



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

«Κόλλια Ειρήνη»

Επιβλέπων καθηγητής : «κ. Πρόδρομος Γιαννάς»

2021

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Πραγματεύεται το ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολικούς οργανισμούς.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γιαννά Πρόδρομο, για την πολύτιμη συμβουλή του, την αμέριστη βοήθειά του και την επιστημονική καθοδήγηση του σε όλα τα στάδια της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογενειά μου, η οποία βρίσκεται πάντα δίπλα μου, ενθαρρύνοντας κάθε προσπάθειά μου.

## Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντος  
<<κ. Πρόδρομος Γιαννάς>>

Ονοματεπώνυμο Β μέλους Εξεταστικής Επιτροπής  
<<κ. Αθανάσιος Σπυριδάκος>>

Ονοματεπώνυμο Γ μέλους Εξεταστικής Επιτροπής  
<<κ. Ιωάννης Σαλμόν>>

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>8</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....</b>	<b>11</b>
1.1. Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	11
1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	13
1.2.1. Μοντέλο ικανότητας.....	14
1.2.2. Μοντέλα προσωπικότητας.....	16
1.2.3. Μοντέλα επίδοσης.....	19
1.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	21
1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και φύλο.....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....</b>	<b>25</b>
2.1 Ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης.....	25
2.2 Μορφές-Είδη συγκρούσεων.....	27
2.3 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	28
2.3.1. Τεχνική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης.....	29
2.3.2. Τεχνική της παραχώρησης.....	30
2.3.3. Τεχνική της επιβολής.....	31
2.3.4. Τεχνική της αποφυγής.....	32
2.3.5. Τεχνική του συμβιβασμού.....	33
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του τρόπου διαχείρισης μιας σύγκρουσης.....	33
2.4.1. Ηλικία, φύλο και διαχείριση συγκρούσεων.....	33
2.4.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και διαχείριση συγκρούσεων.....	34
2.4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων.....	37
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>39</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>40</b>
3.1 Σκοπός έρευνας.....	40
3.2 Μέθοδος.....	40
3.3 Ερευνητικοί στόχοι-ερωτήματα.....	41
3.4 Ερευνητικά εργαλεία.....	41
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	42
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>42</b>
4.1 Περιγραφική Στατιστική.....	42
4.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....	60
4.3 Έλεγχος Συσχετίσεων.....	61
4.4 Συζήτηση-Προτάσεις.....	67
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>68</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>79</b>

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κόλλια Ειρήνη του Χρήστου, με αριθμό μητρώου DEM 1913 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 31-12-2021 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα



## **Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών/ντριών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας, εκδηλώνονται με διάφορες μορφές και άλλοτε έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού. Η συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών/ντριών παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών και των τρόπων που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήσαμε, αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έγινε χρήση της κλίμακας του Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002). Επίσης, επιλέχθηκε η κλίμακα του Rahim Organizational Conflict Inventory II (Rahim, 1983) για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 102 Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Διευθύντριες δείχνουν μεγαλύτερο πνεύμα συνεργασίας και κάνουν παραχωρήσεις, ενώ δεν υιοθετούν την επιβολή.

**Λέξεις κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντές/ντριες

# **The Role of Principals' Emotional Intelligence in Conflict Management in Primary Schools**

## **ABSTRACT**

Conflicts are an integral part of school life, manifest in various forms and sometimes have a positive or negative effect on the functioning of a school organization. Managers' emotional intelligence plays a crucial role in conflict management. Through this study, an attempt was made to highlight the correlation that exists between the emotional intelligence of Managers and the ways they adopt in conflict management.

The Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002) was used to collect data on our research on emotional intelligence. The Rahim Organizational Conflict Inventory II (Rahim, 1983) scale for conflict management was also chosen. In the present research participated 102 Principals of the school units of the Primary Education of the prefecture of Attica. The results of the research showed that the Directors show a greater spirit of cooperation and make concessions, while they do not adopt enforcement.

**Key words: emotional intelligence, conflict management, managers**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο στους οργανισμούς προτάθηκε για πρώτη φορά από τους Mayer et al το 1990, με βάση τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (Newsome et al, 2000). Με βάση την αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χωριστή από τη διανοητική, από τότε έχουν αναπτυχθεί αρκετά θεωρητικά μοντέλα προκειμένου να κατανοήσουν τα προηγούμενα και τις συνέπειές της, ειδικά σε σχέση με το περιβάλλον στο χώρο εργασίας. Μεταξύ αυτών, τα πιο δημοφιλή είναι αυτά των Bar-On (2000), Boyatzis & Goleman (2000) και Mayer & Salovey (1997). Εν συντομία, το μοντέλο Bar-On (2000) αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από γνωστικές ικανότητες που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει κάποιες απαιτήσεις (περιβαλλοντικές ή κοινωνικές), ενώ η θεωρία του Boyatzis & Goleman (1995) υποστηρίζει την ιδέα ότι διάφορες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, δηλαδή η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η διαχείριση σχέσεων, έχουν μεγάλη σημασία για την επίτευξη βελτιωμένης απόδοσης στο χώρο εργασίας. Επιπλέον, οι Mayer & Salovey (1997) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται σε τέσσερις ξεχωριστούς πυλώνες, την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να χρησιμοποιεί, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του αλλά και των άλλων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίστηκε πρόσφατα ως ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς έρευνας στον τομέα του management και της ηγεσίας. Αυτή η έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αυτής και της επιτυχημένης διαχείρισης/διοίκησης που άρχισε να εμφανίζεται στη βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Hopkins & Yonker, 2015). Ωστόσο, μόλις τα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι ερευνητές άρχισαν να ερευνούν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης συγκρούσεων (Hallinger & Walker, 2017). Στις αρχές της δεύτερης χιλιετίας, ορισμένοι ερευνητές έχουν επινοήσει εργαλεία για την αξιόπιστη αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν από ορισμένες επιχειρήσεις για τον έλεγχο των αιτούντων εργασία. Πρόσφατα, ορισμένες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του τύπου ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κατέληξαν σε προτάσεις που υποδηλώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης συγκρούσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Brinia, Zimianiti & Panagiotopoulos, 2014).

Οι συγκρούσεις εντός ομάδων προκύπτουν από την ανθρωπίνη αλληλεπίδραση (Darling & Walker, 2001) και ως εκ τούτου οι Weiss και Hughes (2005) υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες εντός των οργανισμών. Δεδομένου ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι αρκετά συχνές, συνιστάται οι οργανώσεις να έχουν ηγέτες που μπορούν να τις διαχειριστούν εποικοδομητικά. Ορισμένες έρευνες όπως των Jordan και Troth (2004), Ann και Yang (2012), Hopkins και Yonker (2015) Moeller και Kwantes (2015), Conine και Leskin (2016), Chen, Xu και Philips (2019) έχουν δείξει ότι το στυλ διαχείρισης



συγκρούσεων ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστεί από το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Αναλυτικότερα οι έρευνες έχουν δείξει ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγεί σε επιλογές διαχείρισης συγκρούσεων που είναι πιο εποικοδομητικές όπως η τεχνική της συνεργασίας (Schlaerth, Ensari, & Christian, 2013; Conine & Leskin, 2016; Chen, Xu & Philips, 2019), ενώ ηγέτες με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης συνήθως αποφεύγουν στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες όπως η τεχνική της αποφυγής ή της παραχώρησης (Ann & Yang, 2012; Hopkins & Yonker, 2015; Ayoko & Callan, 2010; Schlaerth, Ensari, & Christian, 2013).

Οι κοινωνικές αλλαγές έχουν μετατρέψει το σχολείο σε ένα πιο δυναμικό και περίπλοκο περιβάλλον από ό,τι τις προηγούμενες δεκαετίες (Chalkiadaki, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αυξημένες αλλαγές και πολυπλοκότητες, υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της ηγεσίας του σχολείου και του ρόλου του διευθυντή στην υποστήριξη των αλλαγών και τη σωστή διαχείριση των σχολικών μονάδων (Pashiaridis, 2011). Αρκετές έρευνες δείχνουν επίσης ότι η ηγεσία του σχολείου είναι βασικό στοιχείο που επιδρά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, τη δημιουργία καλού κλίματος, καλών σχέσεων, τη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων αλλά και τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών (Nettles & Herrington, 2007; Kythreotis, Pashiaridis & Kyriakides., 2010; Muijs, 2011; Rehman, 2011; Deligiannidou et al., 2020; Chandolia & Anastasiou, 2020).

Ο ρόλος του διευθυντή στην καθοδήγηση ενός σχολείου προς την επιτυχία έχει γίνει πιο περίπλοκος και πολύπλευρος. Ένας διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να καλλιεργεί και να διατηρεί τη μάθηση ενόψει σύνθετων και γρήγορων αλλαγών ενός σχολικού περιβάλλοντος (Fullan, 2001). Ο Pashiaridis (2011) πρότεινε ότι είναι σημαντικό να αναπροσαρμοστεί ο ρόλος του διευθυντή και να προσδιοριστούν συγκεκριμένα σύνολα ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών που έχουν θετική επίδραση στην λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι Marzano et al. (2005) ανέφεραν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες στις σχολικές μονάδες γνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και έχουν μια ισχυρή αίσθηση των συναισθημάτων των άλλων. Δήλωσαν επίσης ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαχειρίζονται τον εαυτό τους με πειθαρχία, διατηρώντας τον έλεγχο στα αρνητικά συναισθήματα, είναι ευέλικτοι και συμπεριφέρονται με ακεραιότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να έχουν έναν συνδυασμό γενικής νοημοσύνης με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας διευθυντής πρέπει να χρησιμοποιήσει τόσο τη γενική νοημοσύνη όσο και τη συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις αρμοδιότητες τους καθώς και να πραγματοποιήσει με επιτυχία την αποστολή και το όραμα της σχολικής μονάδας. Έχουν διεξαχθεί επιπρόσθετες ερευνητικές μελέτες σχετικά με την αυξανόμενη αποδοχή ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της ηγεσίας (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Πλατσίδου, 2010; Pashiaridis, 2011; Πασιαρδής, 2014) και ότι η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης (Greenockle, 2010; Nelson & Low, 2011; Taliadorou & Pashiaridis, 2014; 34. Benson, Fearon, McLaughlin & Garratt, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί πως ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, την βιβλιογραφική ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας και το ερευνητικό μέρος. Συνολικά δομείται σε πέντε κεφάλαια. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ερευνητές καθώς και ο ρόλος που μπορεί να έχει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας στη διαχείριση της. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της διαχείρισης συγκρούσεων, τα είδη συγκρούσεων και οι πιο γνωστές τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται στοιχεία αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητικός σχεδιασμός, δείγμα, εργαλείο έρευνας) και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και τα ευρήματα συζητούνται με ευρήματα της βιβλιογραφίας. Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

## 1.1. Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η έννοια της νοημοσύνης έχει συζητηθεί πολύ κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Στις αρχές του 20ου αιώνα, οι θεωρητικοί θεμελιωτές της έννοιας, συμπεριλαμβανομένων των Spearman (1904) και Terman και Merrill (1937) συμφώνησαν ότι η νοημοσύνη ενός ατόμου θα μπορούσε να προσδιοριστεί από έναν μόνο παράγοντα. Ο Spearman (1904) πρότεινε ότι η γενική νοημοσύνη, ή αυτό που είναι απλά γνωστό ως ο παράγοντας «g», είναι ένα καθολικό και μετρήσιμο χαρακτηριστικό στον άνθρωπο και αφορά την ικανότητά του να μάθει, να αιτιολογεί και να επιλύει προβλήματα. Αρκετά τεστ αξιολόγησης της νοημοσύνης αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση του παράγοντα «g» και υιοθετήθηκαν από οργανισμούς ως τρόπο επιλογής ή εξέτασης πιθανών αιτούντων για απασχόληση ή προαγωγή (Gottfredson, 2011).

Ταυτόχρονα, προέκυψαν και άλλες θεωρίες νοημοσύνης που πρότειναν ότι αντί για έναν γενικό παράγοντα νοημοσύνης, υπήρχαν πολλοί παράγοντες νοημοσύνης που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της νοημοσύνης ενός ατόμου (Gardner, 1983; Jensen, 1969). Ο Thurstone (1938) ήταν ο πρώτος που υπέδειξε ότι η ανθρώπινη διάνοια ήταν πολύ περίπλοκη για να προσδιοριστεί από έναν μόνο παράγοντα. Η θεωρία του πρότεινε ότι πολλοί παράγοντες όπως η λεκτική ικανότητα, η αφαιρετική συλλογιστική, η χωρική ικανότητα και η αντιληπτική ταχύτητα είναι απαραίτητα για μια ενοποιημένη θεωρία της νοημοσύνης. Μια άλλη γνωστή προσέγγιση είναι η θεωρία του Gardner (1983) η οποία έγινε γνωστή ως θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Ο Gardner (1983) εντόπισε οκτώ είδη νοημοσύνης: 1) λογική-μαθηματική, 2) γλωσσική, 3) σωματική-κινητική, 4) διαπροσωπική, 5) ενδοπροσωπική, 6) μουσική, 7) χωρική και 8) φυσιοκρατική/ νατουραλιστική. Επίσης, εξέτασε δύο άλλα πιθανά είδη νοημοσύνης, την υπαρξιακή και ηθική νοημοσύνη. Περιέγραψε τους ανθρώπους ως όντα που διαθέτουν ένα βασικό σύνολο νοημοσύνης, τα οποία όταν επηρεάζονται από πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες θα υπερέχουν ή θα παρουσιάζουν ελλείψεις σε ορισμένες κατηγορίες νοημοσύνης. Ο προσδιορισμός οκτώ ειδών νοημοσύνης περιλαμβάνει δύο κατηγορίες νοημοσύνης: διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Ο Gardner (1983) όρισε τη διαπροσωπική νοημοσύνη ως την ικανότητα αναγνώρισης, εκτίμησης και αντιπαράθεσης με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις άλλων ανθρώπων. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα κατανόησης του εαυτού μας, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των δυνάμεων και των τρωτών σημείων και της αποτελεσματικής χρήσης αυτών των πληροφοριών για τη ρύθμιση της ζωής ενός του ατόμου. Ο Goleman (1998) αναγνώρισε το μοντέλο πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) επισημαίνοντας τη διάκριση μεταξύ πνευματικών και συναισθηματικών ικανοτήτων.

Πάνω σε αυτές τις θεωρίες δομήθηκε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία αναπτύχθηκε σημαντικά από τις έρευνες των Salovey και Mayer (1990), και Goleman, Boyatzis και McKee (2002). Η κατασκευή περιλαμβάνει αρκετές συναισθηματικές

δεξιότητες που περιλαμβάνουν κατανόηση συναισθημάτων και χρήση συναισθημάτων για την ενίσχυση της συλλογιστικής. Το μοντέλο Mayer - Salovey είναι ένα πλαίσιο ψυχικής ικανότητας που εστιάζει στα συναισθήματα και την αλληλεπίδραση συναισθημάτων και λογικής (Salovey & Mayer, 1990). Οι Salovey και Mayer (1990) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα των ατόμων να παρακολουθούν τα συναισθήματα των ίδιων και των άλλων ανθρώπων, να κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους και να τη χρησιμοποιούν για να καθοδηγούν τη σκέψη και τις ενέργειες τους. Αυτό το πλαίσιο ικανοτήτων διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις τομείς ικανότητας, δηλαδή 1) αντίληψη των συναισθημάτων, 2) χρήση συναισθημάτων, 3) ανάλυση συναισθημάτων και 4) διαχείριση συναισθημάτων. Παρόμοιο με το μοντέλο ψυχικής ικανότητας των Mayer et al. (2000), οι Goleman et al. (2002) διαχώρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη επίσης σε τέσσερις τομείς ικανοτήτων: την αυτογνωσία (self awareness), την αυτοδιαχείριση (self management) την κοινωνική ευαισθητοποίηση (social awareness) και της δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων (relationship management). Ο Goleman (1998) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν μια δεξιότητα, η οποία συνδέεται με την αναγνώριση των συναισθημάτων (του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων) και τη διαχείριση των συναισθημάτων (σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο).

Το μικτό μοντέλο των Goleman et al. (2002) διαφέρει από αυτό των Mayer et al. (2000) στο ότι εντόπισε ζωτικές ηγετικές δεξιότητες που σχετίζονται με τους τομείς ικανοτήτων. Οι ηγετικές δεξιότητες περιλαμβάνουν 1) συναισθηματική αυτογνωσία, 2) ακριβή αυτοαξιολόγηση, 3) αυτοπεποίθηση, 4) αυτοέλεγχο, 5) διαφάνεια, 6) προσαρμοστικότητα, 7) επίτευγμα, 8) πρωτοβουλία, 9) αισιοδοξία, 10) ενσυναίσθηση, 11) οργανωτική ευαισθητοποίηση, 12) υπηρεσία, 13) έμπνευση, 14) επιρροή, 15) ανάπτυξη άλλων, 16) καταλύτης αλλαγών, 17) διαχείριση συγκρούσεων, και 18) ομαδική εργασία και συνεργασία. Και οι δύο, Mayer et al. (2000) και Goleman (1998), θεώρησαν ότι τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν ότι οι τέσσερις τομείς ικανοτήτων βασίζονται ο ένας στον άλλο. Η πρόοδος ξεκινά με την αντίληψη των συναισθημάτων, η οποία αντιπροσωπεύει τις πιο βασικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, και εξελίσσεται στην πολυπλοκότητα μέχρι τη διαχείριση των συναισθημάτων που αντιπροσωπεύει τα υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Οι Goleman et al. (2002) ανέφεραν ότι *«αυτές οι ικανότητες δεν είναι έμφυτα ταλέντα, αλλά ικανότητες που αποκτούνται, καθεμία από τις οποίες έχει μια μοναδική συμβολή στο να κάνει τους ηγέτες πιο αντηχείς, και επομένως πιο αποτελεσματικούς»* (σελ. 8) Αυτά τα δύο μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θέσει τα θεμέλια για συνεχή έρευνα στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτά τα θεωρητικά πλαίσια στοχεύουν την επιχειρηματική ηγεσία, ωστόσο, πιο πρόσφατα η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, ειδικά η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, των δασκάλων και των ηγετών/διευθυντών, έχουν γίνει θέματα έρευνας. Ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο για τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση προσφέρεται από τους Nelson και Low (2011).

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Nelson and Low (2011) είναι μια προσέγγιση που βασίζεται στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες στη συναισθηματική νοημοσύνη. Το πλαίσιο τους βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να σκέφτονται εποικοδομητικά και να συμπεριφέρονται με

σύνεση και έτσι μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες για να βελτιώσουν την προσωπική και ακαδημαϊκή καριέρα τους. Το πλαίσιο τους βασίζεται στην άποψη του Seymour Epstein (1998) για την εποικοδομητική σκέψη ως το κλειδί για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η θεωρία εποικοδομητικής σκέψης του Epstein (1998) βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν δύο μυαλά, ένα βιωματικό μυαλό και ένα λογικό μυαλό. Το βιωματικό μυαλό λειτουργεί ασυνείδητα, μαθαίνει από την εμπειρία και συνδέεται με συναισθήματα. Το ορθολογικό μυαλό είναι συνειδητό, σκόπιμο, λογικό και δεν επιδέχεται συναισθημάτων (Epstein, 1998).

