

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση των συγκρούσεων

της

Βασιλικής- Ειρήνης Μπίρτσου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελένη Τσακίριδου, καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Εξεταστές:

1. Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.
2. Εύη Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Φλώρινα, Ιούνιος 2023

Copyright © Βασιλική- Ειρήνη Μπίρτσου, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βασιλική- Ειρήνη Μπίρτσου

A.E.M.: 1045

Ηλεκτρονική διεύθυνση: vbirtsou@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση των συγκρούσεων

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 1 - 6 - 2023

Η δηλούσα

Βασιλική- Ειρήνη Μπίρτσου

Περιεχόμενα

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η διοίκηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	14
1.1. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	14
1.1.1. Τύποι δημοτικών σχολείων	14
1.2. Η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση.....	17
1.3. Διοικητική διάρθρωση των δημοτικών σχολείων.....	18
1.3.1. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η της εκπαιδευτικής μονάδας.....	18
1.3.2. Ο/η υποδιευθυντής/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συναισθηματική νοημοσύνη.....	23
2.1. Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης	23
2.2. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	24
2.2.1. Μοντέλα ικανότητας	25
2.2.2. Μοντέλα επίδοσης.....	27
2.2.3. Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα	29
2.3. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης.....	31
2.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/ης της εκπαιδευτικής μονάδας	33
2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της υποδιευθυντή/τριας.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συγκρούσεις.....	36
3.1. Ορισμός.....	36
3.2. Είδη συγκρούσεων.....	38
3.3. Πηγές συγκρούσεων	40
3.4. Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων	42
3.4.1. Τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης	43
3.4.2. Τεχνική της παραχώρησης.....	43
3.4.3. Τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας	44
3.4.4. Τεχνική της αποφυγής	46

3.4.5. Τεχνική του συμβιβασμού	46
3.5. Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σκοπός της μελέτης	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία	52
5.1. Ερευνητική προσέγγιση	52
5.2. Δείγμα- δειγματοληψία.....	52
5.3. Συλλογή δεδομένων	53
5.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	53
5.4.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης.....	54
5.4.2. Ερωτηματολόγιο τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων	55
5.5. Επεξεργασία δεδομένων	56
5.6. Ηθικά θέματα	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα	58
6.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	58
6.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη	62
6.3. Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	69
6.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων ...	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	79
7,1. Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών	79
7.2. Οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών	82
7.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	86
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	89
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	92
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	111

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1.1. Αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο.....	15
Πίνακας 2: Το φύλλο των συμμετεχόντων.....	58
Πίνακας 3: Η ηλικία των συμμετεχόντων.....	59
Πίνακας 4: Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.....	59
Πίνακας 5: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	60
Πίνακας 6: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος.....	61
Πίνακας 7: Θέση υπηρετήσης των συμμετεχόντων.....	61
Πίνακας 8: Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας.....	62
Πίνακας 9: Δείκτες αξιοπιστίας, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της.....	63
Πίνακας 10: Περιγραφικά μέτρα υποκλίμακας «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	65
Πίνακας 11: Περιγραφικά μέτρα υποκλίμακας «εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	66
Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα υποκλίμακας «χρήση των συναισθημάτων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	67
Πίνακας 13: Περιγραφικά μέτρα υποκλίμακας «ρύθμιση των συναισθημάτων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	69
Πίνακας 14: Δείκτες αξιοπιστίας, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων	70
Πίνακας 15: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «συνεργασίας» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	71
Πίνακας 16: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «παραχώρησης» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	72
Πίνακας 17: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «επιβολής/κυριαρχίας» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	74
Πίνακας 18: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «αποφυγής» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	75
Πίνακας 19: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής του «συμβιβασμού» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	76

Πίνακας 20: Βαθμοί συσχέτισης της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και τις υποκλίμακες της με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (Pearson r),.....78

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Το φύλλο των συμμετεχόντων.....	58
Γράφημα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων.....	59
Γράφημα 3: Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.....	59
Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	60
Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος.....	61
Γράφημα 6: Θέση υπηρετήσης των συμμετεχόντων.....	61
Γράφημα 7: Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας.....	62

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο των διευθυντικών στελεχών και συνδέεται με τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων σε μία εκπαιδευτική μονάδα δημιουργεί ένα συνεργατικό κλίμα, με επίλυση προβλημάτων και ορθή διαχείριση των συγκρούσεων. Η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων είναι σημαντική για την εκπαιδευτική μονάδα καθώς συσχετίζεται με την ομαλή λειτουργία της και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς. Για την υλοποίηση της μελέτης αξιοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 300 διευθυντικά στελέχη (διευθυντής/τρια, προϊστάμενος/η, υποδιευθυντής/τρια), όλων των τύπων δημοτικών σχολείων (γενικών, ειδικών, μειονοτικών, πειραματικών, πειραματικών διαπολιτισμικών) της ελληνικής επικράτειας. Η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε με την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), ενώ η αξιολόγηση των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα Rahim Organizational Conflict Inventory– II (ROCI- II). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, χρησιμοποιούν περισσότερο τις τεχνικές της συνεργασίας και του συμβιβασμού στις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, και ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους επιδρά και συσχετίζεται με τη χρήση των τεχνικών της συνεργασίας, του συμβιβασμού και της αποφυγής.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντικά στελέχη, δημοτικό σχολείο

ABSTRACT

Emotional intelligence is useful for managers and is associated with the creation of good interpersonal relationships. The existence of good interpersonal relationships in an educational unit creates a cooperative climate, with problem solving and proper conflict management. The correct management of conflicts is important for the educational unit as it is related to its smooth functioning and the educational process. The purpose of this study is to investigate the effect of the emotional intelligence of managers on the conflict management techniques they use in conflicts with teachers. The quantitative method was used for the implementation of the study. In this study participated 300 managers (principal, vice principal) of all types of primary schools (general, special, minority, pilot, pilot intercultural) in the Greek territory. Emotional intelligence was measured with the Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), while the evaluation of managers' conflict management techniques was performed with the ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II) scale. From the analysis of the results of research found that principals have a high level of emotional intelligence, use more cooperative and compromise techniques in conflicts with teachers, and that their level of emotional intelligence affects and correlates with the use of cooperation, compromise and avoidance techniques .

Keywords: emotional intelligence, conflict management, managers, primary school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δημοτικά σχολεία ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δημοτικών σχολείων (γενικών, ειδικών, μειονοτικών, πειραματικών, διαπολιτισμικών πειραματικών) με τη διοίκηση τους να πραγματοποιείται ακολουθώντας τις ίδιες γραφειοκρατικές διαδικασίες και εφαρμόζοντας τις ίδιες αποφάσεις, όπως αυτές καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τη διοίκηση των δημοτικών σχολείων επωμίζονται τα διευθυντικά στελέχη, ο/η διευθυντής/τρια στην περίπτωση των πολυθεσιών σχολείων, ο/η προϊστάμενος/η στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων και ο/η υποδιευθυντής/τρια στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών μονάδων που δύναται η ύπαρξή του/της. Τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών είναι πολυδιάστατα: διοικητικά, οικονομικά, οργανωτικά και παιδαγωγικά. Επιπλέον, τα διευθυντικά στελέχη είναι απαραίτητο να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και στους πολλαπλούς ρόλους που αυτά συνεπάγονται, απαιτείται η ύπαρξη δεξιοτήτων, οι οποίες είναι σημαντικές για τη διεκπεραίωση τους, και για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Τσιαχρή & Μώσογλου, 2018). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μία από δεξιότητες, η οποία προσφέρει στα διευθυντικά στελέχη τις αναγκαίες ηγετικές ιδιότητες που χρειάζονται (Brinia, Zimianiti, & Panagiotopoulos, 2014).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μελετήθηκε από τους Bar-On (2006), Goleman (2005) και Mayer και Salovey (1997) δίνοντάς της ο καθένας μία διαφορετική εννοιολογική διάσταση. Οι Goleman, Boyatzis, και McKee (2014) συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ηγεσία, υποστηρίζοντας πως η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων των ακολούθων είναι υποχρέωση και καθήκον των ηγετών, έτσι ώστε να επιτυγχάνουν μια αποτελεσματική ηγεσία. Οι Law, Wong και Song (2004) και οι Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez και Quintana-Orts (2018) αναφέρουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει την απόδοσή τους, τις σχέσεις τους στο χώρο εργασίας και την εργασιακή ικανοποίηση.

Μάλιστα οι Law et al. (2004) ισχυρίζονται πως τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, ρυθμίζουν την εργασιακή απόδοση, οδηγώντας προς θετικά συναισθήματα υψηλής απόδοσης ή δημιουργώντας από τα αρνητικά συναισθήματα εποικοδομητικούς στόχους απόδοσης. Επίσης, οι Extremera et al., (2018) και οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) συμπληρώνουν πως τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματική νοημοσύνης έχουν υψηλότερη αφοσίωση στην εργασία τους και δημιουργούν καλύτερες σχέσεις.

Η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας συμβάλει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, στην επίλυση προβλημάτων και στην ορθότερη διαχείριση των συγκρούσεων (Κακαβούλης, 1998· Κούλα, 2011). Οι συγκρούσεις εμφανίζονται στο χώρο των δημοτικών σχολείων συχνά, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές και έχοντας ποικιλία μεταξύ τους, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Μία μορφή των ενδοσχολικών συγκρούσεων αποτελούν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ των διευθυντικών στελεχών της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να σταθούν είτε εποικοδομητικές είτε επιζήμιες για την εκπαιδευτική μονάδα (Weiss & Hughes, 2005). Δηλαδή, είτε μπορούν να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη για την υιοθέτηση αλλαγών ή για την αποκλιμάκωση διαταραγμένων σχέσεων, είτε να αποδειχτούν καταστροφικές για αυτήν, στην περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν σωστά (Παρασκευόπουλος, 2008· Τσιτά & Αθανασούλα- Ρέππα, 2021). Η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων είναι σημαντική, καθώς οδηγεί στην ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015)..

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων από τα διευθυντικά στελέχη ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1990, χωρίς ωστόσο να εμφανίζονται πληθώρα ερευνών (Hallinger & Walker, 2017· Vashisht, Singh, & Sharma, 2018). Μάλιστα, μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται να απουσιάζουν αντίστοιχες έρευνες. Παρόλα αυτά, οι Al-Hamdan, Adnan Al-Ta'amneh, Rayan και Bawadi, (2019), οι Alomari, Alnajdawi, Al-Mansour και Hanandeh, (2020), οι Chen, Xu, και Phillips, (2019), οι Hopkins και Yonker (2015) και οι Sharma και Sehrawat, (2014) μελετούν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του τρόπου που οι διευθυντές/τριες διαχειρίζονται

τις συγκρούσεις αναφέροντας πως η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/τριών συνδέεται και επηρεάζει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων, Οι Tanveer, Tariq, Akram, και Bilal, (2019) υποστηρίζουν πως τα διευθυντικά στελέχη με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες ικανότητες να διαχειριστούν τις συγκρούσεις. Οι Abas, Surdick, Otto, Wood, και Budd (2010), οι Al-Hamdan et al. (2019), οι Lawani, Abad, Craig, οι Hare και Cameron (2022) και οι Tanveer et al. (2019) αναφέρουν πως οι συναισθηματικά ευφυής διευθυντές/τριες επιλέγουν ένα συνεργατικό τρόπο να διαχειριστούν τις συγκρούσεις (τεχνική της συνεργασίας). Οι Lawani et al. (2022) συμπληρώνουν πως η τεχνική του συμβιβασμού συνιστά μία ακόμα επιλογή των διευθυντών/τριών με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενώ σύμφωνα με τους Βαζοğul και Özgür, (2016) οι συναισθηματικά ευφυής διευθυντές/τριες χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της αποφυγής. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Al-Hamdan et al. (2019) οι διευθυντές/τριες με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν την τεχνική της επιβολής και της αποφυγής.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στο εργασιακό χώρο των δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, στοχεύει να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών/τριών, προϊσταμένων και υποδιευθυντών/τριών) των δημοτικών σχολείων στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η διοικητική διάρθρωση των δημοτικών σχολείων, η έννοια, τα μοντέλα και η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η έννοια των συγκρούσεων καθώς και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας, η παράθεση των κύριων συμπερασμάτων καθώς και η διατύπωση προτάσεων και περιορισμών της έρευνας. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά των βιβλιογραφικών παραπομπών και του παραρτήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η διοίκηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1.1. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν όλα τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωτική και η διάρκειά της είναι έξι χρόνια (Σαΐτης, 2014a). Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 1566/85, ο σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι «η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, οι στόχοι του δημοτικού σχολείου είναι οι μαθητές να:

- διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,
- οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης
- αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες,
- κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης,
- αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου,
- εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και
- καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα (Νόμος 1566/85, άρθρο 4, παρ.1).

1.1.1. Τύποι δημοτικών σχολείων

Τα δημόσια δημοτικά σχολεία μπορούν να διακριθούν σε διαφορετικούς τύπους, με κριτήρια τον αριθμό των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας, τον μαθητικό πληθυσμό και τους στόχους τους. Ανάλογα με τον αριθμό των οργανικά τοποθετημένων δασκάλων που διδάσκουν σε αυτά, τα δημοτικά σχολεία χωρίζονται

σε μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια έως εξαθέσια και σε δωδεκαθέσια (Σαΐτης, 2014a) Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.3/897/97652/Γ1/2006 ο αριθμός των δασκάλων της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας προσδιορίζεται «από την αναλογία δεκαπέντε μαθητών προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια και για τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία είκοσι πέντε μαθητών προς ένα δάσκαλο» όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.1.1. Αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 15	1	Μονοθέσιο
16 έως 30	2	Διθέσιο
31 έως 45	3	Τριθέσιο
46 έως 100	4	τετραθέσιο
101 έως 125	5	πενταθέσιο
126 έως 150	6	Εξαθέσιο
151 έως 175	7	Επταθέσιο
176 έως 200	8	Οκταθέσιο
201 έως 225	9	Εννιαθέσιο
226 έως 250	10	Δεκαθέσιο
251 έως 275	11	Ενδεκαθέσιο
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο

Πηγή: ΦΕΚ 1507/2006,τ.Β΄

Θέτοντας ως κριτήρια τον μαθητικό πληθυσμό της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και τους στόχους της τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται στους παρακάτω τύπους: τα γενικά δημοτικά σχολεία, τα πειραματικά δημοτικά σχολεία, τα ειδικά δημοτικά σχολεία, τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και τα πειραματικά δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα πειραματικά δημοτικά σχολεία είναι εκπαιδευτικές μονάδες που στοχεύουν στον πειραματισμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά είναι ένα τυχαίο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς η εγγραφή τους στην Α΄ τάξη γίνεται έπειτα από κλήρωση (Κωτσίκης, 2007· Νόμος 4692/2020, άρθρο 12, παρ. 1).

Στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτές καθορίζονται από τον Νόμο 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 1,2,3. Τα ειδικά δημοτικά σχολεία αποτελούν ενιαίες εκπαιδευτικές μονάδες με τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής. Οι μαθητές φοιτούν από το 4^ο έως το 14^ο έτος της ηλικίας τους, στο τριετές τμήμα του νηπιαγωγείου και στο επταετές τμήμα του δημοτικού σχολείου. Οι στόχοι των ειδικών δημοτικών σχολείων, πέρα των στόχων των γενικών δημοτικών

σχολείων, είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, ώστε να επιτευχθεί η επανένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή, (Κωτσίκης, 2007· Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ 6).

Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία φοιτούν παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Οι στόχοι του μειονοτικού σχολείου περιλαμβάνουν τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και τη σωματική, την πνευματική και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Νόμος 694/1977, άρθρα 1,2). Η φοίτηση των μαθητών στο μειονοτικό δημοτικό διαρκεί έξι χρόνια. Τα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Η στελέχωση των μειονοτικών σχολείων αποτελείται από μουσουλμάνους και χριστιανούς δάσκαλους. Ο αριθμός τους καθορίζεται όπως και στη γενική εκπαίδευση. Τα διοικητικά όργανα των μειονοτικών σχολείων συνιστούν ο/η διευθυντής/τρια και ο/η υποδιευθυντής/τρια (Κωτσίκης, 2007).

Στα πειραματικά δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον νόμο 2413/1996, άρθρο 34, παρ.1, φοιτούν μαθητές με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Οι στόχοι των εκπαιδευτικών μονάδων είναι, μεταξύ των άλλων, μέσα από την υλοποίηση προσαρμοσμένων προγραμμάτων σπουδών, υλικών και μέσων διδασκαλίας, να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές διακρίσεις, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία και να ευνοηθεί η κοινωνική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή, σε μία κοινωνία ισοτιμίας και σεβασμού της διατήρησης της πολιτιστικής τους κληρονομιάς (Νόμος 4415/2016, άρθρα 21,22,23).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικές μονάδες διαφοροποιούνται ως προς το μαθητικό πληθυσμό και τους στόχους τους, ο τρόπος λειτουργίας τους παραμένει κοινός. Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες εφαρμόζουν το ίδιο γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, υλοποιώντας τους ίδιους νόμους, τις ίδιες διατάξεις, τις ίδιες εγκυκλίους και τις ίδιες αποφάσεις, όπως αυτές καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας (κεντρικό επίπεδο) (Μπρίνια, 2009).

1.2. Η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση

Η διοίκηση είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των ενός οργανισμού, για τον λόγο αυτό και η αποσαφήνιση του όρου «διοίκηση», έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ωστόσο, παρά την πληθώρα των ορισμών και τη διαφορετική προσέγγιση τους, δεν υφίσταται κάποιος κοινός αποδεκτός (Σαΐτης, 2014a). Σύμφωνα με τους Jones και George (2018) η διοίκηση είναι «ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η ηγεσία και ο έλεγχος των ανθρώπινων και άλλων πόρων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού αποτελεσματικά και αποδοτικά». Σε μία διαφορετική προσέγγιση οι Certo και Certo (2016) ορίζουν την διοίκηση ως «τη διαδικασία επίτευξης των στόχων του οργανισμού δουλεύοντας με και μέσω ανθρώπινων και άλλων πόρων του οργανισμού». Τέλος, ο Σαΐτης (2014a) αναφέρει πως η διοίκηση είναι «μία συνθετική δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του».

Εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης, η διοίκηση μπορεί να οριστεί ως «ένα σύστημα δράσης που συνιστάται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαΐτης, 2014a). Ενώ σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η διοίκηση είναι:

«η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (σελ.16).

Οι λειτουργίες της διοίκησης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014b) είναι πέντε: ο προγραμματισμός (planning), η λήψη αποφάσεων (decision making), η οργάνωση (orgamizing), η διεύθυνση (directing) και ο έλεγχος (controlling). Οι σκοποί της διοίκησης εστιάζουν είτε στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού (επίτευξη στόχων, βελτίωση διαδικασιών σχεδιασμού,

οργάνωσης και υλοποίησης, αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, ενίσχυση αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των υποδομών, ικανοποίηση από την εργασία, δημιουργία και διατήρηση θετικού και συνεργατικού κλίματος, διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας) είτε στη σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον του (δημιουργία, ενίσχυση και διατήρηση μιας θετικής δημόσιας εικόνας, συσχέτιση με την ευρύτερη κοινότητα) (Prakash, 2015).

1.3. Διοικητική διάρθρωση των δημοτικών σχολείων

Η διοίκηση όλων των τύπων δημοτικών σχολείων ασκείται από τα μονομελή διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων: τον/την διευθυντή/τρια/προϊστάμενο/η και τον/την υποδιευθυντή/τρια. Τα διευθυντικά στελέχη είναι υπεύθυνα για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των ανθρώπινων, οικονομικών και φυσικών πόρων και πληροφοριών (Μπρίνια, 2008). Παρόλο που η θέση των διευθυντικών στελεχών της εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκεται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης, ο ρόλος τους είναι κρίσιμος και σημαντικός. Αρχικά καλούνται να αναλάβουν την επικοινωνία μεταξύ των ανώτερων διοικητικά στελεχών (Διευθυντή/τρια Εκπαίδευσης, Περιφερικό/ή Διευθυντή/τρια) και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Ακόμη, η πραγματοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής πολιτικής, η επίτευξη των εκπαιδευτικών αλλαγών και των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτώνται από τις ικανότητες και γνώσεις των διευθυντικών στελεχών. Τέλος, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (εκπαιδευτικών) (Σαΐτης, 2014α).

1.3.1. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η της εκπαιδευτικής μονάδας

Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η των δημοτικών σχολείων είναι το διορισμένο διοικητικό στέλεχος που είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας (Μπρίνια, 2008). Ο/η διευθυντής/τρια ασκεί τα διευθυντικά του καθήκοντα σε τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία και ο/η προϊστάμενος/η σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται σε θέση διευθυντή/τριας/ προϊσταμένου/ης έχουν τουλάχιστον δεκαετή εκπαιδευτική

υπηρεσία στην αντίστοιχη βαθμίδα. Ο/η διευθυντής/τρια ενδέχεται να μην είναι οργανικά τοποθετημένος στην εκπαιδευτική μονάδα, ενώ για τον/την προϊστάμενο/η συνιστά αναγκαία προϋπόθεση. Σε περίπτωση, όμως, που κατά το τρέχον σχολικό έτος, δεν πληρείται η παραπάνω προϋπόθεση, προϊστάμενος/η ορίζεται κάποιος/α από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/ης όπως και η θητεία του/της καθορίζονται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11 παρ. 2 · Νόμος 4823/2021, άρθρο 11,12,31).

Εξαίρεση των παραπάνω διαδικασιών και κριτηρίων επιλογής διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων αποτελούν ο/η διευθυντής/τρια προϊστάμενος/η του μειονοτικού δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 1983Ζ/111597/Ζ1/12-8-2013 (ΦΕΚ 2120/20-08-2013), ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η των μειονοτικών σχολείων είναι εκπαιδευτικός του τουρκόφωνου προγράμματος που υπηρετεί στην εκπαιδευτική μονάδα το τρέχον σχολικό έτος και η θητεία του διαρκεί ένα χρόνο. Ο διορισμός του πραγματοποιείται με απόφαση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα καθήκοντα του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/νης των μειονοτικού σχολείου είναι ίδια με τα καθήκοντα του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/νης των υπόλοιπων τύπων σχολείων.

Σύμφωνα με τα άρθρα 27 έως 38 της υπουργικής απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1 και την υπουργική απόφαση 16287/08-02-1978 (ΦΕΚ 139/τ Β'/1978), τα καθήκοντα του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/νης της εκπαιδευτικής μονάδας ορίζονται στα γενικά καθήκοντα, στις αρμοδιότητές του/της και στα καθήκοντα σχετικά με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές, τους Σχολικούς Συμβούλους- Διευθυντή/τρια Εκπαίδευσης – Προϊστάμενο/η Γραφείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, για την εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων (όπως καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας), και των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τον/τη Σχολικό Σύμβουλο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).. Επίσης, είναι υπεύθυνος/η για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας

μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού (Μπρίνια, 2008).

Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η, προκείμενου να ανταπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητές του/της χρειάζεται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους. Πιο συγκεκριμένα: το ρόλο του/της οργανωτή/τριας, του/της επόπτη/τριας, του/της εκπαιδευτή/τριας, του/της συντονιστή/τριας και του/της ρυθμιστή/τριας. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της οργανωτή/τριας, οργανώνει το χώρο (γραφείο του/της διευθυντή/τριας/ προϊσταμένου/ης), τη διοίκηση (γραμματεία), τα υπηρεσιακά βιβλία και το σχολικό αρχείο. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του/της επόπτη/τριας, έχει την ευθύνη της εποπτείας των υφισταμένων του/της (εκπαιδευτικών). Συγχρόνως με το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, καθοδηγεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και εξασφαλίζει ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχοντας αυτοπεποίθηση μπορούν να αυξήσουν τις επιδόσεις τους. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η με το ρόλο του/της συντονιστή/τριας, συντονίζει όλες τις ενέργειες των υφισταμένων του/της (εκπαιδευτικών), ώστε η συλλογική προσπάθεια που καταβάλλεται, να τείνει προς την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος, με το ρόλο του/της ρυθμιστή/τριας ποικίλων λειτουργικών ζητημάτων, ρυθμίζει ζητήματα όπως: τις εξωδιδασκτικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, την αναπλήρωση ενός εκπαιδευτικού σε περίπτωση έκτακτης απουσίας και απεργίας/ στάσης εργασίας, την εγγραφή, τη μετεγγραφή, τη φοίτηση και την ασφάλεια των μαθητών και τη χορήγηση τίτλων προόδου και σπουδών στους μαθητές (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Παρά την πληθώρα των παραπάνω ρόλων, ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων ενδέχεται να επωμιστεί ακόμα έναν άλλο ρόλο, τον ρόλο του/της ηγέτη/ιδας. Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η ως ηγέτης/ίδα επιτυγχάνει τη θεληματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, επηρεάζει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και την εκπλήρωση το οράματός του. Ένας/μία καλός/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η – ηγέτης/ίδα διαθέτει ικανότητες, που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά του/της. Μεταξύ αυτών των ικανοτήτων περιλαμβάνεται η ικανότητα παρακίνησης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δημιουργικών

πρωτοβουλιών, ανοιχτής επικοινωνίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, σωστού χειρισμού των διαφορών που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική μονάδα και έγκαιρης αντίληψης της σχολικής πραγματικότητας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

1.3.2. Ο/η υποδιευθυντής/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας

Ο/η υποδιευθυντής/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας είναι διορισμένο διοικητικό στέλεχος που ασκεί μειωμένα, σε σχέση με τον/τη διευθυντή/τρια, διοικητικά καθήκοντα. Ο ρόλος του/της υποδιευθυντή/τριας θεωρείται σημαντικός, διότι με την ύπαρξη του/της υποδιευθυντή/τριας στην εκπαιδευτική μονάδα κατοχυρώνεται η αναπλήρωση του/της διευθυντή/τριας οποιαδήποτε στιγμή, δίνεται στον/στη διευθυντή/τρια ο χρόνος να διαχειριστεί σοβαρά προβλήματα και να λάβει αποφάσεις, πραγματοποιείται καλύτερος συντονισμός και έλεγχος των σχολικών δραστηριοτήτων και επιτυγχάνεται η προετοιμασία των υποδιευθυντών για την κάλυψη ανώτερων διευθυντικών θέσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Ο/η υποδιευθυντής/τρια σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010, άρθρο 11, παρ. 3, είναι μόνιμος εκπαιδευτικός της εκπαιδευτικής μονάδας έχει οκταετή διδακτική προϋπηρεσία και υπηρετεί οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα. Εξαιρέση συνιστούν ο/η υποδιευθυντής/τρια του πειραματικού δημοτικού σχολείου, όπου είναι εκπαιδευτικός που υπηρετεί με θητεία στην εκπαιδευτική μονάδα (Νόμος 4823/2021, άρθρο 31, παρ. 8), Η επιλογή του γίνεται κατόπιν αιτήσεως του, με γνωμοδότηση του Συλλόγου Διδασκόντων, από τον/τη Διευθυντή/τρια Εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υποψιών την αντίστοιχη πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου

Τα καθήκοντα του/της υποδιευθυντή/τριας, όπως αυτά αναφέρονται στο άρθρο 33 της υπουργικής απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1, είναι να αναπληρώνει τον/τη διευθυντή/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας σε περίπτωση απουσίας του, να βοηθάει και να συνεργάζεται με τον/τη διευθυντή/τρια για την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπρόσθετα, ο/η υποδιευθυντής/τρια έχει διάφορες αρμοδιότητες γραφειοκρατικού περιεχομένου, όπως την αρχειοθέτηση εγγράφων, τη σύνταξη απογραφικών δελτίων, την τήρηση των βιβλίων υλικού, τη διανομή διδακτικών εγχειριδίων, την κατάρτιση ωρολογίου προγράμματος.

Στην περίπτωση του/της υποδιευθυντή/τριας των μειονοτικών δημοτικών σχολείων τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διαφοροποιούνται. Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 1983Σ/111597/Ζ1/12-08-2013 (ΦΕΚ 2120/28-08-20013), ο/η υποδιευθυντής/τρια είναι εκπαιδευτικός του ελληνόφωνου προγράμματος. Ενώ σύμφωνα με την ίδια υπουργική απόφαση η θητεία του/της υποδιευθυντή/τριας διαρκεί ένα έτος, υπηρετεί την τρέχουσα σχολική χρονιά στην εκπαιδευτική μονάδα και ο ορισμός του/της πραγματοποιείται με απόφαση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα καθήκοντά του/της είναι διευρυμένα σε σχέση με τον/την υποδιευθυντή/τρια των δημόσιων δημοτικών σχολείων (Τσιτσελίκης, 2007) και σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 16287/08-02-1978 (ΦΕΚ 139 τ Β'/1978) περιλαμβάνουν, την καθοδήγηση και τον έλεγχο των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του ελληνοφώνου προγράμματος και την πραγματοποίηση συσκέψεων μαζί τους. Ο/η υποδιευθυντής/τρια του μειονοτικού δημοτικού σχολείου ορίζει την ημερομηνία διεξαγωγής του Συλλόγου Διδασκόντων και μεριμνά για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών.

Η επιτυχής εκτέλεση των καθηκόντων του/της υποδιευθυντή/τριας βασίζεται σε δύο βασικές προϋποθέσεις. Η πρώτη αφορά τη διάθεση κάποιας μορφής εξουσίας, ώστε να είναι σε θέση να συντονίζει, να ελέγχει και να καθοδηγεί τις εργασίες των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη αφορά τις ικανότητες που διαθέτει, οι οποίες συνδράμουν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και τον συντονισμό των διάφορων δραστηριοτήτων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συναισθηματική νοημοσύνη

2.1. Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζεται στις έννοιες της κοινωνικής και πολλαπλής νοημοσύνης. Η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης προσδιορίστηκε πρώτα από τον Thornbike (1920), σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική νοημοσύνη ορίζεται ως: «η ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις» (σελ. 228). Στα επόμενα χρόνια ακολουθούν και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της κοινωνικής νοημοσύνης (Moss, Hunt, Omwake & Ronning, 1927· Vernon, 1933), ωστόσο λόγω έλλειψης εμπειρικών δεδομένων η έννοια αποσύρθηκε.

Η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης αναπτύχθηκε από τον Gardner (1983), ο οποίος καθορίζει πως η πολλαπλή νοημοσύνη περιέχει δύο καινούριες διαστάσεις την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στα ίδια τα άτομα και αφορά τη γνώση του εαυτού τους, την ικανότητα αντίληψης των αισθημάτων τους, των διαθέσεων και των κινήτρων, καθώς και την ικανότητα αντίδρασης τους, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω γνώσεις. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στη σχέση των ατόμων με τα άλλα άτομα και αφορά την ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων, διαθέσεων και κινήτρων των άλλων καθώς και την ικανότητα καλής συνεργασίας και επικοινωνίας.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1990 από δύο ψυχολόγους τον Peter Salovey και τον John Mayer. Οι Salovey και Mayer (1990) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να παρακολουθούν τα συναισθήματά τους και των άλλων, να τα διακρίνουν μεταξύ τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις κάποιου. Λίγα χρόνια αργότερα, σε μία αναπροσαρμογή του περιεχομένου της έννοιας, οι Mayer, Salovey και Caruso (1999) ισχυρίζονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίσουν τη σημασία των συναισθημάτων καθώς και τη σχέση μεταξύ τους, να τα χρησιμοποιήσουν ως μία

βάση για τη λογική και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και για την ενίσχυση των νοητικών δραστηριοτήτων.

Παρόλο που οι Salovey και Mayer (1990) αναφέρουν πρώτοι την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Daniel Goleman (1995) με το βιβλίο του «Emotional intelligence» ήταν αυτός που έκανε γνωστή την έννοια στο ευρύ κοινό. Ο Goleman (1998) δίνοντας μια διαφορετική διάσταση στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τη ξεχωρίζει από τη γνωστική νοημοσύνη περιγράφοντας διαφορετικές αλλά ταυτόχρονα συμπληρωματικές ικανότητες. Ο Goleman (1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων, να παρακινούν τους εαυτούς τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις σχέσεις τους.

Ο Reuven Bar-On (1997, 2006) αναπτύσσει τη δική του προσέγγιση σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, υποστηρίζοντας πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Bar-On (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μία σειρά προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (σελ.14).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, εν τούτοις δεν υπάρχει κάποιος κοινός αποδεκτός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης (Cherniss, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι παρά μία μεγάλη ομπρέλα που περιλαμβάνει διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, δυνατότητες και προδιαθέσεις των ατόμων, οι οποίες σχετίζονται με συναισθηματικές πληροφορίες και καταστάσεις (Πλατσίδου, 2010).

2.2. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι διαφορετικές θεωρίες προσδιορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης, δημιουργούν και διαφορετικά μοντέλα προσδιορισμού των διαστάσεων της. Η ύπαρξη διαφορετικών θεωριών και μοντέλων φανερώνουν την πολυπλοκότητα της έννοιας. Τα διαφορετικά μοντέλα έχουν κοινά σημεία και λειτουργούν

συμπληρωματικά, δίνοντας μία διαφορετική διάσταση στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Cherniss, 2010· Πλατσίδου, 2010).

Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) ταξινομούν τα μοντέλα σε δύο κατηγορίες, τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανότητας υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα και δεν διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης. Τα μικτά μοντέλα υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα συνδυασμό νοητικών ικανοτήτων και διάφορων άλλων χαρακτηριστικών, όπως χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, επίγνωση των καταστάσεων, παραγόντων κινήτρου και κοινωνικών ικανοτήτων.

Μία άλλη ταξινόμηση βασίζεται στα σημεία που εστιάζει το κάθε μοντέλο και ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: τα μοντέλα ικανότητας, τα μοντέλα επίδοσης και τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα (Πλατσίδου, 2010).

2.2.1. Μοντέλα ικανότητας

Τα μοντέλα ικανότητας ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα. Σύμφωνα με αυτά, η δομή και οργάνωση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ανάλογη άλλων ειδών νοημοσύνης, κυρίως αυτών που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010). Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας, συνιστά το μοντέλο που ανέπτυξε οι Mayer, Salovey και Caruso (1997, 2004) για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι Mayer και Salovey (1997) και αργότερα οι Mayer et al. (2004) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης όπως και τα υπόλοιπα είδη (π.χ. γνωστική) και συμπεριλαμβάνεται στην ίδια κατηγορία με την κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence), την πρακτική νοημοσύνη (practical intelligence) και την προσωπική νοημοσύνη (personal intelligence). Ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν με λογική τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματά του να βελτιώνουν τη σκέψη τους.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει διαστάσεις ικανοτήτων που σχετίζονται με τα συναισθήματα και χωρίζονται σε τέσσερις κλάδους. Οι κλάδοι αυτοί συνιστούν ένα ενιαίο σύστημα και διαχωρίζονται ιεραρχικά ξεκινώντας από το θεμελιώδες στο πιο σύνθετο σύνολο ικανοτήτων. Παράλληλα, μέσα στον κάθε κλάδο οι δεξιότητες ακολουθούν μια εξελικτική πορεία, από τις πιο βασικές στις πιο εξελιγμένες. Οι εν λόγω κλάδοι είναι οι εξής:

- Αντίληψη των συναισθημάτων (perceive emotion). Αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και των άλλων, χρησιμοποιώντας τη λεκτική και τη μη λεκτική αντιληπτική ικανότητα. Η μη λεκτική αντιληπτική ικανότητα περιλαμβάνει την αποκρυπτογράφηση των κοινωνικών πληροφοριών (σχέσεις εξουσίας, οικειότητας) και την αναγνώριση των συναισθημάτων από μη λεκτικά σήματα (έκφραση του προσώπου, στάση του σώματος). Ο κλάδος αυτός συνιστά τα θεμέλια του συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Roberts, & Barsade 2008· Mayer et al., 2004).
- Η χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης (use emotion to facilitate thought), Ο κλάδος αυτός σκιαγραφεί την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα συναισθήματα για την ενίσχυση και τη βοήθεια της σκέψης. Η γνώση της σύνδεσης ανάμεσα στο συναίσθημα και τη σκέψη μπορεί να διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την αντιμετώπιση των διάφορων προκλήσεων της ζωής. Μέρος αυτού του κλάδου αποτελεί η ενθάρρυνση συγκεκριμένων σκέψεων από ορισμένα συναισθήματα και η γνώση του τρόπου συμπερίληψης ή αποκλεισμού συναισθημάτων στη σκέψη (Mayer et al., 2008· Mayer et al., 2004) .
- Κατανόηση συναισθημάτων (understand emotions). Ο κλάδος αυτός περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τα συναισθήματα. Η αξιολόγηση των συναισθημάτων οδηγεί στην ανάλογη συμπεριφορά των ατόμων. Όπως για παράδειγμα, εάν η διαδικασία αξιολόγησης των συναισθημάτων είναι λανθασμένη μπορεί να οδηγήσει σε παρανόηση γεγονότων και τα άτομα να οδηγηθούν σε ακατάλληλες συμπεριφορές. Επίσης, μέρος αυτού του κλάδου αποτελεί η

ικανότητα περιγραφής των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων (Mayer et al., 2008).

- Διαχείριση συναισθήματος (manage emotion). Ο κλάδος αυτός αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Η διαχείριση των συναισθημάτων σχετίζεται με την υπόλοιπη προσωπικότητα των ατόμων, δηλαδή η διαχείριση των συναισθημάτων πραγματοποιείται στο πλαίσιο των ατομικών στόχων, της αυτογνωσίας και της κοινωνικής επίγνωσης (Mayer et al., 2008· Mayer et al., 2004).

2.2.2. Μοντέλα επίδοσης

Τα μοντέλα επίδοσης επιχειρούν να εξηγήσουν την αποτελεσματικότητα και την απόδοση στην εργασία, βασιζόμενα στον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών (Πλατσίδου, 2010). Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας, συνιστά το μοντέλο που ανέπτυξε ο Goleman (1998, 2005) για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο Daniel Goleman έκανε γνωστή στο ευρύ κοινό, αλλά και στο χώρο των επιχειρήσεων, την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Ο Goleman (2005) αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη διαχωρίζοντας την από τη γνωστική νοημοσύνη. Υποστηρίζει ότι η συναισθηματική και η γνωστική νοημοσύνη δεν είναι αντίθετες μεταξύ τους, αλλά αποτελούν εντελώς ξεχωριστές συνεργατικές ικανότητες, οι οποίες οδηγούν τα άτομα που τις διαθέτουν σε υψηλές επιδόσεις (Goleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη προσδιορίζει τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα για τη μάθηση δεξιοτήτων. Η συναισθηματική επάρκεια (emotional competence) δείχνει πόσες από αυτές τις δυνατότητες γίνονται επαγγελματικές δεξιότητες. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί εγγύηση ότι ένα άτομο έχει μάθει τις συναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την εργασία του, αλλά σημαίνει μόνο ότι έχει δυνατότητες για να τις μάθει. Οι νέες δεξιότητες βασίζονται σε πέντε βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες:

- Αυτογνωσία (self-awareness): Η αυτογνωσία αναφέρεται ως η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνονται τη σύνδεση μεταξύ των συναισθημάτων τους, των πράξεων τους και των σκέψεων τους και να αναγνωρίζουν την επιρροή των συναισθημάτων στην απόδοσή τους. Τα άτομα που διαθέτουν αυτογνωσία γνωρίζουν τις αδυναμίες τους, τις δυνατότητές τους, καθώς και τα όρια των δυνατοτήτων τους. Τέλος, διαθέτουν ισχυρή αίσθηση της αυταξίας τους και των δυνατοτήτων κάποιου.
- Αυτορρύθμιση (self-regulation): Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στο χειρισμό των εσωτερικών καταστάσεων και των παρορμήσεων των ατόμων. Τα άτομα με αυτορρύθμιση έχουν την ικανότητα του αυτοέλεγχου. Δηλαδή, ελέγχουν τα συναισθήματά τους και τις παρορμήσεις τους και την προσαρμοστικότητά τους, είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και καινοτομίες, διατηρούν την ακεραιότητά τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίδοσή τους.
- Κίνητρα (motivation): Τα κίνητρα αποτελούν συναισθηματικές τάσεις που καθοδηγούν ή διευκολύνουν την επίτευξη στόχων. Οι υψηλές επιδόσεις χαρακτηρίζονται από τις ικανότητες των ατόμων να προσπαθούν να βελτιωθούν ή να πετύχουν κάποιο άριστο πρότυπο, να δεσμευτούν με τους στόχους του οργανισμού και να αναλάβουν πρωτοβουλίες λειτουργώντας με αισιοδοξία.
- Ενσυναίσθηση (empathy): Η ενσυναίσθηση παίρνει πολλές μορφές και αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων. Τα άτομα που διαθέτουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης κατανοούν τους άλλους. Ανιχνεύουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, ενισχύουν τις ικανότητές τους, δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους, εντοπίζουν τα κοινωνικά δίκτυα μέσα στον οργανισμό, βλέπουν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων ως μια ευκαιρία και προβλέπουν, αναγνωρίζουν και ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών.
- Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στον επιδέξιο χειρισμό των συναισθημάτων του άλλου και βασίζονται σε ορισμένες ικανότητες των ατόμων. Συγκεκριμένα, στην ικανότητα των ατόμων να επηρεάζουν τους άλλους (χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τεχνικές πειθούς), να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται τις

συγκρούσεις, (διαπραγματεύοντας και επιλύοντας διαφωνίες), να ηγούνται (εμπνέοντας άτομα και ομάδες) και να εκκινούν ή να διαχειρίζονται αλλαγές,

Σε μεταγενέστερη αναπροσαρμογή του πλαισίου για τη συναισθηματική νοημοσύνη οι Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) και Goleman (2001) εντάσσουν τις είκοσι πλέον δεξιότητες σε τέσσερις ομάδες ικανοτήτων: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων. Στο εν λόγω πλαίσιο υπάρχει υψηλή εξάρτηση μεταξύ της βασικής ικανότητας της κάθε ομάδας και των επιμέρους δεξιοτήτων που περιλαμβάνει. Για παράδειγμα, για να αποκτηθεί η ικανότητα της αυτοδιαχείρισης θα πρέπει να επιδείξουν τα άτομα τις δεξιότητες της αξιοπιστίας και της ευσυνειδησίας. Ή για να αποκτηθεί η ικανότητα της διαχείρισης σχέσεων, τα άτομα πρέπει να επιδείξουν τις ικανότητες της επιρροής, της επικοινωνίας και της διαχείρισης συγκρούσεων,

2.2.3. Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα

Στα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα η συναισθηματική νοημοσύνη προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και προδιαθέσεων (Πλατσίδου, 2010). Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας, αποτελεί το μοντέλο που ανέπτυξε ο Bar-On (2000, 2006) για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο Bar-On (2000, 2006) αναφέρεται στη συναισθηματική- κοινωνική νοημοσύνη (Emotional-Social Intelligence (ESI)) υποστηρίζοντας πως αποτελεί ένα σημείο συνάντησης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και παραγόντων διευκόλυνσης, οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους, και καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά κατανοεί ένα άτομο τον εαυτό του, τον τρόπο που εκφράζεται καθώς και το πόσο κατανοεί και συνδέεται με τους άλλους. Χωρίζει αυτές τις ικανότητες και τους παράγοντες διευκόλυνσης σε πέντε βασικές κατηγορίες:

- Ενδοπροσωπικές ικανότητες: αναφέρονται στις ικανότητες αναγνώρισης, κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων και των προαισθημάτων. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται: ο αυτοσεβασμός, η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και η αυτοπραγμάτωση.

- Διαπροσωπικές ικανότητες: αναφέρονται στην ικανότητα κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η ενσυναίσθηση, η κοινωνική ευθύνη και οι διαπροσωπικές σχέσεις.
- Διαχείριση άγχους: αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται η ανεκτικότητα στο άγχος και ο έλεγχος των παρορμήσεων.
- Προσαρμοστικότητα: αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής, της προσαρμογής και της επίλυσης προσωπικών και διαπροσωπικών προβλημάτων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: ο έλεγχος της πραγματικότητας, η ευελιξία και η επίλυση προβλημάτων.
- Γενική διάθεση: αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας θετικού συναισθήματος και παρακίνησης του εαυτού. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται η αισιοδοξία και η ευτυχία.

Ο Bar-On (2000, 2006) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της έκφρασης των συναισθημάτων, μέσω της παρακολούθησης των αποτελεσμάτων των συμπεριφορών, των ατόμων με υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Εξηγεί πως τα άτομα αυτά, κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους, εκφράζονται και συσχετίζονται αποτελεσματικά με τους άλλους, διαχειρίζονται με επιτυχία τις καθημερινές απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις. Οι παραπάνω δυνατότητες βασίζονται στις ενδοπροσωπικές ικανότητες που αναπτύχθηκαν προηγουμένως.

Σε διαπροσωπικό επίπεδο, τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη είναι σε θέση να γνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία, στην αμοιβαία ικανοποίηση και είναι ωφέλιμες και για τις δύο πλευρές. Τελικά, η υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη σημαίνει την αποτελεσματική διαχείριση της προσωπικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής αλλαγής, τη ρεαλιστική και ευέλικτη αντιμετώπιση των καταστάσεων, επιλύοντας προβλήματα και λαμβάνοντας αποφάσεις. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω τα άτομα θα πρέπει να διαχειρίζονται τα συναισθήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να

λειτουργούν προς όφελος τους και όχι εναντίον τους, διαθέτοντας αισιοδοξία, θετική διάθεση και παρακίνηση προς των εαυτό τους.

