαχείριση των συναισθημάτων, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού σχετίζεται θετικά με την επιλογή της επιβολής δύναμης σε συναδέλφους. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού σχετίζονταν θετικά, σε μεγάλο βαθμό, με τον ανταγωνισμό προς τους υφιστάμενους. Αντίστοιχα, οι ερευνητές Kilduff, Chiaburu και Menges (2010) σε άρθρο τους υποστηρίζουν πως τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτήν την ικανότητα τους για τα προσωπικά τους συμφέροντα η ακόμα εις βάρος των άλλων.

Αυτή η αρνητική όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης και η πιθανή της συσχέτιση με την ανταγωνιστικότητα οδήγησε στην επιλογή της διερεύνησης αποκλειστικά της συγκεκριμένης τεχνικής στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, πέρα από την συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις μεταβλητές τους συναισθήματος και των στόχων επίτευξης στόχος ήταν να εξεταστεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές μπορούν να συσχετιστούν με την ανταγωνιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της διαχείρισης συγκρούσεων.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει πώς η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τους εξής παράγοντες: τον προσανατολισμό των στόχων τους, το θετικό και αρνητικό τους συναίσθημα στον χώρο εργασίας τους, καθώς και την ανταγωνιστικότητα/επιβολή εξουσίας ως τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων.

Με βάση τα παραπάνω και τη θεωρητική διερεύνηση που προηγήθηκε, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

1. Ποια είναι η σχέση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα στην εργασία, τους στόχους επίτευξης και την ανταγωνιστικότητα στην επίλυση των συγκρούσεων;

2. Ποια είναι η σχέση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών στην εργασία με την ανταγωνιστικότητα στην επίλυση των συγκρούσεων;

3. Ποια είναι η σχέση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την ανταγωνιστικότητα στην επίλυση των συγκρούσεων;

5.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 96 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι 71 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (ποσοστό 74%) και 25 άνδρες (ποσοστό 26%). Από αυτούς, 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,6%) υπηρετούσαν σε Λύκειο, οι 21 (ποσοστό 21,9%) υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο, οι 30 (ποσοστό 31,3%) σε Δημοτικό και οι 7 (ποσοστό 7,3 %) ήταν νηπιαγωγοί. Σχετικά με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών, αυτές κυμαίνονταν από 21 μέχρι 60 ετών με μέσο όρο 45,51 έτη (Τ.Α= 10,146). Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 28 ήταν άγαμοι (ποσοστό 29,2%), οι 57 ήταν έγγαμοι (ποσοστό 59,4%), οι 10 διαζευγμένοι (ποσοστό 10,4%) και υπήρχε 1 μόνο χήρα (ποσοστό 1%). Αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι 38 είχαν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (ποσοστό 39,6%), οι 21 είχαν κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 21,9 %), οι 30 κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 31,3%) και οι 4 απάντησαν ότι είχαν άλλα επιπλέον προσόντα (ποσοστό 7,3%). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι 23 (ποσοστό 24%) είχαν 0-10 έτη προϋπηρεσίας και οι 73 (ποσοστό 76%) είχαν 11 και παραπάνω έτη. Σχετικά με το μέγεθος των σχολικών μονάδων, 28 (ποσοστό 29,92%) απάντησαν ότι υπηρετούσαν σε σχολεία με 0-100 μαθητές/τριες και οι 68 (ποσοστό 70,8%) με 100 και παραπάνω μαθητές/τριες. Τέλος όσον αφορά την περιοχή, οι 11 υπηρετούσαν σε σχολεία αγροτικής περιοχής (ποσοστό 11%), οι 24 σε σχολεία ημιαστικής περιοχής (ποσοστό 25%) και οι 61 σε σχολεία αστικής περιοχής (ποσοστό 63,5%).

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο με πέντε μέρη. Αρχικά, υπάρχουν 8 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Στην συνέχεια, υπάρχει ένα ερωτηματολόγιο 17 ερωτήσεων που μελετά το θετικό και αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο μέρος, υπάρχουν 16 ερωτήσεις σχετικές με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο τέταρτο μέρος μελετώνται οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών μέσα από 12 ερωτήσεις και τέλος στο τελευταίο ερωτηματολόγιο εξετάζεται ο ανταγωνισμός στην επίλυση συγκρούσεων μέσα από 10 ερωτήσεις.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για την μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης αξιοποιήθηκε η κλίμακα Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS Wong & Law, 2002 προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios & Zampetakis, 2008). Έχει την μορφή κλίμακας Likert και περιέχει 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα μορφοποιείται με βάση τις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997).

Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες: η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (*Self-Emotion Appraisal-SEA*) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (π.χ., Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (*Others' Emotion Appraisal-OEA*) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (π.χ., Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων), η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (*Uses of Emotion UOE*) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων για να διευκολύνει την επίδοσή του (π.χ., Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (*Regulation of Emotion ROE*) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (π.χ., Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,87$,

για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων $\alpha=0,85$, για τη χρήση των συναισθημάτων $\alpha=0,79$ και για τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,81$.

Θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Για την συγκεκριμένη μεταβλητή αξιολογήθηκε η κλίμακα Job Affect Scale (JAS· Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988· προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης, με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios et al., 2011). Η κλίμακα περιέχει 20 επίθετα που εκφράζουν το πώς αισθάνονταν τα άτομα στην εργασία (θετικά ή αρνητικά) κατά την διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Στην συγκεκριμένη μελέτη αξιολογήθηκαν τα 17 από αυτά τα επίθετα: 9 θετικά (Δραστήριος, Συνεπαρμένος, Ενθουσιασμένος, Χαλαρός, Χαρούμενος, Γεμάτος ενέργεια, Ήρεμος, Γαλήνιος, Δυνατός) και 8 αρνητικά (Νευρικός, Λυπημένος, Φοβισμένος, Περιφρονητικός, Εχθρικός, Εκνευρισμένος, Νυσταγμένος, Αδρανής). Παρουσιάζονται σε μορφή κλίμακας Likert με πέντε βαθμούς και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν αν βιώνουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα και σε ποιο βαθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Αρκετά, 5: Πολύ). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για το θετικό συναίσθημα $\alpha=0,85$ και για το αρνητικό συναίσθημα $\alpha=0,73$.

Στόχοι επίτευξης στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών

Η συγκεκριμένη μεταβλητή μελετήθηκε με την βοήθεια της κλίμακας μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001·Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004· Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τρεις κλίμακες, που περιέχουν 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους), (β) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης (π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η) και (γ) τον προσανατολισμό προς το έργο (π.χ., Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια). Οι ερωτήσεις ήταν σε μορφή πεντάβαθμης κλίμακας από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα. Οι δείκτες αξιοπιστίας

ήταν για τον προσανατολισμό στο έργο $\alpha=0,87$, για την προσέγγιση της επίδοσης $\alpha=0,89$ και για την αποφυγή της επίδοσης $\alpha=0,90$.

Ανταγωνισμός

Η μεταβλητή του ανταγωνισμού ως τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων μελετήθηκε με την βοήθεια της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία εκπαιδευτικών, Conflict management strategies of administrators and teachers (Refik Balay, 2006). Έγινε μετάφραση στα Ελληνικά με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για να ενισχυθεί η φυσικότητα του λόγου. Το ερωτηματολόγιο αρχικά αποτελούνταν από τρεις κλίμακες που αφορούσαν τον ανταγωνισμό, τον συμβιβασμό και την αποφυγή ως τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων. Για τις ανάγκες της έρευνας τροποποιήθηκε η αρχική κλίμακα και χρησιμοποιήθηκε μόνο το μέρος που αφορούσε τον ανταγωνισμό και αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν σε μορφή πεντάβαθμης κλίμακας από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,87$.

5.3 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google forms) και προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω των κοινωνικών δικτύων. Η συγκεκριμένη επιλογή επιλέχθηκε, ώστε να συλλεχθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων, καθώς και να υπάρχει μια ποικιλομορφία από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών μονάδων. Στην ανάρτηση εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκε ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ πληροφορήθηκαν ότι η συμπλήρωση τους γινόταν ανώνυμα.