## **1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Πολλά μοντέλα και ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης συνυπάρχουν και ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Ο Mayer και οι συνεργάτες του (Mayer, Salovey & Caruso 2000; Mayer & Ciarrochi, 2006) παρείχαν μια από τις πιο σημαντικές ταξινομήσεις σχετικά με τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση, όλα τα διαφορετικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εφικτό να καταταχθούν σε δύο ομάδες: Μοντέλα Ικανότητας και Μικτά μοντέλα επίσης ορίζονται ως Μοντέλα ιδιοτήτων / προσωπικότητας ή απόδοση. Τα μικτά μοντέλα που προτάθηκαν από τους Bar-On (1997), Goleman (1995) και Petrides και Furnham (2000) περιγράφουν μια αντίληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, που περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως κίνητρα, κοινωνικότητα. Υπό αυτήν την έννοια, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που περιλαμβάνει διάφορες δεξιότητες που δεν περιορίζονται στην περιοχή στην οποία η γνώση αλληλοεπιδρά με τα συναισθήματα. Τα μοντέλα ικανότητας (Mayer & Salovey, 1997), από την άλλη πλευρά, εστιάζουν στις ψυχικές ικανότητες που σχετίζονται αυστηρά με την αλληλεπίδραση μεταξύ νοημοσύνης και συναισθημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται χαρακτηριστικό προσωπικότητας που είναι ωστόσο διαφορετικό και ανεξάρτητο από όλα τα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα τρία πιο γνωστά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, το μοντέλο ικανότητας που προτάθηκε από τους Mayer και Salovey (1995), το μοντέλο προσωπικότητας που προτάθηκε από τον Bar-On (1997) και το μοντέλο απόδοσης που προτάθηκε από τον Goleman (1995).

### 1.2.1. Μοντέλο ικανότητας

Το μοντέλο ικανότητας τοποθετεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως νέο τύπο νοημοσύνης που, ωστόσο, συνδέεται με τη γενική νοημοσύνη. Στις πρώτες τους έρευνες, οι Salovey και Mayer (1995) αναφέρθηκαν στη συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνική νοημοσύνη, αλλά με την πάροδο του χρόνου, κατέληξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μέρος του λεγόμενου «Hot Intelligence Group». Η προσωπική και κοινωνική νοημοσύνη είναι επίσης μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Η ομάδα εξετάζει τους ανθρώπους σε συνάρτηση με την εσωτερική εμπειρία και τις εξωτερικές σχέσεις σχετικά με την κατανόηση των βιοκοινωνικών αναγκών τους και επίσης τις αλληλεπιδράσεις τους με κοινωνικές ομάδες (Mayer, Caruso, & Salovey, 2018). Οι δημιουργοί του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι πληροφορίες που παίρνουμε ,αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και τελικά διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας διευκολύνουν τη σκέψη μας και καθοδηγούν τις αποφάσεις μας (Faltas, 2018). Αρχικά, το μοντέλο δομήθηκε από πέντε περιοχές αξιολόγησης. Όταν επαναπροσδιορίστηκε, το 1997, περιεγράφηκε από τέσσερις κλάδους ομαδοποιημένων δεξιοτήτων. Οι κλάδοι αυτοί, από το πρώτο έως το τελευταίο, ιεραρχούνται από τις βασικές δεξιότητες (προσδιορισμός συναισθημάτων) σε πιο απαιτητικές (μετάβαση μεταξύ συναισθημάτων) και αναπτύσσονται αντίστοιχα από ένα άτομο καθώς μεγαλώνει (Mayer, 2018). Το μοντέλο ικανότητας περιορίζει τα κριτήρια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως (Mayer, 2018):

- Η συναισθηματική αντίληψη. Το μοντέλο εστιάζει στην κατανόηση των συναισθημάτων των δικών μας, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων. Ταυτόχρονα, αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουμε με ακρίβεια τα συναισθήματά μας και τις συναισθηματικές μας ανάγκες. Η συναισθηματική αντίληψη περικλείει την κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών, της τέχνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2018).
- Συναισθηματική αφομοίωση. Απεικονίζει πόσο ικανός είναι κάποιος να διακρίνει διαφορετικά συναισθήματα, να προσδιορίσει ποια συναισθήματα επηρεάζουν τη σκέψη, καθώς και πώς μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τα δικά του ή άλλα συναισθήματα για να επιτύχει έναν στόχο. Επιπλέον, αυτός ο κλάδος εστιάζει στη συλλογιστική κάθε συναισθήματος. Η συναισθηματική αφομοίωση εξηγεί τον τρόπο αναθεώρησης μιας κατάστασης, ίσως σε περισσότερες από μία επιλογές και επίλυση ενός προβλήματος με τη χρήση συναισθημάτων. Οι Mayer και Salovey (1995) ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι θα δώσουν προσοχή και θα αντιδράσουν σε μια κατάσταση σύμφωνα με τα συναισθήματα τους. Μια σωστή διάκριση των συναισθημάτων θα βοηθήσει τους ανθρώπους να δώσουν προτεραιότητα και να συγκεντρώσουν τις σκέψεις τους σε σημαντικά θέματα. Επιπλέον, η συναισθηματική αφομοίωση διευκολύνει την κρίση και τη μνήμη σχετικά με τα συναισθήματα.
- Συναισθηματική κατανόηση. Είναι η ικανότητα κατανόησης σύνθετων ή μη συναισθημάτων και της μετάβασης από το ένα συναίσθημα στο άλλο. Σύνθετο είναι ένα συναίσθημα όταν οι άνθρωποι έχουν ταυτόχρονα αντιθετικά συναισθήματα όπως

το μίσος και η αγάπη. Είναι επίσης η ικανότητα κατανόησης της σχέσης μεταξύ των λέξεων και των συναισθημάτων τους, για παράδειγμα η σχέση μεταξύ της αρεσκείας και της αγάπης. Αν και πολλοί άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου, λιγότεροι έχουν τη δυνατότητα να προβλέψουν και να κατανοήσουν τη γλώσσα των συναισθημάτων και τις αποχρώσεις μεταξύ των συναισθηματικών σχέσεων. Άτομα που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική κατανόηση είναι αυτοί που μπορούν να ερμηνεύσουν την αιτία των συναισθημάτων του εαυτού τους και άλλων ανθρώπων και εκείνων που έχουν επαρκές συναισθηματικό λεξιλόγιο για να τα εκφράσουν. Το επίκεντρο της προσοχής της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι να εξηγήσει τα μηνύματα που μεταφέρει κάθε συναίσθημα, καθώς και κάθε ενέργεια που σχετίζεται με αυτά τα μηνύματα (Mayer, 2018).

- Συναισθηματική διαχείριση. Η συναισθηματική διαχείριση είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι χειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα όπως επίσης και τα συναισθήματα των άλλων. Είναι επίσης η ικανότητα να προσδιορίζεται εάν τα συναισθήματα είναι τυπικά, λογικά, σαφή ή επηρεασμένα. Επιπλέον, η συναισθηματική διαχείριση περιγράφει εάν κάποιος ανταποκρίνεται σωστά και κατάλληλα σε συναισθήματα άλλων ανθρώπων. Η καλλιέργεια συναισθηματικής διαχείρισης σε κάποιον σημαίνει ότι είναι πιο ικανός να αντιμετωπίσει όχι μόνο ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα συναισθήματα, να ρυθμίσει τα συναισθήματά του, να διαχειριστεί τον εαυτό του ή τους άλλους όταν συμβαίνουν δυσάρεστες καταστάσεις. Η συναισθηματική διαχείριση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αξιολογούν τα συναισθήματα και να αποφασίζουν εάν θα αποσπάσουν ή θα εμπλέξουν αυτά τα συναισθήματα. Τα άτομα των οποίων η συναισθηματική διαχείριση έχει αναπτυχθεί αρκετά μπορούν να ενισχύσουν τα ευχάριστα συναισθήματα ενώ τα μετριοπαθή αρνητικά (Mayer, 2018).

Το μοντέλο ικανότητας περιλαμβάνει ένα τεστ ικανότητας (MSCEIT- Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test) προκειμένου να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων. Κάθε εξεταζόμενος δοκιμάζεται στους τέσσερις κλάδους και αξιολογείται όχι μόνο τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων για 'αυτόν. Τα αποτελέσματα του τεστ βοηθούν τους ανθρώπους να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να εντείνουν την προσωπική ανθεκτικότητα και τη λήψη αποφάσεων, καθώς και να επιτύχουν στόχους. Το MSCEIT έχει πολλά οφέλη για άτομα, διαχειριστές και οργανισμούς.

Τα άτομα παίρνουν καθοδήγηση σχετικά με το πώς να βελτιώσουν τον εαυτό τους, την προσωπική τους στάση και πώς μπορούν να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους. Επιπλέον, το τεστ ενισχύει την προσωπική αυτογνωσία. Οι διαχειριστές είναι πιο ικανοί να διαχειριστούν επειδή μπορούν να εντοπίσουν κάθε ανάγκη αμέσως, να αναγνωρίσουν τον λόγο πίσω από κάθε εμπόδιο και να σκιαγραφήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των κατώτερων τους. Τέλος, οι οργανισμοί που ελέγχουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εργαζομένων τους βάση του τεστ αποκομίζουν επίσης οφέλη. Οι οργανισμοί λαμβάνουν μια σημαντική βοήθεια στη βελτίωση διαδικασιών όπως η εκπαίδευση, η πρόσληψη, η λήψη αποφάσεων και ταυτόχρονα έχουν μια πλήρη μέτρηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη

των ανθρώπων τους. Επιπλέον, εφαρμόζεται πιο αποτελεσματική ηγεσία, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη παραγωγικότητα και οι πελάτες είναι πιο ικανοποιημένοι. Μέσω των δοκιμαστικών οργανισμών μπορούν να επιλέξουν άτομα που ταιριάζουν στην κουλτούρα τους, εξυπηρετούν δεσμούς μεταξύ συναδέλφων και μπορούν να αναπτύξουν τους ανθρώπους τους (Fiori et al., 2014).

### 1.2.2. Μοντέλα προσωπικότητας

Μια άλλη προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτή που τη συνδέει με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Κύριος εκφραστής αυτής της σχολής ερευνητών είναι ο Bar-On.

Ο Reuven Bar-On μιλά για μια ιδέα που ονομάζει συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη (ESI) και αναφέρει ότι είναι ένα καλύτερο όνομα για την εννοιολογική προσέγγιση της «συναισθηματικής νοημοσύνης». Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε μοντέλο συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης (Bar-On, 2000, 2006). Οι ιδέες του προήλθαν από μια έννοια συναισθηματικής και κοινωνικής λειτουργικότητας που άρχισε να αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σε μια αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Το EQ-i δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1997. Περιγράφεται ως μέτρο αυτο-αναφοράς της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας ενός ατόμου και παρέχει μια εκτίμηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης κάποιου (Bar-On, 2000). Δεδομένου ότι ο Bar-On χρησιμοποίησε το EQ-i για να αναπτύξει το μοντέλο του, το EQ-i θα περιγραφεί πριν από το μοντέλο Bar-On σε αυτή τη διατριβή.

Ο Bar-On καθορίζει την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη ως ένα σύνολο αλληλοσυνδεόμενων ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο καλά ένα άτομο κατανοεί και εκφράζει τα συναισθήματά του, το πόσο καλά ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και το πόσο καλά ένα άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιες καθημερινές δυσκολίες/ προκλήσεις (Bar-On, 2006, σελ. 14). Κατά τον Bar-on (2000) οι ατομικές κοινωνικές δεξιότητες είναι ξεχωριστές από τη συναισθηματική νοημοσύνη, λόγω του ότι δεν προσδιορίζει κοινωνικές δεξιότητες που να επηρεάζουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων, με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Bar-on δημιούργησε το Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ολόκληρη η νοημοσύνη ενός ατόμου αποτελείται εξίσου από συναισθηματική νοημοσύνη και γνωστική νοημοσύνη. Οι δεξιότητες, οι ικανότητες, οι συναισθηματικές ικανότητες, καθώς και οι κοινωνικές, είναι όλες σημαντικές για τη συναισθηματική - κοινωνική νοημοσύνη. Η προσέγγιση που προτείνει ο Bar-on για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ολιστική και δεν είναι προσανατολισμένη στα αποτελέσματα, αλλά προσανατολισμένη στη διαδικασία και στην προσωπικότητα. Ο πρώτος από τους πέντε τομείς του μοντέλου είναι ο ενδοπροσωπικός τομέας, ο οποίος περιλαμβάνει



τον αυτοσεβασμό, την αποφασιστικότητα, τη συναισθηματική συνειδητοποίηση, την αυτοπραγμάτωση και την ανεξαρτησία. Στη συνέχεια, είναι ο διαπροσωπικός τομέας που εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κοινωνική ευθύνη και στην ενσυναίσθηση. Ο τρίτος τομέας είναι η διαχείριση του άγχους, τα στοιχεία του είναι ο έλεγχος των συναισθημάτων/παρορμήσεων και η ανοχή στο άγχος. Η προσαρμοστικότητα αποτελεί τον τέταρτο τομέα. Συνιστώσες της προσαρμοστικότητας είναι η ευελιξία, η επίλυση προβλημάτων και ο έλεγχος της πραγματικότητας. Ο τελευταίος τομέας είναι η γενική διάθεση, η οποία συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της αισιοδοξίας και της ευτυχίας. Συνολικά, το εργαλείο EQ-i αποτελείται από 133 ερωτήσεις οι οποίες είναι διατυπωμένες σε μια κλίμακα Likert διαβάθμισης από 1= «πολύ σπάνια ή όχι αλήθεια για μένα» έως 5=«πάντα ή αλήθεια για μένα». Το EQ-i έχει θεωρηθεί κατάλληλο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε άτομα άνω των 17 ετών και άνω και κατά μέσο όρο απαιτούνται 40 λεπτά για να συμπληρωθεί.

Οι δεκαπέντε υποκατηγορίες των πέντε πεδίων του EQ-i καθορίζονται από το Bar-On (2000) με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Ενδοπροσωπικός τομέας:

- Ο αυτοσεβασμός είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει, να κατανοεί, να δέχεται και να σέβεται τον εαυτό του
- Η συναισθηματική αυτογνωσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων και τα δικά του
- Η αποφασιστικότητα είναι η ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων, πεποιθήσεων και σκέψεων και υπεράσπισης των δικαιωμάτων ενός ατόμου με μη καταστρεπτικό τρόπο.
- Η ανεξαρτησία είναι η ικανότητα κάποιου να έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και να είναι απαλλαγμένος από συναισθηματική εξάρτηση.
- Η αυτοπραγμάτωση είναι η ικανότητα κάποιου να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες του και να κάνει αυτό που θέλει να κάνει

2. Διαπροσωπικός τομέας:

- Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να γνωρίζει, να κατανοεί και να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων
- Κοινωνική ευθύνη είναι η ικανότητα κάποιου να αποδεικνύεται ως συνεργατικό, συνεισφέρον και εποικοδομητικό μέλος μιας κοινωνικής ομάδας
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι η ικανότητα να δημιουργούνται και να διατηρούνται αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική εγγύτητα, οικειότητα και από το να δίνουν και να λαμβάνουν στοργή

3. Διαχείριση άγχους:
- Η ανοχή στο άγχος είναι η ικανότητα κάποιου να αντέχει σε ανεπιθύμητα συμβάντα, αγχωτικές καταστάσεις και έντονα συναισθήματα χωρίς να «καταρρέει» αντιμετωπίζοντας ενεργά και θετικά το άγχος
  - Ο έλεγχος συναισθημάτων/ παρόρμησης είναι η ικανότητα αντίστασης ή καθυστέρησης μιας παρόρμησης
4. Προσαρμοστικότητα:
- Ο έλεγχος πραγματικότητας είναι η ικανότητα αξιολόγησης της αντιστοιχίας ανάμεσα σε αυτό που βιώνεται εσωτερικά και υποκειμενικά και αυτό που υπάρχει εξωτερικά και αντικειμενικά
  - Η ευελιξία αφορά το πόσο ικανό είναι ένα άτομο να προσαρμόσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις
  - Η επίλυση προβλημάτων (PS) είναι η ικανότητα εντοπισμού και καθορισμού προβλημάτων (προσωπικών ή κοινωνικών) καθώς και η ικανότητα δημιουργίας και εφαρμογής μιας λύσης σε αυτά τα προβλήματα
5. Γενική ευτυχία:
- Η αισιοδοξία είναι η ικανότητα «να κοιτάζουμε την πιο φωτεινή πλευρά της ζωής» και να διατηρούμε μια θετική στάση, ακόμη και όταν αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες.
  - Η ευτυχία είναι η ικανότητα να είναι κάποιος ικανοποιημένος από τη ζωή του, να απολαμβάνει την κάθε στιγμή και η ικανότητα του να εκφράζει θετικά συναισθήματα.

Εάν ένα άτομο αποκτήσει μέσες ή υψηλότερες βαθμολογίες στο EQ-i, αυτό δείχνει ότι το άτομο είναι αποτελεσματικό στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ως εκ τούτου θεωρείται ως συναισθηματικά και κοινωνικά έξυπνο. Όταν ένα άτομο λαμβάνει χαμηλές βαθμολογίες, κάτω από το μέσο όρο, αυτό μπορεί να υποδηλώνει προβλήματα στις συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες και. Οι χαμηλές βαθμολογίες σε ορισμένες υποκλίμακες υποτίθεται ότι αποτελούν υψηλότερη ένδειξη προβληματικής λειτουργίας, οι σημαντικές υποκλίμακες είναι: ανοχή στο άγχος, έλεγχος παρόρμησης, έλεγχος πραγματικότητας και επίλυση προβλημάτων (Bar-On, 2000).

Ο Bar-On (2004) αναφέρεται σε αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μετριέται από το EQ-i που είναι σχετικό και προβλέπει διάφορα αποτελέσματα σε τομείς όπως: απόδοση στο σχολείο, απόδοση στο χώρο εργασίας, στην πρόβλεψη σωματικής ευεξίας και συναισθηματικής ευεξίας (Bar-On, 2004).