2.3. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία. Τα περισσότερα από αυτά βασίζονται στις θεωρίες προσδιορισμού της, όπως αναπτύχθηκαν προηγουμένως. Ο αριθμός των ψυχομετρικών εργαλείων τα τελευταία χρόνια αυξάνεται συνεχώς. Χαρακτηριστικά, για την χρονική περίοδο από το 1995 έως το 2020, ο αριθμός τους ανέρχεται σε σαράντα (Bru-Luna, Martí-Vilar, Merino-Soto & Cervera-Santiago, 2021).

Τα ψυχομετρικά εργαλεία χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο που μετράνε τη συναισθηματική νοημοσύνη: τα εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων, τις αυτοαναφορές και τις ετεροαναφορές (Πλατσίδου, 2010).

Τα εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων ζητούν από το εξεταζόμενο άτομο να επιλύσει προβλήματα που σχετίζονται με συναισθήματα και περιέχουν απαντήσεις που κρίνονται σωστές ή λανθασμένες (Bru-Luna et al., 2021). Για την αξιολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιούνται τρεις μέθοδοι. Η πρώτη μέθοδος αναφέρεται στη σύγκριση των απαντήσεων του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή με προηγούμενο δείγμα. Η δεύτερη περιλαμβάνει την αξιολόγηση των απαντήσεων από ειδικούς, με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένων κριτηρίων ενώ στη τρίτη μέθοδο συγκρίνονται οι απαντήσεις του ατόμου με αυτές του στόχου (Mayer et al., 2000). Ένα ψυχομετρικό εργαλείο που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι το Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), το οποίο κατασκευάστηκε από τους Mayer, Salovey και Caruso και βασίζεται στη θεωρία προσδιορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν αναπτύξει (Mayer et al., 2002). Το MSCEIT περιλαμβάνει οκτώ αποστολές, δύο για τον καθένα από τους τέσσερις κλάδους της θεωρίας συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 2004).

Τα ψυχομετρικά εργαλεία των αυτοαναφορών τείνουν να μετρούν την τυπική συμπεριφορά του ατόμου και αναπτύσσονται ως κλίμακες, στις οποίες το άτομο

επιλέγει το στοιχείο που σχετίζεται περισσότερο ή λιγότερο με τη συμπεριφορά του. Στις αυτοαναφορές δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις (Bru-Luna, et al., 2021). Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το ψυχομετρικό εργαλείο Emotional Quotient Inventory (EQ-i), το οποίο κατασκευάστηκε από τον Bar-On (1997) και μετρά τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Το EQ-i αποτελείται από 133 σύντομες προτάσεις, οι οποίες χωρίζονται σε πέντε σύνθετες κλίμακες: την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική, τη διαχείριση άγχους, την προσαρμοστικότητα και τη γενική διάθεση. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το (1) αντιπροσωπεύει «πολύ σπάνια ή δεν αληθεύει για μένα» και το (5) «πολύ συχνά ισχύει για μένα ή αληθεύει για μένα» (Bar-On, 1997).

Ένα άλλο ψυχομετρικό εργαλείο που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι η κλίμακα Wong και Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), η οποία κατασκευάστηκε από τους Wong και Law (2002) και βασίζεται στη θεωρία προσδιορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer et. al. (2004). Η κλίμακα των Wong & Law (2002) περιλαμβάνει 16 προτάσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού (Self-Emotion Appraisal- SEA), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (Others' Emotion Appraisal- OEA), τη χρήση των συναισθημάτων (Use of Emotion- UOE) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Regulation of Emotion- ROE). Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μίας κλίμακας πέντε βαθμών, τύπου Likert, που κυμαίνεται από το (1) «διαφωνώ απόλυτα» έως το (5) «συμφωνώ απόλυτα». Το εν λόγω ψυχομετρικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Τα ψυχομετρικά εργαλεία των ετεροαναφορών μετρούν ένα συνδυασμό κοινωνικών δεξιοτήτων, χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και μετρήσεων προσωπικότητας. Κάποια από τα εργαλεία αυτά, λαμβάνουν αξιολόγηση της μορφής 360 μοιρών, δηλαδή εκτός της αυτοαναφοράς από το εξεταζόμενο άτομο, λαμβάνουν αξιολογήσεις από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους υφισταμένους του (Bru-Luna et al., 2021). Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI) των Boyatzis et al. (2000), το οποίο βασίζεται στη θεωρία προσδιορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1998, 2005). Το εργαλείο αυτό διαθέτει 72 στοιχεία που χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων.

Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μίας κλίμακας τύπου Likert, έξι βαθμών, καλύπτοντας το φάσμα από το (1) «ποτέ» έως το (5) «με συνέπεια», ενώ υπάρχει και η επιλογή (6) «δεν ξέρω» (Boyatzis & Sala, 2004).

2.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/ης της εκπαιδευτικής μονάδας

Τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ο/η διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η και ο/η υποδιευθυντής/τρια. Ο/η διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς εκτός από διεκπεραιωτής/τρια των γραφειοκρατικών καθηκόντων (έλεγχος αλληλογραφίας, εφαρμογή εγκυκλίων), είναι υπεύθυνος/η για το σχολικό κλίμα, τη σχολική κουλτούρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μπρίνια, 2008). Ο/η διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η, στο σύγχρονο σχολείο, τείνει να αναλαμβάνει όλο και περισσότερο το ρόλο του/της ηγέτη/ιδας, απαλλαγμένος/η από το ρόλο του/της διαχωριστή/τριας- διεκπεραιωτή/τριας των γραφειοκρατικών μοντέλων. Μέσω της άσκησης σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και διοικητικών μοντέλων, οδηγεί την εκπαιδευτική μονάδα στην επίτευξη των στόχων της (Ζιάκα, 2014).

Ο/η διευθυντής/τρια/ προϊστάμενος/η- ηγέτης/ιδα διαθέτοντας ηγετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και γνώσεις προσελκύει και ενθαρρύνει τους ακόλουθούς του/της, να τον/την ακολουθήσουν στο όραμά του/της, επιτυγχάνοντας τους στόχους που έχουν τεθεί (Ζιάκα, 2014· Μπρίνια, 2008). Προς αυτή την κατεύθυνση, μια βασική ικανότητα του/της διευθυντή/τριας προϊστάμενου/ης αποτελεί η συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον/τη διευθυντή/τρια /προϊστάμενο/η, το οποίο συνδέεται και συσχετίζεται με την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας (Batool, 2013· Kurniawan & Syakur, 2017· Mayer & Caruso, 2002).

Ο/η διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η, ο/η οποίος/α διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει διαπροσωπικές ικανότητες (επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητες επιρροής και οικοδόμησης εμπιστοσύνης), μέσω των οποίων δημιουργείται μία ουσιαστική σχέση μεταξύ διευθυντή/τριας και εκπαιδευτικού

(Gómez-Leal, Holzer, Bradley, Fernández- Berrocal, & Patti, 2022· Μπρίνια, 2008). Ο/η συναισθηματικά ευφυής διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η έχει την ικανότητα να εμπνέει και να διευκολύνει μια αυτοσυνείδητη και συνεργατική σχολική κουλτούρα, να γνωρίζει πότε θα πρέπει να συνεργαστεί, να ακούσει και να διατάξει, ακολουθώντας ένα ευέλικτο στιλ ηγεσίας (Brinia, et al. 2014). Ο/η διευθυντής/τρια /προϊστάμενος/η που σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τα συναισθήματα του/της και των άλλων, μπορεί να προβλέψει, να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά την αλλαγή (Mayer & Caruso, 2002), να καλλιεργήσει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2003) να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, να λάβει αποφάσεις, να επιλύσει προβλήματα και να διαχειριστεί κρίσεις (Gray, 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται και συσχετίζεται άμεσα με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την απόδοσή τους και το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τις αξίες, τις νοοτροπίες, τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις του/της ηγέτη/ιδας. Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν τον καλύτερο τους εαυτό και να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, κάτι που μακροπρόθεσμα σηματοδοτεί την αυξανόμενη απόδοσή τους. Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του/της διευθυντή/τριας/ προϊστάμενου/ης και των εκπαιδευτικών συμβάλει σε μεγάλο βαθμό τόσο στην απόδοσή των εκπαιδευτικών όσο και στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Η επιρροή που ασκούν οι ηγέτες/ίδες στο σχολικό κλίμα, στην κουλτούρα και την απόδοση των εκπαιδευτικών, επηρεάζει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα (Gómez-Leal et. al., 2022· Μπρίνια, 2008).

2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της υποδιευθυντή/τριας

Ο/η υποδιευθυντής/τρια μαζί με τον/τη διευθυντή/τρια/ προϊστάμενο/η αποτελούν τα διευθυντικά στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας (Μπρίνια, 2008). Η συμβολή του/της υποδιευθυντή/τριας στην εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να αποδειχθεί σημαντική (Σαΐτης, 2014a). Δεδομένου ότι ο/η υποδιευθυντής/τρια είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός, επικοινωνεί και συνεργάζεται άμεσα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας, τους γονείς και τους μαθητές. Σημαντικό καθήκον του/της υποδιευθυντή/τριας είναι η

αναπλήρωση του/της διευθυντή/τριας, σε περίπτωση απουσίας του/της. Επομένως, η ύπαρξη συνεργατικής σχέσης μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και του/της υποδιευθυντή/τριας είναι πολύ σημαντική για την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Μπρίνια, 2008).

Ο/η υποδιευθυντής/τρια προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα καθήκοντά και στις υποχρεώσεις του/της αναπτύσσει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2013) οι δεξιότητες αυτές είναι οι τεχνικές (technical skills), οι νοητικές (conceptual skills) και οι ανθρώπινες (human skills). Οι τεχνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες εξειδικευμένων γνώσεων στο αντικείμενό τους (γνώση του πληροφοριακού συστήματος myschool), οι νοητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ανάλυση και τη διάγνωση περίπλοκων καταστάσεων και οι ανθρώπινες δεξιότητες περιλαμβάνουν την επικοινωνία, την κατανόηση, την παρακίνηση και την υποστήριξη άλλων ατόμων, είναι οι δεξιότητες που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι όπως αυτή ορίστηκε από τον Goleman (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία σημαντική ικανότητα, που θα πρέπει να διαθέτουν οι υποδιευθυντές/τριες. Ωστόσο, η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της υποδιευθυντή/τριας δεν έχει απασχολήσει τον ερευνητικό κόσμο, με συνέπεια να μην υπάρχουν αρκετά επιστημονικά δεδομένα για αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συγκρούσεις

Το φαινόμενο των συγκρούσεων εμφανίζεται σε όλες τις πλευρές της ζωής των ανθρώπων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Καθημερινά, οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με διαφόρων ειδών συγκρούσεις στις κοινωνικές επαφές, στην οικογένεια, στην εργασία τους. Όπου υπάρχει ανθρώπινη αλληλεπίδραση, εμφανίζονται συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις δείχνουν την έκφραση εχθρότητας, αρνητικών στάσεων, ανταγωνισμού, επιθετικότητας, αντιπαλότητας, και παρεξήγησης (Thakore, 2013).

Οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικό μέρος της οργανωτικής συμπεριφοράς και παρατηρούνται σε όλους, ανεξαιρέτως, τους οργανισμούς. Οι συνέπειές τους ενδέχεται να είναι ευεργετικές ή καταστροφικές για έναν οργανισμό. Στα οφέλη των συγκρούσεων περιλαμβάνονται η βελτιωμένη κατανόηση της εργασίας, η ανάπτυξη της ομάδας, η ποιότητα της ομαδικής λήψης αποφάσεων και η επίλυση των προβλημάτων. Οι συγκρούσεις συνδέονται, επίσης, με την υγεία και την αύξηση του οργανισμού διότι συμβάλλουν στην ανατροπή της διάλυσης του και στη διατήρηση ενός είδους ενότητας. Από την άλλη μεριά, οι συγκρούσεις ενδέχεται να καταστούν ιδιαίτερα επιβλαβής για τον οργανισμό καθώς αποσπών την προσοχή των εργαζόμενων από τα καθήκοντα τους, σπαταλούν πόρους και χρόνο για την επίλυσή τους. Ακόμη, συνδέονται με έλλειψη ευημερίας στον οργανισμό και την άσκηση αρνητικής επιρροής στην επίτευξη των στόχων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Chinaka & Grace, 2014· Overton & Lowry, 2013· Thakore, 2013).

3.1. Ορισμός

Η έννοια «σύγκρουση» δεν έχει σαφή σημασία (Rahim, 2001), Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Owens (2001) σημείο σύγκλισης των ορισμών αποτελεί η κοινή παραδοχή, πως για την ύπαρξη συγκρούσεων είναι απαραίτητες οι διαφορετικές απόψεις και η έλλειψη συμβατότητας στις απόψεις αυτές.

Οι Thomas, (1976), Robbins (2005), De Dreu και Gelfand (2008), Greenberg (2011) και Rahim (2001) ορίζουν τη σύγκρουση ως μία διαδικασία. Ο Thomas (1976) αναφέρει πως η διαδικασία της σύγκρουσης «ξεκινά όταν ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι το άλλο μέρος τον απογοήτευσε, ή πρόκειται να απογοητεύσει κάποια ανησυχία του». Ο Robbins (2005) ισχυρίζεται πως η διαδικασία της σύγκρουσης «ξεκινά όταν ένα άλλο μέρος έχει επηρεάσει αρνητικά ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο νοιάζεται το πρώτο μέρος». Οι De Dreu και Gelfand (2008) θεωρούν ότι η διαδικασία της σύγκρουσης «ξεκινά όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αντιλαμβάνεται διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ του ίδιου και ενός άλλου ατόμου ή ομάδας σχετικά με συμφέροντα και πόρους, πεποιθήσεις, αξίες ή πρακτικές που έχουν σημασία για αυτούς, ότι ένα άλλο μέρος έχει προβεί ή πρόκειται να προβεί σε ενέργειες που είναι ασυμβίβαστες με τα δικά του συμφέροντα. Ενώ, σύμφωνα με τον (Rahim, 2001) η σύγκρουση είναι «μία διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (δηλαδή άτομο, ομάδα, οργάνωση)».

Άλλοι μελετητές προσεγγίζουν διαφορετικά τη σημασία του όρου. Ο Deutsch (1973) αναφέρει ότι «η σύγκρουση υπάρχει όποτε λαμβάνουν χώρα ασυμβίβαστες δραστηριότητες το ένα μέλος παρεμβαίνει, διακόπτει, εμποδίζει ή κατά κάποιο τρόπο καθιστά τις πράξεις του άλλου μέλους λιγότερο αποτελεσματικές». Ο Thompson (1998) ορίζει τη σύγκρουση ως «την αντίληψη των διαφορών των συμφερόντων μεταξύ των ανθρώπων». Ο Παρασκευόπουλος (2008) αναφέρει πως η σύγκρουση είναι «μία κατάσταση κατά την οποία συνυπάρχουν στοιχεία (συμφέροντα, νοοτροπίες, απόψεις, αρμοδιότητες) που αλληλοαναιρούνται ή που εμποδίζει το ένα την ύπαρξη του άλλου». Ενώ, ο Litterer (1966) θέλοντας να δώσει μία εντελώς διαφορετική διάσταση στον ορισμό αναφέρει πως η σύγκρουση είναι ««έναν τύπος συμπεριφοράς που εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα μέρη βρίσκονται σε αντίθεση ή σε μάχη ως αποτέλεσμα μιας αντιληπτής σχετικής στέρησης από τις δραστηριότητες ή την αλληλεπίδραση με άλλο άτομο ή ομάδα».

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εμφανίζονται συγκρούσεις, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση ατόμων. Ένα ή περισσότερα άτομα αλληλεπιδρούν με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, την εκτέλεση έργων και την επίλυση προβλημάτων (Stamatis, 1987· Sharma, 2018). Οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική μονάδα

έχουν διάφορες μορφές. Η διαχείρισή τους είναι αναγκαία, διότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποδοτικότητα της (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

3.2. Είδη συγκρούσεων

Οι μορφές που εμφανίζονται οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες (Dirks, & McLean Parks, 2003). Μία σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί σε ένα άτομο (σε μία κατάσταση επιλογής), μεταξύ δύο ατόμων, δύο ομάδων ή δύο οργανισμών. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μία σύγκρουση μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για έναν οργανισμό. Ο διαχωρισμός της μορφής των συγκρούσεων είναι αναγκαίος, καθώς έτσι οι συγκρούσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν προς όφελος του οργανισμού (Hussein & Al-Mamary, 2019). Η ταξινόμηση των συγκρούσεων μπορεί να γίνει με βάση την πηγή της σύγκρουσης και με βάση το οργανωτικό επίπεδο (Rahim, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τις πηγές που μπορούν να οδηγήσουν σε μία σύγκρουση (καθήκοντα, αξίες, στόχοι) (Rahim, 2001), οι Dirks και McLean Parks (2003) υποστηρίζουν πως μία σύγκρουση μπορεί να λάβει τις παρακάτω μορφές:

- Συναισθηματική σύγκρουση (affective conflict): Η σύγκρουση που προκύπτει όταν άτομα, με διαφορετικά υπόβαθρα και συναισθήματα, βιώνουν συγκρούσεις προσωπικοτήτων ή διαπροσωπικές εντάσεις κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου ή επίτευξης ενός στόχου. Τα συναισθήματα που προκύπτουν από μία τέτοια μορφή σύγκρουσης είναι θυμός και απογοήτευση,
- Ουσιαστική σύγκρουση (substantive conflict): Η σύγκρουση που προκύπτει εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων των μελών μιας ομάδας, σχετικά με τη λήψη μιας απόφασης.
- Σύγκρουση διαδικασίας (process conflict). Η σύγκρουση που προκύπτει σε μία ομάδα από την κατανομή των καθηκόντων, των πόρων και των ευθυνών.

Με βάση το οργανωτικό επίπεδο οι συγκρούσεις διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τις διοργανωτικές συγκρούσεις και τις ενδοοργανωτικές. Οι διοργανωτικές συγκρούσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς. Οι οργανισμοί αυτοί πιθανόν να είναι ανταγωνιστικοί μεταξύ τους, να εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό ο ένας από τον

άλλον ή να είναι αποτέλεσμα συγχωνεύσεων (Hussein & Al-Mamary, 2019· Thakore, 2013).

Οι ενδοοργανωτικές συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα εντός του ίδιου οργανισμού και μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με την κατεύθυνσή τους, σε οριζόντιες και κάθετες. Οι οριζόντιες συγκρούσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα που βρίσκονται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο στον οργανισμό, όπως οι συγκρούσεις μεταξύ των διευθυντών ή μεταξύ των υποδιευθυντών. Οι κάθετες συγκρούσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, όπως οι συγκρούσεις μεταξύ των ανώτερων στελεχών και των υφισταμένων τους. Αιτία των συγκρούσεων αποτελεί η προσπάθεια των ιεραρχικά ανώτερων στελεχών να ασκήσουν έλεγχο (Διερωνίτου, 2017· Hussein & Al-Mamary, 2019).

Ο Rahim (2001) κατηγοριοποιεί της ενδοοργανωτικές συγκρούσεις με βάση το οργανωτικό επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται, στους παρακάτω τέσσερις τύπους συγκρούσεων:

- Ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict): Η ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι μία εσωτερική σύγκρουση του ατόμου. Τα αποτελέσματα της, ωστόσο, μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία του οργανισμού (Thakore, 2013). Η ενδοπροσωπική σύγκρουση συμβαίνει όταν τα καθήκοντα και οι ρόλοι του ατόμου αντιτίθενται στις αξίες, στους στόχους, στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του ή ακόμα όταν ένα άτομο πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο αποφάσεις με αρνητικά/θετικά αποτελέσματα ή ανάμεσα σε δύο αποφάσεις με θετικά και αρνητικά αποτελέσματα (Hussein & Al-Mamary, 2019· Rahim, 2001).
- Διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict): Η διαπροσωπική σύγκρουση αποτελεί την πιο δημοφιλή μορφή σύγκρουσης μέσα σε ένα οργανισμό. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατόμων. Εμφανίζεται ως μία δυαδική σχέση, καθώς, συμβαίνει όταν συγκρούονται μεταξύ τους ένα ή περισσότερα άτομα του ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου του οργανισμού, όπως ο

διευθυντής με υφιστάμενό του ή δύο υφιστάμενοι μεταξύ τους (Hussein & Al-Mamary, 2019· Rahim, 2001· Thakore, 2013).

- Ενδοομαδική σύγκρουση (intragroup conflict): Η ενδοομαδική σύγκρουση συμβαίνει μέσα σε μία ομάδα. Αναφέρεται στη σύγκρουση μεταξύ των μελών της ομάδας, στη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων υποομάδων ή στη σύγκρουση μεταξύ ενός μέλους της ομάδας με τα υπόλοιπα μέλη (Hussein & Al-Mamary, 2019· Rahim, 2001· Thakore, 2013). Η ενδοομαδική σύγκρουση συνδέεται με τους στόχους της ομάδας, τα καθήκοντα του κάθε μέλους και τις διαδικασίες. Μια τέτοια σύγκρουση ενδέχεται να προκύψει ανάμεσα στον διευθυντή με την ομάδα των υφισταμένων του ή ανάμεσα στον ηγέτη με την ομάδα των ακολούθων του (Hussein & Al-Mamary, 2019).
- Διομαδική σύγκρουση (intergroup conflict): Η διομαδική σύγκρουση εμφανίζεται αρκετά συχνά στους οργανισμούς και αναφέρεται στη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών ομάδων μέσα στον ίδιο οργανισμό (Rahim, 2001· Thakore, 2013). Η διομαδική σύγκρουση προκύπτει εξαιτίας των διαφορετικών στόχων και της διαφορετικής λειτουργίας των ομάδων, ενώ αποτελεί παράγοντα δυσκολίας για τον συντονισμό και την ενσωμάτωση των εργασιών μέσα στον οργανισμό (Hussein & Al-Mamary, 2019· Thakore, 2013).

3.3. Πηγές συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις σχετίζονται με τις αταίριαστες προτιμήσεις, δραστηριότητες και στόχους των μελών ενός οργανισμού (Rahim, 2002). Οι πηγές που προκαλούν τις συγκρούσεις είναι πολλές (Thakore, 2013). Σύμφωνα με τον Rahim (2002) οι συγκρούσεις οφείλονται στη συμμετοχή ενός ατόμου σε μία δραστηριότητα που δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντά του, στην επιθυμία των ατόμων για ένα πόρο ο οποίος βρίσκεται σε έλλειψη, στην απόκλιση των στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων και των στόχων μεταξύ ενός ατόμου και της υπόλοιπης ομάδας, στην αποκλειστική προτίμηση συμπεριφοράς δύο ατόμων σχετικά με μία κοινή δράση, στην αλληλεξάρτηση δύο ατόμων για την εκτέλεση λειτουργιών ή δράσεων και όταν η

ικανοποίηση των προτιμήσεων της συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι ασύμφωνη με την υλοποίηση των προτιμήσεων ενός άλλου ατόμου.