5.2 Αποτελέσματα

Αρχικά, ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών. Στην ανάλυση φάνηκε ότι:

Στην συναισθηματική νοημοσύνη οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 7. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ήταν αρκετά υψηλή (5,68), με παρόμοια αποτελέσματα και στον δείκτη αξιοπιστίας (0,87). Ακολουθεί η διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού, με ποσοστό 5,56, κάτι που είναι εξίσου ενδιαφέρον καθώς ο θεωρείται υψηλός μέσος όρος. Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ο δεύτερος μικρότερος με ποσοστό 0,79. Στην συνέχεια, με μικρή διαφορά βρίσκεται η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (5,53) με σχετικά υψηλό δείκτη αξιοπιστία (0,85). Τέλος, όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη, η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει το χαμηλότερο μέσο όρο (5,01), ενώ παρουσιάζει το δεύτερο μικρότερο δείκτη αξιοπιστίας (0,81).

Σχετικά με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο μέσος όρος του θετικού συναισθήματος είναι αρκετά υψηλός με ποσοστό 3,41. Επίσης, σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές ο δείκτης αξιοπιστίας (0,85) φαίνεται μην είναι ούτε στους πολύ υψηλούς ούτε στους πολύ χαμηλούς, ενώ αποτελεί παρόλα' αυτά ένα σημαντικό ποσοστό. Ακολουθεί, το αρνητικό συναίσθημα με χαμηλό ποσοστό μέσου όρου (1,57). Παράλληλα, ο δείκτης αξιοπιστίας του αρνητικού συναισθήματος αποτελεί τον χαμηλότερο όλων των μεταβλητών, με ποσοστό 0,73.

Στην συνέχεια, στους στόχους επίτευξης οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τις απαντήσεις τους σύμφωνα με μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Στις αναλύσεις φαίνεται ότι ο προσανατολισμός προς το έργο παρουσιάζει ένα σημαντικά υψηλό μέσο όρο (4,52) καθώς η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας είναι και αυτή σχετικά υψηλή (0,87). Έπειτα, ο προσανατολισμός στην επίδοση έχει ένα σχετικά χαμηλό μέσο όρο, με ποσοστό (2,78), ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ο δεύτερος μεγαλύτερος σε όλες τις μεταβλητές (0,89). Ο προσανατολισμός στην αποφυγή παρουσιάζει το δεύτερο μικρότερο μέσο όρο, με ποσοστό 2,61. Παράλληλα παρουσιάζει τον μεγαλύτερο δείκτη αξιοπιστίας, με ποσοστό 0,90.

Τέλος, στις δηλώσεις για την ανταγωνιστικότητα ως τεχνική της διαχείρισης συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Σύμφωνα με τις αναλύσεις η τιμή για τον μέσο όρο της ανταγωνιστικότητας (2,96) ήταν σχετικά χαμηλή σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Παράλληλα, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν σχετικά υψηλός, με ποσοστό 0,87.

Πίνακας 1 : Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας

N=96	M.O	T.A	Δ.Α
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	5,68	0,90	0,87
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	5,53	0,82	0,85
Διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού	5,56	0,99	0,79
Ρύθμιση συναισθημάτων	5,01	0,98	0,85
Θετικό συναίσθημα	3,41	0,72	0,85
Αρνητικό συναίσθημα	1,57	0,97	0,73
Προσανατολισμός στην επίδοση	2,78	0,97	0,89
Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης	2,61	1,00	0,90
Προσανατολισμός στο έργο	4,52	0,59	0,87
Ανταγωνιστικότητα	2,96	0,69	0,87

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (βλ. Πίνακα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ($r = ,693$, $p < 0.01$), με τη χρήση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,604$, $p < 0.01$), με τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,607$, $p < 0.01$), με το θετικό συναίσθημα ($r = ,340$, $p < 0.01$), με τον

προσανατολισμό προς το έργο ($r = ,277, p < 0.01$) και με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,262, p < 0.05$).

2. Η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται θετικά με την χρήση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,530, p < 0.01$), με τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,467, p < 0.01$) και με το θετικό συναίσθημα ($r = ,242, p < 0,05$), με τον προσανατολισμό στο έργο ($r = ,353, p < 0.01$) και με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,296, p < 0.01$).

3. Η χρήση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,526, p < 0.01$) και με το θετικό συναίσθημα ($r = ,358, p < 0.01$), με τον προσανατολισμό στο έργο ($r = ,573, p < 0.01$) και με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,421, p < 0.01$).

4. Η ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα ($r = ,445, p < 0.01$) και με την προσέγγιση της επίδοσης ($r = ,216, p < 0.05$), ενώ συσχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα ($r = ,317, p < 0.01$).