### 1.2.3. Μοντέλα επίδοσης

Ο Daniel Goleman είναι γνωστός ως ο άνθρωπος που διέδωσε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με το βιβλίο με τις καλύτερες πωλήσεις παγκοσμίως στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης «*Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*» (Goleman, 1995) έφερε μεγάλη προσοχή και ενδιαφέρον σε αυτόν τον νέο τρόπο μέτρησης των ικανοτήτων των ανθρώπων. Ο Goleman ισχυρίστηκε ακόμη και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πιο σημαντική για την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου από τη γενική νοημοσύνη (IQ). Στο βιβλίο του, ο Goleman μιλά για τις σχέσεις μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης και ότι ο καλύτερος τρόπος είναι να εναρμονιστούν αυτά τα δύο για να λειτουργήσουν καλά. Ο Goleman ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι έχουν «δύο εγκεφάλους» ο ένας ασχολείται με τη λογική και ο άλλος ασχολείται με τα συναισθήματα (δηλαδή, IQ και συναισθηματική νοημοσύνη) και ότι και οι δύο έχουν σημασία για την επιτυχία στη ζωή (Goleman, 1995). Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Goleman είναι ένα μικτό μοντέλο, γιατί συνδυάζει συναισθήματα με προσωπικά χαρακτηριστικά και αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από την επίδοση του ατόμου στον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών του αλλά και την ικανότητα του σε κοινωνικούς και προσωπικούς τομείς. Το μοντέλο περιγράφεται από πέντε κλάδους. (Goleman, Boyatzis, & Rhee, 2000):

- Αυτογνωσία: Σύμφωνα με τον Goleman, είναι σημαντικό για κάποιον να αναγνωρίσει κάθε συναίσθημα που αισθάνεται, να κατανοήσει το επίπεδο των συναισθημάτων και τον αντίκτυπο των συναισθημάτων του ετέρου στη λήψη αποφάσεων. Ταυτόχρονα, η αυτογνωσία σημαίνει ότι κάποιος κατανοεί την επίδραση της διάθεσης, των ενεργειών και των συναισθημάτων του σε άλλους ανθρώπους. Τα στοιχεία της αυτογνωσίας είναι δύο. Αυτοπεποίθηση στις δεξιότητες και αυτοεκτίμηση και συναισθηματική συνειδητοποίηση στην αναγνώριση κάθε συναισθήματος καθώς και των επιπτώσεων που προκαλεί. Η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει την κατάσταση του και να ταιριάζει με τα σωστά συναισθήματα απεικονίζει το επίπεδο της προσωπικής του αυτογνωσίας. Η κατανόηση κάποιου συσχετισμού μεταξύ της αναγνώρισης των συναισθημάτων κάποιου και της συμπεριφοράς του είναι ένα στοιχείο της αυτογνωσίας, όπως επίσης και αν βελτιώνεται ενώ αλληλοεπιδρά με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, η αυτογνωσία είναι η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις διαθέσεις, τους περιορισμούς του, τις προσωπικές του δυνάμεις, τα δυνατά του σημεία, καθώς και τις αδυναμίες του. Η αυτοαξιολόγηση, η αυτοπεποίθηση καθώς και η αίσθηση του χιούμορ είναι όλα στοιχεία αυτογνωσίας. Η αυτογνωσία καθοδηγεί τους ανθρώπους να θέτουν στόχους, να αναγνωρίζουν τα κίνητρα που οδηγούν σε αυτούς τους στόχους και τις αξίες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι. Επιπλέον, η αυτογνωσία σχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης του αντίκτυπου που έχει ένα άτομο στους άλλους χρησιμοποιώντας τα δικά τους συναισθήματα.
- Αυτοδιαχείριση. Η αυτοδιαχείριση είναι ένα χαρακτηριστικό που βοηθά να χειριστεί κάποιος όχι μόνο τα συναισθήματα αλλά και τις παρορμήσεις του. Το να εκφράζει κάποιος τα συναισθήματά του στον κατάλληλο χρόνο ή στο σωστό μέρος είναι αυτό

που καθορίζει την αυτοδιαχείριση. Με την αυτοδιαχείριση οι άνθρωποι ελέγχουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους, οργανώνουν τα συναισθήματά τους, ανακατευθύνουν τις διαταραγμένες παρορμήσεις ειδικά όταν κυριαρχούνται από αρνητικά συναισθήματα. Η αυτοδιαχείριση είναι η κατάλληλη έκφραση συναισθημάτων. Η προσαρμοστικότητα κάποιου ατόμου υπόκειται σε αυτοδιαχείριση καθώς και πόσο αποτελεσματικός είναι κάποιος υπό εχθρικές ή αγχωτικές συνθήκες. Η ακεραιότητα, η ασάφεια, η αξιοπιστία, η συνείδηση είναι όλα στοιχεία αυτοδιαχείρισης. Η ευελιξία για την αντιμετώπιση κάθε αλλαγής, για την αντιμετώπιση διαφορετικών απαιτήσεων και την προσαρμογή σε νέες προσεγγίσεις είναι πολύ σημαντική. Ομοίως, η αυτοδιαχείριση εξετάζει τον αυτοέλεγχο των ανθρώπων όταν συμπεριφέρονται παρορμητικά. Επιπλέον, η αυτοδιαχείριση ερευνά το επίπεδο της δημιουργικής σκέψης και την δεκτικότητα των ανθρώπων. Συμπερασματικά, η συνείδηση είναι το τελευταίο συστατικό της αυτοδιαχείρισης.

- **Κίνητρα.** Το κίνητρο για την επίτευξη ενός στόχου δεν είναι η απόκτηση υλικών πραγμάτων, η ανταμοιβή χρημάτων, η φήμη ή η αναγνώριση. Είναι ένα κίνητρο προσανατολισμένο στη δράση. Ο προσανατολισμός των επιτευγμάτων είναι ένα μέτρο για κίνητρα, επειδή απεικονίζει την προσπάθεια των ανθρώπων να κάνουν τα πράγματα με καλύτερο τρόπο την προσπάθειά τους να ξεπεράσουν, να εμπλουτίσουν την ευαισθητοποίησή τους, να μάθουν, να θέσουν στόχους με επιμονή ή να αναλάβουν κινδύνους. Γενικά, η ώθηση του επιτεύγματος βοηθά τους ανθρώπους να βελτιωθούν και να επιτύχουν το επίπεδο αυτοπραγμάτωσης. Όλα τα χαρακτηριστικά είναι εσωτερικές ανταμοιβές. Η θετική προοπτική διερευνάται από τα κίνητρα. Είναι σημαντικό να δουν οι άνθρωποι μια θετική πτυχή σε άλλους ανθρώπους ή σε σοβαρές συνθήκες και να προσπαθήσουν να επιτύχουν τους στόχους ακόμα και όταν παρουσιάζονται εμπόδια και λάθη. Τέλος, ο Goleman δίνει έμφαση στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιδρά γρήγορα όταν εμφανίζονται νέες ευκαιρίες. Το χαρακτηριστικό της πρωτοβουλίας είναι σημαντικό όχι μόνο για προσωπικές ευκαιρίες αλλά και για ομαδικές ευκαιρίες.
- **Ενσυναίσθηση:** Η ενσυναίσθηση είναι ο τέταρτος κλάδος του μοντέλου και δείχνει την ικανότητα ενός ατόμου να λαμβάνει συγκεκριμένες αποφάσεις, όχι μόνο λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, αλλά να τα βιώσει, να κατανοήσει τη συναισθηματική τους σύνθεση. Η ενσυναίσθηση εξηγεί τις αντιδράσεις των ανθρώπων σε συναισθηματικές περιπτώσεις, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι τα συναισθήματα πρέπει να μοιράζονται ή να υπονοούν συμπόνια, αλλά απλά να κατανοούνται και να υπονοούν ανησυχία. Η αντιμετώπιση κάποιου σύμφωνα με τη συναισθηματική του κατάσταση είναι μια ικανότητα ενσυναίσθησης. Η κατανόηση των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων καθιστά αντιληπτή τις υπάρχουσες συναισθηματικές σχέσεις και ταυτόχρονα μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να βελτιώσουν τις ικανότητές τους. Η οικοδόμηση και η διατήρηση ικανοτήτων είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενσυναίσθησης, όπως και η διαπολιτισμική ευαισθησία.
- **Διαχείριση σχέσεων:** Η ικανότητα κάποιου να επηρεάζει, να εμπνέει, να ενισχύει τη συνεργασία, να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να δημιουργεί σχέσεις, να εντείνει τους δεσμούς είναι όλες οι ικανότητες διαχείρισης

σχέσεων. Άτομα με ικανοποιητική διαχείριση σχέσεων ακούνε τους άλλους, κατευθύνουν άλλους ανθρώπους προς την κατεύθυνση που επιθυμούν καθώς είναι οι μέντορές τους, πείθουν τους άλλους να πιστεύουν σε αυτούς, βοηθούν άλλους ανθρώπους να κάνουν το καλύτερο δυνατό και να προωθήσουν συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από όλους. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητες για τη διαχείριση των σχέσεων.

### **1.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Η διαχείριση ενός σχολικού οργανισμού μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία διατήρησης του κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διαχείρισης και του ελέγχου, τα μέλη της ομάδας να μπορούν να συνεργαστούν προσπαθώντας για μια πιο αποτελεσματική συμβολή στην επίτευξη των στόχων και προσδοκιών της σχολικής μονάδας, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους (Britnia, 2008). Ως φορέας διαχείρισης του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να επιδείξει αποτελεσματικότητα αρχικά σε διοικητικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, όπως ορίζει η εκπαιδευτική διαχείριση, ο διευθυντής πρέπει να επιτύχει στόχους μέσω της συνεργασίας, δημιουργώντας αποτελεσματικά μέσα οργάνωσης προκειμένου να προωθήσει τις εκπαιδευτικές αξίες, στόχους και προθέσεις. Ταυτόχρονα, ο ηγέτης πρέπει να είναι αποτελεσματικός, αποτελώντας μια ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς για τη σχολική ζωή (Hooge & Pont, 2020).

Ο διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για δύο βασικούς τομείς: τα αποτελέσματα (δηλαδή μια ηγεσία προσανατολισμένη στην εργασία και τους στόχους) και στις σχέσεις (δηλαδή μια ηγεσία προσανατολισμένη στα άτομα) (Everard & Morris, 1999). Αν και αυτοί οι δύο προσανατολισμοί μπορεί να είναι αντιφατικοί στη φύση, σταδιακά γίνεται εμφανές ότι οι διευθυντές μπορούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν έναν πιο δημιουργικό, ευέλικτο και αποτελεσματικό συνδυασμό των δύο προσπαθώντας να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Hooge & Pont, 2020). Όντας αρκετά σημαντικός σε αυτό το πλαίσιο σκέψης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αγκαλιάζει το ρόλο του «ηγέτη», μέσα από την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας στη σχολική μονάδα καθ' όλη την διάρκεια εκτέλεσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Lachance & Oxendine, 2015).

Κατά συνέπεια, είναι σαφές ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της κουλτούρας, της ηγεσίας και του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ ταυτόχρονα ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας, ως το άτομο που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας που υπάρχει σε μια σχολική μονάδα, και επίσης είναι αυτός που θα μεταδώσει αυτή τη κουλτούρα σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης (Πλατσίδου, 2010). Ενεργώντας ως πρότυπο, ο διευθυντής έχει την εξουσία να κρίνει εάν είναι απαραίτητες οι αλλαγές σχετικά με την

κουλτούρα της οργάνωσης, καθώς οι παρεμβάσεις του θα υιοθετηθούν πιο εύκολα από εκπαιδευτικούς (και μαθητές) εάν έχουν συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων και στο στόχο - καθορίζοντας διαδικασίες, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια πιο αποτελεσματική και αποδεκτή κουλτούρα (Lachance & Oxendine, 2015). Ως εκ τούτου, ο διευθυντής είναι κυρίως υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και την υιοθέτηση αλλαγών στη δομή της σχολικής μονάδας έχοντας σκοπό να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας, να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και να προαχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, με την τόνωση, τον συντονισμό και την παρακίνηση άλλων. Σε αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Gutiérrez-Cobo et al., 2019)

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διαδικασία ηγεσίας, έτσι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική ηγεσία (Πλατσίδου, 2010). Ως εκ τούτου, η πιο σημαντική προϋπόθεση για τον διευθυντή-ηγέτη είναι να αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τον ίδιο τον εαυτό του, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην ομάδα (Iordanoglou, 2007; Gutiérrez-Cobo et al., 2019).

Η δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποκτήσει δημοτικότητα ως σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας (Hunite, 2016). Επιπλέον, ένα αυξανόμενο πεδίο έρευνας για την αποτελεσματική ηγεσία επισημαίνει την ιδέα ότι χρειάζεται κάτι περισσότερο από τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης (Greenockle, 2010; Isaah, 2018). Ο Fullan (2001) παρατήρησε ότι «οι αποτελεσματικοί ηγέτες συνδυάζουν μια ισχυρή αίσθηση ηθικού σκοπού, μια κατανόηση της δυναμικής της αλλαγής και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καθώς χτίζουν σχέσεις. Ως αποτέλεσμα μιας μελέτης μετα-ανάλυσης, οι Marzano, Waters και McNulty (2005) ανέφεραν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες γνωρίζουν τα συναισθήματά τους, γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους, και έχουν μια ισχυρή αίσθηση αυτοεκτίμησης. Δήλωσαν επίσης ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαχειρίζονται τον εαυτό τους με πειθαρχία, διατηρώντας τον έλεγχο στα αρνητικά συναισθήματα, είναι ευέλικτοι και συμπεριφέρονται με ακεραιότητα.

Έχουν διεξαχθεί επιπλέον σημαντικές ερευνητικές μελέτες σχετικά με την αυξανόμενη αποδοχή ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ένα κρίσιμο συστατικό της ηγεσίας σε εκπαιδευτικές / σχολικές μονάδες (Ayiro, 2009; Pashiardis, 2011; Parish et al., 2015). Ο Ayiro (2009) διαπίστωσε επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Η μελέτη του Ayiro (2009) διαπίστωσε ότι η αντίληψη και η χρήση συναισθημάτων είχε τη μεγαλύτερη συνολική επίδραση στην αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων.

Ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου έχει γίνει πιο περίπλοκος καθώς η απαίτηση για υπευθυνότητα έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια (Allred et al, 2016). Αυτή η πολυπλοκότητα απαιτεί τη λήψη δύσκολων αποφάσεων και τη διαχείριση συγκρούσεων. Ωστόσο, η υπάρχουσα έρευνα δείχνει ότι οι σχολικοί ηγέτες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να λαμβάνουν δύσκολες αποφάσεις, να βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων και να δημιουργούν αποτελεσματικές ομάδες, συμβάλλοντας στη συνολική αποτελεσματικότητά τους (Taliadorou & Pashiardis, 2015). Οι

συναισθηματικά ευφρείς ηγέτες συνδυάζουν επίσης δεξιότητες κοινωνικής αποτελεσματικότητας, όπως καθοδήγηση, παρακίνηση, έμπνευση, διευκόλυνση και προώθηση θετικών στάσεων, με την ικανότητα να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε μια μυριάδα απαιτήσεων κατάστασης με ειλικρινή τρόπο. Αυτό εμπνέει την υποστήριξη και εμπιστοσύνη και επηρεάζει αποτελεσματικά τους άλλους (Taliadorou & Pashiardis, 2015). Επιπλέον, οι συναισθηματικά έξυπνοι ηγέτες έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν, να εμπνέουν, να διεγείρουν διανοητικά τους άλλους και αυτά συμβάλλουν την ανάπτυξη ενός αφοσιωμένου προσωπικού, ενώ παράλληλα εμπνέουν εμπιστοσύνη και συναισθηματική σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Moore, 2009). Επομένως, υπάρχει ένα αυξανόμενο πεδίο έρευνας που προτείνει την εστίαση των προσπαθειών στην ανάπτυξη ηγετών σχολείου με αυτούς τους διαφορετικούς τύπους δεξιοτήτων για να διευθύνουν τα σχολεία (Parish et al., 2015; Taliadorou & Pashiardis, 2015; Gutiérrez-Cobo et al., 2019).

#### **1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και φύλο**

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα συναισθήματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη δίνει μια σαφή ιδέα για τις σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε πτυχές που πιο έντονα θετικά και αρνητικά συναισθήματα από το ανδρικό φύλο (Fernández-Berrocal et al., 2012). Αυτά τα δεδομένα, στην πραγματικότητα, τροφοδότησαν το στερεότυπο, το οποίο εξακολουθεί να θεωρείται ευρέως, ότι οι γυναίκες συνήθως έχουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άντρες (Grewal & Salovey, 2005).

Οι έρευνες έχουν επικαλεστεί βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες για να εξηγήσουν την υπόθεση ότι το φύλο είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001; Patel, 2017). Η βιολογική εξήγηση προτείνει ότι η βιοχημεία των γυναικών είναι καλύτερα προετοιμασμένη να θεωρήσει τα συναισθήματα και τα σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική διάσταση των ανθρώπων συνδέεται παραδοσιακά σε μεγαλύτερο βαθμό με το γυναικείο φύλο, το οποίο βιώνει συναισθήματα κάποιου ως σημαντικό στοιχείο επιβίωσης. Για την υποστήριξη αυτής της ιδέας, ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου που είναι αφιερωμένες στη συναισθηματική επεξεργασία μπορεί να είναι μεγαλύτερες στις γυναίκες από ό, τι στους άνδρες (Baron-Cohen; 2003; Gur et al., 2002) ενώ έχει αποδειχθεί ότι η εγκεφαλική επεξεργασία των συναισθημάτων διαφέρει μεταξύ ανδρών και γυναικών (Craig et al., 2009; Fernández-Berrocal et al., 2012).

Η εξήγηση που επικεντρώνεται σε κοινωνικές πτυχές δείχνει ότι ενώ οι γυναίκες λαμβάνουν μεροληπτική εκπαίδευση που ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων τους, οι άνδρες διδάσκονται να ελαχιστοποιούν ορισμένα συναισθήματα που σχετίζονται με τη θλίψη, την ενοχή και τον φόβο (Chaplin, 2015). Επιπλέον, οι γυναίκες περνούν περισσότερο

χρόνο σε κοινωνικές επαφές και ασχολούνται περισσότερο με τη διατήρηση του θετικού τόνου των συναισθημάτων τους και των άλλων, προκειμένου να αποφευχθεί η επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων και για την κατασκευή ικανοποιητικών κοινωνικών δικτύων (Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001; Fernández-Berrocal et al., 2012 ).

Το φύλο αναγνωρίζεται ως σημαντική μεταβλητή σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά τα ευρήματα από τη βιβλιογραφία φαίνεται να είναι ασαφή. Σε μερικές μελέτες, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες ειδικά στη χρήση συναισθημάτων, την κατανόηση συναισθημάτων και τη διαχείριση συναισθημάτων (Petrides & Furnham 2000). Αυτό ερμηνεύτηκε ως ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερες και καλύτερες συναισθηματικές ικανότητες από τους άνδρες (Grewal & Salovey 2005, Joseph & Newman 2010). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες, οι άνδρες φάνηκαν να διαχειρίζονται καλύτερα τα αρνητικά συναισθήματα από τις γυναίκες (Fernández-Berrocal & Extremera 2008).

Τόσο οι βιολογικές όσο και οι κοινωνικές εξηγήσεις έχουν λάβει υποστήριξη από ένα ευρύ φάσμα εμπειρικών μελετών, οι οποίες δείχνουν μεγαλύτερες συναισθηματικές ικανότητες στις γυναίκες. Αυτές οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερες δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική γνώση, έχουν την ικανότητα να εκφράσουν πιο εύκολα είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα, ενώ διαθέτουν και αυξημένες ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και είναι πιο κοινωνικές (Brody & Hall, 2000; Fernández-Berrocal et al., 2012; Chaplin, 2015; Deng et al., 2016 ). Ως αποτέλεσμα, τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας και ο γενικός πληθυσμός πιστεύουν, από πολύ μικρή ηλικία, ότι οι γυναίκες είναι πιο συναισθηματικές από τους άντρες. Πράγματι, οι περισσότερες μελέτες της συναισθηματικής νοημοσύνης που βασίζονται σε τεστ ικανότητας όπως το MSCEIT (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) και που περιλαμβάνουν το φύλο στην ανάλυσή τους, έχουν υποθέσει ότι οι γυναίκες έχουν ανώτερες συναισθηματικές ικανότητες (Brackett & Mayer, 2003; Kafetsios, 2004; Chaplin, 2015; Iosub et al., 2014). Οι Hall και Stokes (2016) ισχυρίστηκαν ότι οι άντρες βρίσκουν πιο εύκολο να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμό ή/και απογοήτευση). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι άντρες είναι πιο ικανοί στο να εκφράσουν θετικά συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως υψηλής έντασης (π.χ. ενθουσιασμός) ενώ οι γυναίκες είναι πιο ικανές στο να εκφράσουν συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως χαμηλής/ μέτριας έντασης (π.χ. ευτυχία) (Perry- Parrish & Zeman, 2011).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

### 2.1 Ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης

Το επιστημονικό πεδίο που αφορά τις συγκρούσεις και τη διαχείρισή τους είναι αρκετά σημαντικό για κάθε διαχειριστή και ηγέτη ενός οργανισμού. Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων βρίσκει εφαρμογή σε πολλούς εργασιακούς χώρους και επιστημονικούς τομείς (ψυχολογία, κοινωνιολογία κλπ). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι το ζήτημα του ορισμού της σύγκρουσης είναι περίπλοκο, καθώς οι ερευνητές έχουν αναφέρει σημαντικές δυσκολίες στην επίτευξη ενός συνεναιτικού ορισμού που να χρησιμοποιείται σε όλους τους εργασιακούς χώρους και τους επιστημονικούς τομείς (Overton & Lowry, 2013).