Ο Thakore (2013) ισχυρίζεται πως οι συγκρούσεις μπορεί να προκληθούν τόσο από την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα, όσο και από τον ίδιο τον οργανισμό. Υποστηρίζει πως ανάμεσα στις πηγές συγκρούσεων συμπεριλαμβάνονται η έλλειψη σαφώς προσδιορισμένων καθηκόντων από τον διευθυντή/προϊστάμενο προς τους υφισταμένους του, η πίεση που δέχονται τα άτομα ως συνέπεια της θέσης τους στον οργανισμό, ο μη σαφής προσδιορισμός των στόχων εντός της ομάδας, η μνησικακία που νιώθουν τα άτομα σε περίπτωση σύγκρουσης, τα κακόβουλα κίνητρα, η καταστροφική κριτική, η δυσπιστία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων για παραπάνω πόρους.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών οι πηγές των συγκρούσεων είναι προσωπικές και οργανωτικές και σχετίζονται με διαφορές στην κουλτούρα, τις ιδέες, τις φιλοδοξίες, τις συμπεριφορές και τους στόχους. Κύρια πηγή συγκρούσεων αποτελούν ο τρόπος εκτέλεσης των εργασιών, οι προσωπικές διαφορών των ατόμων και η διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας (Grammatikopoulos, 2022· Saiti 2015). Σύμφωνα με τους Göksoy και Argon (2016) οι συγκρούσεις στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων προκαλούνται εξαιτίας της έλλειψης επικοινωνίας (η οποία προκαλεί αδιαφορία, εμμονές, παρεξηγήσεις), ιδεολογικών παραγόντων (όπως προκαταλήψεων, πολιτισμικών και οικονομικών διαφορών, υψηλές απαιτήσεις) και οργανωτικών παραγόντων (όπως αδυναμία τήρησης κανόνων, αποτυχία στη διδασκαλία, παραμέληση καθήκοντος).

Ο Jubran (2017) ισχυρίζεται πως υπάρχουν τρεις γενικές αιτίες των συγκρούσεων στην εκπαιδευτική μονάδα: οι κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών/προϊστάμενων, τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική μονάδα. Στην έρευνά τους οι Johdi και Apitree (2012) διαπίστωσαν πως για τους διευθυντές/προϊσταμένους οι πηγές των συγκρούσεων είναι η έλλειψη σαφών καθηκόντων, οι διαφορετικές απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών της εκπαιδευτικής μονάδας και η κακή ποιότητα επικοινωνίας. Ενώ, για τους εκπαιδευτικούς οι συγκρούσεις

προκαλούνται εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων, της έλλειψης σαφών καθηκόντων και ευθυνών και του διαφορετικού τρόπου εργασίας.

3.4. Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η ύπαρξη συγκρουσιακών καταστάσεων σε έναν οργανισμό δεν συνιστά πρόβλημα, όσο η λανθασμένη διαχείρισή τους (Tschannen-Moran, 2001). Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων ενδέχεται να δημιουργήσει μεγαλύτερη ένταση από τις ίδιες τις συγκρούσεις. Η διαχείριση των συγκρούσεων συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και την προσωπική, την πολιτιστική και την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Ως εκ τούτου, θεωρείται σημαντική για έναν οργανισμό (Howell, 2014). Ο σκοπός της είναι, να περιορίσει τα καταστροφικά στοιχεία στη διαδικασία της σύγκρουσης και να ενισχύσει τα μέρη που έχουν μη συμβατούς στόχους να βρουν κάποια λύση στη σύγκρουσή τους (Thakore, 2013).

Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν σημαίνει απαραίτητα την αποφυγή, τη μείωση ή τον τερματισμό της σύγκρουσης. Αλλά περιέχει τον κατάλληλο σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι δυσλειτουργίες της σύγκρουσης και να ενισχυθούν οι εποικοδομητικές λειτουργίες της, με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας σε έναν οργανισμό (Rahim, 2002). Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων δίνει μια λύση που είναι ικανοποιητικά αποδεκτή και ελαχιστοποιεί την ένταση που προέρχεται από την ύπαρξη των συγκρούσεων (Thakore, 2013).

Εστιάζοντας, στην περίπτωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, τα άτομα ακολουθούν ορισμένες τεχνικές για τη διαχείρισή τους. Οι τεχνικές αυτές αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς που εφαρμόζουν τα άτομα όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις (Moberg, 2001). Σύμφωνα με τους Rahim (1983) και Rahim και Bonoma (1979) οι τεχνικές διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων διαφοροποιούνται σε δύο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον των ατόμων για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στον βαθμό που το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του, ενώ η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στον βαθμό που το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του άλλου. Οι Rahim και Bonoma (1979) βασιζόμενοι στο μοντέλο των

Blake και Mouton (1964), υποστηρίζουν πως ο συνδυασμός των παραπάνω διαστάσεων οδηγεί σε πέντε διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων: συνεργασία/ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή/κυριαρχία, αποφυγή και συμβιβασμός.

3.4.1. Τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης

Η τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης (integrating) χρησιμοποιείται όταν τα άτομα εκδηλώνουν υψηλή ανησυχία για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Η τεχνική αυτή συνδέεται άμεσα με την επίλυση προβλημάτων και περιλαμβάνει τη συνεργασία των δύο μερών μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, της διαφάνειας, της αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και της εξέτασης διαφορών για την επίτευξη μιας αποτελεσματικά αποδεκτής λύσης (Rahim, 2002).

Η χρήση της τεχνικής διευκολύνεται με την ύπαρξη ανοιχτής συζήτησης και επικοινωνίας μεταξύ των μερών με σκοπό την ανακάλυψη των βαθύτερων αιτίων της σύγκρουσης. Τα μέρη παρουσιάζουν την άποψη τους, εκθέτουν τα επιχειρήματά τους, κατανοούν το άλλο μέρος και αφογκράζονται την εποικοδομητική κριτική που δέχονται (Akhta, & Hassan, 2021· Behfar, Mannix, Peterson, & Trochim, 2011· Rognes & Schei, 2010). Η τεχνική αυτή είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, διότι επιτυγχάνεται η ικανοποίηση και των δύο μερών, δίχως να υφίστανται η αίσθηση της «ήττας». Παράλληλα, θεωρείται κατάλληλη για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από το ένα μέρος. Επίσης, είναι χρήσιμη όταν χρησιμοποιούνται δεξιότητες, πληροφορίες και άλλοι πόροι που διαθέτουν τα μέρη για τον ορισμό ενός προβλήματος και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εναλλακτικών λύσεων (Rahim, 2002· Παπαγεωργάκη, 2021).

3.4.2. Τεχνική της παραχώρησης

Η τεχνική της παραχώρησης (obliging) φανερώνει πως το άτομο που τη χρησιμοποιεί έχει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό του και υψηλή ανησυχία για τους άλλους. Το άτομο θυσιάζει τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες, παραμελεί τα συμφέροντά του για να εξυπηρετήσει τους άλλους και να ικανοποιήσει τις ανάγκες

τους. Η γενναιοδωρία, η φιλικότητα και η αυτοθυσία είναι μερικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου άτομου (Akhtar & Hassan, 2021· Barbuto & Xu, 2006· Rahim, 2002).

Οι μορφές, οι οποίες ενδεχομένως, μπορεί να εμφανιστεί η τεχνική της παραχώρησης είναι η ανιδιοτελής γενναιοδωρία, η φιλανθρωπία ή η υπακοή σε εντολές των άλλων. Ωστόσο, με τη χρήση της μειώνεται σε μεγάλο βαθμό ο αρνητικός αντίκτυπος της σύγκρουσης, μέσω της προσπάθειας του ατόμου να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης. Το άτομο προσπαθεί να αμβλύνει τις διαφορές με το άλλο μέρος και να ενισχύσει τα κοινά σημεία (Akhtar & Hassan, 2021· Rahim, 2002).

Στην περίπτωση που το ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη δεν κατέχει την ανάλογη εμπειρία για το ζήτημα της σύγκρουσης ή που το ζήτημα της σύγκρουσης είναι σημαντικότερο για το άλλο μέρος, τότε η χρήση της τεχνικής της παραχώρησης είναι χρήσιμη. Ακόμη η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται, όταν το άλλο μέρος που συμμετέχει στη σύγκρουση έχει δίκιο ή το ένα μέρος είναι πρόθυμο να εγκαταλείψει κάτι, προκειμένου να επωφεληθεί αργότερα όταν χρειαστεί. Η εφαρμογή της τεχνικής είναι κατάλληλη όταν το ένα μέρος της σύγκρουσης βρίσκεται σε αδύναμη θέση ή όταν είναι σημαντική για αυτό η διατήρηση της σχέσης. Από την άλλη μεριά, η εφαρμογή της τεχνικής της παραχώρησης είναι ακατάλληλη όταν το ένα μέρος πιστεύει ότι έχει δίκιο, το θέμα της σύγκρουσης είναι σημαντικό για αυτό ή όταν θεωρεί πως το άλλο μέρος κάνει λάθος (Rahim, 2002).

3.4.3. Τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας

Η χρήση της τεχνικής της επιβολής/κυριαρχίας (dominating) αντιπροσωπεύει πως το άτομο έχει υψηλή ανησυχία για τον εαυτό του και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους. Η τεχνική συνιστά έναν ανταγωνιστικό και επιθετικό τρόπο διαχείρισης μιας σύγκρουσης, όπου το άτομο προσπαθεί να επιβάλλει τα συμφέροντά του, να επιτύχει τους στόχους του δίχως να νοιάζεται για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των άλλων (Akhtar & Hassan, 2021· Barbuto & Xu, 2006· Rahim, 2002). Σε αυτό τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων παρατηρείται ο προσανατολισμός προς το δίπολο

«νίκη- ήττα», όπου το ένα μέρος πρέπει οπωσδήποτε να κερδίσει και το άλλο μέρος να χάσει (Yetunde, Igbinoḃa, & Adejumo, 2021).

Η συμπεριφορά του κυρίαρχου ατόμου είναι ανταγωνιστική, εξαναγκαστική και δυναμική προς το άλλο μέρος, ενώ παρατηρείται η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους. Το κυρίαρχο άτομο αποδεικνύεται πως συμπεριφέρεται με δίκαιο τρόπο, υπερασπίζοντας επιτυχώς τη συμπεριφορά του, ενώ ταυτόχρονα η κυριαρχία του ενδέχεται να σημαίνει πως υπερασπίζεται τα δικαιώματα κάποιου άλλου μέρους (Akhtar & Hassan, 2021· Rahim, 2001· Yetunde, Igbinoḃa, & Adejumo, 2021). Με τον τρόπο αυτό διαχείρισης των συγκρούσεων, το άτομο επιτυγχάνει την ελαχιστοποίηση των πιθανοτήτων να συμβεί ξανά η σύγκρουση, ωστόσο αυτό συμβαίνει για περιορισμένο χρονικό διάστημα (Tetteh & Obuobisa-darko, 2016).

Η τεχνική της κυριαρχίας/επιβολής αξιολογείται από έναν διευθυντή όταν οι συγκρούσεις αφορούν θέματα ρουτίνας, απαιτείται γρήγορη απόφαση, όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσει δυναμικούς και άπειρους υφισταμένους ή όταν θέλει να εκμεταλλευτεί τη θέση του για να επιβάλει την άποψη του και να διατάξει την υπακοή των υφισταμένων του. Επίσης, η τεχνική αυτή εφαρμόζεται από μέλη ενός οργανισμού που δεν διαθέτουν επίσημη εξουσία προκειμένου να ασκήσουν εξουσία χρησιμοποιώντας αθέμιτα μέσα (δόλο, χρήση τεχνασμάτων). Η αποτελεσματικότητά της αποδεικνύεται όταν πρέπει να αντιμετωπιστεί η εφαρμογή μη δημοφιλών τρόπων εκτέλεσης των καθηκόντων (Rahim, 2002).

Συνιστά κατάλληλη τεχνική όταν το θέμα της σύγκρουσης είναι σημαντικά για το ένα μέρος, όταν οι κρίσεις του άλλου μέρους σχετικά με ένα ζήτημα τείνουν να είναι επικίνδυνες και μπορεί να οδηγήσουν σε εξαιρετικά αρνητικά αποτελέσματα, όταν αλληλεπιδρούν άτομα με μεγάλη αυτοπεποίθηση ή άτομα που έχουν λιγότερες γνώσεις ή δεξιότητες και όταν επιβάλλεται μια τεχνική απόφαση (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009· Rahim, 2011) Από την άλλη μεριά συνιστά ακατάλληλη επιλογή όταν εμπλέκονται περίπλοκα ζητήματα στη σύγκρουση και υπάρχει αρκετός χρόνος για τη λήψη αποφάσεων και όταν τα ζητήματα δεν είναι σημαντικά για τον οργανισμό (Rahim, 2002).

3.4.4. Τεχνική της αποφυγής

Η τεχνική της αποφυγής (avoiding) αποτελεί μία τεχνική που δεν συνιστάται στο χώρο της εργασίας (Akhtar & Hassan, 2021). Δείχνει πως το άτομο που την εφαρμόζει έχει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό του και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους. Αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και συσχετίζεται με την απόσυρση από μία κατάσταση, την παράκαμψη της ή την αναβολή των αντιπαραθέσεων ή της συζήτησης ενός θέματος, με αποτέλεσμα τη ψευδή ή προσωρινή επίλυση της σύγκρουσης, ενώ το πρόβλημα συνεχίζει να υφίστανται (Akhtar & Hassan, 2021· Barbuto & Xu, 2006· Rahim, 2001, 2002).

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής αποτελεί η αδιάφορη στάση απέναντι στο πρόβλημα ή στα εμπλεκόμενα μέρη της σύγκρουσης. Στη διάρκεια εφαρμογής αυτού του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων το άτομο αλλάζει θέμα ή εκτρέπει την προσοχή του άλλου μέρους προς μια άλλη κατάσταση. Παράλληλα, αγνοεί την ύπαρξη ενός προβλήματος ανοιχτά, αποτυγχάνει να εξερευνήσει τις ανησυχίες του, κυρίως λόγω της ελλιπής διεκδικητικότητάς του αλλά και της έλλειψης υπεράσπισης της άποψής του. Ενώ, μερικές φορές ακολουθεί μη συνεργατική στάση απέναντι στα άλλα εμπλεκόμενα μέρη (Akhtar & Hassan, 2021· Currie, Gormley, Roche, & Teague, 2017).

Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται όταν το πιθανό δυσλειτουργικό αποτέλεσμα της σύγκρουσης επισκιάζει τα οφέλη από την επίλυση της σύγκρουσης. Όταν αντιμετωπίζονται ασήμαντα ή μικρής σημασίας ζητήματα ή όταν χρειάζεται μία περίοδο ηρεμίας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν σε δεύτερο χρόνο άλλα περίπλοκα προβλήματα. Όταν, όμως, τα θέματα της σύγκρουσης είναι σημαντικά για τον οργανισμό, όταν το άτομο έχει την ευθύνη της λήψης αποφάσεων, όταν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι απρόθυμα να περιμένουν ή όταν είναι απαραίτητη η άμεση εκτέλεση εργασιών, τότε η χρήση της τεχνικής της αποφυγής θεωρείται ακατάλληλη (Rahim, 2002).

3.4.5. Τεχνική του συμβιβασμού

Η τεχνική του συμβιβασμού (compromising) είναι η μέση οδός στη διαχείριση των συγκρούσεων (Blake & Mouton, 1964). Τα εμπλεκόμενα μέρη υιοθετούν μια μέτρια θέση, δείχνοντας ενδιάμεση ανησυχία για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Η τεχνική περιέχει ένα πάρε-δώσε και από τις δύο πλευρές, το οποίο οδηγεί στη λήψη μιας αμοιβαίας αποδεκτής απόφασης. Τα άτομα παραδίδουν κάτι που δεν θέλει και προσπαθεί να διατηρήσει κάτι που χρειάζεται πολύ. Κατά την εφαρμογή της τα εμπλεκόμενα μέρη υποχωρούν λίγο, διαπραγματεύοντας το καθένα τη θέση του (Akhtar & Hassan, 2021· Barbuto & Xu, 2006· Rahim, 2002· Χυτήρης, 2001).

Με την υιοθέτηση αυτής της τεχνικής, οι ανησυχίες των εμπλεκόμενων μερών δεν ικανοποιούνται πλήρως, αλλά εν μέρει. Παρόλα αυτά, η αξιοποίησή της βοηθάει στη μείωση των διαφορών ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και στην αποφυγή παρατεταμένου χρόνου και καθυστερήσεων. Είναι χρήσιμη όταν η σύγκρουση έχει φτάσει σε αδιέξοδο, εξαιτίας των ισχυρών θέσεων των δύο μερών, και πρέπει να βρεθεί μία λύση για το πρόβλημα. Επίσης, είναι ωφέλιμη όταν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν στόχους που αποκλείονται μεταξύ τους ή όταν δεν υπάρχει συναίνεση μεταξύ των μερών και είναι απαραίτητη μία ενδιάμεση λύση για ένα σύνθετο πρόβλημα. Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν έχουν εφαρμοστεί άλλοι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων, χωρίς αποτέλεσμα και όταν είναι απαραίτητη η αποφυγή παρατεταμένων συγκρούσεων (Akhtar & Hassan, 2021· Rahim, 2002),

Αντίθετα, η υιοθέτηση της τεχνικής του συμβιβασμού θεωρείται ακατάλληλη όταν πρέπει να αντιμετωπιστούν σύνθετα και περίπλοκα προβλήματα, καθώς δεν επιτυγχάνεται ο εντοπισμός των βαθύτερων αιτιών των προβλημάτων με αποτέλεσμα την υιοθέτηση αναποτελεσματικών λύσεων για την επίλυσή τους. Επιπρόσθετα, δεν συνιστάται η χρήση της τεχνικής όταν ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη είναι πιο ισχυρό και διαθέτει ορθή θέση (Rahim, 2002).

3.5. Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων

Τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών μιας συγκρουσιακής κατάστασης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς οι συγκρούσεις είναι συναισθηματικά έντονες καταστάσεις και επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα συναισθήματα (Darling & Walker, 2001· Jones, 2000· Lindner, 2006). Η επίδραση των

συναισθημάτων σε μία συγκρουσιακή κατάσταση σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, με την ικανότητα λήψης αποφάσεων και με την υλοποίηση αυτών των αποφάσεων (Margaret & Robert, 2015).

Πρωτεύων στοιχείο για τη διαχείριση μιας συγκρουσιακής κατάστασης συνιστά η έκφραση των συναισθημάτων (Ting- Toomey, 1999). Η ικανότητα των ατόμων να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης, και οι ικανότητές της δημιουργίας, της κατανόησης, της ρύθμισης και της αντίληψης των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων, συμπληρώνουν και οριοθετούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης προωθούν τη συναισθηματική και την πνευματική ανάπτυξη των ατόμων, διευκολύνοντας τη σκέψη τους (Mayer & Salovey, 1997).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τον τρόπο που τα άτομα διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Μάλιστα, οι Tanveer et al. (2019) και οι Vashisht et al. (2018) υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημείο αναφοράς για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση των συγκρούσεων έχει απασχολήσει λίγους ερευνητές (Vashisht, et al., 2018).

Αν και εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός ερευνών, οι Chen et al. (2019) στη μελέτη τους θέλησαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα διευθυντικά στελέχη διαφορετικών οργανισμών, ιεραρχικών επίπεδων και επίπεδων συναισθηματικής νοημοσύνης, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν με τους προϊστάμενους, τους ομότιμους ή τους υφιστάμενους τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών στελεχών συνδέεται με τη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, οι διευθυντές χρησιμοποιούν την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας στις συγκρούσεις με τους υφισταμένους τους. Ενώ, στις συγκρούσεις με τους ομότιμους και τους προϊσταμένους τους χρησιμοποιούν τις τεχνικές της αποφυγής, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Οι διευθυντές ρυθμίζοντας τα συναισθήματά τους και χρησιμοποιώντας τα αποτελεσματικά τείνουν να υιοθετούν τις τεχνικές της αποφυγής, της συνεργασίας και της παραχώρησης. Ενώ, η τεχνική του συμβιβασμού αξιοποιείται από τους διευθυντές που χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα

συναισθήματά τους, στις συγκρούσεις με τους προϊσταμένους τους, τους ομότιμους τους και τους υφισταμένους τους,

Οι Al-Hamdan et al. (2019) στη δική τους μελέτη εξέτασαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων των προϊσταμένων νοσηλευτών νοσοκομείων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων. Μάλιστα, στη μελέτη διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται ισχυρά με την εφαρμογή της τεχνικής της συνεργασίας.

Αντίθετα, οι Alomari et al. (2020) διερευνώντας την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών και βοηθών διευθυντών σε δημόσιο οργανισμό της Ιορδανίας, διαπίστωσαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων επιδρούσε σε μέτριο βαθμό με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η αδύναμη επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη χρήση των τεχνικών της αποφυγής, του συμβιβασμού και της συνεργασίας.

Σε μία ακόμη έρευνα, οι Hopkins και Yonker (2015) μελέτησαν τη σύνδεση ανάμεσα στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών (φοιτητών προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Midwestern) και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, συμπεραίνοντας πως συγκεκριμένες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την υιοθέτηση ορισμένων τεχνικών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως η τεχνική της συνεργασίας συνδέεται με δύο συγκεκριμένες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: την επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική ευθύνη.

Όπως συμπεραίνεται από τις προαναφερθείσες έρευνες, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών συνδέεται με την υιοθέτηση τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά με τη χρήση της τεχνικής της συνεργασίας (Al-Hamdan et al., 2019· Shih & Susanto, 2010), διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο (Chen et al., 2019). Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Başoğul και Özgür (2016) και Tanveer et al. (2019) η

συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με την τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων του συμβιβασμού, τη σημαντικά αλλά αδύναμη συσχέτιση με τις τεχνικές της παραχώρησης, της κυριαρχίας και την αρνητική, αλλά ασθενή με την τεχνική της αποφυγής.

Τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών σχετίζονται με την επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Οι Al-Hamdan et al. (2019) αποδεικνύουν στην έρευνα τους πως τα διευθυντικά στελέχη με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης υιοθετούν τη χρήση των τεχνικών της συνεργασίας, του συμβιβασμού και της παραχώρησης. Οι Tanveer et al. (2019) αναφέρουν πως τα διευθυντικά στελέχη που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες ικανότητες να διαχειριστούν τις συγκρούσεις, αξιοποιώντας τις τεχνικές της συνεργασίας (Abas, et al. 2010· Lawani, et al. 2022), του συμβιβασμού (Lawani et al.,2022) και λιγότερο την τεχνική της αποφυγής (Başoğul & Özgür, 2016). Στον αντίποδα, τα διευθυντικά στελέχη που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης για τη διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιούν την τεχνική της επιβολής και της αποφυγής (Al-Hamdan et al., 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σκοπός της μελέτης

Όπως αναφέρθηκε οι οργανωσιακές συγκρούσεις εμφανίζονται σε οποιαδήποτε οργανισμό, συμπεριλαμβανομένου των εκπαιδευτικών μονάδων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις έχουν διαφορετικές μορφές (διαπροσωπικές, δια-ομαδικές, ενδο-προσωπικές, ενδο-ομαδικές), ανάλογα με τα μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Μία μορφή των διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι η σύγκρουση μεταξύ ενός διευθυντικού στελέχους (διευθυντή/τρια, προϊστάμενο/η, υποδιευθυντή/τρια) και ενός εκπαιδευτικού (Σαϊτης, 2002). Οι συγκρούσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα συναισθήματα (Darling & Walker, 2001· Lindner, 2006). Ενώ, η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας επιλογής του τρόπου διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων (Rahim, 2002).

Ο γενικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών/τριών, προϊσταμένων και υποδιευθυντών/τριών) των δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν, στις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς (υφισταμένους τους).

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρούσα μελέτη επιδιώκει :

- Να μετρήσει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της των διευθυντικών στελεχών.
- Να καταγράψει τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα διευθυντικά στελέχη στις συγκρούσεις τους με τους/τις υφισταμένους/ές τους.
- Να εξετάσει το βαθμό επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών, στις υποκλίμακες της καθώς και στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν.
- Να εξετάσει εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και των υποκλιμάκων της στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργασία/ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή/κυριαρχία, αποφυγή, συμβιβασμός) που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους υφιστάμενους/ές τους (εκπαιδευτικούς).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία

5.1. Ερευνητική προσέγγιση

Η ποιοτική και η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για την μοντελοποίηση και την ανάλυση πολλών φαινομένων (Queirós, Faria, & Almeida, 2017). Μεταξύ των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία.

Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας οφείλεται στην ενασχόλησή της με τον έλεγχο των υποθέσεων, με την εξέταση της αιτίας και του αποτελέσματος και με την πραγματοποίηση μιας πρόβλεψης (Aruke, 2017). Στην παρούσα έρευνα αποτελεί ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο που θα βοηθήσει στον καθορισμό των δύο μεταβλητών: της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων. Όπως, επίσης, στον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας, δηλαδή αν η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών επιδρά στην υιοθέτηση συγκεκριμένων τεχνικών διαχείρισής συγκρούσεων,

Ένας επιπρόσθετος λόγος επιλογής της ποσοτικής μεθοδολογίας είναι ότι εστιάζει στην αντικειμενικότητα. Τα δεδομένα των μεταβλητών της έρευνας είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα, οι μετρήσεις είναι ακριβείς και αξιόπιστες, επιτρέποντας τη στατιστική ανάλυση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι αξιόπιστα και αντικειμενικά (Queirós et al., 2017).

5.2. Δείγμα- δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να συμμετέχουν τα διευθυντικά στελέχη των Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της επικράτειας. Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες, οι προϊστάμενοι/ες και οι υποδιευθυντές/τριες των γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων, των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, των πειραματικών και των διαπολιτισμικών πειραματικών δημοτικών σχολείων, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2022-2023 ασκούσαν διευθυντικά καθήκοντα. Από αυτούς συνολικά 300 διευθυντικά στελέχη διαφόρων τύπων δημοτικών σχολείων

ανταποκρίθηκαν και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν 210 διευθυντές/τριες, 38 προϊστάμενοι/ες και 52 υποδιευθυντές/τριες.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Η τεχνική αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον κάθε συμμετέχοντα/ουσα της έρευνας να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλέγει, καθώς η επιλογή του/της εξαρτάται από την τύχη. Επίσης,, συνιστά μία αμερόληπτη διαδικασία, δίχως να υπάρχουν επιδράσεις διαφόρων γνωστών και άγνωστων παραγόντων. Τέλος, μία τέτοια έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε ακριβή και αντικειμενικά αποτελέσματα (Noor, Tajik, & Golzar, 2022).

5.3. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2022 μέσω της αποστολής ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή στους συμμετέχοντες/ ουσες της έρευνας. Για την κατασκευή των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες της εφαρμογής Google Forms. Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν στους συμμετέχοντες/ουσες διαμέσου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email).

Η αποστολή πραγματοποιήθηκε με προσωπικό ηλεκτρονικό μήνυμα της ερευνήτριας στην αντίστοιχη ηλεκτρονική διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετεί ο/η κάθε συμμετέχοντας/ουσα. Το ηλεκτρονικό μήνυμα πέρα από τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου περιέχε και τα στοιχεία επικοινωνία της ερευνήτριας για την περίπτωση αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών για την έρευνα.

5.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και η διερεύνηση των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Η χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής των δεδομένων

παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης τους καθώς και τη συλλογή τους από πληθώρα ατόμων, ανεξάρτητου γεωγραφικής διασποράς (Brewerton & Millward, 2001· Tharenou, Donohue, & Cooper, 2007).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε λογική διάταξη για την εξασφάλιση μεγαλύτερης ανταπόκρισης από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσων όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος, θέση ως διευθυντικό στέλεχος. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και της τρίτης ενότητας περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα διευθυντικά στελέχη. Η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου διαρκεί 10 λεπτά.

5.4.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών μετρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης Wong και Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), των Wong και Law (2002). Η κλίμακα των Wong & Law (2002) βασίζεται στη θεωρία για τον προσδιορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αναπτύχθηκε από τους Mayer και Salovey (1997). Όπως αναφέρθηκε η κλίμακα περιλαμβάνει 16 προτάσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

α) την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού (Self-Emotion Appraisal-SEA), η οποία εξετάζεται από τις προτάσεις 1, 5, 9, 13 (π.χ. «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου»)

β) την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (Others' Emotion Appraisal-OEA), η οποία εξετάζεται από τις προτάσεις 2, 6, 10, 14 (π.χ. «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων»)

γ) τη χρήση των συναισθημάτων (Use of Emotion- UOE), η οποία εξετάζεται από τις προτάσεις 3, 7, 11, 15 (π.χ. «Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο» και

δ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Regulation of Emotion- ROE, η οποία εξετάζεται από τις προτάσεις 4, 8, 12, 16 (π.χ. «Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου»).

Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται μία κλίμακα πέντε βαθμών, τύπου Likert, όπου ο βαθμός (1) αντιπροσωπεύει τη δήλωση «συμφωνώ απόλυτα» και ο βαθμός (7) τη δήλωση «διαφωνώ απόλυτα». Οι Kafetsios και Zampetakis (2008) έχουν μεταφράσει και έχουν προσαρμόσει την κλίμακα Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) στην ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές μελέτες στην Ελλάδα, ελέγχοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της σε διαφορετικά ερευνητικά δείγματα (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

5.4.2. Ερωτηματολόγιο τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων

Η αντίληψη των διευθυντικών στελεχών για την τεχνική διαχείριση των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς μετρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας Rahim Organizational Conflict Inventory- II (ROCI- II) (Rahim, 1983). Το Rahim Organizational Conflict Inventory- II αποτελείται από τρεις φόρμες, που η καθεμία διερευνά τις διαπροσωπικές συγκρούσεις ενός μέλους του οργανισμού με τον/την προϊστάμενό./η του (form a), με τους υφισταμένους του/της (form b) και τους ομότιμους του/της (form c). Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η φόρμα form b, η οποία μελετά τη χρήση των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων ενός μέλους (διευθυντικό στέλεχος) με τους υφισταμένους του/της (εκπαιδευτικοί). (Rahim, 2001). Το ερωτηματολόγιο Rahim Organizational Conflict Inventory- II έχει σταθμιστεί και μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τη Βασιλοπανάγου (2016).

Το Rahim Organizational Conflict Inventory- II (form b) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση μιας κλίμακας πέντε βαθμών, τύπου Likert, όπου οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με κάθε πρόταση. (όπου: (1) «συμφωνώ απόλυτα» και (5) «διαφωνώ απόλυτα»). Το

ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 προτάσεις που είναι χωρισμένες σε πέντε υποομάδες, οι οποίες αντιστοιχούν στις πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων: α) συνεργασία/ενσωμάτωση (integrating) εξετάζεται από τις προτάσεις: 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28, β) παραχώρηση (obliging) εξετάζεται από τις προτάσεις: 2, 10, 11, 13, 19, 24, γ) επιβολή/κυριαρχία (dominating), εξετάζεται από τις προτάσεις: 8, 9, 18, 21, 25, δ) αποφυγή (avoiding): εξετάζεται από τις προτάσεις: 3, 6, 16, 17, 26, 27 και ε) συμβιβασμός (compromising), εξετάζεται από τις προτάσεις: 7, 14, 15, 20. Η υψηλή βαθμολογία του κάθε συμμετέχοντα/ουσα της έρευνας σε μία υποομάδα δηλώνει την προτίμησή του/της στη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων (Rahim, 2001).

Το Rahim Organizational Conflict Inventory– II (form b) θεωρείται ένα αναγνωρισμένο, δημοφιλές, έμπειρο και ταυτόχρονα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο, για τη μελέτη των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων. (Daly, Lee, & Soutar, .2009· Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995).

5.5. Επεξεργασία δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν πέντε μεταβλητές που εκφράζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών και τις υποκλίμακές της, οι οποίες προέκυψαν από την κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης Wong και Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), των Wong και Law (2002). Για την αξιολόγηση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκαν πέντε μεταβλητές, με βάση την κλίμακα Rahim Organizational Conflict Inventory– II (Rahim, 1983). Η εξέταση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους επιτεύχθηκε με τον έλεγχο t- test και την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One–Way ANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις προαναφερθείσες και παράγοντες το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος, τη θέση του διευθυντικού στελέχους και την οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, η επεξεργασία των

δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS statistics, έκδοση 29.

5.6. Ηθικά θέματα

Οι συμμετέχοντες./ουσες στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για την ταυτότητα της έρευνας καθώς για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης, γνωστοποιήθηκε στους ερωτηθέντες ότι η χρήση των δεδομένων της έρευνας θα είναι μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Τέλος, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών εφόσον δεν ζητήθηκε ούτε καταγράφηκε κανένα δεδομένο ταυτοποίησης τους, Τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθησαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, δίχως να υπάρχει οποιαδήποτε αλλοίωση ή παραλλαγή των απαντήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

6.1. Δημογραφικά στοιχεία

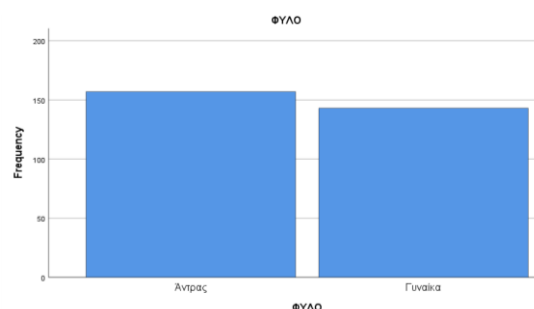
Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας. Στη συνέχεια επιχειρείται η σκιαγράφηση του προφίλ τους.

Το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 300 διευθυντικά στελέχη δημοτικών σχολείων, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 και στο γράφημα 1, από αυτά οι 157 ήταν άντρες (52.3%) και οι 143 γυναίκες (47.7%).

Φύλο		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άντρας	157	52.3
Γυναίκα	143	47.7
Σύνολο	300	100

Πίνακας 2: Το φύλλο των συμμετεχόντων



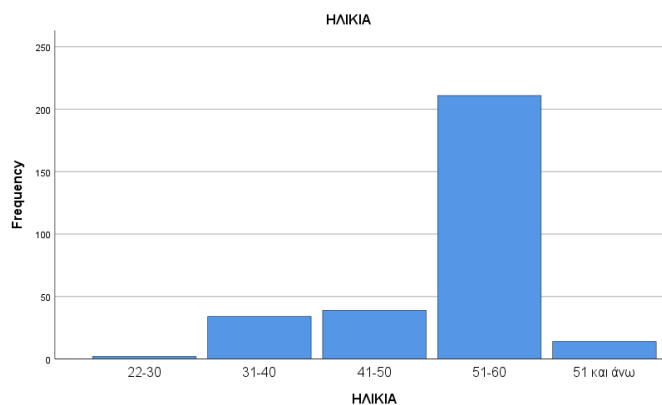
Γράφημα 1: Το φύλλο των συμμετεχόντων

Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών, μελετώντας τον πίνακα 3 και το γράφημα 2 προκύπτει ότι από το σύνολο του δείγματος της έρευνας οι 211 συμμετέχοντες/ουσες είχαν ηλικία από 24-60 έτη (70.3%), οι 39 συμμετέχοντες/ουσες είχαν ηλικία από 41- 50 έτη, οι 34 συμμετέχοντες/ουσες από 31-40 έτη (11.3%), οι 14 συμμετέχοντες/ουσες από 61 και άνω έτη και 2 συμμετέχοντες/ουσες από 22-30 έτη (0.7%).

Ηλικία		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
22-30	2	0.7
31-40	34	11.3
41-50	39	13.0
51-60	211	70.3
61 και άνω	14	4.7
Σύνολο	300	100

Πίνακας 3: Η ηλικία των συμμετεχόντων



Γράφημα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων

Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών της παρούσας έρευνας, από τα 300 διευθυντικά στελέχη οι 134 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (44.7%), οι 110 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 23 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν πτυχίο Διδασκαλείου, οι 17 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν Διδακτορικό Δίπλωμα (5.7%) και οι 16 συμμετέχοντες/ουσες δεύτερο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (5.3%) (πίνακας 4, διάγραμμα 3).

Επίπεδο εκπαίδευσης		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	16	5.3
Διδακτορικό δίπλωμα	17	5.7
Δίπλωμα διδασκαλείου	23	7.7
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	134	44.7
Πτυχίο ΑΕΙ	110	36.7
Σύνολο	300	100

Πίνακας 4: Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων



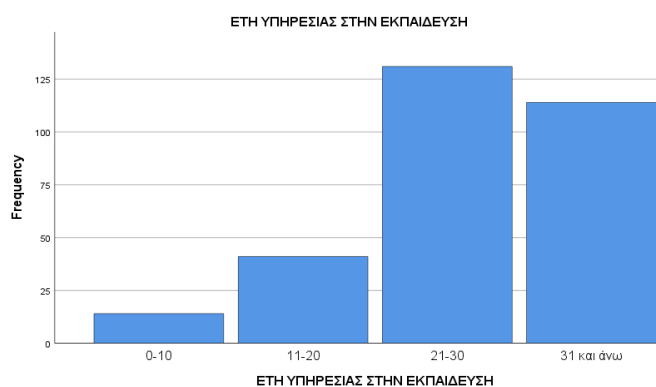
Γράφημα 3: Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων

Συνολικά έτη εργασίας στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τα έτη εργασίας στην εκπαίδευση, παρατηρώντας τον πίνακα 5 και το γράφημα 4 προκύπτει ότι από 0-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν 14 συμμετέχοντες/ουσες (4.7%), 11-20 έτη προϋπηρεσίας είχαν 41 συμμετέχοντες/ουσες (13.7%), 21-30 έτη προϋπηρεσίας είχαν 131 συμμετέχοντες/ουσες (43.7%) και 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας είχαν 114 συμμετέχοντες/ουσες (38%).

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
0-10	14	4.7
11-20	41	13.7
21-30	131	43.7
31 και άνω	114	38.0
Σύνολο	300	100

Πίνακας 5: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση



Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Συνολικά έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος

Σχετικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσων ως διευθυντικά στελέχη, από τα δεδομένα του πίνακα 6 και του γραφήματος 5 προκύπτει ότι από 0-5 έτη υπηρεσίας είχαν 135 συμμετέχοντες/ουσες (45%), από 6-10 έτη υπηρεσίας είχαν 76 συμμετέχοντες (25.3%), από 11-15 έτη υπηρεσίας 54 συμμετέχοντες/ουσες (18%), 16-20 έτη υπηρεσίας 22 συμμετέχοντες/ουσες (7.3%) και 21 έτη και άνω 13 συμμετέχοντες (4.3%).

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
0-5	135	45.0
6-10	76	25.3
11-15	54	18.0
16-20	22	7.3
21 και άνω	13	4.3
Σύνολο	300	100

Πίνακας 6: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος



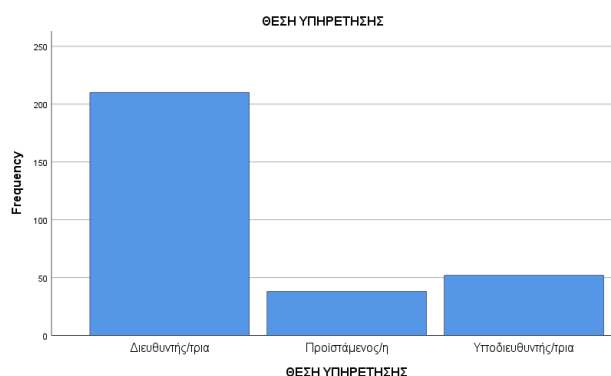
Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος

Θέση υπηρετήσης

Αναφορικά με τη θέση υπηρετήσης των συμμετεχόντων/ουσων, της παρούσας έρευνας, από τα δεδομένα του πίνακα 7 καθώς και του γραφήματος 6 προκύπτει ότι οι 210 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν τη θέση του/της διευθυντή/τριας (70%), οι 52 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν τη θέση του/της υποδιευθυντή/τριας (12.7%) και οι 38 συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν τη θέση του/της προϊστάμενου/ης (12.7%).

Θέση υπηρετήσης		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διευθυντής/τρια	210	70.0
Προϊστάμενος/η	38	12.7
Υποδιευθυντής/τρια	52	17.3
Σύνολο	300	100

Πίνακας 7: Θέση υπηρετήσης των συμμετεχόντων



Γράφημα 6: Θέση υπηρετήσης των συμμετεχόντων

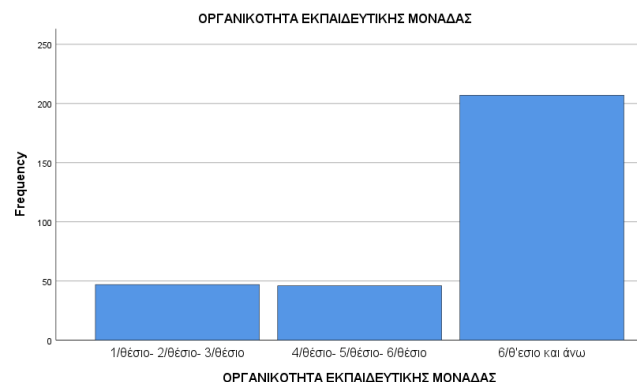
Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας

Τελευταίο στοιχείο των δημογραφικών στοιχείων συνιστά η οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν ως διευθυντικά στελέχη οι συμμετέχοντες/ουσες. Από τα δεδομένα του πίνακα 8 καθώς και του γραφήματος 7 προκύπτει ότι οι 207 συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν σε 6/θεσια και άνω δημοτικά

σχολείο (69%), οι 47 συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν σε 1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο δημοτικό σχολείο (15.7%) και οι 46 συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν σε 4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο δημοτικό σχολείο (16.3%)

Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας		
Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1/θέσιο-2/θέσιο-3/θέσιο	47	15.7
4/θέσιο-5/θέσιο-6/θέσιο	46	15.3
6/θέσιο και άνω	207	69.0
Σύνολο	300	100

Πίνακας 8: Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας



Γράφημα 7: Οργανικότητα εκπαιδευτικής μονάδας

6.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών μετρήθηκε με την κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), των Wong & Law (2002). Για την μέτρηση της χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις υποκλίμακες: α) η εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού, β) η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, γ) η χρήση των συναισθημάτων και δ) η ρύθμιση των συναισθημάτων. Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α) ανέρχεται σε 84.9%, ο μέσος όρος σε 5.62 και η τυπική απόκλιση σε 0.67. Δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών διαφέρουν με βάση το φύλο τους ($t = 2.701$, $df = 298$, $p = 0.007 < 0.05$), καθώς οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 5.73$, $T.A. = 0.64$) σε σύγκριση με τους άντρες ($M = 5.52$, $T.A. = 0.68$). Επίσης, παρατηρείται διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την ηλικία τους ($F_{4,295} = 2.767$, $p = 0.028 < 0.05$). Έτσι, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες 22-30 ετών διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 6.75$, $T.A. = 0.35$), σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες 61 ετών και άνω ($M = 5.68$, $T.A. = 0.75$), 51-60 ετών ($M = 5.64$, $T.A. = 0.67$), 41-50 ετών ($M = 5.64$, $T.A. = 0.62$), οι οποίοι δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους και τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες 31-40 ετών που

έχουν χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 5.37$, $T.A. = 0.63$). Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών επηρεάζει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους ($F_{4,295} = 3.318$, $p = 0.011 < 0.05$), καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα διαθέτουν πιο υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 5.72$, $T.A. = 0.67$), συγκριτικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν δίπλωμα διδασκαλείου ($M = 5.68$, $T.A. = 0.85$), διδακτορικό δίπλωμα ($M = 5.59$, $T.A. = 0.70$), πτυχίο ΑΕΙ ($M = 5.56$, $T.A. = 0.54$) και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, οι οποίοι διαθέτουν και το χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 5.12$, $T.A. = 0.89$). Με κριτήριο τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος, τη θέση υπηρετήσης και την οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας των συμμετεχόντων/ουσών δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στον πίνακα (9) που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και τις υποκλίμακας της, έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών.