5. Το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα ($r = ,279, p < 0.01$).

6. Το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,304, p < 0.01$).

7. Ο προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με την αποφυγή της επίδοσης ($r = ,289, p < 0.01$), με τον προσανατολισμό προς το έργο ($r = ,204, p < 0.05$) και με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,478, p < 0.01$).

8. Ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,332, p < 0.05$).

9. Ο προσανατολισμός στο έργο συσχετίζεται θετικά με την ανταγωνιστικότητα ($r = ,241, p < 0.05$).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Κατανόηση συν. εαυτού	1									
Αναγνώριση συν. άλλων	,693**	1								
Χρήση συν.	,604**	,530**	1							
Ρύθμιση συν. εαυτού	,607**	,467**	,526**	1						
Θετικό συναίσθημα	,340**	,242*	,358**	,445**	1					
Αρνητικό συναίσθημα	-,150	0,17	-,039	-,317 **	-,279 **	1				
Προσέγγιση της επίδοσης	,146	,199	,262*	,216*	,069	,008	1			
Αποφυγή της επίδοσης	-,014	,109	-,042	-,036	-,164	0,98	,289**	1		
Προσανατολισμός στο έργο	,277**	,353**	,573**	,076	,189	,066	,204*	-,046	1	
Ανταγωνιστικότη α	,262*	,296**	,421**	,194	,139	,304**	,478**	,332*	,241*	1

p* < 0.05 p** < 0.01

1= Κατανόηση του συναισθήματος του εαυτού, 2=Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, 3=Διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού, 4=Ρύθμιση των συναισθημάτων, 5=Θετικό συναίσθημα, 6=Αρνητικό συναίσθημα, 7=Προσανατολισμός στην επίδοση, 8=Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης, 9=Προσανατολισμός στο έργο, 10=Ανταγωνιστικότητα

5.2.1 Συζήτηση

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης διακατέχονται σε υψηλό βαθμό από θετικό συναίσθημα στην εργασία τους, έχουν προσανατολισμό των

στόχων τους στο έργο και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους με ανταγωνιστικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως ιδιαίτερα η καλή ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο ποσοστό με το θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών στον χώρο της εργασίας τους. Παρόλα αυτά, και οι υπόλοιποι συντελεστές της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπουν το θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που χαρακτηρίζονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ενδεχομένως μπορούν να βιώσουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση μέσα στον χώρο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με προγενέστερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Βάσιου, 2018· Cooper & Sawaf, 1997· Wong & Law, 2002). Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μπορεί να ωφελήσει τους ίδιους αλλά και το γενικότερο κλίμα του σχολείου ως χώρο εργασίας, αυξάνοντας τις θετικές εμπειρίες.

Αναφορικά με τους στόχους επίτευξης, προκύπτει πως η πλειοψηφία των παραμέτρων τη συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό προς το έργο. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν και είναι σε θέση να διαχειριστούν το συναίσθημα τους και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων έχουν την τάση να επιλέγουν δραστηριότητες με στόχο την προσωπική τους επαγγελματική βελτίωση κάτι που επιβεβαιώνετε και από την έρευνα της Βάσιου (2018). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά, καθώς αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλές συναισθηματικές ικανότητες είναι λιγότερο πιθανό να επιδιώκουν στόχους που σχετίζονται με την επίδοση των συναδέλφων τους, είτε γιατί θέλουν να αναδείξουν τις ανώτερες ικανότητες τους είτε γιατί θέλουν να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερων ικανοτήτων στο επάγγελμα τους.

Οι αναλύσεις της έρευνας ανέδειξαν πως οι ικανότητες των εκπαιδευτικών που αφορούν την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, την αναγνώριση και την διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων προβλέπουν την επιβολή της εξουσίας ως τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων ανάμεσα σε συναδέλφους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από έρευνα των Chen, Xu και Phillips (2019), η οποία αφορούσε εργαζόμενους της Κίνας. Πιθανή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που