Η πιο εύκολη προσέγγιση για να ορίσει κάποιος τον όρο «σύγκρουση» είναι να γίνει διαχωρισμός των θεωριών που έχουν ασχοληθεί με τον όρο σε λειτουργικές θεωρίες, περιστασιακές θεωρίες και διαδραστικές θεωρίες. Οι ερευνητές που εντάσσονται στα πλαίσια των λειτουργικών θεωριών, θεωρούν ότι μια σύγκρουση μπορεί να εξυπηρετήσει μια κοινωνική διαδικασία ενώ οι ερευνητές που εντάσσονται στα πλαίσια των περιστασιακών θεωριών, θεωρούν ότι μια σύγκρουση συμβαίνει ή παρατηρείται ως μια μορφή έκφρασης σε μια κατάσταση ή συνθήκη. Το τρίτο πεδίο θεωριών (διαδραστικές θεωρίες) ορίζουν τη σύγκρουση ως μια διαδραστική διαδικασία και προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως «Γιατί υπάρχει σύγκρουση; Τι σκοπό εξυπηρετεί;». Αντίθετα, η σχολή ερευνητών στην περιστασιακή προσέγγιση προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: «Πότε έχουμε σύγκρουση; Υπό ποιες συνθήκες συμβαίνει;». Τέλος, οι ερευνητές που εντάσσονται στα πλαίσια μιας διαδραστικής προσέγγισης προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: «Πώς προκύπτει μια σύγκρουση και ποιες μέθοδοι και μηχανισμοί χρησιμοποιούνται για να την εκφράσουν;».

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που ήταν υπέρμαχος μιας λειτουργικής προσέγγισης ήταν ο Simmel, ο οποίος, το 1955 έδωσε έναν ορισμό της σύγκρουσης βάση του οποίου μια σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί ως μια κατάσταση που προκύπτει κατά την επίλυση προβλημάτων και στην οποία υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων επιλογών. Ο Simmel θεώρησε μια σύγκρουση ως έναν τρόπο επίτευξης κάποιου είδους ενότητας, ακόμα κι αν μέσω της επίλυσης της σύγκρουσης προκληθεί η εξόντωση ενός από τα εμπλεκόμενα μέρη. Κατά τον Simmel, μια σύγκρουση μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για βελτίωση μιας υφιστάμενης κατάστασης και η συμφιλίωση μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και αν ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη βρεθεί ηττημένο κατά τη διαδικασία απόφασης. Σύμφωνα με τον Simmel η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κοινωνικοποίησης τα μέλη σε μια ομάδα και μειώνει την ένταση μεταξύ των μελών της ομάδας. Επιπλέον, ο Simmel καθόρισε τρεις δυνατές επιλογές βάση των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η λήξη μιας σύγκρουσης. Ο πρώτος τρόπος είναι η σύγκρουση να ολοκληρωθεί με την επικράτηση του ενός μέρους από τα δύο ή περισσότερα εμπλεκόμενα

μέρη. Ο δεύτερος τρόπος είναι η σύγκρουση να ολοκληρωθεί με την επίλυση της με την τεχνική του συμβιβασμού ενώ και ο τρίτος τρόπος είναι η σύγκρουση να ολοκληρωθεί με την επίλυση της με την τεχνική της υποχώρησης.

Σύμφωνα με τους Chayko et al. (2015) δεν είναι εφικτό να τερματιστούν σε όλες τις περιπτώσεις οι συγκρούσεις ανεξαρτήτως του τύπου τους και του χώρου που συμβαίνουν. Για παράδειγμα, κάποιες συγκρούσεις που εμπεριέχουν μεγάλη ένταση συναισθημάτων δεν είναι εύκολο να ολοκληρωθούν με τεχνική του συμβιβασμού. Η έρευνα του Simmel είχε σημαντική συμβολή στο πως πρέπει να επιλύεται μια σύγκρουση καθώς αναγνώρισε μια θετική πλευρά από την εμφάνιση των συγκρούσεων.

Μετάπειτα, ο Coser (1970), όρισε τη σύγκρουση ως μια διαδικασία κατά την οποία υπάρχει αντίθεση αξιών και συμφερόντων. Κατά τον Coser, μια σύγκρουση μπορεί να εξυπηρετήσει μια διαδικασία και να οδηγήσει σε λύσεις σε ένα πρόβλημα και στη πρόταση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης τους. Ο Coser είχε σημαντική συμβολή στο να προσδιοριστούν ποιες συγκρούσεις μπορούν να χαρακτηριστούν λειτουργικές και ποιες συγκρούσεις μπορούν να χαρακτηριστούν δυσλειτουργικές.

Ο Bercovitch (1984) όρισε τη σύγκρουση ως μια κατάσταση η οποία δημιουργείται από ασυμβατότητα στις απόψεις, τις αξίες ή τους στόχους μεταξύ δύο περισσότερων ομάδων ή ατόμων. Σύμφωνα με τον Bercovitch (1984), μια σύγκρουση καθορίζεται κάθε φορά από την περίσταση κάτω από την οποία συμβαίνει και μπορεί να παρατηρηθεί λόγω πολλών παραγόντων (ατομικών ή ομαδικών, εσωγενών ή εξωτερικών).

Από την οπτική της διαδραστικής προσέγγισης, οι Folger et al. (1993) όρισαν τη σύγκρουση ως μια κατάσταση στην οποία παρατηρείται ένα είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, που έχουν άμεση εξάρτηση ο ένας από τον άλλο (πχ άτομα που εργάζονται σε ένα τμήμα μιας επιχείρησης), και έχουν διαφορετικούς στόχους ενώ προκύπτει υψηλού βαθμού ανταγωνιστικότητα στην επίτευξη αυτών των στόχων μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει ακόμη δύο διαστάσεις μιας σύγκρουσης: τη διάσταση της αλληλεξάρτησης και τη διάσταση της αντίληψης. Η αλληλεξάρτηση συνήθως σχετίζεται με συνθήκες ή καταστάσεις στις οποίες ένα μέρος εξαρτάται από τις επιλογές του άλλου μέρους.

Οι Thomas et al. (2005) όρισαν τη σύγκρουση ως μια μορφή διαφωνίας και έκφρασης διαφορετικών απόψεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων ατόμων που προκύπτουν από διαφορές στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ανάγκες των ατόμων ή των ομάδων αυτών. Σε οργανωτικό πλαίσιο, διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ εργαζομένων σε ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικιακή ομάδα, η εργασιακή εμπειρία και η προσωπικότητα οδηγούν στην εμφάνιση αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης και κάθε φορά η σύγκρουση πρέπει να προσεγγίζεται ανάλογα (Overton & Lowry, 2013).

## 2.2 Μορφές-Είδη συγκρούσεων

Η οργανωτική σύγκρουση, είτε είναι ουσιαστική είτε συναισθηματική, μπορεί να χωριστεί σε ενδο-οργανωτικές και συγκρούσεις μεταξύ οργανισμών (Rahim, 2011). Η σύγκρουση μεταξύ οργανισμών συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών/επιχειρήσεων όταν διαφορετικές επιχειρήσεις ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Η ενδο-οργανωτική σύγκρουση είναι μια σύγκρουση εντός ενός οργανισμού και μπορεί να εξεταστεί με βάση το επίπεδο, για παράδειγμα, τμήμα (διαπροσωπικό), ομάδα εργασίας (ενδο-ομαδική) και άτομο (διαπροσωπική).

Η διαπροσωπική σύγκρουση αναφέρεται γενικά σε σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (που δεν εκπροσωπούν την ομάδα), αλλά αποτελούν μέρος της ίδιας ή διαφορετικής ομάδας στο ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο, σε έναν οργανισμό. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί να χωριστεί σε συγκρούσεις εντός της ομάδας και σύγκρουση μεταξύ ομάδων. Ενώ η πρώτη, δηλαδή οι συγκρούσεις εντός μιας ομάδας, συμβαίνει μεταξύ μελών μιας ομάδας ή μεταξύ υποομάδων εντός μιας ομάδας, η τελευταία δηλαδή η σύγκρουση μεταξύ ομάδων, εμφανίζεται μεταξύ ομάδων σε έναν οργανισμό. Η συγκεκριμένη κατηγορία συγκρούσεων κάνει την εμφάνιση της στον εργασιακό χώρο όταν τουλάχιστον δύο άτομα εκφράζουν τη διαφωνία τους σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του οργανισμού ή του τμήματος που εργάζονται (Rahim, 2011).

Ο Rahim, (2011) όρισε τους κοινούς τύπους συγκρούσεων ως:

- Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις ή σύγκρουση ρόλων: μια σύγκρουση που προκύπτει ως αποτέλεσμα εσωτερικής πίεσης.
- Διαπροσωπικές συγκρούσεις: μια σύγκρουση που συμβαίνει μεταξύ τουλάχιστον δύο μελών ενός οργανισμού σε ένα τμήμα ή διαφορετικά τμήματα και η οποία καθορίζει τις προτεραιότητες και τον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται κάποιες εργασίες και δραστηριότητες.
- Συγκρούσεις εντός ομάδων: συμβαίνει μεταξύ των μελών μιας ομάδας που σχετίζονται με ασυμβατότητα στις αξίες και τις απόψεις/ αντιλήψεις τους,
- Συγκρούσεις μεταξύ ομάδων: συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων εντός ενός οργανισμού. Αυτό συμβαίνει συνήθως λόγω ασυμβατότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων εντός του οργανισμού.

Οι δύο κυριότερες κατηγορίες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις (Mahvar et al., 2018). Οι κύριες αιτίες των ενδοπροσωπικών συγκρούσεων είναι: συγκρουόμενες ανάγκες, ασάφεια ρόλων, ασυμβατότητα των οργανωτικών και προσωπικών αξιών (Rahim, 2011). Με άλλα λόγια, άτομα με την ίδια επίσημη ευθύνη σε μια σχολική οργάνωση μπορεί να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις καταστάσεις λόγω των διαφορών στην προσωπικότητά τους. Γενικά, οι πηγές της ενδοπροσωπικής σύγκρουσης είναι κυρίως δομικές. Επιβάλλονται κατά περίπτωση και αυτά σύμφωνα με τον Rahim (1983) προκαλούνται από: κακή ανάθεση εργασιών,

ζήτηση για στόχους που δεν είναι εφικτοί, ορισμός αντικρουόμενων στόχων, καθυστερημένες αποφάσεις και ηγετικές στρατηγικές.

Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι ο πιο κοινός και ορατός τύπος διαφωνίας σε σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν. Στα σχολεία, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις βασίζονται σε ορισμένους τύπους συγκρούσεων ρόλων στις οποίες ένα άτομο αντιλαμβάνεται ασυμβίβαστα μηνύματα και πιέσεις από τον επικεφαλής του σχολείου ή τον επικεφαλής κάποιου τμήματος (Mahvar et al., 2018). Για παράδειγμα, η σύγκρουση μπορεί να είναι μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μαθητών και των διευθυντών του σχολείου και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η πιο κοινή αιτία δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών είναι η ανισορροπία στην κατανομή του φόρτου εργασίας, κακή επικοινωνία με τους διευθυντές και το προσωπικό (Rahim, 2011).

### 2.3 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε ομάδες και συνήθως θεωρούνται αναπτυξιακές, η έρευνα έχει διερευνήσει διάφορα θέματα σχετικά με την εφαρμογή αποτελεσματικών διαδικασιών διαχείρισης συγκρούσεων, συμπεριλαμβανομένων των αντίστοιχων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων. Πράγματι, μπορεί να προταθεί ότι ο αντίκτυπος κάθε σύγκρουσης μπορεί να είναι εποικοδομητικός ή καταστροφικός για ομάδες, ανάλογα με τις διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης που υιοθετούνται για την επίλυσή τους. Ένα τύπος διαχείρισης συγκρούσεων έχει περιγραφεί ως ένα πρότυπο αλληλεπίδρασης που υιοθετείται από ένα άτομο ή τα μέλη μιας ομάδας κατά την αντιμετώπιση διαφωνιών και διαπροσωπικών εντάσεων (Kuhn & Poole, 2000). Σύμφωνα με τους Somech et al. (2009), οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων αντικατοπτρίζουν τις τάσεις συμπεριφοράς ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας προκειμένου να επιλύσει τις διαφορές με αποτελεσματικό τρόπο. Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών που διερευνούν τη διαχείριση συγκρούσεων υιοθετούν το δημοφιλές μοντέλο Dual Concern Model που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Blake & Mouton (1964), σύμφωνα με το οποίο η διαχείριση των συγκρούσεων εξαρτάται από δύο βασικές ανησυχίες, την ανησυχία του εαυτού και την ανησυχία για τους άλλους. Με βάση αυτή τη διχοτόμηση, διαμορφώνονται πέντε διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, δηλαδή συνεργασίας/ ενσωμάτωσης, παραχώρησης, συμβιβασμού, αποφυγής και επιβολής.

Ενώ υπάρχουν πολλές παραλλαγές αναφορικά με τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα άτομα, ο κύριος «αρχέτυπος» των μοντέλων επίλυσης συγκρούσεων είναι το Dual Concern Model (Sorenson, Morse, & Savage, 1999). Οι ρίζες του μοντέλου μπορούν να βρεθούν στο μοντέλο των Blake and Mouton's (1964) και από τότε, πολλοί άλλοι ερευνητές έχουν μιμηθεί το μοντέλο στις προσεγγίσεις τους για τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (π.χ. De Dreu & Weingart, 2003; Rahim, 1983).

### 2.3.1. Τεχνική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης

Η τεχνική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης περιλαμβάνει την εξεύρεση λύσης στη σύγκρουση που ικανοποιεί και τα δύο μέρη (Rahim, 2011). Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για την ενεργό επιδίωξη αποτελεσματικών δράσεων επίλυσης προβλημάτων, ώστε όλα τα μέρη να μπορούν να επιτύχουν εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα (κατάσταση win-win) (Cavanagh, 1991). Σε αυτήν τη στρατηγική, τα άτομα φαίνεται να ενδιαφέρονται εξίσου για τις επιθυμίες των άλλων. Ωστόσο, δεν είναι διατεθειμένοι να εγκαταλείψουν τις δικές τους θέσεις για να ικανοποιήσουν απλώς τις επιθυμίες άλλων ατόμων. Καινοτόμες ιδέες αναδύονται συχνά όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη συνεργατική προσέγγιση στη διαχείριση συγκρούσεων. Όταν τα μέρη πρέπει να συνεχίσουν να συνεργάζονται μετά την εμφάνιση μιας σύγκρουσης, πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια συνεργατική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων για να συνεχίσει να συνεργάζεται μαζί σε συμφωνία. Μια συνεργατική στρατηγική συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των επικοινωνιών και την ικανότητα και εμπιστοσύνη των συνεργατών (Robbins & DeCenzo, 2007).

Αυτή η στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων λειτουργεί καλύτερα όταν τα άτομα που εμπλέκονται στην κατάσταση των συγκρούσεων έχουν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστεύονται το ένα το άλλο. Όταν χρησιμοποιείται το συνεργατικό στυλ και τα δύο μέρη ικανοποιούνται επειδή και οι δύο ανάγκες τους έχουν καλυφθεί. Ωστόσο, αυτή η στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να καταλάβει αρκετό απο το χρόνο των ατόμων και να τον αφαιρέσει από άλλες σημαντικές εργασίες.

Το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων συνεπάγεται μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό και τους άλλους σε ένα εργασιακό περιβάλλον (Alzawahreh & Khasawneh, 2011). Ενθαρρύνεται η ανταλλαγή ιδεών και οι διαφορές παρακάμπτονται για την εξεύρεση αποτελεσματικής λύσης για τα εμπλεκόμενα μέρη. Η συγκεκριμένη στρατηγική επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο (Montes et al., 2012). Οι διευθυντές ή οι οργανισμοί που χρησιμοποιούν αυτό το στυλ αντιμετωπίζουν άμεσα τη σύγκρουση και βρίσκουν εποικοδομητικές και δημιουργικές λύσεις στις συγκρούσεις, έχοντας μεγαλύτερη μέριμνα για τον εαυτό τους και εκείνους των υπαλλήλων, εστιάζοντας στις δικές τους ανάγκες και στις ανάγκες των εργαζομένων (Longe, 2015). Τα βασικά προβλήματα της σύγκρουσης αναλύονται πριν αναζητηθούν οι λύσεις και στο τέλος, οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι και αποδίδουν καλά μακροπρόθεσμα.

Το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων παίζει σημαντικό ρόλο στην επίλυση συγκρούσεων ενθαρρύνοντας έτσι τη συνεχή απόδοση στον οργανισμό. Η τεχνική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης λέγεται ότι είναι το καταλληλότερο στυλ για τη βελτίωση της συνεχούς απόδοσης μεταξύ των εργαζομένων, επειδή αυτό το στυλ επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο (Alzawahreh & Khasawneh, 2011). Οι εργαζόμενοι που χρησιμοποιούν αυτό το στυλ αντιμετωπίζουν άμεσα συγκρούσεις και

προσπαθούν να βρουν νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματά τους εστιάζοντας στις δικές τους ανάγκες καθώς και στις ανάγκες άλλων.

Σύμφωνα με τον Agwu (2013), τα εμπλεκόμενα μέρη που χρησιμοποίησαν αυτή τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων το βρήκαν πιο αξιόπιστο από οποιοδήποτε άλλη στρατηγική, καθώς και τα δύο μέρη επωφελούνται στο τέλος. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, και οι δύο πλευρές θα είναι πιο αφοσιωμένες και θα συμμετέχουν στη διαχείριση συγκρούσεων σε οργανισμούς (Montes et al., 2012). Η διαχείριση συγκρούσεων με χρήση της συνεργατικής στρατηγικής είναι πιθανό να επιλυθεί σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις, καθώς και τα δύο μέρη έχουν δεσμευτεί να βρουν τη λύση (Rahim, 2011). Επιπλέον, η απόδοση των εργαζομένων ενισχύεται με τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής επειδή ενθαρρύνει τη συμμετοχή αυξάνοντας έτσι την κατανόηση μεταξύ των εργαζομένων (Longe, 2015).

### **2.3.2. Τεχνική της παραχώρησης**

Σε αυτήν τη στρατηγική, τα εμπλεκόμενα μέρη αφήνουν στην άκρη κάποιες διαφωνίες και επισημαίνονται κοινά σημεία. Ένα μέρος εγκαταλείπει τις δικές του επιθυμίες για να καλύψει τις ανάγκες ενός άλλου μέρους. Αυτή η στρατηγική είναι κατάλληλη όταν ένα μέρος δεν έχει αρκετές πληροφορίες σχετικά με το θέμα και η σχέση, μεταξύ των δύο μερών, είναι επιθυμητό να διατηρηθεί (Rahim, 2011). Ο Robbins (1991) δηλώνει ότι η σχέση μερικές φορές είναι πιο σημαντική για ένα μέρος, οπότε αυτό το μέρος μπορεί να είναι πρόθυμο να θυσιάσει και να προτιμήσει την ικανοποίηση του άλλου μέρους. Αυτή η στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιηθεί όταν το ζήτημα για το οποίο προκύπτει η σύγκρουση δεν είναι σημαντική για ένα μέρος και αυτό το μέρος θέλει να έχει ένα πλεονέκτημα για μελλοντικά ζητήματα κάνοντας πίσω στο παρόν ζήτημα (Robbins & DeCenzo, 2007).