Πίνακας 9: Δείκτες αξιοπιστίας, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της

Υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης	Ερωτήσεις	Συντελεστής Cronbach, α	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού	1,5,9,13	.812	5.85	0.70
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	2,6,10,14	.818	5.70	0.76
Χρήση των συναισθημάτων	3,7,11,15	.764	5.66	0.78
Ρύθμιση των συναισθημάτων	4,8,12,16	.809	5.27	0.96
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη		.849	5.62	0.67
Πλήθος συμμετεχόντων N 300				

Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού

Για την καταγραφή της εκτίμηση των δικών τους συναισθημάτων από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας μέτρησης: α) 1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι), β) 5. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου, γ) 9. Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά και δ) 13. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των απαντήσεων είναι 81.2%, ενώ σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 5.85 και η τυπική απόκλιση 0.70. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν υψηλά επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων τους. Σημαντικά στατιστική διαφορά παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με βάση το φύλο τους ($t = 2.618$, $df = 297$, $p = 0.009 < 0.05$). Ειδικότερα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων τους ($M = 5.96$, $T.A. = 0.66$), σε σύγκριση με τους άντρες ($M = 5.75$, $T.A. = 0.73$). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με βάση το επίπεδο μόρφωσής τους ($F_{4,295} = 3.165$, $p = 0.014 < 0.05$). Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων τους ($M = 5.96$, $T.A. = 0.72$), σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν δίπλωμα διδασκαλείου ($M = 5.92$, $T.A. = 0.87$), τους/τις κατόχους πτυχίου ΑΕΙ ($M = 5.78$, $T.A. = 0.054$), τους/τις κατόχους διδακτορικού διπλώματος ($M = 5.72$, $T.A. = 0.91$) και τους/τις κατόχους δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ ($M = 5.39$, $T.A. = 0.85$), οι οποίοι έχουν το πιο χαμηλό επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών διαφοροποιούνται με βάση την οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας υπηρετήσής τους ($F_{2,297} = 3.042$, $p = 0.049 < 0.05$). Έτσι, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες που υπηρετούν σε 4/θέσιο-5/θέσιο-6/θέσιο δημοτικό σχολείο διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους ($M = 5.96$, $T.A. = 0.49$) σε σύγκριση με όσους υπηρετούν σε 6/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο ($M = 5.87$, $T.A. = 0.71$) και σε 1/θέσιο-2/θέσιο-3/θέσιο δημοτικό σχολείο ($M = 5.63$, $T.A. = 0.79$), οι οποίοι διαθέτουν και το πιο χαμηλό επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους. Τέλος, με βάση τα υπόλοιπα

δημογραφικά στοιχεία, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκτίμηση των συναισθημάτων τους από τους/τις συμμετεχόντες/ουσες.

Πίνακας 10: Περιγραφικά μέτρα υποκλίμακας «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

	ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Αντρας	5.75	0.73
	Γυναίκα	5.96	0.66
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	6.87	0.17
	31-40	5.65	0.73
	41-50	5.88	0.58
	51-60	5.85	0.70
	61 και άνω	6.05	0.93
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	5.39	0.85
	Διδακτορικό δίπλωμα	5.72	0.91
	Διδασκαλείο	5.92	0.87
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5.96	0.72
	Πτυχίο ΑΕΙ	5.78	0.54
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	5.55	0.92
	11-20	5.81	0.63
	21-30	5.94	0.67
	31 και άνω	5.80	0.70
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	5.77	0.78
	6-10	5.93	0.58
	11-15	5.88	0.72
	16-20	5.92	0.50
	21 και άνω	5.92	0.76
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	5.85	0.71
	Προϊστάμενος/η	5.64	0.69
	Υποδιευθυντής/τρια	5.99	0.66
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	5.63	0.79
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	5.96	0.49
	6/θέσιο και άνω	5.87	0.71

Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων μελετήθηκε μέσω των παρακάτω ερωτήσεων: α) 2. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους, β) 6. Είμαι καλός/η παρατηρητής/τρια των συναισθημάτων των άλλων, γ) 10. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων και δ) 14. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των απαντήσεων για την εν λόγω υποκλίμακα είναι 81.8%, ενώ ο μέσος όρος είναι 5.70 και η τυπική απόκλιση 0.76. Άρα, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν υψηλά επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων. Στις απαντήσεις τους παρατηρήθηκε

σημαντικά στατιστική διαφορά με βάση το φύλο τους ($t = 2.873$, $df = 298$, $p = 0.004 < 0.05$). Ειδικότερα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων ($M = 5.83$, $T.A. = 0.67$), σε σύγκριση με τους άντρες ($M = 5.58$, $T.A. = 0.81$). Ακόμη, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία τους ($F_{4,295} = 2.295$, $p = 0.049 < 0.05$). Έτσι, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες 22-30 ετών διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων ($M = 6.87$, $T.A. = 0.17$), σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 41-50 ετών ($M = 5.78$, $T.A. = 0.73$), 61 ετών και άνω ($M = 5.78$, $T.A. = 0.89$), 51-60 ετών ($M = 5.71$, $T.A. = 0.77$) και τους συμμετέχοντες/ουσες 31-40 ετών ($M = 5.45$, $T.A. = 0.55$), οι οποίοι διαθέτουν πιο χαμηλό επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων. Τέλος, με βάση τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών.

Πίνακας 11: Περιγραφικά μέτρα υπολκίμακας «εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

	ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	5.58	0.81
	Γυναίκα	5.83	0.67
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	6.87	0.17
	31-40	5.45	0.55
	41-50	5.78	0.73
	51-60	5.71	0.77
	61 και άνω	5.78	0.89
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	5.34	0.98
	Διδακτορικό δίπλωμα	5.75	0.87
	Διδασκαλείο	5.56	1.14
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5.82	0.74
	Πτυχίο ΑΕΙ	5.63	0.59
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	5.64	0.78
	11-20	5.56	0.54
	21-30	5.70	0.82
	31 και άνω	5.75	0.74
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	5.63	0.80
	6-10	5.70	0.70
	11-15	5.84	0.67
	16-20	5.80	0.57
	21 και άνω	5.61	1.13
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	5.71	0.78
	Προϊστάμενος/η	5.53	0.74
	Υποδιευθυντής/τρια	5.77	0.64
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	5.52	0.86
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	5.75	0.84
	6/θέσιο και άνω	5.73	0.71

Χρήση των συναισθημάτων

Για τη διερεύνηση της χρήσης των συναισθημάτων των συμμετεχόντων/ουσών αξιοποιήθηκαν οι εξής ερωτήσεις: α) 3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω, β) 7. Πάντα «λέω στον εαυτό μου» ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο, γ) 11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα και δ) 15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των απαντήσεων είναι 76.4%, ο μέσος όρος 5.66 και η τυπική απόκλιση 0.78. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες κατέχουν υψηλό επίπεδο χρήσης των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η χρήση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων/ουσών διαφοροποιείται με βάση το φύλο τους ($t = 2.967$, $df = 298$, $p = 0.003 < 0.05$), οι γυναίκες συμμετέχουσες κατέχουν υψηλότερο επίπεδο χρήσης των συναισθημάτων τους ($M = 5.80$, $T.A. = 0.75$) σε σύγκριση με τους άντρες συμμετέχοντες ($M = 5.53$, $T.A. = 0.78$). Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών ($F_{4,295} = 3.431$, $p = 0.009 < 0.05$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν υψηλότερο επίπεδο χρήσης των συναισθημάτων τους ($M = 5.78$, $T.A. = 0.81$), σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα ($M = 5.73$, $T.A. = 0.66$), τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που έχουν δίπλωμα Διδασκαλείου ($M = 5.70$, $T.A. = 0.75$), τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ ($M = 5.58$, $T.A. = 0.71$) και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, οι οποίοι έχουν και το πιο χαμηλό επίπεδο χρήσης των συναισθημάτων τους ($M = 5.07$, $T.A. = 0.92$).

Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα υπολκίμακας «χρήση των συναισθημάτων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ			
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	5.53	0.78
	Γυναίκα	5.80	0.75
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	6.62	0.53
	31-40	5.49	0.85
	41-50	5.75	0.95
	51-60	5.67	0.73
	61 και άνω	5.51	0.78
ΕΠΙΠΕΔΟ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	5.07	0.92

ΕΚΠ/ΣΗΣ	Διδακτορικό δίπλωμα	5.73	0.66
	Διδασκαλείο	5.70	0.75
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5.78	0.81
	Πτυχίο ΑΕΙ	5.58	0.71
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	5.51	1.12
	11-20	5.57	0.75
	21-30	5.75	0.78
	31 και άνω	5.60	0.74
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	5.57	0.84
	6-10	5.79	0.65
	11-15	5.72	0.76
	16-20	5.61	0.72
	21 και άνω	5.59	0.99
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	5.65	0.82
	Προϊστάμενος/η	5.63	0.71
	Υποδιευθυντής/τρια	5.73	0.66
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	5.59	0.83
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	5.61	0.77
	6/θέσιο και άνω	5.69	0.77

Ρύθμιση των συναισθημάτων

Η ρύθμιση των συναισθημάτων ως υποκλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης μελετήθηκε με την αξιοποίηση των παρακάτω ερωτήσεων: α) 4. Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες, β) 8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου, γ) 12. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα και δ) 16. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των απαντήσεων είναι 80.9%, ο μέσος όρος 5.27 και η τυπική απόκλιση 0.96. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν υψηλό επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία τους ($F_{4,295} = 2.987$, $p = 0.019 < 0.05$). Έτσι, σύμφωνα με το LSD test, οι νεότεροι συμμετέχοντες/ουσες (22-30 ετών) διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους ($M = 6.62$, $T.A. = 0.53$), σε σύγκρισή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 61 ετών και άνω ($M = 5.39$, $T.A. = 0.94$), 51-60 ετών ($M = 5.34$, $T.A. = 0.94$), και 41-50 ετών ($M = 5.14$, $T.A. = 1.03$), οι οποίοι διαθέτουν το ίδιο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 31-40 ετών που διαθέτουν το πιο χαμηλό επίπεδο ($M = 4.88$, $T.A. = 0.92$). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών με κριτήριο τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($F_{3,296} = 3.028$, $p = 0.030 < 0.05$). Ειδικότερα, με βάση το LSD test, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες με 11-20 έτη

υπηρεσίας (M = 4.89, T.A. = 0.88) και οι συμμετέχοντες/ουσες με 0-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (M = 5.03, T.A. = 1.00) διαθέτουν χαμηλότερο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με 31 έτη και άνω υπηρεσίας (M = 5.36, T.A. = 0.90) και τους/τις συμμετέχοντες/σες με 21-30 έτη υπηρεσίας (M = 5.34, T.A. = 1.02) που κατέχουν πιο υψηλό επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

Πίνακας 13: Περιγραφικά μέτρα υπολκίμακας «ρύθμιση των συναισθημάτων» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ			
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Αντρας	5.22	0.94
	Γυναίκα	5.33	0.99
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	6.62	0.53
	31-40	4.88	0.92
	41-50	5.14	1.03
	51-60	5.34	0.94
	61 και άνω	5.39	0.94
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4.68	1.09
	Διδακτορικό δίπλωμα	5.19	0.84
	Διδασκαλείο	5.54	0.99
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5.33	0.97
	Πτυχίο ΑΕΙ	5.26	0.93
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	5.03	1.00
	11-20	4.89	0.88
	21-30	5.34	1.02
	31 και άνω	5.36	0.90
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	5.24	1.04
	6-10	5.25	0.90
	11-15	5.40	0.77
	16-20	5.34	0.91
	21 και άνω	5.15	1.30
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	5.31	0.98
	Προϊστάμενος/η	4.99	0.97
	Υποδιευθυντής/τρια	5.33	0.88
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	5.02	1.10
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	5.33	0.89
	6/θέσιο και άνω	5.32	0.94

6.3. Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Η μελέτη των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα διευθυντικά στελέχη πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της κλίμακας Rahim Organizational Conflict Inventory– II (Rahim, 1983). Στην κλίμακα Rahim Organizational Conflict Inventory– II περιλαμβάνονται πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων: α) η συνεργασία/ενσωμάτωση, β) η παραχώρηση, γ) η

επιβολή/κυριαρχία, δ) η αποφυγή και ε) ο συμβιβασμός. Στον παρακάτω πίνακα (10) εκτίθενται ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach' s α), ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για καθεμία από τις τεχνικές διαχείρισης.

Πίνακας 14: Δείκτες αξιοπιστίας, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων

Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων	Ερωτήσεις	Συντελεστής Cronbach, α	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεργασία/ ενσωμάτωση	1,4,5,12,22,23,28	.802	4.31	0.42
Παραχώρηση	2,10,11,13,19,24	.758	3.49	0.52
Επιβολή/κυριαρχία	8,9,18,21,25	.770	2.29	0.71
Αποφυγή	3,6,16,17,26,27	.765	3.22	0.70
Συμβιβασμός	7,14,15,20	.741	3.92	0.52
Πλήθος συμμετεχόντων N 300				

Συνεργασία/ ενσωμάτωση

Η χρήση της τεχνικής της συνεργασίας/ενσωμάτωσης από τους συμμετέχοντες/ουσες μελετήθηκε από τις εξής ερωτήσεις: α) 1. Προσπαθώ να προσεγγίσω ένα ζήτημα μαζί με τους/τις υφισταμένους/ες μου έτσι ώστε να βρούμε μια λύση που να την αποδεχόμαστε, β) 4. Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου σε αυτές των υφισταμένων μου ώστε να καταλήξουμε σε μία από κοινού απόφαση, γ) 5. Προσπαθώ να εργαστώ μαζί με τους/τις υφισταμένους/ες μου ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δύο μας, δ) 12. Μοιράζομαι ακριβείς πληροφορίες με τους/τις υφισταμένους/ες μου ώστε να λύσουμε ένα πρόβλημα από κοινού, ε) 22. Προσπαθώ να συζητήσω ανοικτά όλες μας τις ανησυχίες έτσι ώστε όλα τα ζητήματα να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στ) 23. Συνεργάζομαι με τους/τις υφισταμένους/ες μου έτσι ώστε να καταλήξουμε σε αποφάσεις αμοιβαία αποδεκτές και ζ) 28. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους/τις υφισταμένους/ες μου για την καλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος. Ο συντελεστής αξιοπιστίας χρήσης της τεχνικής της συνεργασίας/ενσωμάτωσης είναι 80.2%. Ο μέσος όρος ανέρχεται σε 4.31 και η τυπική απόκλιση σε 0.42, δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό την τεχνική της

συνεργασία/ενσωμάτωσης για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μόνο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης ($F_{3,296}=3.095$, $p=0.016<0.05$). Έτσι, από το LSD test προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν δίπλωμα διδασκαλείου ($M=4.46$, $T.A.=0.37$) χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της συνεργασία/ενσωμάτωσης, σε σύγκριση με τους/τις κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ($M=4.37$, $T.A.=0.43$), διδακτορικό διπλώματος ($M=4.32$, $T.A.=0.49$), πτυχίου ΑΕΙ ($M=4.25$, $T.A.=0.39$) και τους/τις κατόχους δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, οι οποίοι χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της συνεργασία/ενσωμάτωσης.

Πίνακας 15: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «συνεργασίας» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ/ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	4.31	0.41
	Γυναίκα	4.31	0.43
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	4.78	0.30
	31-40	4.28	0.43
	41-50	4.37	0.41
	51-60	4.30	0.42
	61 και άνω	4.35	0.42
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4.08	0.41
	Διδακτορικό δίπλωμα	4.32	0.49
	Διδασκαλείο	4.46	0.37
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4.37	0.43
	Πτυχίο ΑΕΙ	4.25	0.39
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	4.33	0.44
	11-20	4.36	0.42
	21-30	4.30	0.41
	31 και άνω	4.31	0.43
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	4.27	0.42
	6-10	4.32	0.41
	11-15	4.35	0.41
	16-20	4.29	0.35
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	21 και άνω	4.58	0.52
	Διευθυντής/τρια	4.32	0.42
	Προϊστάμενος/η	4.31	0.44
	Υποδιευθυντής/τρια	4.30	0.42
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	4.32	0.46
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	4.38	0.42
	6/θέσιο και άνω	4.30	0.41

Παραχώρηση

Αναφορικά με τη μελέτη της τεχνικής της παραχώρησης ως τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις: α) 2.

Γενικά, προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των υφισταμένων μου, β) 10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των υφισταμένων μου, γ) 11. Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφισταμένων μου, δ) 13. Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους/στις υφισταμένους/ες μου, ε) 19. Συχνά συμφωνώ με τις εισηγήσεις των υφισταμένων μου και στ) 24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των υφισταμένων μου. Για την τεχνική της παραχώρησης ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 75.8%, ο μέσος όρος 3.49 και η τυπική απόκλιση 0.52. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν σε μέτριο επίπεδο της τεχνική της παραχώρησης, ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με τους υφισταμένους τους. Η μοναδική στατιστική διαφορά που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσων είναι με βάση τη θέση υπηρέτησης του διευθυντικού στελέχους ($F_{2,297} = 3.163$, $p = 0.044 < 0.05$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, οι διευθυντές/τριες χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της παραχώρησης ($M = 3.44$, $T.A. = 0.49$), σε σύγκριση με τους/τις προϊστάμενους/ες ($M = 3.59$, $T.A. = 0.61$) και τους/τις υποδιευθυντές/τριες ($M = 3.61$, $T.A. = 0.53$), οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της παραχώρησης στη διαχείριση των συγκρούσεων με τους/τις υφισταμένους/ες τους.

Πίνακας 16: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «παραχώρησης» και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

	ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	3.45	0.50
	Γυναίκα	3.52	0.54
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	3.91	1.29
	31-40	3.52	0.55
	41-50	3.59	0.61
	51-60	3.45	0.50
	61 και άνω	3.61	0.42
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3.44	0.45
	Διδακτορικό δίπλωμα	3.41	0.62
	Διδασκαλείο	3.62	0.39
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	3.47	0.56
	Πτυχίο ΑΕΙ	3.50	0.49
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	3.53	0.62
	11-20	3.61	0.56
	21-30	3.44	0.53
	31 και άνω	3.50	0.49
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	3.51	0.54
	6-10	3.45	0.47
	11-15	3.46	0.55
	16-20	3.47	0.46
	21 και άνω	3.58	0.65
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	3.44	0.49
	Προϊστάμενος/η	3.59	0.61
	Υποδιευθυντής/τρια	3.61	0.53

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	3.52	0.60
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	3.60	0.48
	6/θέσιο και άνω	3.45	0.51

Επιβολή/κυριαρχία

Για τη μελέτη της τεχνικής της επιβολής/κυριαρχίας αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις: α) 8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου, β) 9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου, γ) 18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου, δ) 21. Είμαι γενικά αμετακίνητος/η από τις θέσεις μου για ένα ζήτημα και ε) 25. Μερικές φορές προσπαθώ να χρησιμοποιήσω τη δύναμή μου για να κερδίσω σε μια κατάσταση ανταγωνισμού. Για την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 77%, ο μέσος όρος 2.29 και η τυπική απόκλιση 0.71. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν σε χαμηλό επίπεδο την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας, ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με τους/τις υφισταμένους/ες τους. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσων με βάση το φύλο τους ($t = 2.440$, $df = 298$, $p = 0.008 < 0.05$). Ειδικότερα, οι άντρες χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας ($M = 2.39$, $T.A. = 0.71$), σε σύγκριση με τις γυναίκες ($M = 2.19$, $T.A. = 0.70$). Ακόμη, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσων διαφοροποιήθηκαν με βάση τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντικά στελέχη ($F_{4,295} = 2.113$, $p = 0.049 < 0.05$). Σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες με 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας ($M = 2.63$, $T.A. = 0.96$), σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες/ουσες με 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ($M = 2.53$, $T.A. = 0.67$), με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας ($M = 2.34$, $T.A. = 0.70$), με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας ($M = 2.32$, $T.A. = 0.65$) και με τους συμμετέχοντες με 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας ($M = 2.19$, $T.A. = 0.72$), οι οποίοι χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας.

Πίνακας 17: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «επιβολής/κυριαρχίας» και δημογραφικά χαρακτηριστικά

	ΕΠΙΒΟΛΗ/ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	2.39	0,71
	Γυναίκα	2.19	0.70
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	1.20	0.28
	31-40	2.30	0.76
	41-50	2.22	0.77
	51-60	2.31	0.70
	61 και άνω	2.35	0.66
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2.36	0.67
	Διδακτορικό δίπλωμα	2.24	0.72
	Διδασκαλείο	2.32	0.68
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	2.28	0.76
	Πτυχίο ΑΕΙ	2.31	0.67
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	2.32	0.96
	11-20	2.29	0.77
	21-30	2.35	0.70
	31 και άνω	2.22	0.67
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	2.19	0.72
	6-10	2.32	0.65
	11-15	2.34	0.70
	16-20	2.53	0.67
	21 και άνω	2.63	0.71
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	2.32	0.68
	Προϊστάμενος/η	2.34	0.92
	Υποδιευθυντής/τρια	2.18	0.68
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	2.35	0,90
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	2.20	0.76
	6/θέσιο και άνω	2.30	0.65

Αποφυγή

Αναφορικά με τη μελέτη της τεχνικής της αποφυγής χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις: α) 3. Επιχειρώ να αποφύγω να έρχομαι σε δύσκολη θέση και επίσης προσπαθώ να κρατήσω μια σύγκρουση με τους/τις υφισταμένους/ες μου, για τον εαυτό μου, β) 6. Συνήθως αποφεύγω να συζητήσω ανοικτά τις διαφορές μου με τους/τις υφισταμένους/ες μου. γ) 16. Προσπαθώ να αποφεύγω μια διαφωνία με τους υφισταμένους μου, δ) 17. Αποφεύγω ένα διαπληκτισμό με τους/τις υφισταμένους/ες μου, ε) 26. Προσπαθώ να κρατήσω εντός μου τη διαφωνία που έχω με τους/τις υφιστάμενους/ες μου ώστε να αποφευχθεί η πικρία και στ) 27. Προσπαθώ να αποφύγω να ανταλλάξω οτιδήποτε δυσάρεστο με τους/τις υφισταμένους/ες μου. Για την τεχνική της αποφυγής ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 76.5%, ο μέσος όρος 3.22 και η τυπική απόκλιση 0.70. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν σε μέτριο επίπεδο την τεχνική της αποφυγής, ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με

τους/τις υφισταμένους/ες τους. Η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε είναι στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών είναι με βάση το επίπεδο εκπαίδευσής τους ($F_{4,295} = 3.683$, $p = 0.006 < 0.05$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της αποφυγής στις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους/ες τους ($M = 2.89$, $T.A. = 0.88$), σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ($M = 3.10$, $T.A. = 0.72$), κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ($M = 3.33$, $T.A. = 0.51$), πτυχίο ΑΕΙ ($M = 3.36$, $T.A. = 0.64$) και δίπλωμα διδασκαλείου ($M = 3,42$ $T.A. = 0.70$), οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της αποφυγής.