προέκυψαν στην έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεγάλα ποσοστά συναισθηματικών ικανοτήτων μπορεί να τα χρησιμοποιήσουν για προσωπικό τους όφελος, έτσι ώστε να επιβάλουν την γνώμη τους. Άλλωστε η αντίληψη της πιθανής αρνητικής πλευράς της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές (Kilduff, Chiaburu και Menges, 2010). Είναι σημαντικό λοιπόν, να ληφθεί υπόψη και μια τέτοια οπτική, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα για την συσχέτιση του συναισθήματος και του ανταγωνισμού ήταν αναμενόμενα. Η έρευνα αποκάλυψε ότι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τον ανταγωνισμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων βιώνουν πιο πολλά αρνητικά συναισθήματα στον χώρο εργασίας τους. Η συγκεκριμένη τεχνική περιλαμβάνει την χρήση πίεσης ή την επιβολή εξουσίας από την μία πλευρά της διαφωνίας (Skjorshammer 2001), ενώ κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εις βάρος των στόχων των υπόλοιπων εργαζομένων (Cheung and Chuah 1999 ·Chen and Tjosvold 2002·Tjosvold et al. 2001). Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι φυσικό να δημιουργεί δυσάρεστες εμπειρίες στους εργαζόμενους. Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με ερευνητές (Bullough, 2009·Sutton, 2000), οι αρνητικές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν στην μεγέθυνση της κούρασης και του άγχους των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, στα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση του ανταγωνισμού με τους προσανατολισμούς των στόχων προς την επίδοση και την αποφυγή της επίδοσης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις αλλά και εκείνοι οι οποίοι αποφεύγουν να επιδείξουν κατώτερες επιδόσεις στους συναδέλφους τους είναι πιο πιθανό να κάνουν χρήση του ανταγωνισμού όταν προκύψει μια διαμάχη μεταξύ των συναδέλφων τους. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις των στόχων έχουν κοινό χαρακτηριστικό ότι το άτομο κινητοποιείται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μπορεί να είναι και ο λόγος που τα άτομα αυτά επιλέγουν να επιβάλουν περισσότερο την γνώμη τους σε μια σύγκρουση.

5.2.2 Περιορισμοί- Πρακτικές εφαρμογές-Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης είναι σημαντικά, καθώς αναδεικνύουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να σχετίζεται σημαντικά με την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και με το συναίσθημα τους στην εργασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ανταγωνιστικότητα στη διαχείριση των συγκρούσεων, δηλαδή με μια σχετικά αρνητική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά ενδεχομένως να υπάρχει και μια αρνητική όψη της υψηλής συναισθηματικής ικανότητας.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα έχει και περιορισμούς. Αρχικά, παρόλο που ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιητικός, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί, έτσι ώστε η γενίκευση των αποτελεσμάτων να γίνει με μεγαλύτερη ασφάλεια. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η μορφή των ερωτηματολογίων που βασίζεται στις προσωπικές αποκρίσεις των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτοαναφοράς, μπορεί να αποκλίνουν από το πραγματικό αποτέλεσμα, καθώς τα άτομα μπορεί να απαντούν εσκεμμένα συγκεκριμένες απαντήσεις, χωρίς απαραίτητα να ταυτίζονται με αυτές.

Ως συμπέρασμα, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους εκπαιδευτικούς, και μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές εργασίες, ενώ ταυτόχρονα να παρακινήσει μια ουσιαστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα που συνδέονται με την συναισθηματική τους κατάρτιση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων.

Αντωνίου Φ,(2018). ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Αντωνίου Φ. (2018) Διαχείριση συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού τομέα.

Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 11, 1-47. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.11974>

Βάσιου, Αικατερίνη (2014,), Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. (Ν. Δέγλερης, Χ. Ξενάκη, Επιμ., & Φ. Μεγαλούδη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ίτσου Γ., (2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Διπλωματική Μεταπτυχιακού, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.). (2012). Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα: ΕΑΠ

Μαλισσόβα Δ. (2019), Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση ως προβλεπτικοί παράγοντες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή διπλωματική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μαυραντζά Ε. (2011) ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ , η περίπτωση των σχολικών μονάδων, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τμήμα Οικονομικών και κοινωνικών επιστημών.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 57-96.

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

Πλακούτση Ε.(2018)Συναισθηματική νοημοσύνη και μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτών μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο .

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

Σαΐτης Χ., (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο- από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα (αυτοέκδοση)

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυράκη, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμέτωπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Διοικητική Ενημέρωση, 44, 32- 50.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμέτωπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Διοικητική ενημέρωση.