Η συγκεκριμένη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων δείχνει ότι κάποιος ενδιαφέρεται περισσότερο για τους άλλους και έτσι θέτει τις ανάγκες των άλλων πρώτες, και σκοπεύουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες για τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη με τον τρόπο αυτό (Longe, 2015). Η συγκεκριμένη στρατηγική συνδέεται με την εξυπηρέτηση συμπεριφορών που περιλαμβάνει την κατάργηση των ενδιαφερόντων ενός ατόμου για να ευχαριστήσει τους υπόλοιπους. Χρησιμοποιείται συνήθως όταν το ένα μέρος είναι διατεθειμένο να παραιτηθεί από τη σύγκρουση. Σε αυτήν την περίπτωση, οι διαχειριστές προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων εκείνων που εμπλέκονται στη σύγκρουση και αυτή η στρατηγική ταιριάζει καλύτερα σε συγκρούσεις που έχουν ήδη υπάρξει και επιλυθεί στο παρελθόν. Οι Lather, Jain και Shukla (2010) έδειξαν ότι η συγκεκριμένη στρατηγική είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιηθεί σε έναν οργανισμό λόγω των μειονεκτημάτων που μπορεί να προκύψουν μακροπρόθεσμα, ενώ ορισμένοι ερευνητές βρήκαν τη στρατηγική κατάλληλη σε κάποια οργάνωση, καθώς ο διευθυντής προσπαθεί να γνωρίσει ανάγκες των μερών που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Σύμφωνα με τους Montes, Rodriguez και Serrano (2012), η στρατηγική

χρησιμοποιείται για τη διατήρηση μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ της διοίκησης και των υπαλλήλων, οδηγώντας έτσι σε υψηλή απόδοση των εργαζομένων, ειδικά όταν η στρατηγική είναι αποτελεσματική και ευεργετική.

Σύμφωνα με τους Saeed et al. (2014), αυτή η στρατηγική βρέθηκε να χρησιμοποιείται περισσότερο όταν οι άνθρωποι δεν μπορούν να συμφωνήσουν, αλλά στο τέλος πρέπει να ληφθεί απόφαση σε ένα οργανισμό. Θεωρείται το πιο διαδεδομένο στυλ για την αποφυγή συγκρούσεων σε έναν οργανισμό, προκειμένου να διατηρηθεί ένα αρμονικό εργασιακό περιβάλλον. Σε έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική της παραχώρησης μοιάζει περισσότερο να χρησιμοποιείται σε δημόσιους οργανισμούς σε σύγκριση με ιδιωτικούς οργανισμούς (Lather et al., 2010). Σύμφωνα με τον Rahim (2011), αυτό το στυλ χρησιμοποιείται συνήθως από διευθυντές ομάδων που είναι άνθρωποι προσανατολισμένοι σε έναν οργανισμό. Επομένως, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, αυτό το στυλ θεωρήθηκε κατάλληλο για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ των μελών και τη διατήρηση μιας αρμονικής σχέσης στο εργασιακό περιβάλλον.

### **2.3.3. Τεχνική της επιβολής**

Σε αυτή την τεχνική επίλυσης συγκρούσεων ένα μέρος παραμελεί τις ανάγκες και την ικανοποίηση του άλλου μέρους και δίνει σημασία μόνο στους δικούς του στόχους για να ικανοποιηθεί η δική του ανάγκη και να περάσει η δική του άποψη (Rahim, 2011). Γενικά, αυτή η κατάσταση εμφανίζεται όταν ένα μέρος έχει περισσότερη δύναμη ή επίσημη εξουσία (Robbins, 1991) και το αποτέλεσμα της σύγκρουσης δεν είναι τόσο σημαντικό, αλλά λαμβάνονται υπόψη η επίτευξη των στόχων και η απόκτηση περισσότερων πλεονεκτημάτων για τον οργανισμό (Rahim, 2011). Αυτή η στρατηγική δεν είναι κατάλληλη όταν (Rahim, 2011):

1. Το ζήτημα για το οποίο δημιουργήθηκε η σύγκρουση είναι περίπλοκο και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να ληφθεί μια συνεργατική απόφαση
2. Και τα δύο μέρη έχουν ίση ισχύ.
3. Η χρήση αυτού του στυλ από ένα ή και τα δύο μέρη μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδο.

Η στρατηγική της επιβολής συνεπάγεται ότι ένα μέρος έχει μεγαλύτερη ανησυχία για τον εαυτό του και δεν ανησυχεί για τις ανησυχίες για τους άλλους και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται ως κατάσταση win-lose και κατά κύριο λόγο βασίζεται στη χρήση της δύναμης θέσης που κατέχει ένα άτομο (Rahim, 2011). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη στρατηγική τα διευθυντικά στελέχη αναγκάζουν τους υπαλλήλους όταν πρέπει να ληφθεί μια απόφαση γρήγορα. Οι διευθυντές υποθέτουν ότι οι στόχοι του οργανισμού είναι πιο σημαντικοί από τις ανησυχίες των υπαλλήλων τους και έτσι επιβάλλουν την άποψη τους. Αυτό επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων, δεδομένου ότι οι διευθυντές υπερτερούν των

υπαλλήλων τους, έτσι η στρατηγική της επιβολής φαίνεται να είναι εν μέρει αποτελεσματική ανάλογα με την κατάσταση (Longe, 2015).

Η στρατηγική της επιβολής είναι η πιο κατάλληλη σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, αλλά σύμφωνα με τον Shaheryar (2016), μπορεί να επηρεάσει τη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και μπορεί να ενθαρρύνει ένα άλλο είδος συγκρούσεων μακροπρόθεσμα, άρα είναι αναποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης αν χρησιμοποιείται σε βάθος χρόνου.

Σύμφωνα με τον Longe (2015), η στρατηγική της επιβολής είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιηθεί σε οργανισμούς. Επομένως, όταν χρησιμοποιείται, μπορεί να έχει αντίκτυπο στην απόδοση των εργαζομένων, όπως ο φόβος μεταξύ τους και ο ανταγωνισμός (Tahir et al, 2016). Συμπερασματικά, η στρατηγική της επιβολής είναι αποτελεσματική και ευεργετική στο τέλος για τον οργανισμό και τους στόχους του, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, αλλά όχι κατάλληλη μακροπρόθεσμα και πρέπει να ελαχιστοποιηθεί με κάθε κόστος, επειδή επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Shaheryar, 2016).

#### **2.3.4. Τεχνική της αποφυγής**

Η αποφυγή είναι μια στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων όπου στην πράξη σημαίνει η αποχώρηση από μια σύγκρουση χωρίς σοβαρή λύση. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν την περίπτωση αποφεύγουν τις συγκρούσεις και δεν βρίσκεται λύση στο πρόβλημα (Rahim, 2011). Η τεχνική της αποφυγής δείχνει ότι τα εμπλεκόμενα μέρη είναι έτοιμα να αποδεχθούν ότι η σύγκρουση δεν υπάρχει πλέον μεταξύ τους. Αυτός που επιλέγει την τεχνική της αποφυγής έχει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό του και είναι μη συνεργατικός. Η τεχνική της αποφυγής είναι κατάλληλη όταν η νίκη είναι αδύνατη ή όταν οι αντιπαραθέσεις είναι υψηλές και χρησιμοποιούνται επίσης από άτομα που επηρεάζονται συναισθηματικά στο τέλος (George, Omweri & Miroga, 2013).

Η τεχνική της αποφυγής θεωρήθηκε κατάλληλη όταν τα εμπλεκόμενα μέρη χρειάζονταν χρόνο για να συγκεντρώσουν επαρκείς πληροφορίες πριν από τη διαχείριση της σύγκρουσης. Αλλά φάνηκε να έχει τα δικά του μειονεκτήματα στο ότι η σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί ξανά (Ebrahim et al., 2014). Η αποφυγή της διαχείρισης των συγκρούσεων φάνηκε να χρησιμοποιείται από ορισμένους διαχειριστές που δεν αναγνωρίζουν το πρόβλημα και αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη της διαχείρισης. Η τεχνική της αποφυγής δεν είναι μια καλή μακροπρόθεσμη στρατηγική για έναν οργανισμό, καθώς τα ζητήματα αναδύονται και πάλι με αρνητικές συνέπειες.



### **2.3.5. Τεχνική του συμβιβασμού**

Το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι επίσης γνωστό ως κατάσταση loose-loose όπου ορισμένες από τις ανάγκες των μερών επιτυγχάνονται, αλλά όχι όλες (Alzawahreh & Khasawneh, 2011). Η στρατηγική είναι εν μέρει δυναμικό και συνεργατικό και αυτό απαιτείται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και είναι κατάλληλη όταν τα εμπλεκόμενα μέρη χρειάζονται μια άμεση λύση για τον χρόνο που διαθέτουν και επίσης χρησιμοποιούνται ως εφεδρικό σχέδιο όταν άλλες τεχνικές όπως η επιβολή δεν καθίστανται εφαρμόσιμες και οδηγούν σε αδιέξοδο (Rahim, 2011). Αυτή η προσέγγιση έχει τα δικά της πλεονεκτήματα όπως είναι πιο πρακτική, δεδομένου ότι βασίζεται στο χρόνο, παρέχει μια λύση για το πρόβλημα και είναι επίσης γρήγορη.

Σύμφωνα με τον Saiti (2015), η τεχνική του συμβιβασμού ενθαρρύνει τους υπαλλήλους να προσπαθούν και να είναι συνεργάσιμοι και ταυτόχρονα επιθετικοί για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Η τεχνική του συμβιβασμού βρέθηκε επίσης να χρησιμοποιείται ανάλογα με την κατάσταση των διευθυντών του οργανισμού και ανάλογα με την κατάσταση που παρατηρείται μεταξύ των μελών του οργανισμού (Alzawahreh & Khasawneh, 2011). Ο συμβιβασμός είναι κατάλληλος όταν (Robbins, 1991):

1. Οι στόχοι δεν είναι τόσο σημαντικοί όσο οι προσπάθειες και ο χρόνος που ξοδεύονται κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης.
2. Και τα δύο μέρη έχουν ίση ποσότητα ισχύος, αλλά αποδίδουν σε διαφορετικούς στόχους.
3. Είναι απαραίτητο να βρεθεί μια προσωρινή λύση σε κρίσιμα ζητήματα.
4. Τα εμπλεκόμενα μέρη δεν έχουν αρκετό χρόνο για να συζητήσουν και πρέπει να πάρουν μια απόφαση αμέσως.
5. Όταν η συνεργασία ή η επιβολή είναι αδύνατη.

## **2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του τρόπου διαχείρισης μιας σύγκρουσης**

### **2.4.1. Ηλικία, φύλο και διαχείριση συγκρούσεων**

Φαίνεται ότι ενώ λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ των τεχνικών χειρισμού των συγκρούσεων και του φύλου, από τις μελέτες προκύπτει ότι οι άντρες είναι πιο πιθανό

να υιοθετήσουν τεχνικές που συνδέονται με τον τύπο επιβολής ,ενώ γυναίκες πιο πιθανό να υιοθετήσουν τεχνικές που συνδέονται με τον τύπο αποφυγής (Brewer et al., 2002). Σε μια μελέτη που διενήργησε ο Antonioni (1998) αποκαλύφθηκε ότι το φύλο γενικά είχε μικρή επίδραση στην πρόβλεψη του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγεται. Οι Korabik et al (1993) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα λίγα χρόνια νωρίτερα, όταν δήλωσαν στη μελέτη τους ότι οι γυναίκες διευθυντές δεν διαφέρουν από τους άνδρες ομολόγους τους στο προτιμώμενο στυλ αντιμετώπισης συγκρούσεων. Η Sutschek (2001) με τη σειρά της διαπίστωσε ότι οι γυναίκες απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τις συνεργατικές τεχνικές χειρισμού συγκρούσεων όταν αντιμετώπιζαν το ίδιο σενάριο σύγκρουσης με τους άντρες συναδέλφους τους. Οι άντρες σύμφωνα με τη Sutschek (2001) προτιμούν να χρησιμοποιούν τεχνικές επιβολής για την αντιμετώπιση συγκρούσεων πριν χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική αποφυγής. Οι γυναίκες, από την άλλη πλευρά, προτιμούν την αποφυγή αντί για την επιβολή. Η αποφυγή των συγκρούσεων από τις γυναίκες, ωστόσο, πιθανότατα έχει να κάνει περισσότερο με τις διαφορές ισχύος από ό, τι με τις διαφορές φύλου (Randel, 2002).

Επιπρόσθετα, κάποιες έρευνες έχουν αναφέρει σημαντική επίδραση της ηλικίας στην επιλογή τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων. Για παράδειγμα μια πρόσφατη μελέτη από τους Gbadamosi et al. (2014) έδειξε ότι τα νεότερα άτομα έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην επιλογή συνεργατικών ή συμβιβαστικών τεχνικών επίλυσης των συγκρούσεων από τα μεγαλύτερα άτομα, τα οποία ήταν πιο πιθανό να καταφεύγουν σε τεχνικές αποφυγής επίλυσης των συγκρούσεων. Στη μελέτη των Çetin και Hacifazlioglu (2004) η ηλικία αναγνωρίστηκε ως μια σημαντική μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή των τεχνικών της διαχείρισης των συγκρούσεων. Καθώς οι ακαδημαϊκοί και οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν ηλικιακά, γίνονται πιο πρακτικοί και παραγωγικοί στην επικοινωνία τους με τους συναδέλφους τους. Αυτό αποδείχθηκε επίσης από τη μεγαλύτερη πιθανότητα χρήσης στρατηγικών συνεργασίας από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες γενικά δεν συγκλίνουν ως προς τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηλικίας, καθώς άλλες προτείνουν ότι η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται με την χρήση τεχνικών αποφυγής ενώ άλλες προτείνουν ότι η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται με την χρήση τεχνικών συνεργασίας (Steen & Shinkai, 2020).

#### **2.4.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και διαχείριση συγκρούσεων**

Τον τελευταίο μισό αιώνα, οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει πολλά διαφορετικά μοντέλα για την κατηγοριοποίηση και την εξερεύνηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Υπήρξε μικρή συναίνεση κατά τη διάρκεια των δεκαετιών σχετικά με ακόμη και τον απλό ορισμό της λέξης «προσωπικότητα». Σύμφωνα με τους Moynihan και Peterson (2001) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθορίζονται από τις γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις που έχει βιώσει ένα άτομο που μπορεί να επηρεάσουν την εργασία του και τη διαπροσωπική ή κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά του . Στις πρώτες έξι δεκαετίες

του εικοστού αιώνα, στην πραγματικότητα, χρησιμοποιήθηκαν πάνω από 500 διαφορετικές μέθοδοι για τη μέτρηση της προσωπικότητας στην έρευνα (Widiger & Crego, 2019). Αυτό συνέβαλε σε μεγάλο μέρος στην σύγχυση γύρω από την έννοια της προσωπικότητας. Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν τώρα αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, γνωστό ως "Big Five" ή "Five-Factor model" (FFM) που κατάφερε να οργανώσει πειστικά ένα πλήθος χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Neuman, Wagner & Christiansen, 1999) σε ένα πλαίσιο πέντε διαφορετικών κατηγοριών. Το FFM καθορίζει πέντε ξεχωριστούς τομείς της προσωπικότητας: εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, ευσυνειδησία, προσήνεια και νευρωτισμός (McCrae & Costa, 2003).

Οι πρώτες μελέτες σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων έδωσαν ασυνεπή αποτελέσματα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων δεν μπορεί να προβλεφθεί από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Antonioni, 1998). Οι προηγούμενοι ερευνητές δεν είχαν μια ομοιόμορφη μέθοδο για την κατηγοριοποίηση ή την περιγραφή της προσωπικότητας, αλλά με την ανάπτυξη του FFM, οι ερευνητές κατάφεραν να κατηγοριοποιήσουν καλύτερα τους τύπους προσωπικότητας, παρέχοντας έτσι νέες επιλογές για τη διερεύνηση του ρόλου της προσωπικότητας στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Η αναζήτηση δεδομένων οδήγησε σε τέσσερις μελέτες που διερεύνησαν τους συσχετισμούς μεταξύ παραγόντων προσωπικότητας FFM και στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων (Ahmed, Nawaz, Shaukat & Usman, 2010; Antonioni, 1998; Moberg, 2001; Wood & Bell, 2008) και τέσσερις μελέτες που ερευνούν η σχέση μεταξύ παραγόντων προσωπικότητας, στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων και άλλων παραγόντων (Aliakbari & Amiri, 2016; Barbuto, Phipps, & Xu, 2009; Macintosh & Stevens, 2007; Park & Antonioni, 2007). Οι τέσσερις μελέτες που διερεύνησαν άλλους παράγοντες διεξήγαγαν αναλύσεις και παράγαγαν αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και στυλ σύγκρουσης.

Η μελέτη του Antonioni (1998), η οποία ήταν η πιο περιεκτική, ανέπτυξε μια υπόθεση σχετικά με το πώς σχεδόν κάθε χαρακτηριστικό προσωπικότητας θα προέβλεπε κάθε στυλ σύγκρουσης. Ο Antonioni ισχυρίστηκε ότι για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει επιτυχώς ένα συγκεκριμένο στυλ σύγκρουσης, κάποιος θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά ή δεξιότητες. Για παράδειγμα, ο Antonioni πίστευε ότι μια απαίτηση για χρήση του στυλ συνεργασίας ήταν ότι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις και να λύσουν προβλήματα με τρόπο ικανοποιητικό για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Ωστόσο, εκείνοι που προτιμούν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις μπορεί να είναι ήσυχτοι ή συνεσταλμένοι, και τείνουν να προτιμούν να διατηρούν την αρμονία. Μπορεί επίσης να έχουν την τάση να καθυστερούν όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και μπορεί να μην είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες ή συμβιβασμούς. Παρομοίως, όσοι προτιμούν τις συμβιβαστικές τεχνικές θα επιθυμούν επίσης να διατηρήσουν την αρμονία αλλά ταυτόχρονα επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο ανησυχίας για τα συμφέροντα του άλλου. Αντίθετα, εκείνοι που προτιμούν ένα κυρίαρχο στυλ (επιβολή) δείχνουν υψηλό επίπεδο ανησυχίας για τα δικά τους συμφέροντα και χαμηλή ανησυχία για τα συμφέροντα

του άλλου, επομένως είναι πιο πιθανό να είναι επιθετικοί, επίμονοι και προσεκτικοί. Ο Antonioni (1998) δήλωσε ότι ο συμβιβασμός, από τη φύση του ως μείγμα μεταξύ απόδοσης και επίλυσης προβλημάτων, είναι πιο δύσκολο να προβλεφθεί. Ωστόσο, αναφέρει περαιτέρω ότι ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ευελιξία, μπορεί να διαδραματίσουν ρόλο στην επιλογή του συμβιβασμού ως στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων.

Έτσι, ο Antonioni (1998) υπέθεσε τα ακόλουθα: (α) μια προτίμηση για τη χρήση συνεργατικών τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων θα προβλεφθεί από υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας, προσήνειας, συνείδησης, ανοιχτότητας και χαμηλό επίπεδο νευρωτισμού, (β) μια προτίμηση για τεχνικές αποφυγής θα προβλεφθεί από χαμηλά επίπεδα εξωστρέφειας, συνείδησης και ανοιχτότητας, και υψηλά επίπεδα προσήνειας και νευρωτισμού, (γ) μια προτίμηση για τεχνικές επιβολής θα προβλεφθεί από υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας και συνείδησης, καθώς και από χαμηλά επίπεδα προσήνειας, ανοιχτότητας και νευρωτισμού, (δ) μια προτίμηση για συμβιβασμό θα προβλεφθεί από υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας, ανοιχτότητας, προσήνειας και νευρωτισμού και χαμηλού επιπέδου ευσυνειδησίας και (ε) μια προτίμηση για παραχώρηση θα προέβλεπε ένα χαμηλό επίπεδο εξωστρέφειας και υψηλά επίπεδα προσήνειας και νευρωτισμού. Ο Antonioni (1998), δεν μπόρεσε να αναπτύξει ένα εννοιολογικά λογικό θεμέλιο για να δικαιολογήσει σχέσεις μεταξύ παραχώρησης και ανοιχτότητας ή συνείδησης, έτσι ανέπτυξε μόνο τρεις υποθέσεις σχετικά με την παραχώρηση.