Πίνακας 18: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής της «αποφυγής» και δημογραφικά χαρακτηριστικά

	ΑΠΟΦΥΓΗ		
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	3.21	0.71
	Γυναίκα	3.23	0.70
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	3.75	0.11
	31-40	3.32	0.74
	41-50	3.21	0.71
	51-60	3.19	0.69
	61 και άνω	3.38	0.85
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3.33	0.51
	Διδακτορικό δίπλωμα	2.89	0.88
	Διδασκαλείο	3.42	0.70
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	3.10	0.72
	Πτυχίο ΑΕΙ	3.36	0.64
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	3.21	0.71
	11-20	3.45	0.78
	21-30	3.12	0.64
	31 και άνω	3.25	0.74
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ	0-5	3.29	0.66
	6-10	3.19	0.68
	11-15	3.07	0.77
	16-20	3.09	0.64
	21 και άνω	3.48	0.98
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	3.19	0.72
	Προϊστάμενος/η	3.27	0.70
	Υποδιευθυντής/τρια	3.30	0.66
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	3.28	0.77
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	3.29	0.76
	6/θέσιο και άνω	3.19	0.68

Συμβιβασμός

Όσον αφορά τη μελέτη της τεχνικής του συμβιβασμού αξιοποιήθηκαν οι εξής ερωτήσεις: α) 7. Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για να επιλύσω ένα αδιέξοδο, β) 14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση ώστε να αρθούν τα αδιέξοδα, γ) 15. Διαπραγματεύομαι με τους/τις υφισταμένους/ες έτσι ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός και δ) 20. Κάνω αμοιβαίες παραχωρήσεις ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός. Για την τεχνική του συμβιβασμού ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 74.1%, ο μέσος όρος 3.92 και η τυπική απόκλιση 0.52. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν σε μέτριο επίπεδο την τεχνική του συμβιβασμού ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με τους/τις υφισταμένους/ες τους. Η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών είναι με βάση την ηλικία τους ($F_{4,295} = 2.544$, $p = 0.04 < 0.05$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, οι συμμετέχοντες/ουσες με ηλικία 22 έως 30 έτη χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική του συμβιβασμού ($M = 4.87$, $T.A. = 0.17$), σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ηλικίας 41 έως 50 ετών ($M = 4.04$, $T.A. = 0.51$), 31 έως 40 ετών ($M = 3.96$, $T.A. = 0.33$), 61 ετών και άνω ($M = 3.91$, $T.A. = 0.46$) και 51 έως 60 ετών ($M = 3.88$, $T.A. = 0.54$), οι οποίοι χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική του συμβιβασμού.

Πίνακας 19: Περιγραφικά μέτρα της τεχνικής του «συμβιβασμού» και δημογραφικά χαρακτηριστικά

ΣΥΜΒΒΑΣΜΟΣ			
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΦΥΛΛΟ	Άντρας	3.88	0.54
	Γυναίκα	3.96	0.49
ΗΛΙΚΙΑ	22-30	4.87	0.17
	31-40	3.96	0.33
	41-50	4.04	0.51
	51-60	3.88	0.54
	61 και άνω	3.91	0.46
ΕΠΠΕΔΟ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3.82	0.52
	Διδακτορικό δίπλωμα	3.70	0.76
	Διδασκαλείο	3.98	0.51
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	3.96	0.54
	Πτυχίο ΑΕΙ	3.90	0.44
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	0-10	4.00	0.49
	11-20	4.04	0.39
	21-30	3.85	0.56
	31 και άνω	3.95	0.51
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟ	0-5	3.94	0.45
	6-10	3.86	0.52

ΣΤΕΛΕΧΟΣ	11-15	3.91	0.64
	16-20	3.89	0.46
	21 και άνω	4.09	0.71
ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ	Διευθυντής/τρια	3.90	0.53
	Προϊστάμενος/η	3.99	0.45
	Υποδιευθυντής/τρια	3.93	0.54
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	1/θέσιο- 2/θέσιο- 3/θέσιο	3.95	0.49
	4/θέσιο- 5/θέσιο- 6/θέσιο	3.96	0.57
	6/θέσιο και άνω	3.90	0.51

6.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20), ο οποίος παρουσιάζει τον έλεγχο συσχετίσεων ανάμεσα στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, τις υποκλίμακες της και τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, προκύπτει ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ($r = 0.367$, $p < 0.001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την τεχνική της αποφυγής ($r = 0.204$, $p < 0.001$) και την τεχνική του συμβιβασμού ($r = 0.162$, $p < 0.05$). Σχετικά, με την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της με την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ($r = 0.391$, $p < 0.001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την τεχνική του συμβιβασμού ($r = 0.148$, $p < 0.05$). Αναφορικά, με την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση της με την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ($r = 0.300$, $p < 0.001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τις τεχνικές της παραχώρησης ($r = 0.125$, $p < 0.05$) και του συμβιβασμού ($r = 0.221$, $p < 0.001$). Όσον αφορά τη χρήση των συναισθημάτων η συσχέτιση της είναι χαμηλή αλλά θετική με τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ($r = 0.284$, $p < 0.001$) και του συμβιβασμού ($r = 0.214$, $p < 0.001$). Τέλος, η ρύθμιση των συναισθημάτων παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ($r = 0.270$, $p < 0.001$) και της αποφυγής ($r = 0.144$, $p < 0.05$), καθώς και χαμηλή αλλά αρνητική συσχέτιση με την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας ($r = -0.123$, $p < 0.05$).

Πίνακας 20: Βαθμοί συσχέτισης της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και τις υποκλίμακες της με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων Pearson r),

		Συνεργασία/ ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Επιβολή/ κυριαρχία	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού	r	0.391	0.083	-0.094	0.014	0.148
	p	<0.001*	0.154	0.103	0.810	0.01**
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	r	0.300	0.125	-0.059	0.060	0.221
	p	<0.001*	0.031**	0.305	0.296	<0.001*
Χρήση των συναισθημάτων	r	0.284	0.026	0.000	0.015	0.214
	p	<0.001*	0.649	0.997	0.800	<0.001*
Ρύθμιση των συναισθημάτων	r	0.270	0.077	-0.123	0.144	0.112
	p	<0.001*	0.186	0.034**	0.013**	0.053
Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη	r	0.367	0.092	-0.085	0.204	0.162
	p	<0.001*	0.111	0.140	<0.001*	0.005*

*p < 0.001, **p < 0.05

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα- Συζήτηση

7.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η μέτρηση του επίπεδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και των υποκλιμάκων της καθώς και η εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και στις υποκλίμακες της. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται πως και οι δύο στόχοι έχουν επιτευχθεί, καθώς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και οι υποκλίμακες της μετρήθηκαν, ενώ διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στη σύγκριση των μέσων όρων των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των μεταβλητών.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως τα διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν υψηλό επίπεδο συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης, εύρημα που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ποτηράκη, 2017· Χατζηαγγελάκη, 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο των διευθυντικών στελεχών. Παράλληλα, συνδέεται και συσχετίζεται θετικά με την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et.al 2022· Iordanoglou, 2007), την απόδοση των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα (Alfred, Labat, Eadens, Labat, & Eadens, 2016· Hamid, Suriansyah, & Ngadimun, 2019). Τα συναισθηματικά ευφυή διευθυντικά στελέχη διαμορφώνουν ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα, όπου τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφαση (Λειβαδάς, 2003), εμπνέουν και καθοδηγούν τους/τις υφισταμένους/ες τους με σκοπό την επίτευξη υψηλών στόχων, διαχειρίζοντας σωστά την αλλαγή αλλά ταυτόχρονα διατηρώντας την απαιτούμενη σταθερότητα (Γούλα, 2014· Goleman, 2000).

Ακόμη, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και άλλα) στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και στις υποκλίμακες της.

Έτσι, με βάση το φύλο των διευθυντικών στελεχών διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους άνδρες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από προηγούμενες μελέτες (Petrides, & Furnham, 2000, 2006· Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998· Singh 2002).

Με βάση την ηλικία των διευθυντικών στελεχών διαπιστώθηκε πως τα νεώτερα διευθυντικά στελέχη (ηλικίας 22-30) έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκρισή με τα μεγαλύτερα ηλικιακά διευθυντικά στελέχη (ηλικίας 61 ετών και άνω, 51-60 ετών και 31-40 ετών). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις μελέτες των Kafetsios (2004) και Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera και Fernández-Berrocal. (2016) οι οποίοι διαπίστωσε ότι τα μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης..

Τέλος, με βάση το επίπεδο σπουδών των διευθυντικών στελεχών διαπιστώθηκε πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος έχουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη που κατέχουν δίπλωμα διδασκαλείου, διδακτορικό δίπλωμα, πτυχίο ΑΕΙ και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Εύρημα που δείχνει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γνωστικής νοημοσύνης. Οι Derksen, Kramer και Katzko (2002) και οι Lam και Kirby (2002) στις μελέτες τους διαπιστώνουν την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής και της γνωστικής νοημοσύνης.

Σχετικά με την εκτίμηση των συναισθημάτων τους, διαπιστώθηκε πως τα διευθυντικά στελέχη διαθέτουν υψηλό επίπεδο. Ο Goleman (1998) υποστηρίζει πως τα άτομα που εκτιμούν τα συναισθήματά τους διαθέτουν την ικανότητα να τα ελέγχουν, είναι ανοιχτά σε καινοτομίες και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την απόδοσή τους. Οι Mitsopoulou, Kafetsios, Karademas, Papastefanakis και Simos (2013) αναφέρουν πως οι άντρες εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες στην αναγνώριση και στην επίγνωση των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τις γυναίκες. Εύρημα, το οποίο επιβεβαιώνεται στην παρούσα μελέτη, καθώς οι γυναίκες

φαίνεται πως εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους συγκριτικά με τους άντρες.

Επιπρόσθετα, η εκτίμηση συναισθημάτων των διευθυντικών στελεχών επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους συγκριτικά με τους/τις κατόχους δίπλωμα διδασκαλείου, πτυχίου ΑΕΙ, διδακτορικού διπλώματος και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.

Τέλος, η οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν τα διευθυντικά στελέχη επηρεάζει το επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία (4/θέσιο και άνω) μπορούν να εκτιμήσουν σε υψηλότερο επίπεδο τα συναισθήματά τους σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη των ολιγοθέσιων σχολείων.

Αναφορικά με την ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων, τα διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν υψηλό επίπεδο, εύρημα που υποστηρίζεται από την έρευνα της Βάσιου (2008). Η Βάσιου (2008) αναφέρει πως η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι η περισσότερο ανεπτυγμένη μεταξύ των διευθυντών. Τα γυναικεία διευθυντικά στελέχη διαπιστώθηκε πως έχουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων σε σύγκριση με τα αντρικά. Σύμφωνα με τους Bar-On (1997) και Ciarrrochi., Chan και Caputi (2000) οι γυναίκες αναγνωρίζουν και εκτιμούν καλύτερα τα συναισθήματά των άλλων και είναι περισσότερο ικανές στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, Τέλος, με βάση την ηλικία τους, τα νεώτερα διευθυντικά στελέχη (22-30 ετών) παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη 41-50 ετών, 61 ετών και άνω, 31-40.

Σχετικά με την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων τους, τα διευθυντικά στελέχη διαπιστώθηκε πως κατέχουν υψηλό επίπεδο. Οι γυναίκες διαπιστώθηκε πως διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με τους άντρες. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τη μελέτη του McIntyre (2010), ο οποίος διαπιστώνει πως οι γυναίκες υπερέχουν σε όλες τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι

των ανδρών. Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο χρήσης των συναισθημάτων σε σύγκριση με τους/τις κατόχους διδακτορικού διπλώματος, τους/τις κατόχους διπλώματος διδασκαλείου, πτυχίου ΑΕΙ και τους/τις κατόχους δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ.

Τέλος, τα διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν στη μελέτη έχουν υψηλό επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Τα νεότερα διευθυντικά στελέχη (22-30 ετών) διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους, σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη ηλικίας 61 ετών και άνω, 51-60 ετών και 41-50 ετών. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Zeidner, Matthews, Roberts και MacCann (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν πως όσο ένα άτομο μεγαλώνει ηλικιακά τόσο ισχυροποιείται η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Επίσης, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών επιδρούν στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη με 11-20 έτη προϋπηρεσίας και 0-10 έχουν χαμηλότερο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη με 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας και 21-30. Επομένως, τα εμπειρότερα διευθυντικά στελέχη έχουν και υψηλότερο επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την άποψη του Golema (1998) ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ηλικία του ατόμου, διότι τα διευθυντικά στελέχη με περισσότερη εμπειρία θα έχουν και μεγαλύτερη ηλικία.

7.2. Οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης προκύπτει ότι τα διευθυντικά στελέχη χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης (πρώτη προτίμηση). Εύρημα που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Πολυκάρπου, Παπαδημητρίου, Κριεμάδης, Ιορδανίδης, & Αθανασούλα- Ρέππα 2022· Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015· Παρασκευόπουλος, 2008· Παναγιώτου- Χαριλάου & Τσιάκκρος, 2011).

Η επιλογή της τεχνικής της συνεργασίας/ενσωμάτωσης ως πρώτη προτίμηση μεταξύ των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, φανερώνει πως τα διευθυντικά στελέχη εκδηλώνουν υψηλή ανησυχία για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Rahim, 2002). Με την υιοθέτηση αυτής της τεχνικής επιδιώκουν τη διατήρηση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και την εύρεση ποιοτικότερων λύσεων προς όφελος της εκπαιδευτικής μονάδας (Παναγιώτου- Χαριλάου, & Τσιάκκιρος, 2011). Επίσης, κάνουν προσπάθεια οι λύσεις να ικανοποιούν τα εμπλεκόμενα μέρη και να επέλθουν με την εκούσια συμφωνία τους, προκειμένου να επιτευχθεί η αποδοχή τους και η δέσμευση της εφαρμογής τους (Balay, 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Sample, 2008).

Η δεύτερη προτίμηση των διευθυντικών στελεχών ως τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η τεχνική του συμβιβασμού. Η χρήση της τεχνικής του συμβιβασμού φανερώνει πως τα διευθυντικά στελέχη υιοθετούν μία μέτρια θέση (Rahim, 2002). Με την αμοιβαία παραίτηση και υποχώρηση και τη συναλλαγή, στοχεύουν στην υιοθέτηση μιας κοινής αποδεκτής λύσης (Πολυκάρπου κ. συν., 2022). Ο Rahim (2001) θεωρεί πως η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη, σε σχέση με άλλες τεχνικές, όταν προκύπτουν καθημερινά και τακτικά προβλήματα. Ωστόσο, οι Πολυκάρπου κ. συν. (2022) και Σαϊτή και Σαϊτής (2011) επισημαίνουν πως η χρήση του συμβιβασμού δεν συμβάλει στη βαθύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και ενδέχεται να χρησιμοποιείται από τα διευθυντικά στελέχη ως μέθοδο προστασίας.

Η τεχνική της παραχώρησης αποτελεί την τρίτη επιλογή των διευθυντικών στελεχών. Η χρήση αυτής της τεχνικής από τα διευθυντικά στελέχη δείχνει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό τους και υψηλή ανησυχία για τους άλλους (Rahim, 2002). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται όταν τα διευθυντικά στελέχη δεν γνωρίζουν καλά το ζήτημα της σύγκρουσης, βρίσκονται σε αδύναμη θέση και όταν η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων θεωρείται σημαντική για αυτούς (Πολυκάρπου κ. συν., 2022· Rahim, 2002).

Η τεχνική της αποφυγής συνιστά την τέταρτη επιλογή των διευθυντικών στελεχών ως τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Η επιλογή της εν λόγο τεχνικής φανερώνει πως τα διευθυντικά στελέχη αποφεύγουν ή αγνοούν τις συγκρούσεις, και κρύβουν ή περιορίζουν το πρόβλημα, ελπίζοντας ότι θα λυθεί από μόνο του

(Πολυκάρπου κ. συν., 2022· Sample, 2008).. Η χρήση της τεχνικής αυτής δείχνει αδιαφορία, η οποία οδηγεί σε δυσλειτουργικές συνέπειες για την εκπαιδευτική μονάδα (Πολυκάρπου κ. συν., 2022). Επιπλέον, με την τεχνική της αποφυγής δεν επιτυγχάνεται η διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς οι συγκρούσεις παραμένουν κινδυνεύοντας να ξεσπάσουν με μεγαλύτερη ένταση στο μέλλον και με χειρότερα αποτελέσματα (Supriah & Rose, 2006).

Η πέμπτη προτίμηση των διευθυντικών στελεχών είναι η τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας. Το εύρημα αυτό φανερώνει πως η τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας χρησιμοποιείται λιγότερο από τα διευθυντικά στελέχη (Ilgan, 2020). Η τεχνική αυτή, από τη μία μεριά, θεωρείται αναποτελεσματική, διότι δημιουργεί χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, τα οποία οδηγούν σε συναισθηματική φόρτιση και αύξηση του άγχους (Τσιπά & Αθανασσούλα- Ρέππα, 2021). Από την άλλη μεριά, θεωρείται κατάλληλη όταν απαιτούνται γρήγορες αποφάσεις, όταν τα εμπλεκόμενα άτομα είναι άπειρα και όταν υπάρχουν έντονες συμπεριφορές (Πολυκάρπου κ. συν., 2022· Rahim, 2002).

. Αξίζει να αναφερθεί πως η παραπάνω καταγραφή των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα διευθυντικά στελέχη συνιστά τον δεύτερο επιμέρους στόχο της μελέτης,

Για την επίτευξη του επόμενου στόχου, εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία κ.ά.) σε κάθε μία από τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων διαπιστώνοντας στατιστικά σημαντική επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, θέση υπηρετήσης και, έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος) στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Όσον αφορά την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης διαπιστώθηκε πως το επίπεδο εκπαίδευσης επιδρά στην υιοθέτησή της. Τα διευθυντικά στελέχη με περισσότερες γνώσεις (δίπλωμα διδασκαλείου, μεταπτυχιακό δίπλωμα και διδακτορικό δίπλωμα) χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική αυτή, σε σύγκριση με όσους έχουν λιγότερες γνώσεις (πτυχίο ΑΕΙ, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ). Σύμφωνα με τους Πολυκάρπου κ. συν. (2022) οι διευθυντές με περισσότερες γνώσεις τείνουν να επιλέγουν την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης στις συγκρούσεις τους.

Αντίθετοι, οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) υποστηρίζουν πως οι διευθυντές χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων ανεξάρτητα από τα ακαδημαϊκά τους προσόντα.

Αναφορικά με την τεχνική της παραχώρησης διαπιστώθηκε ότι η θέση υπηρετήσης του διευθυντικού στελέχους επηρεάζει την υιοθέτηση της. Έτσι, οι διευθυντές είναι αυτοί που χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική, σε σύγκριση με τους/τις προϊσταμένους/ες και τους υποδιευθυντές. Οι υποδιευθυντές χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της παραχώρησης ενδεχομένως εξαιτίας της ιεραρχικής τους θέσης (ανάμεσα στον/στην διευθυντή/τρια και στους εκπαιδευτικούς), στα αντικρουόμενα καθήκοντά τους και στην έλλειψη ελευθερίων, λόγω του συγκρατητικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Η χρήση της τεχνικής της επιβολής/κυριαρχίας διαπιστώθηκε πως επηρεάζεται από το φύλο των διευθυντικών στελεχών. Έτσι, οι άντρες συμμετέχοντες χρησιμοποιούν περισσότερο την εν λόγω τεχνική, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Πολυκάρπου κ. συν. (2022) και Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την επιλογή τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος επιδρούν στην υιοθέτηση της τεχνικής της επιβολής/κυριαρχίας. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στη θέση διευθυντικού στελέχους (21 έτη και άνω) χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας, σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη με λιγότερα (16 έως 20 έτη, 11 έως 15 και 0 έως 5 έτη). Ωστόσο οι Παναγιώτου- Χαριλάου & Τσιάκκιρος (2011) στη μελέτη τους συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος (έμπειροι- άπειροι) και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, Ενώ, οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) στη δική τους μελέτη υποστηρίζουν πως τα άτομα με έλλειψη εμπειρίας χρησιμοποιούν περισσότερο την εξουσία τους.

Σχετικά με την τεχνική της αποφυγής, το επίπεδο σπουδών των διευθυντικών στελεχών διαπιστώθηκε πως επιδρά στην υιοθέτησή της. Έτσι, τα διευθυντικά

στελέχη που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα χρησιμοποιούν λιγότερο την εν λόγω τεχνική, σε σύγκριση με τα διευθυντικά στελέχη που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, πτυχίο ΑΕΙ και δίπλωμα διδασκαλείου. Το εύρημα αυτό αντιτίθενται στα αποτελέσματα της έρευνας του Παρασκευόπουλου (2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει επίδραση του επίπεδου σπουδών των διευθυντών στον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Τέλος, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως η ηλικία των διευθυντικών στελεχών επιδρά στην επιλογή του συμβιβασμού ως τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Έτσι, τα νεότερα ηλικιακά διευθυντικά στελέχη (22 έως 30 ετών) χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική του συμβιβασμού, σε σύγκρισή με τα διευθυντικά στελέχη ηλικίας 41 έως 50 ετών, 31 έως 40 ετών, 61 ετών και άνω και 51 έως 60 ετών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παναγιώτου- Χαριλάου και Τσιάκκιρος (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας των διευθυντών και του στιλ διαχείρισης των συγκρούσεων.

7.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Ο γενικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στελεχών στις τεχνικές διαχείρισής συγκρούσεων που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους/ες τους (εκπαιδευτικούς). Ειδικότερα, εξετάζεται εάν υπάρχει επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και των υποκλιμάκων της, στη χρήση των πέντε τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων (συνεργασία/ενσωμάτωση, παραχώρηση, αποφυγή, επιβολή/κυριαρχία, συμβιβασμός).

Από την ανάλυση των δεδομένων της μελέτης διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών επιδρά στις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης, της αποφυγής και του συμβιβασμού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μέτρια και θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης, αδύναμη και θετική με την τεχνική της αποφυγής και την τεχνική του συμβιβασμού. Επομένως, όσο μεγαλύτερο επίπεδο

συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη, της μελέτης τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης, της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Οι προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής της συνεργασίας (Abas et al., 2010· Al-Hamdan et al., 2019· Lawani et al., 2022· Shih & Susanto, 2010 Tanveer et al., 2019), υποστηρίζοντας ότι τα διευθυντικά στελέχη με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης. Μάλιστα, οι Chen et al. (2019) επισημαίνουν το σπουδαίο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην υιοθέτηση της εν λόγω τεχνικής.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την τεχνική του συμβιβασμού, οι μελέτες των Başoğul και Özgür (2016), Tanveer et al. (2019) και Lawani et al. (2022), επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της μελέτης, υποστηρίζοντας ότι οι διευθυντές με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης αξιοποιούν στις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους τους την τεχνική του συμβιβασμού.

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της τεχνικής της αποφυγής τα ευρήματα είναι αντιφατικά. Οι Başoğul και Özgür (2016) και Tanveer et al. (2019) αντιτίθενται με τα ευρήματα της μελέτης, υποστηρίζοντας ότι τα διευθυντικά στελέχη με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική της αποφυγής, Από την άλλη μεριά, οι Pandey, Sajjanaru και Sangwan (2015) αποδεικνύουν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με τη χρήση της τεχνικής της αποφυγής.

Αναφορικά με τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων η ανάλυση των δεδομένων της μελέτης έδειξε ότι ορισμένες υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν σε ορισμένες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Hopkins και Yonker (2015).