Τέκος Γ. (2009), Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών , Διπλωματική εργασία, Βόλος.

Φασούλης Κ., (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική-Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 13-14 Μαΐου, 2006. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Ξένη βιβλιογραφία

Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, 237–242.

Anderson, A. H. and Kyprianou, A. I (1994). *Effective Organizational Behaviour*. Oxford: Blackwell.

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* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Behfar K., Peterson R., 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.

Bindhu, C. M., & Sudheeshkumar, P. K. (2006). Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers. Department of Education, University of Calicut, Kerala, India , ERIC Document Reproduction Service No.ED492585.

Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.

Borisoff, D., & Victor, D. A. (1998). *Conflict management: A communication skills approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4S), pp. 28-44.

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

Bullough, R. V., Jr. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33–53). New York: Springer.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.

Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.

Chan, D.W. (2008). Dimensions of Teacher Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.

Chen, G. and D. Tjosvold. 2002. 'Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice', *Asia Pacific Journal of Management*, 19: 557–72.

Cheung, C.C. and K.B. Chuah. 1999. 'Conflict Management Styles in Hong Kong Industries', *International Journal of Project Management*, 17(6): 393–99.

Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561.

Cropanzano, R., Wright, T. (2001). When a 'happy' worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 182— 199.

Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.

Diener, E., Lucas, R E. (2000). Subjective emotional well-being. In M Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.

Emmer, E. (1994). Teacher emotions and classroom management. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Erb, C. (2004). The emotional experiences of beginning teacher learning: Research into Ontario Secondary Schools. Retrieved 16th October 2006, from <http://www.oise.utoronto.ca/field-centres/TVC/Ross Reports, vol. 9 no3.htm>.

Esfahani, N., & Gheze Soflu, H. (2011). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership in physical education managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp. 2384-2393.

Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063.

Fiori & Antonakis, (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures.

Fredrickson, B (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56,

Fredrickson, B , Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well being. *Psychological Science*, 13, 172-175.

Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., Tugade, M. (2000). The undoing effects of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-257.

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

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64/4, 424-435.

Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 423-434.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000, March - April). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, pp. 78-90.

Gross, (1998), Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. Stanford University

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8).

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is.... *Education Horizons*, 71, 109–112.

Helen X. Chen, Xuemei Xu, Patrick Phillips, (2019) "Emotional intelligence and conflict management styles", *International Journal of Organizational Analysis*

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

Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow AJ, Ackerman B, Youngstrom E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol. Sci.* 12,18–23.

Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations στο *Manage Extension Research Review*,5(2) 24- 38 Ανακτήθηκε στις 2/7/2009 από <http://www.manage.gov.in/managelib/merr/MERR-3-2.pdf>

Jordan, P. & Troth, A. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17 (2), 195-218

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.

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, 7 10-720

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, 71–87.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17, 367–383.

Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader's and Subordinate's Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436-457.

Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader's and Subordinate's Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436-457.

Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (2004). Aging, adult development and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440–458.

Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.

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

Kocoglu, Zeynep. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*. 15. 471-484. 10.1080/13664530.2011.642647.

Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3–9.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent–teacher interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843–860.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Livingstone, H. A. & Day, A. L. (2005). Comparing the Construct and Criterion-Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757–79.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.

- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Martin Kilduff , Dan S. Chiaburu, Jochen I. Menges, (2010). Strategic use of emotional intelligence in organizational settings: Exploring the dark side
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, John D.; Salovey, Peter; and Caruso, David R., "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet" (2002). UNH Personality Lab. 26.
- McCaughtry, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355–368.
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156 – 1171.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P, Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 18, 112–17.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead
- Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotioanal Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-334.

Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration* 41(5) 547-564

Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon

Palmer B., Gignac G, Manocha R, & Stough C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305.

Papaioannou A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361.

Parrish, D. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(5), pp. 821-837.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60 – 76.

Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309–319.

Schermerhon, J.R., J.G. Hunt and R.N. Osborn. 2000. *Organizational Behavior*, 7th ed. New York: John Wiley & Sons Inc.

Scholtes P., Joiner B. and Streibel B. (1996), *The team handbook*. Second edition, Oriel incorporated"

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 a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43, 471–479.

Skjorshammer, M. 2001. 'Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts', *Journal of Interprofessional Care*, 15(1): 7–18. State University Press.