Άλλες δύο μελέτες (Ahmed et al., 2010; Wood & Bell, 2008) διερεύνησαν διαφορετικές διαστάσεις του ζητήματος της προσωπικότητας και των τεχνικών διαχείρισης σύγκρουσης. Οι Ahmed et al. (2010) διερεύνησε εάν η εξωστρέφεια και η ανοικτότητα στις νέες εμπειρίες επηρέασαν τις προτιμήσεις μεταξύ των τεχνικών αποφυγής και συμβιβασμού στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα άτομα που διαθέτουν υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας ή ανοιχτότητας ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν συμβιβασμό ως στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων σε αντίθεση με την αποφυγή. Οι Wood και Bell (2008) διερεύνησαν εάν το στυλ σύγκρουσης θα προβλεπόταν από την εξωστρέφεια και τη προσήνεια. Πρότειναν ότι η προσήνεια μπορεί να αντιστοιχεί στη διάσταση της συνεργασίας και ότι η εξωστρέφεια μπορεί να αντιστοιχεί στην διάσταση της επιβολής. Έτσι, οι Wood και Bell (2008) υπέθεσαν: (α) ότι η υψηλή εξωστρέφεια και η υψηλή προσήνεια θα προέβλεπαν μια προτίμηση για ένα συνεργατικό στυλ, (β) η χαμηλή εξωστρέφεια και η υψηλή προσήνεια θα προέβλεπε μια προτίμηση για ένα συμβιβαστικό στυλ, (γ) χαμηλή εξωστρέφεια και χαμηλή προσήνεια θα προέβλεπε μια προτίμηση για αποφυγή, και (δ) η υψηλή εξωστρέφεια και η χαμηλή προσήνεια θα προβλέψουν μια προτίμηση για ένα στυλ επιβολής. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τόσο το συμβιβαστικό στυλ όσο το στυλ επιβολής προβλέπονταν από τα επίπεδα εξωστρέφειας και προσήνειας, όπως αναφέρεται στις υποθέσεις. Όσον αφορά το συνεργατικό στυλ και το στυλ αποφυγής, βρέθηκε ότι η υψηλή προσήνεια συμβάλει στην προτίμηση για συνεργασία ενώ μειώνει την πιθανότητα αποφυγής.

Υπήρχαν τέσσερις άλλες μελέτες που συζήτησαν τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, του στυλ σύγκρουσης και κάποιου άλλου παράγοντα, όπως η αποτελεσματικότητα της εργασίας ή τα κίνητρα (Aliakbari & Amiri, 2016; Barbuto, Phipps, & Xu, 2009; Macintosh & Stevens, 2007; Park & Antonioni, 2007). Αυτές οι

μελέτες έδωσαν επίσης μερικά αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Barbuto, Phipps και Xu (2009) διερεύνησαν σχέσεις μεταξύ προσωπικότητας, στυλ σύγκρουσης και αποτελεσματικότητας. Διαπίστωσαν ότι τόσο η εξωστρέφεια και η προσήνεια σχετίζονται άμεσα με τη χρήση του συνεργατικού στυλ διαχείρισης μιας σύγκρουσης, το οποίο επιβεβαίωσε την προηγούμενη δουλειά του Antonioni (1998). Διαπίστωσαν επίσης ότι τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο και τα στυλ σύγκρουσης επηρέασαν διάφορες πτυχές του επιπέδου αποτελεσματικότητας των ηγετών. Οι Park και Antonioni (2007) υιοθέτησαν μια ελαφρώς διαφορετική προσέγγιση, πρώτα διερεύνησαν πώς τα στυλ σύγκρουσης σχετίζονται με την προσωπικότητα και, δεύτερον, διερευνούν πώς το στυλ σύγκρουσης ενός ατόμου επηρεάζεται από τη στρατηγική σύγκρουσης του άλλου μέρους. Τα δεδομένα έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ συνεργασίας και συμβιβασμού με τις διαστάσεις της εξωστρέφειας και του νευρωτισμού και αρνητικής συσχέτισης με την ανοικτότητα σε εμπειρίες. Η επιβολή συνδέθηκε αρνητικά με τη προσήνεια και θετικά συσχετίστηκε με την εξωστρέφεια. Ο συμβιβασμός συσχέτιζε θετικά με τη προσήνεια, και η εξωστρέφεια αρνητικά τόσο με το συμβιβασμό όσο και με την αποφυγή.

Οι Macintosh και Stevens (2008) εξέτασαν την προσωπικότητα και τις στρατηγικές σύγκρουσης στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης πελατών. Αν και μερικά από τα αποτελέσματα έδειξαν σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και του στυλ σύγκρουσης, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Αυτό ήταν μη αναμενόμενο, καθώς κάθε άλλη μελέτη πρότεινε τουλάχιστον μία σχέση. Ωστόσο, αυτή η έρευνα περιορίστηκε σε έναν συγκεκριμένο τύπο σύγκρουσης, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Τέλος, οι Aliakbari και Amiri (2016) διαπίστωσαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είχαν επιπτώσεις στο προτιμώμενο στυλ σύγκρουσης και εκείνοι που χρησιμοποίησαν ένα στυλ συνεργασίας ή επιβολής (και τα δύο απαιτούν ένα μέτρο επιθετικότητας) επηρεάζονται περισσότερο από την εξωστρέφεια και την προσήνεια.

### **2.4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων**

Άτομα που μπορούν τόσο να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους, να δείξουν συνειδητό έλεγχο στην έκφραση των συναισθημάτων τους και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτή η ικανότητα μπορεί να είναι βοηθητική σε καταστάσεις όπου συμμετέχουν σε διαπραγματεύσεις ή καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να περιλαμβάνουν διαχείριση συγκρούσεων (Gunkel et al., 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει επίσης τις ικανότητες των ατόμων να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια, να εκτιμούν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, να διεγείρει συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Mayer και Salovey, 1997). Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνονται πιο χαλαρά και ξοδεύουν λιγότερη ψυχική ενέργεια με τα συναισθήματά τους και

έτσι είναι καλύτερα σε θέση να αντιμετωπίσουν ζητήματα με αυξημένη ένταση στο περιβάλλον εργασίας και ζωής τους (Chen et al., 201).

Προηγούμενες μελέτες που προσπάθησαν να συνδέσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με αποτελεσματικές πρακτικές στη διαχείριση συγκρούσεων (Schlaerth, Ensari, & Christian, 2013; Gunkel, Schlegel, & Engle, 2014; Shao, Doucet, & Caruso, 2014). Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου σε καταστάσεις συγκρούσεων, μπορεί να σχετίζεται περιστασιακά με ικανότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά μπορεί επίσης να επηρεάζεται από την κουλτούρα, ή πιο συγκεκριμένα, από το πλαίσιο και τους κανόνες συμπεριφοράς που απαιτούνται από την κατάσταση. Ωστόσο, οι Basogul και Özgür (2016) βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής συνιστώσας της συναισθηματικής και της χρήσης συμβιβαστικών και συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της στρατηγικής αποφυγής, υποδηλώνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιλογή στρατηγικών χειρισμού των συγκρούσεων.

Παρά τη χρήση διαφόρων μέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και μέτρων επίλυσης συγκρούσεων, υπάρχει μια γενική συναίνεση μεταξύ των μελετών ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με τη χρήση στρατηγικών συνεργασίας για τη διαχείριση συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004; Godse & Thingujam, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη συνολικά σχετίζεται με την εποικοδομητική επικοινωνία και μια πιο προσαρμοστική προσέγγιση σε καταστάσεις συγκρούσεων που καταδεικνύονται από αυξημένη επαγρύπνηση (Smith, Heaven, & Ciarrochi, 2008). Αυτό δεν ισχύει μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και ομάδες με υψηλότερους μέσους όρους EI είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν ενοποίηση όταν βρίσκονται σε διένεξη (Jordan & Troth, 2004). Ορισμένες μελέτες διαπίστωσαν ότι όλα τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων, ενώ άλλες μελέτες διαπίστωσαν συγκεκριμένα ότι η διαχείριση των συναισθημάτων κάποιου, και σε ορισμένες περιπτώσεις η κατανόηση των συναισθημάτων, συμβάλλει κυρίως στην επιλογή συνεργατικών στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004; Godse & Thingujam, 2010; Chen, Xu & Philips, 2019). Αντίθετα, η επιλογή στρατηγικών παραχώρησης ή αποφυγής σε διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων σχετίζονται είτε αρνητικά είτε όχι σημαντικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε όλες τις μελέτες (Godse & Thingujam, 2010; Chen, Xu & Philips, 2019).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1 Σκοπός έρευνας

Μέσω και της ανασκόπησης των βιβλιογραφικών αναφορών, γίνεται σαφές ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο φιλοσοφίας για τη διαχείριση των συγκρούσεων, οι οποίες συγκρούσεις αφορούν τις εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις, δηλαδή, τις συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών ιδρυμάτων.

Σκοπός της έρευνας είναι η εστίαση στους τρόπους και τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων και σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης που παρατίθεται, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις τεχνικές διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων, δεδομένου ότι οι διευθυντές αποτελούν και τις ηγετικές φυσιογνωμίες στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών καθώς και σε πιθανούς τρόπους διαχείρισης τους.

### 3.2 Μέθοδος

Σε μια προσπάθεια υπερβάσης αλλά και διεύρυνσης προγενέστερων ερευνών που εστιάζουν στην εξέταση του θεωρητικού πλαισίου, στη συγκεκριμένη περίπτωση το θεωρητικό πλαίσιο εναρμονίζεται σε συνάρτηση με τις ενέργειες της δειγματοληψίας, της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων βάσει ενός συγκεκριμένου αριθμού περιπτώσεων που ολοκληρώνουν με ένα ρεαλιστικό αποτέλεσμα την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και τη συγκεκριμενοποίηση των θεμάτων που μελετώνται-διερευνώνται(Κυριαζή, 2011).

Ο λόγος που επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για την ανάπτυξη της διερευνητικής αυτής προσπάθειας, είναι διότι αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο ποσοτικό-ερευνητικό εργαλείο καθοδήγησης και καθορισμού των μεταβλητών, που σχετίζονται με το φαινόμενο και το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διαχείριση των συγκρούσεων, ένα φαινόμενο που έχει ερευνηθεί ήδη, από αρκετές προγενέστερες έρευνες αναδεικνύοντας έτσι με τον τρόπο αυτό, τις εναλλακτικές και ποικίλες πτυχές του. Η ποσοτική έρευνα, που θα διεξαχθεί στην παρούσα μελέτη, αποβλέπει στην εξέταση των πτυχών που έχουν αναπτυχθεί στο παρελθόν(βιβλιογραφική ανασκόπηση) σε συνδυασμό, με τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν μέσω της αντικειμενικής έρευνας και της εξέτασης των στοιχείων που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στην



αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αλλά και στο σεβασμό των προσωπικών στοιχείων και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

### **3.3 Ερευνητικοί στόχοι**

Η παρούσα έρευνα, έρχεται για να συμπληρώσει με μια διαφορετική προσέγγιση, το έργο και την ανάπτυξη προγενέστερων ερευνών/μελετών, επί του ζητήματος του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Στόχος να αποδοθεί μια πιο σύγχρονη οπτική σύμφωνα και με τις απαιτήσεις που επιφέρουν τα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα. Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα θα αναφερθούν λύσεις και εναλλακτικές ιδέες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο άμεσο μέλλον της εκπαιδευτικής και σχολικής διαδικασίας. Σύμφωνα και με όλες τις ανωτέρω αναφορές τα ερευνητικά ερωτήματα(βασικοί άξονες μελέτης) της έρευνας εστιάζουν στους εξής τομείς:

1. Πώς ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων.

### **3.4 Ερευνητικά εργαλεία**

Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών καθώς και των τρόπων που υιοθετούν για τη διαχείριση μιας ενδο-εκπαιδευτικής σύγκρουσης πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία όπως είναι το φύλο, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, η επιστημονική κατάρτιση, η προυπηρεσία σε θέση ευθύνης, καθώς και οι τρόποι απόκτησης γνώσεων για την ενσυναίσθηση(επιμορφωτικά σεμινάρια, διαλέξεις και ημερίδες, βιωματικές εμπειρίες). Επιπρόσθετα, στη δεύτερη ενότητα εξετάζουμε τις συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων και στην τελευταία ενότητα διερευνούμε τον τρόπο διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, για την διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας η μέθοδος του ερωτηματολογίου αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο στην καταγραφή και συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, προσφέροντας παράλληλα στον ερευνητή, μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στην δόμηση των ερευνητικών πυλών του(Κυριαζή, 2011). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του δομημένου ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει μια σειρά καθορισμένων ερωτήσεων, με κύριο στόχο την λήψη συγκεκριμένων και σαφών απαντήσεων. Ο καθορισμός του δομημένου

ερωτηματολογίου, μπορεί να καταγράψει με ακρίβεια τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και πώς αυτός επηρεάζει την διαχείριση των συγκρούσεων. Κάθε ερώτηση στηρίζεται και ανταποκρίνεται σε ένα ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, ενώ οι ερωτήσεις τοποθετούνται κατά σειρά προτεραιότητας αλλά και ακρίβειας του περιεχομένου τους, προκειμένου οι ερωτώμενοι να αντιλαμβάνονται πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις, δηλαδή, ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε προτεινόμενες επιλογές καθορισμένες από τον ερευνητή. Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Wong & Law Emotional Intelligence Scale( WLEIS), των Wong & Law (2002), η οποία μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου. Αποτελείται από μια κλίμακα τύπου Likert, η οποία διερευνά σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή διαφωνεί ο/η ερωτώμενος/η και περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις. Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ένας διευθυντής/ντρια διαχειρίζεται τις ενδο-προσωπικές συγκρούσεις, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Rahim Organizational Conflict Inventory – II. Αποτελείται από 28 ερωτήματα και μέσω μιας 5-βάθμιας κλίμακας, τύπου Likert μελετά σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή διαφωνεί ο ερωτώμενος/η με την κατάσταση που περιγράφεται στην πρόταση.

### **3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020, στο νομό Αττικής. Η διεξαγωγή και η αποστολή των ερωτηματολογίων στους ενδιαφερόμενους πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής τους αποστολής και με τον αντίστοιχο τρόπο έγινε και η συλλογή τους από τον ερευνητή. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω των Google Forms. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, όπου κρινόταν αναγκαίο και ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με τις απαντήσεις τους, οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν μόνο για ερευνητικό σκοπό.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Περιγραφική Στατιστική**

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, καλύπτοντας μάλιστα τα 2/3 της μελέτης. Αρχικά παρουσιάζουμε κάποια βασικά περιγραφικά στοιχεία ανά είδος μεταβλητής.

Συγκεκριμένα για τις κατηγορικές μεταβλητές γίνεται παρουσίαση της συχνότητας, του ποσοστού, του έγκυρου ποσοστού (μετά την εξαίρεση των τιμών που λείπουν) και αθροιστικό ποσοστό.

**Πίνακας 1: Ποιο είναι το Φύλο σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	35	34.3	34.3	34.3
Γυναίκα	67	65.7	65.7	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, οι περισσότεροι (περίπου 70%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ενώ το 17.6% στην ηλικιακή ομάδα 41-50. Στις υπόλοιπες κατηγορίες, η αντίστοιχη κατανομή είναι αρκετά χαμηλή.

**Πίνακας 2 : Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	1	1.0	1.0	1.0
31-40	10	9.8	9.8	10.8
41-50	18	17.6	17.6	28.4
51-60	71	69.6	69.6	98.0
61 και άνω	2	2.0	2.0	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Αναφορικά με το επίπεδο Σπουδών των συμμετεχόντων στη μελέτη φαίνεται ότι άνω του 50% του δείγματος κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο, το 35% Προπτυχιακό ενώ σημειώθηκε και ένα σημαντικό ποσοστό (8,8%) που δήλωσε ότι κατέχει Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών.

**Πίνακας 3 : Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Είμαι Κάτοχος Βασικού Πτυχίου	36	35.3	35.3	35.3
Είμαι Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	57	55.9	55.9	91.2
Είμαι Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σπουδών	9	8.8	8.8	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα , φαίνεται ότι περίπου το 20 % έχει προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης 0-5 έτη, το 20% 6-10 έτη, πάνω από το 10% 11-15 έτη, το 10% 16-20 έτη και το 30% περίπου διαθέτει 25 και περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση Διευθυντή/ντριας.

**Πίνακας 4 : Χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτετε στη θέση Διευθυντή/ντριας:**

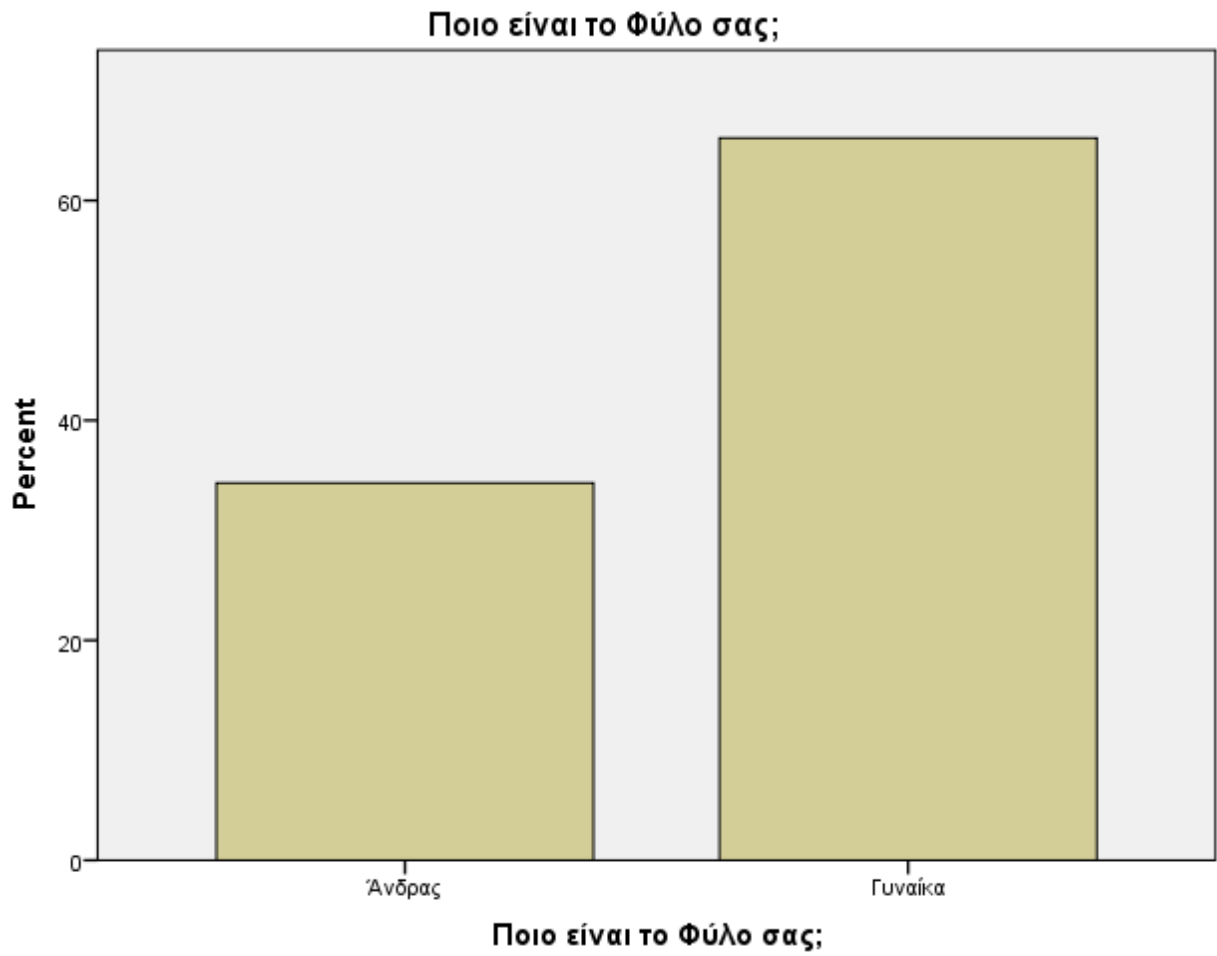
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	24	23.5	23.5	23.5
6-10 έτη	20	19.6	19.6	43.1
11-15 έτη	17	16.7	16.7	59.8
16-20 έτη	12	11.8	11.8	71.6
25 και ανω	29	28.4	28.4	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί, το 43,1% απέκτησε γνώσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων, το 33,3% μέσω βιοματικής εμπειρίας, ενώ το 23,5% δήλωσε ότι έλαβε σχετικές γνώσεις μέσω διαλέξεων και ημερίδων.