Ειδικότερα, η ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων του εαυτού διαπιστώθηκε πως συσχετίζεται μέτρια και θετικά με τη χρήση της τεχνικής της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και χαμηλά και θετικά με την τεχνική του συμβιβασμού. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ότι όσο περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη κατανοούν τα συναισθήματά τους τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού. Οι Başoğlu και Özgür (2016) επιβεβαιώνουν αυτό το εύρημα υποστηρίζοντας πως η αυτογνωσία των προϊστάμενων νοσηλευτών, που συμμετείχαν στη μελέτη τους, συσχετίζεται σημαντικά με τη χρήση των τεχνικών της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού. Επιπρόσθετα, οι Day και Carroll (2004) ισχυρίζονται πως η αντίληψη των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου συσχετίζεται με τη συνεργασία και την ομαδική προσπάθεια.

Η ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων διαπιστώθηκε πως συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την τεχνική της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και αδύναμα και θετικά με τις τεχνικές της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Δηλαδή, όσο περισσότερο αυξάνεται η κατανόηση και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων τόσο περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη χρησιμοποιούν τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Κοινή συνιστώσα και των τριών τεχνικών αποτελεί η ανησυχία για τους άλλους (Rahim, 2002). Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη με ενσυναίσθηση, χρησιμοποιούν τεχνικές που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των άλλων εμπλεκόμενων μερών.

Όσον αφορά τη χρήση των συναισθημάτων διαπιστώθηκε πως συσχετίζεται αδύναμα αλλά θετικά με τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού. Έτσι, όσο αυξάνεται η χρήση των συναισθημάτων από τα διευθυντικά στελέχη τόσο περισσότερο υιοθετούν τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν με τη μελέτη τους οι Chen et al. (2019), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές που χρησιμοποιούν σωστά τα συναισθήματά υιοθετούν την τεχνική του συμβιβασμού και πως η σωστή χρήση των συναισθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση του σιλι της συνεργασίας/ενσωμάτωσης.

Τέλος, αναφορικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων διαπιστώθηκε πως συσχετίζεται αδύναμα και θετικά με τη χρήση των τεχνικών της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και της αποφυγής. Δηλαδή, όσο περισσότερο ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους τα διευθυντικά στελέχη τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις τεχνικές της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και της αποφυγής. Οι Chen et al. (2019) επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό υποστηρίζοντας ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και συσχετίζεται με την τεχνική της συνεργασίας. Ωστόσο, αντιτίθεται με την επίδραση της ρύθμισης των συναισθημάτων στη χρήση της αποφυγής, υποστηρίζοντας πως δεν είναι σημαντική και δεν επηρεάζει την υιοθέτηση αυτής της τεχνικής.

Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων διαπιστώθηκε πως η ρύθμιση των συναισθημάτων συσχετίζεται αδύναμα και αρνητικά με την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας. Δηλαδή, όσο περισσότερο ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους τα διευθυντικά στελέχη τόσο λιγότερο χρησιμοποιούν την τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των Hopkins και Yonker (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που ελέγχουν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιούν λιγότερο τη χρήση της επιβολής/κυριαρχίας.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αρχικά αναφέρονται στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς επιφέρει τον κίνδυνο οι απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών να μην είναι ειλικρινής αλλά μεροληπτικές, ή τυχαίες. Επίσης, εξαιτίας της αυτό-συμπλήρωσης δεν γνωρίζουμε αν τα διευθυντικά στελέχη κατανόησαν πλήρως τις ερωτήσεις, ώστε να δοθούν οι κατάλληλες απαντήσεις.

Ένας ακόμη περιορισμός περιλαμβάνει το δείγμα της μελέτης. Το δείγμα είναι μικρό σε σχέση με το σύνολο των διευθυντικών στελεχών που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας και δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, το δείγμα της μελέτης δεν περιελάμβανε διευθυντικά στελέχη της ιδιωτικής εκπαίδευσης. .

Τέλος, η μελέτη πραγματοποιήθηκε τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς (Οκτώβριο), με αποτέλεσμα πιθανόν να μην είχαν εμφανιστεί συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ αυτών και των υφισταμένων τους (εκπαιδευτικών). Αν η μελέτη πραγματοποιούνταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ενδεχομένως οι απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών να διαφοροποιούνταν.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα μελέτη δίνει το έναυσμα για τη διενέργεια άλλων ερευνών με αντικείμενο μελέτης την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων. Μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να διευρυνθεί ως προς το δείγμα, συμπεριλαμβάνοντας διευθυντικά στελέχη Δημοτικών Σχολείων Νηπιαγωγείων και Γυμνασίων/Λυκείων, με σκοπό να διερευνηθεί αν το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Ακόμη, σε μία μελλοντική μελέτη η διεύρυνση του δείγματός θα μπορούσε να περιλαμβάνει διευθυντικά στελέχη ιδιωτικών σχολείων, με σκοπό να εξεταστεί αν θα υπάρχουν διαφορετικά αποτελέσματα ανάμεσα στα εκπαιδευτικά στελέχη των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων.

Επίσης, σε μία μελλοντική μελέτη, θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαφορετικές κλίμακες αντίληψης των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στο ίδιο δείγμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων σε μία μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη ταυτόχρονη χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η προσθήκη δομημένων συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων σε συνδυασμό με τη χρήση ερωτηματολόγιων θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα.

Τέλος, η επανάληψη της ίδιας μελέτης στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα μπορούσε να εξετάσει αν η χρονική στιγμή διεξαγωγής της επηρέασε τα αποτελέσματα καθώς αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abas, N. A. H., Surdick, R., Otto, K., Wood, S., & Budd, D. (2010). *Emotional intelligence and conflict management styles* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Akhtar, N., & Hassan, S. S. (2021). Conflict Management Styles as Predictors of Organizational Commitment in University Teachers. *Journal of Behavioural Sciences*, 31(1).
- Abas, N. A. H., Surdick, R., Otto, K., Wood, S., & Budd, D. (2010). *Emotional intelligence and conflict management styles* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin-Stout, Menomonie. doi: 10.1111/jonm.12711
- Alomari, G. I., Alnajdawi, S., Al-Mansour, A. Y. M., & Hanandeh, R. (2020). The Impact of Emotional Intelligence on Conflict Management Case Study from Jordan. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (08), 8260-8279. doi: 10.37200/IJPR/V24I8/PR280834
- Alred, A., Labat, M. B., Eadens, D. W., Labat, C. A., & Eadens, D. M. (2016). The impact of principal emotional intelligence on teacher perceptions of school climate. *International Research in Higher Education*, 1(2), 127-132.
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative research methods: A synopsis approach. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33(5471), 1-8.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

- Barbuto Jr, J. E., & Xu, Y. (2006). Sources of motivation, interpersonal conflict management styles, and leadership effectiveness: A structural model. *Psychological reports*, 98(1), 3-20.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388, San Francisco, John Willey & Sons.
- Bar-On, R. (2006).. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Βάσιου, Α. (2008). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14244/P0014244.pdf?sequence=>
- Βασιλοπανάγου, Α. (2016). Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών (Διπλωματική εργασία). Διάθεση από τη Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης ΕΣΤΙΑ Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (Κωδ. 16382).
- Başoğul, C., & Özgür, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10 (3), 228-233. doi:10.1016/j.anr.2016.07.002
- Batool, B. F. (2013). Emotional intelligence and effective leadership. *Journal of business studies quarterly*, 4(3), 84.

- Behfar, K. J., Mannix, E. A., Peterson, R. S., & Trochim, W. M. (2011). Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict. *Small Group Research*, 42(2), 127-176.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The management grid*. Houston, TX: Gulf Publ.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. *The measurement of emotional intelligence*, 147-180.
- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods*. London: Sage
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 28-44.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), 1696.
- Cabello, R., Sorrel, M., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*. 52. 1486-1492.
- Certo, S. C., & Certo, S. T. (2016). *Modern Management: Concepts and Skills* (14th edition). Essex: Pearson Education.
- Chinaka, N., J. & Grace, M. O. (2014). Conflict management in an organization. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3 (6), 28-38.

- Chen, H. X., Xu, X., & Phillips, P. (2019). Emotional intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(3), 458-470. doi:10.1108/IJOA-11-2017-1272
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and organizational psychology*, 3(2), 110-126.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Currie, D., Gormley, T., Roche, B., & Teague, P. (2017). The Management of workplace conflict: contrasting pathways in the HRM literature, *International journal of management reviews*, 19(4), 492-509.
- Γούλα, Α. (2014). Η Οργανωσιακή Κουλτούρα Υπηρεσιών Υγείας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Daly, T. M., Lee, J. A., & Soutar, G. N.(2009). Conflict-handling style measurement: a best-worst scaling application. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), 281-308.
- Darling, J. & Walker, W. (2001). Effective conflict management: use of behaviour style model. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (5), 230-242.
- 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.
- De Clercq, D., Thongpapanl, N., & Dimov, D. (2009). When good conflict gets better and bad conflict becomes worse: the role of social capital in the conflict–innovation relationship. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(3), 283-297.

- De Dreu, C. K. W., & Gelfand, M. J. (2008). Conflicts in the workplace: sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis, In C. K. W. De Dreu, & M. J. Gelfand, (Ed), *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations*, (pp. 3-54). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?. *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict*, New Haven, C T: Yale University Press.
- Διερωνίτου, Ε. (2017). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο: Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σελ. 173-204). Αθήνα: Διάδραση.
- Dirks, K. T., & McLean Parks, J. (2003). Conflicting stories: The state of the science of conflict. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (pp. 283–324), New Jersey: Erlbaum.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2018). How Does Emotional Intelligence Make One Feel Better at Work? The Mediation Role of Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-13. doi:10.3390/ijerph1509190
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96.

- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41-54.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. 78-90
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence* (10th ed.). New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση του οργανισμού* (μτφ. Χ. Ξενάκη, & Μ. Κουμπάρη). Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2002).
- Grammatikopoulos, C. (2022). Causes and implications of organizational school conflicts: A theoretical approach. *International Journal of Education and Research*, 10(2), 77-88.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21.

- Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in Organizations*. England: Pearson Education Limited.
- Hamid, P. A., Suriansyah, A., & Ngadimun, N. (2019). The relationship between interpersonal and emotional intelligence on teacher performance. *Journal of K6 Education and Management*, 2(1), 71-77.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2017). Leading learning in Asia—emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 130-146. .
- Hopkins, M. M. & Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. *The Journal of Management Development*, 34 (2), 226-244. doi:10.1108/JMD-04-2013-0051
- Howell, S. E. (2014). Conflict management: A literature review and study. *Radiology management*, 36(5), 14-20.
- Hussein, A. F. F., & Al-Mamary, Y. H. S. (2019). Conflicts: Their types, and their negative and positive effects on organizations. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(8), 10–13.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.
- Johdi, S. M., & Apitree, A. (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1). 15-22.

- Jones, T. S. (2000). Emotional communication in conflict: essence and impact. In W. Eadie, & P. Nelson, (Ed), *The Language of Conflict and Resolution* (pp. 81-104) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2018). *Contemporary Management* (10th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Jubran, A. M. (2017). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 54-71.
- Κακαβούλης, Α. (1998). *Η συγγνώμη στις διαπροσωπικές σχέσεις: ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712–722.
- Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 25165).

- Kurniawan, A., & Syakur, A. (2017). The Correlation of Emotional Intelligence and Spiritual of Intelligence to Effectiveness Principals of Leadership. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 2(1), 1-9.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική: Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-143.
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496.
doi:10.1037/0021-9010.89.3.483
- Lawani, K., Abad, L. A. A., Craig, N., Hare, B., & Cameron, I. (2022). Exploring emotional intelligence and conflict management styles in Dominican Republic construction industry. *Journal of Engineering, Design and Technology*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. doi:10.1108/JEDT-09-2021-0485
- Λειβαδάς, Β. (2003) *Συμμετοχικό Management: το αποτελεσματικό σύστημα διεύθυνσης, αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lindner, E. (2006). Emotion and Conflict: Why It Is Important to Understand How Emotions Affect Conflict and How Conflict Affects Emotions. In: M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus, (Ed.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 268-293). San Francisco: Jossey-Bass.
- Litterer, J. A. (1966). Conflict in Organization: A Re-Examination. *Academy of Management Journal*, 9, 178-186.

- Ilgan, A. (2020). Examining Principals' Conflict Management Styles: A Study of Turkish Administrators. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 1-16.
- Margaret, H., & Robert, Y. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226-244. doi: 10.1108/JMD-04-2013-0051
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.396–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The effective leader: Understanding and applying emotional intelligence. *Ivey business journal*, 67(2), 1-5.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503–517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

- McIntyre, M. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-622.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.
- Mitsopoulou, E. Kafetsios, K., Karademas, E., Papastefanakis, E., Simos, P. (2013).The Greek Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Testing the Factor Structure, Reliability and Validity in an Adult Community Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1),123–131.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47–68. doi:10.1108/eb022849
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Ronning, M. M. (1927). *Social intelligence test*. Washington: Center for Psychological Service.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business*, 59(1-2), 314-323.
- Noor, S., Tajik, O., & Golzar, J. (2022). Simple Random Sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 78-82. doi:10.22034/ijels.2022.162982
- Overton, A. R., & Lowry, A. C. (2013). Conflict management: difficult conversations

with difficult people. *Clinics in colon and rectal surgery*, 26(4), 259–264.

Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company. P.C.P.

Παναγιώτου-Χαριλάου, Α. & Τσιάκκικος, Α. (2011). Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στίλ υιοθετούν οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52

Pandey, S., Sajjanapu, S., & Sangwan, G. (2015). Study on effect of emotional intelligence on conflict resolution style. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(6), 71-81.

Παπαγεωργάκη, Δ. Π. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων των δασκάλων στα ελληνικά Πρωτοβάθμια σχολεία. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2).
<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.27262>

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

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461

Petrides, K. V., & Fumham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender- specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυκάρπου, Δ., Παπαδημητρίου, Χ., Κριεμάδης, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2022). Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 10(3), 288-307.

- Ποτηράκη, Α. (2017). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη και διαχείριση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 41505).
- Prakash, S. (2015). Administration, Management and Supervision. In: T. Manichander (Ed.), *Educational management* (pp. 1-16). Maharashtra: Laxmi Book Publication.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369-387.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323–1344.
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First- Order Factor Model and its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122-132.
- Robbins, S. P. (2005). *Organisational Behaviour* (11th ed.) New Jersey: Pearson Education.

- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2013). *Organizational Behavior* (5th Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Rognes, J. K., & Schei, V. (2010). Understanding the integrative approach to conflict management. *Journal of Managerial Psychology*, 25(1), 82-97.
- Σαΐτης, X. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Ιδίας.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, X. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδίας.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Σαΐτης, X. (2014a). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδίας.
- Σαΐτης, X. (2014b). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Ιδίας.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, X. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sample, J. (2008). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument: Profile and interpretive report. Ανακτήθηκε από: <https://lig360.com/wp-content/uploads/2022/09/Conflict-Styles-Assessment.pdf>

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sharma, S. (2018). Emotional Intelligence and its Relationship with Conflict Management and Occupational Stress: A Meta Analysis. *Pacific Business Review International*, 11(4), 30-38.
- Sharma, T., & Sehrawat, A. (2014). Emotional Intelligence and Conflict Management: An Empirical Study in Indian Context. *International Journal of Engineering, Business and Enterprise Applications (IJEBEA)*, 14(166), 104-108.
- Shih, H., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21, 147-168. doi: 10.1108/10444061011037387
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.
- Stamatis, D. H. (1987) Conflict: *You ve got to be positive*. *Personnel*, December, 1987, 47-50. Reprinted in J. W. Newstrom, & K. Davis, (Ed.) (1989), *Organizational behavior*. New York: McGraw–Hill.
- Suppiah, W. R., & Rose, R. C. (2006). A competence-based view to conflict management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7), 1905-1909.
- Tanveer, Y., Tariq, A., Akram, U., & Bilal, M. (2019). Tactics of handling interpersonal conflict through emotional intelligence. *International Journal of Information Systems and Change Management*, 11(3/4), 211-227. doi: 10.1504/IJISCM.2019.107514

- Tetteh, E. N., & Obuobisa-Darko, T. (2016). Analysing the conflict management styles on public sector employees in Ghana. Paper presented at the International Conference On Education, Development & Innovation, Ghana.
- Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 8(6), 07-16.
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*, New York: Cambridge University Press.
- Thomas, K. W. (1976) Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette, (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand Mc- Nally.
- Thompson, L. (1998). *The Mind and Heart of the Negotiator*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication across Cultures*, New York and London: The Guilford Press.
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29,3.
- Τσιαχρή, Μ., & Μούσογλου, Ι. (2018). Το στυλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 148-168.
- Τσικελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Τσιπά, Σ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2021). Διαχείριση Συγκρούσεων στα Ολοήμερα Ολιγοθέσια και Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(1), 51-72.
- Yetunde, A. O., Igbinoba, E., & Adejumo, B. A. (2021). Dominating Conflict Management Style and Quality of Work in Lagos State University Teaching Hospital. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(2), 1-13.
- Vashisht, R., Singh, K., & Sharma, S. (2018). Emotional intelligence and its relationship with conflict management and occupational stress: A meta-analysis. *Pacific Business Review International*, 11(4), 30-38.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *The Journal of Social Psychology*, 4, 42–58.
- Weiss, J. & Hughes J. (2005). Want collaboration? Accept--and actively manage—conflict. *Harvard Business Review*, 83(3), 92-101
- Wong, C. S., & Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Χατζηαγγελάκη, Δ. Π. (2018). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ηγετικού προτύπου που υιοθετεί ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 44064).
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (3^η εκδ.). Αθήνα: Interbooks.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 694/1977, άρθρα 1,2, Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δ. Θράκην, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 264/Α/16-9-1977)

Νόμος 1566/1985, άρθρο 4, παρ.1, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

Νόμος 2413/1996, άρθρο 34, παρ. 1, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (124/Α/17-6-1996)

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 1,2,3, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000)

Νόμος 3848/2010, άρθρο 11 παρ. 2,3, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 71/19.5.2010)

Νόμος 4415/2016, άρθρα 21,22,23, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016)

Νόμος 4692/2020, άρθρο 12, παρ. 1, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020)

Νόμος 4823/2021, άρθρα 31,32, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021)

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Υπουργική απόφαση 16287/08-02-1978, Περί του τρόπου διορισμού Διευθυντών και Υποδιευθυντών Μειονοτικών Σχολείων και αρμοδιοτήτων και καθηκόντων αυτών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 139/τ Β/1978)

Υπουργική απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 1340/16-10-2002)

Υπουργική απόφαση Φ.3/897/97652/Γ1/2006, Αριθμός μαθητών ανά Τάξη ή Τμήμα Τάξης στο Δημοτικό Σχολείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1507/Β/13-10-2006)

Υπουργική απόφαση 1983Σ/111597/Ζ1/12-08-2013, Διορισμός Διευθυντών-Υποδιευθυντών Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 2120/28-08-2013)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητά διευθυντικά στελέχη,

Ονομάζομαι Βασιλική- Ειρήνη Μπίρτσου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία», του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, διενεργώ έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών, προϊσταμένων και υποδιευθυντών) των Δημοτικών Σχολείων και των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις με τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς).

Η συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, παρακαλώ πολύ να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Για τη Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Βασιλική- Ειρήνη Μπίρτσου

vbirtsou@yahoo.gr

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία

22-30 31-40 41-50 51-60 61 και άνω

3. Τίτλοι Σπουδών (Επιλέξτε τον ανώτερο τίτλο που έχετε):

- Πτυχίο ΑΕΙ
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ
 Δίπλωμα Διδασκαλείου
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα

4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- 0-10 11-20 21-30 31 και άνω

5. Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος.

- 0-5 6-10 11-15 16-20 21 και άνω

6. Υπηρετώ ως διευθυντικό στέλεχος στη θέση του/της:

- Διευθυντή/τριας Προϊστάμενου/νης Υποδιευθυντή/τριας

7. Το σχολείο που υπηρετώ ως διευθυντικό στέλεχος είναι:

- 1/θεσιο- 2/θεσιο- 3/θεσιο
 4/θεσιο- 5/θεσειο- 6/θεσιο
 6/θεσιο και άνω

Συναισθηματική Νοημοσύνη

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 την 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 την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω 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

Διαχείριση συγκρούσεων

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, δηλαδή, στις συγκρούσεις μεταξύ των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην εκπαιδευτική μονάδα. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης και σημειώστε το βαθμό που πιστεύετε πως εκφράζει καλύτερα την προτίμηση ή την απάντησή σας.

Όπου: Διαφωνώ απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα =5.

	Βαθμός που συμφωνείτε αναφορικά με τους υφισταμένους σας
1. Προσπαθώ να προσεγγίσω ένα ζήτημα μαζί με τους υφισταμένους μου έτσι ώστε να βρούμε μια λύση που να την αποδεχόμαστε.	1 2 3 4 5
2. Γενικά, προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των υφισταμένων μου	1 2 3 4 5

3. Επιχειρώ να αποφύγω να έρχομαι σε δύσκολη θέση και επίσης προσπαθώ να κρατήσω μια σύγκρουση με υφισταμένους μου, για τον εαυτό μου.	1 2 3 4 5
4. Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου σε αυτές των υφισταμένων μου ώστε να καταλήξουμε σε μία από κοινού απόφαση.	1 2 3 4 5
5. Προσπαθώ να εργαστώ μαζί με τους υφισταμένους μου ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δύο μας.	1 2 3 4 5
6. Συνήθως αποφεύγω να συζητήσω ανοικτά τις διαφορές μου με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
7. Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για να επιλύσω ένα αδιέξοδο.	1 2 3 4 5
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.	1 2 3 4 5
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.	1 2 3 4 5
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
11. Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
12. Μοιράζομαι ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους μου ώστε να λύσουμε ένα πρόβλημα από κοινού.	1 2 3 4 5
13. Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση ώστε να αρθούν τα αδιέξοδα.	1 2 3 4 5
15. Διαπραγματεύομαι με τους υφισταμένους έτσι ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
16. Προσπαθώ να αποφεύγω μια διαφωνία με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
17. Αποφεύγω ένα διαπληκτισμό με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.	1 2 3 4 5
19. Συχνά συμφωνώ με τις εισηγήσεις των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
20. Κάνω αμοιβαίες παραχωρήσεις ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
21. Είμαι γενικά αμετακίνητος-η από τις θέσεις μου για ένα ζήτημα.	1 2 3 4 5

22. Προσπαθώ να συζητήσω ανοικτά όλες μας τις ανησυχίες έτσι ώστε όλα τα ζητήματα να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1 2 3 4 5
23. Συνεργάζομαι με τους υφισταμένους μου έτσι ώστε να καταλήξουμε σε αποφάσεις αμοιβαία αποδεκτές.	1 2 3 4 5
24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
25. Μερικές φορές προσπαθώ να χρησιμοποιήσω δύναμή μου για να κερδίσω σε μια κατάσταση ανταγωνισμού.	1 2 3 4 5
26. Προσπαθώ να κρατήσω εντός μου τη διαφωνία που έχω με τους υφιστάμενούς μου ώστε να αποφευχθεί η πικρία.	1 2 3 4 5
27. Προσπαθώ να αποφύγω να ανταλλάξω οτιδήποτε δυσάρεστο με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
28. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους υφισταμένους μου για την καλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος.	1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ πολύ!