Stoner, J. (1989). *Management*. Free Press, NY

Sutton, R. (2000). The emotional experiences of teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.

Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

Tjosvold, D., C. Hui and K.S. Law. 2001. 'Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West', *Journal of World Business*, 36(2, Summer): 166–83.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers— The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and wellbeing. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89

Watson D., Clark L.A., Tellegen A., (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology* : 54(6), 1063-1070.

Weiss, H., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds). *Research in organizational behavior* (Vol. 19, pp 1-74). Greenwich, CT: JAI.

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

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). Teachable Moments: The art of teaching in primary schools. Buckingham: Open University Press.

Wright, T., Bonett, D., Sweeney, D. (1993). Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66, 277-284

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

Zhang, L., Cao, T., & Wang, Y. (2018). The mediation role of leadership styles in integrated project collaboration: An emotional intelligence perspective. International Journal of Project Management, 36, pp. 317-330.
https://scholars.unh.edu/personality_lab/26

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.

ΦΥΛΟ: 1. Άνδρας
2. Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Τμήμα ΑΕΙ
2. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού
3. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ
4. Άλλο:

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

3. Διδακτορικό Δίπλωμα
4. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
5. Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1. 0-10 έτη 2. 11+ έτη

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Λύκειο
2. Γυμνάσιο
3. Δημοτικό
4. Νηπιαγωγείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική 2. Ημιαστική 3. Αγροτική

Α) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

Β) Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ την ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΒΔΟΜΑΔΑ σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ

- | | | | | | | | | | |
|----------------------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|
| 1. Δραστήριος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 2. Συνεπαρμένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 3. Νευρικός | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 4. Ενθουσιασμένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 5. Χαλαρός | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 6. Φοβισμένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 7. Χαρούμενος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 8. Λυπημένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 9. Περιφρονητικός | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 10. Γεμάτος ενέργεια | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 11. Εχθρικός | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 12. Ήρεμος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 13. Εκνευρισμένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 14. Νυσταγμένος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 15. Γαλήνιος | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 16. Αδρανής | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |
| 17. Δυνατός | 1 | ..... | 2 | ..... | 3 | ..... | 4 | ..... | 5 |

Γ. Κυκλώστε ό,τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας αντιλήψεις

<u>Στο αντικείμενο της δουλειάς μου...</u>	ΣΥΜΦ	ΣΥΜΦ	ΔΕΝ	ΔΙΑΦΩ	ΔΙΑΦΩ
	ΩΝΩ	ΩΝΩ	ΕΙΜΑΙ	ΝΩ	ΝΩ
	ΑΠΟΛΥ		ΣΙΓΟΥ		ΑΠΟΛΥ
	ΤΑ		ΡΟΣ/Η		ΤΑ
1. Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι ο/η καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους συναδέλφους μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
2. Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέσουν για τις ικανότητές μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
3. Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
4. Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5. Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7. Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8. Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνάω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
9. Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύσκολα και αν είναι.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10. Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως εκπαιδευτικός από τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11. Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12. Νιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/η.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Δ) Κυκλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει και ταιριάζει με τον τρόπο που διαχειρίζεστε τις συγκρούσεις σας.

		Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Συνήθως είμαι αμετάκλητος ως προς την επίτευξη των στόχων μου.	1.....2.....3.....4.....5	
2.	Προσπαθώ να κερδίσω την θέση μου.	1.....2.....3.....4.....5	
3.	Συνήθως επιμένω για την άποψη μου.	1.....2.....3.....4.....5	
4.	Επιβάλλω την γνώμη μου.	1.....2.....3.....4.....5	
5.	Πάντα οδηγώ την συζήτηση σε μια συγκεκριμένη όψη του προβλήματος.	1.....2.....3.....4.....5	
6.	Προσπαθώ να βγαίνουν όλοι οι προβληματισμοί στην επιφάνεια.	1.....2.....3.....4.....5	
7.	Προσπαθώ για το καλύτερο προσωπικό όφελος.	1.....2.....3.....4.....5	
8.	Θέτω και συζητώ προβλήματα που αφορούν το προσωπικό μου κέρδος.	1.....2.....3.....4.....5	
9.	Κάνω τα πάντα για να κερδίσω.	1.....2.....3.....4.....5	
10.	Θέλω να περιορίσω αυτούς που μου αντιτάσσονται.	1.....2.....3.....4.....5	