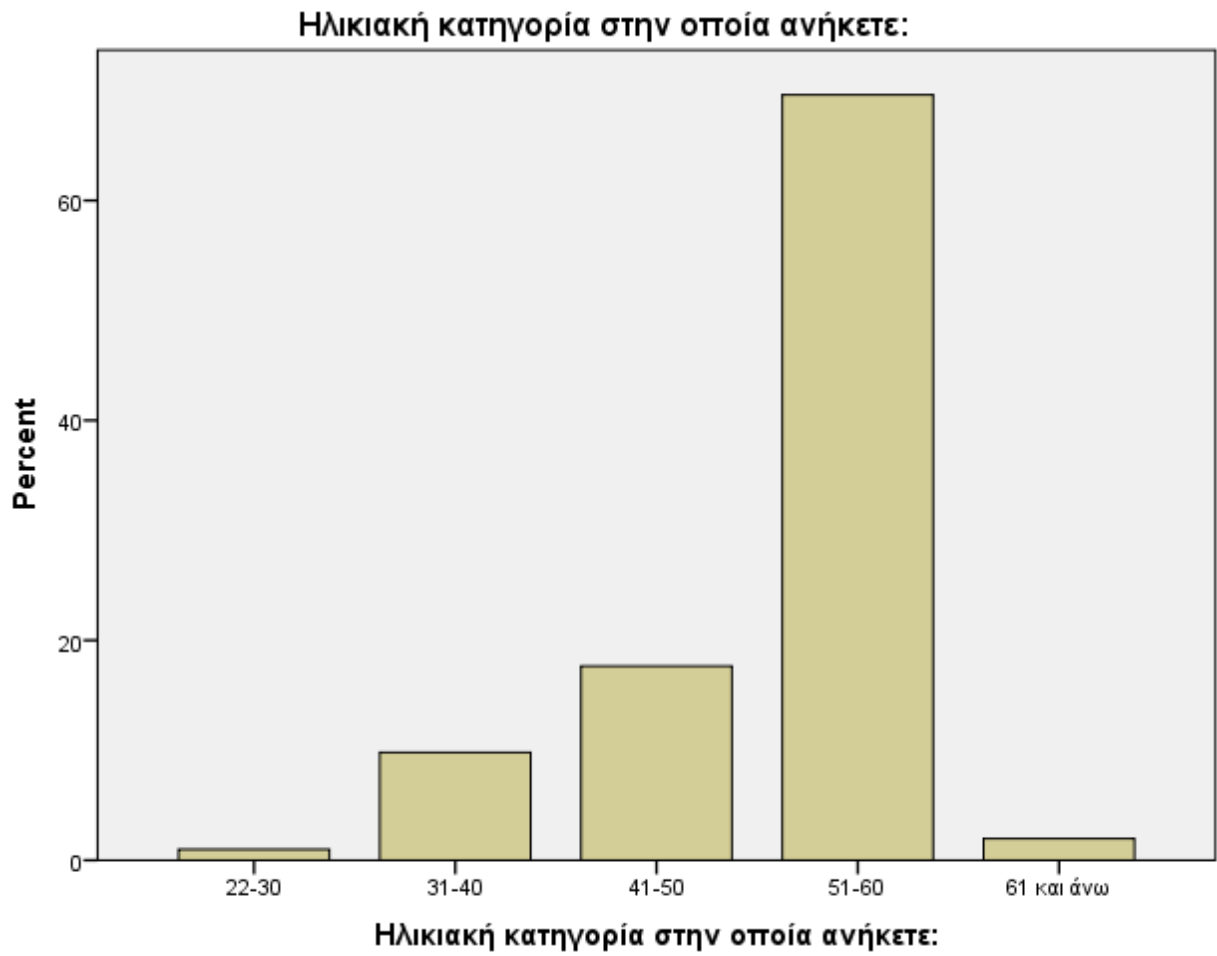
**Πίνακας 5 : Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επιμορφωτικά σεμινάρια	44	43.1	43.1	43.1
Διαλέξεις και ημερίδες	24	23.5	23.5	66.7
Βιοματικές εμπειρίες	34	33.3	33.3	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Στη συνέχεια ακολουθούν και τα σχετικά γραφήματα συχνοτήτων για καθεμία από τις κατηγορικές ερωτήσεις.

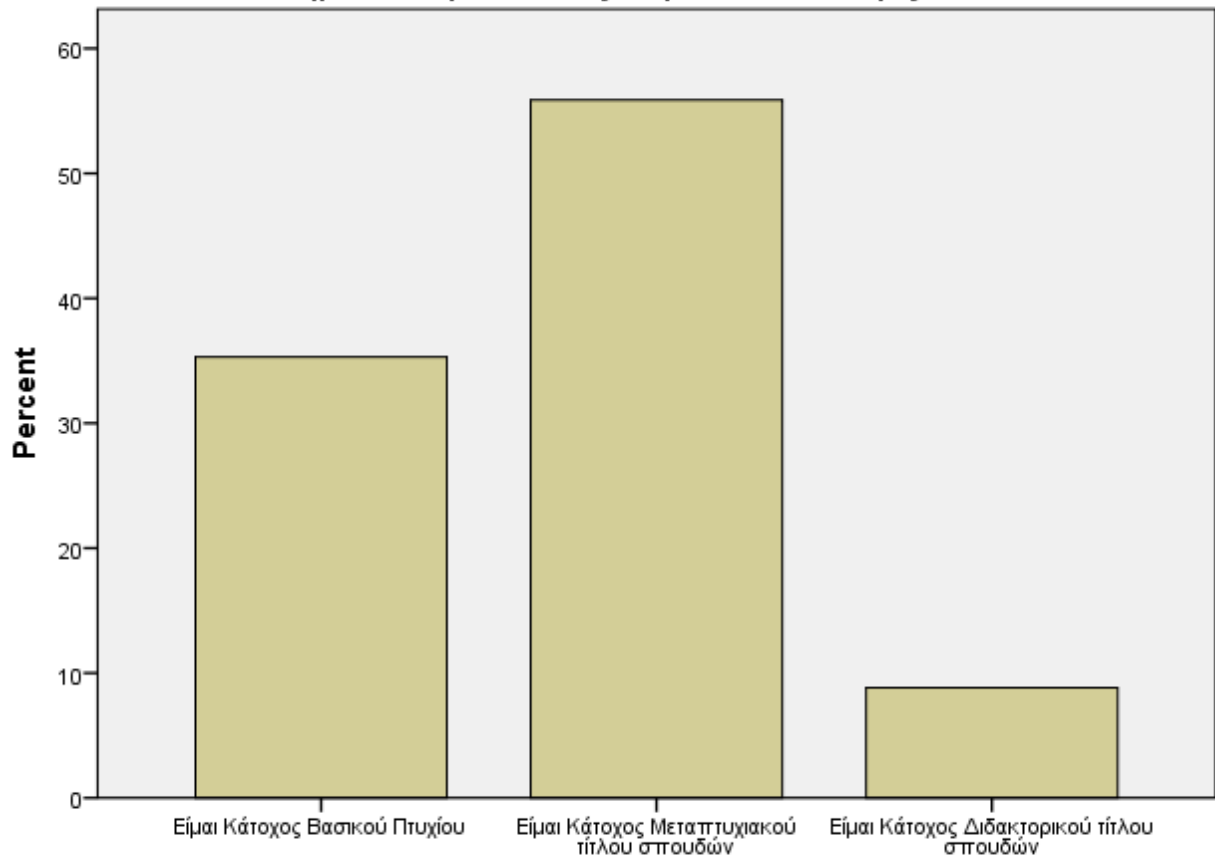


Σχήμα 1: Ποιο είναι το Φύλο σας;



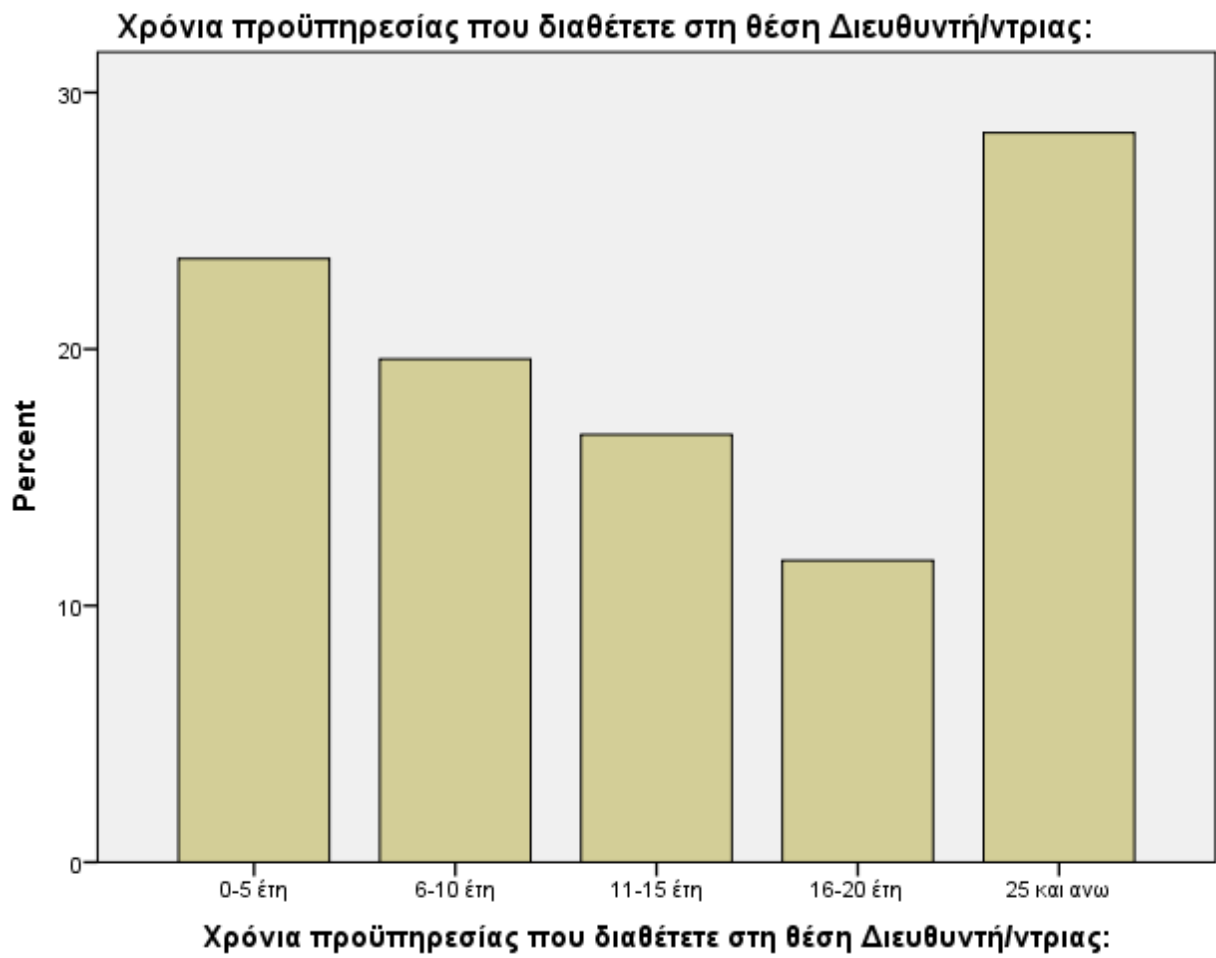
**Σχήμα 2: Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε**

Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές:



Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές:

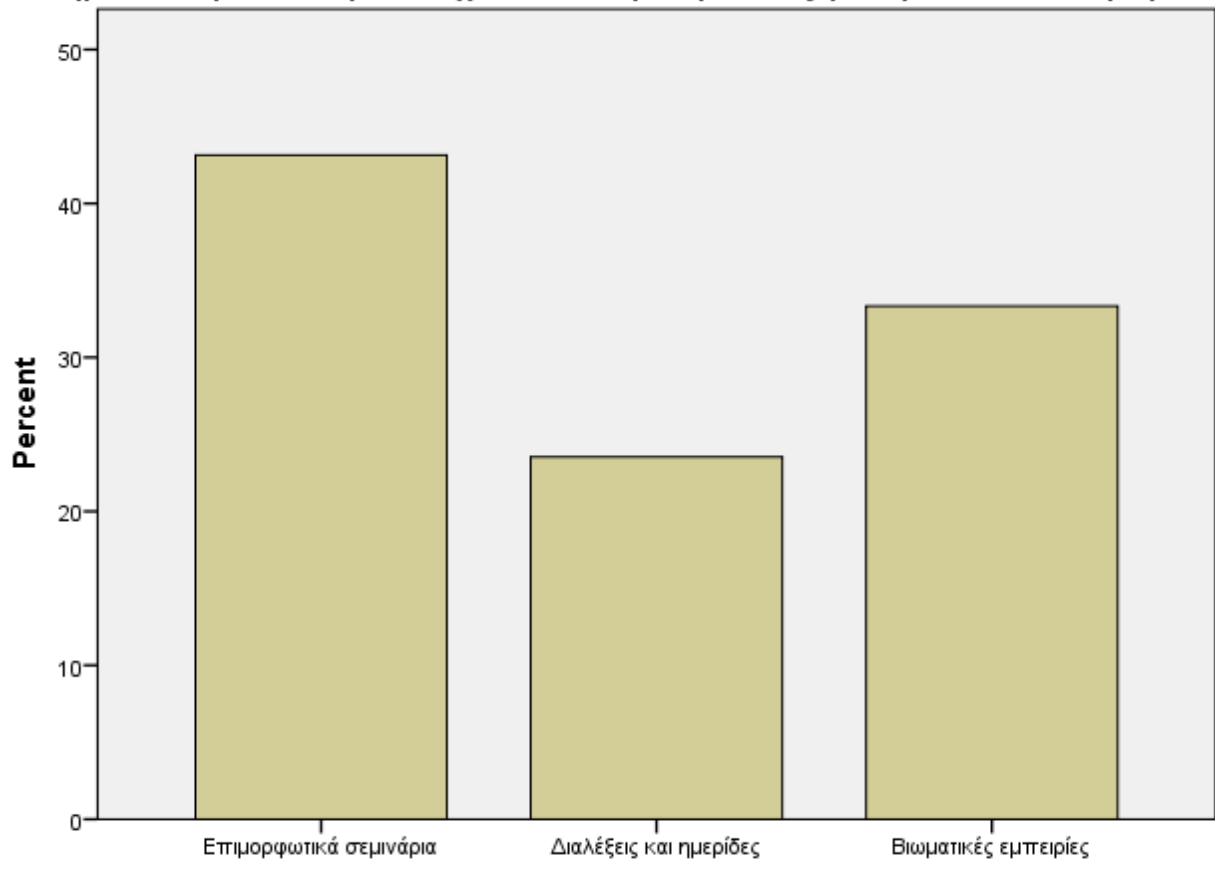
Σχήμα 3:Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές



**Σχήμα 4: Χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτετε στη θέση Διευθυντή/ντριας**



Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση:



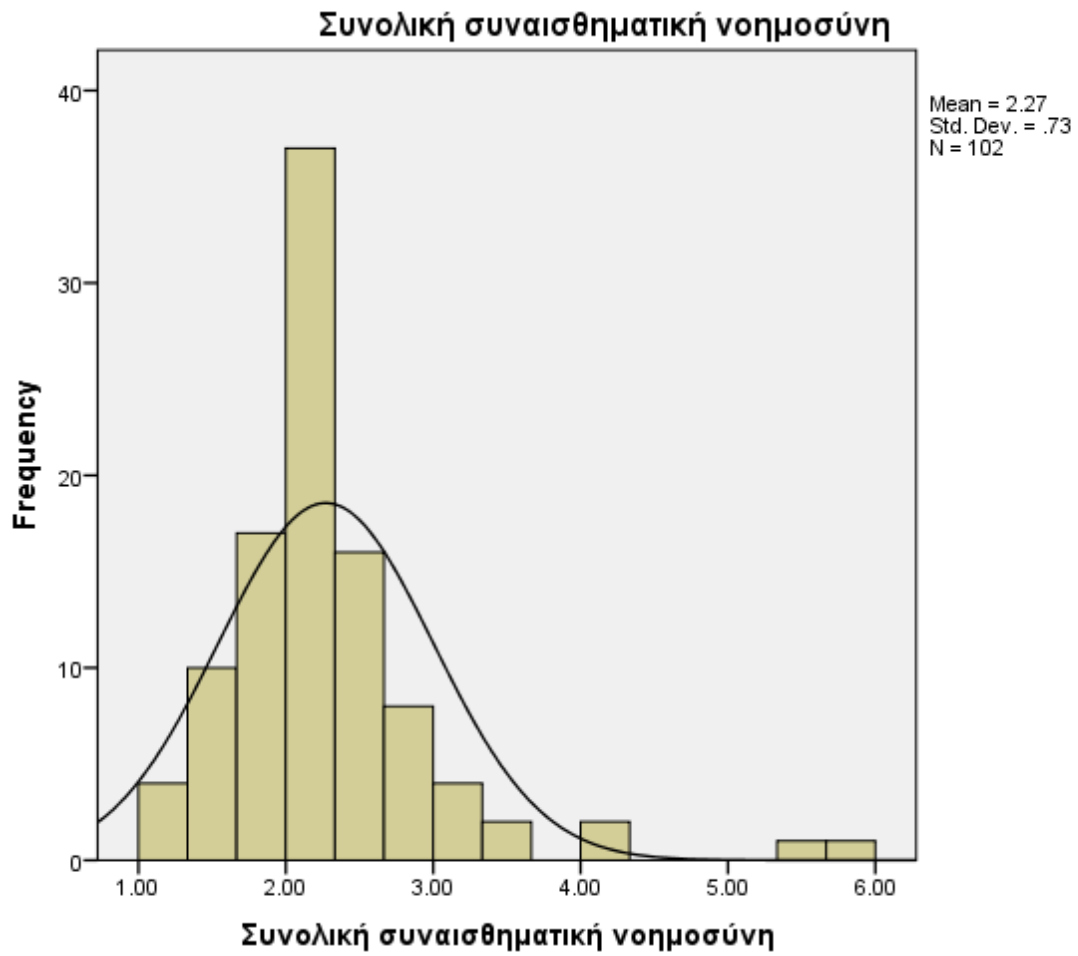
Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση:

Σχήμα 5: Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση

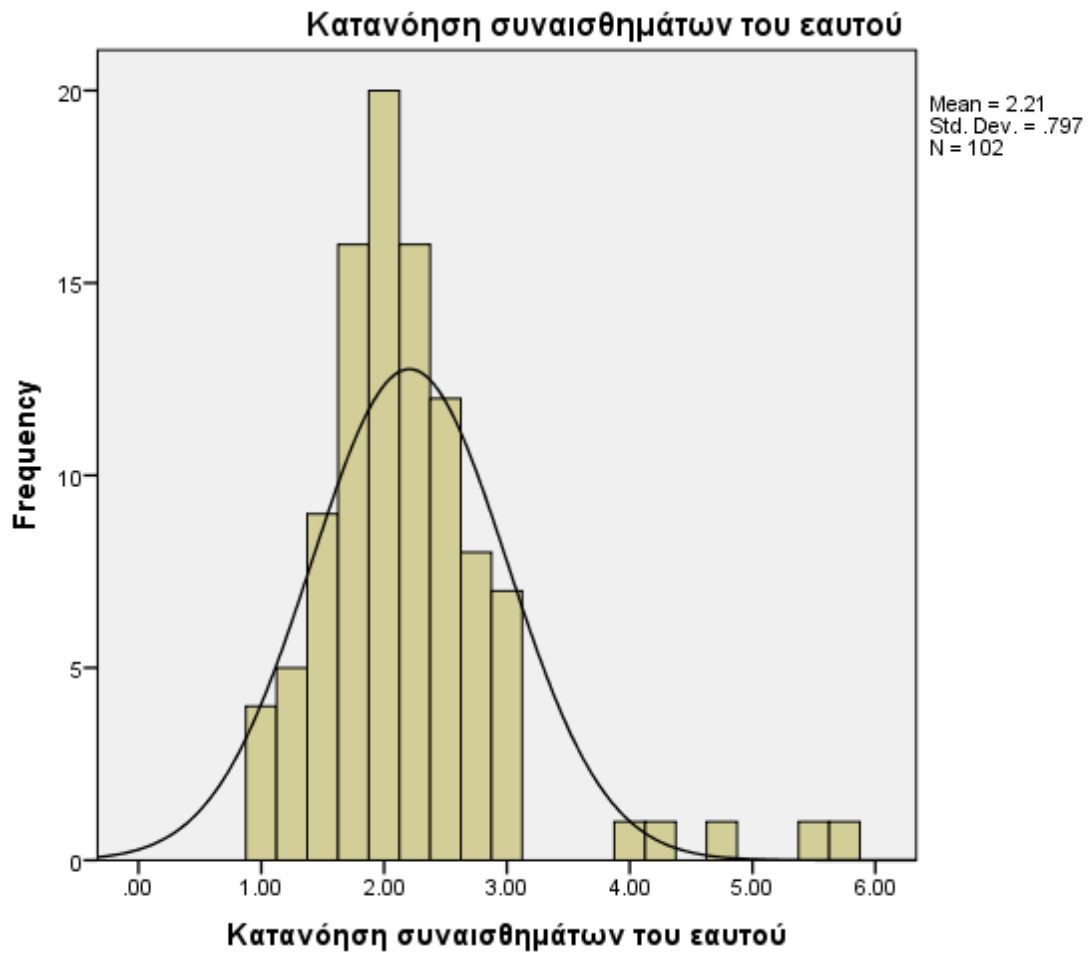
Αναφορικά με τις ποσοτικές (μετρήσιμες) μεταβλητές της μελέτης, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα τα βασικά στατιστικά μέτρα που έχουν νόημα για τον συγκεκριμένο τύπο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

**Πίνακας 6**

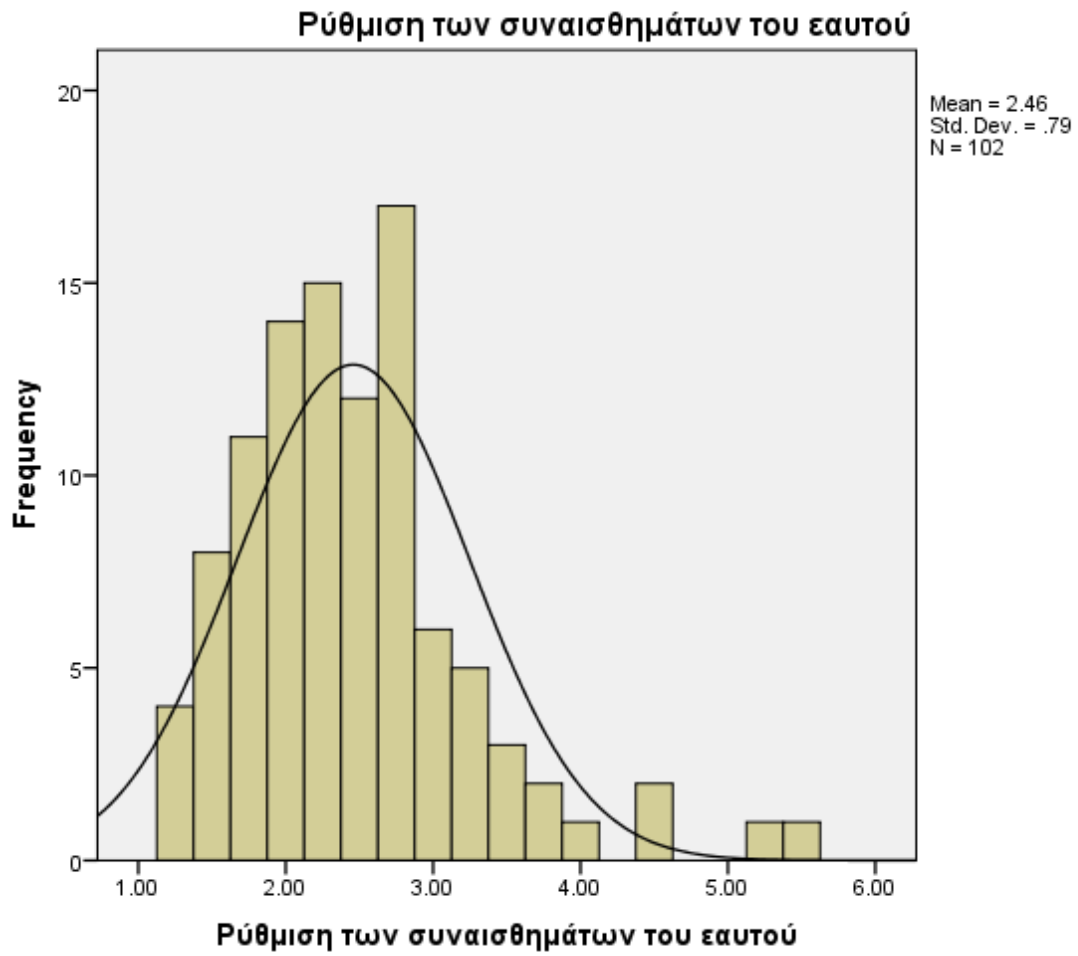
Μεταβλητή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	2.3	0.73	1.19	5.81
Κατανόηση συναισθημάτων του εαυτού	2.2	0.80	1.00	5.75
Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού	2.5	0.79	1.25	5.5
Χρήση των συναισθημάτων	2.4	0.82	1.00	6.00
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	2.1	0.79	1.00	6.00
Συνεργασία	4.5	0.51	2.88	5.00
Παραχώρηση	3.6	0.57	1.83	5.00
Επιβολή	2.4	0.78	1.17	4.67
Αποφυγή	3.2	0.77	1.50	4.83
Συμβιβασμός	4.1	0.59	2.67	5.00



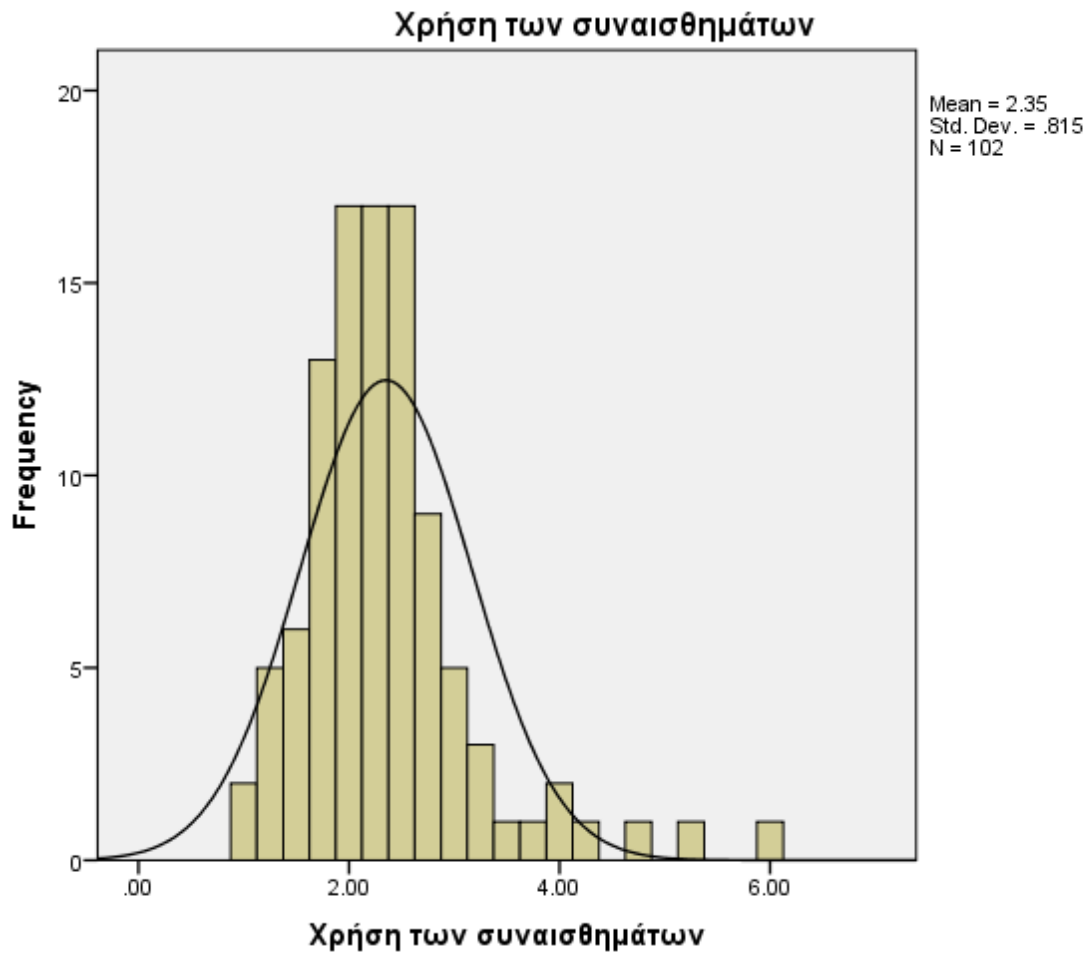
**Σχημα 6: Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη**



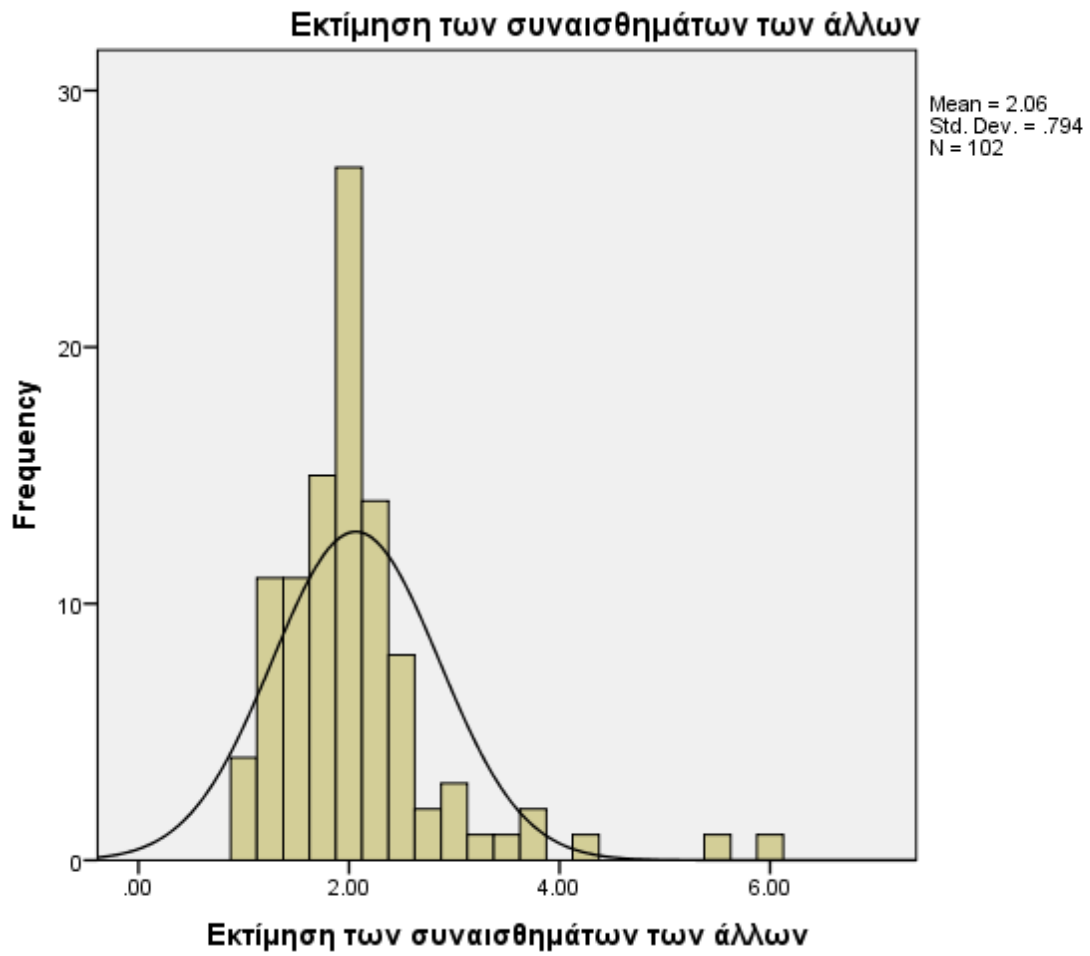
**Σχήμα 7: Κατανόηση συναισθημάτων του εαυτού**



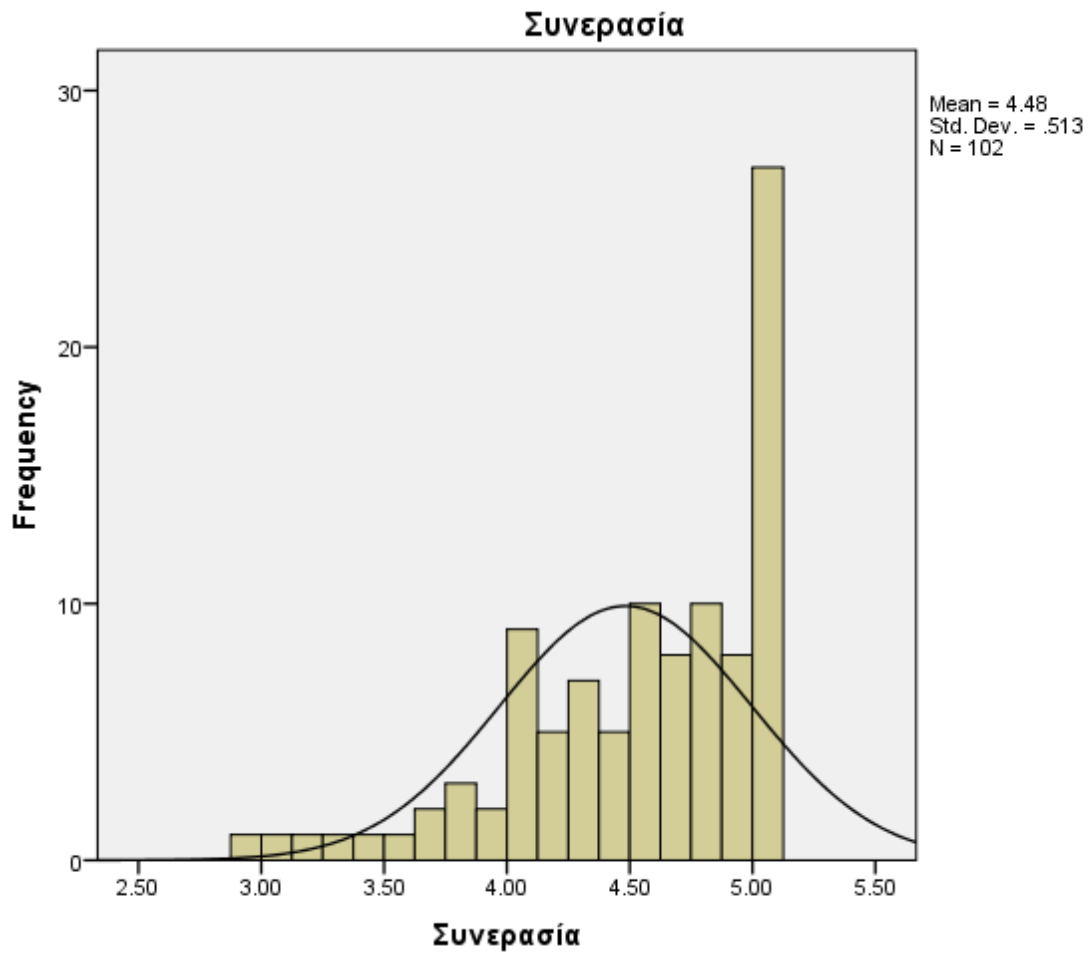
**Σχήμα 8 : Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού**



Σχήμα 9 : Χρήση των συναισθημάτων

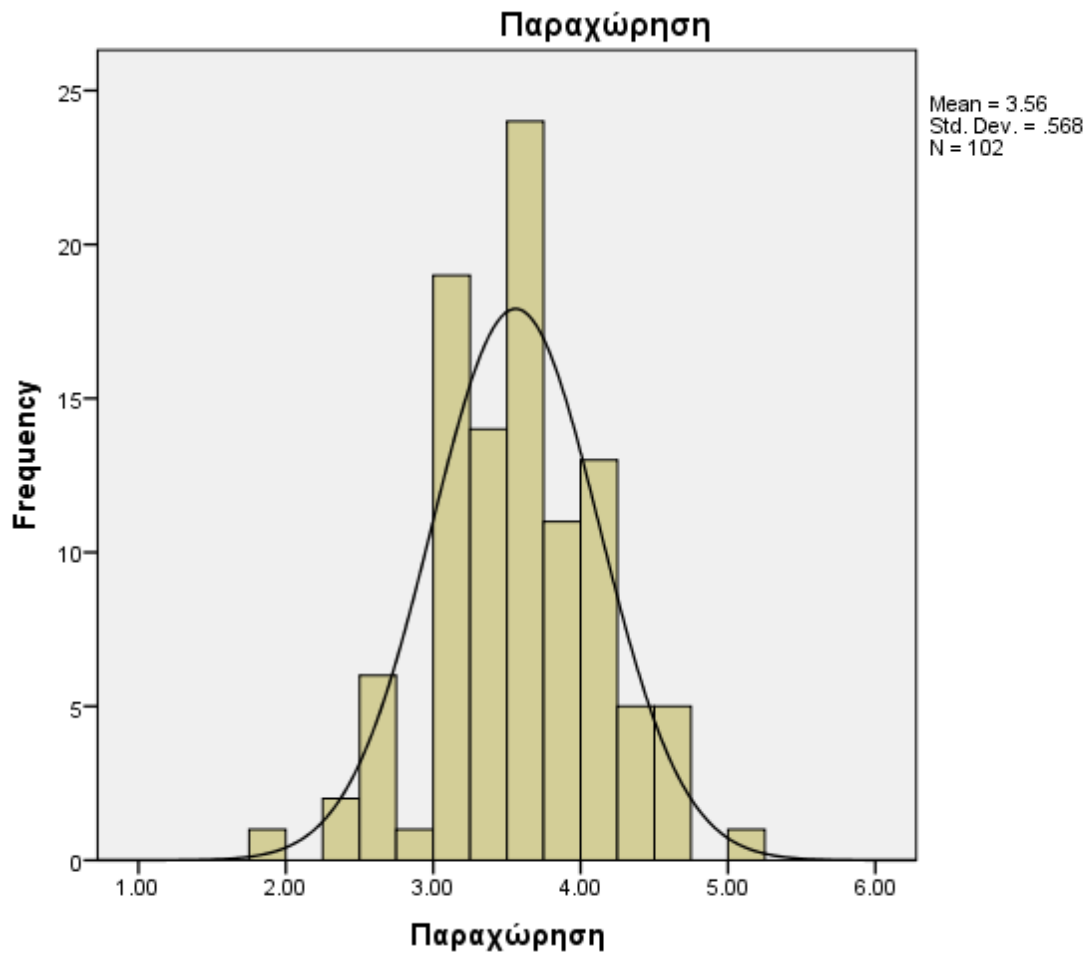


**Σχήμα 10: Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων**

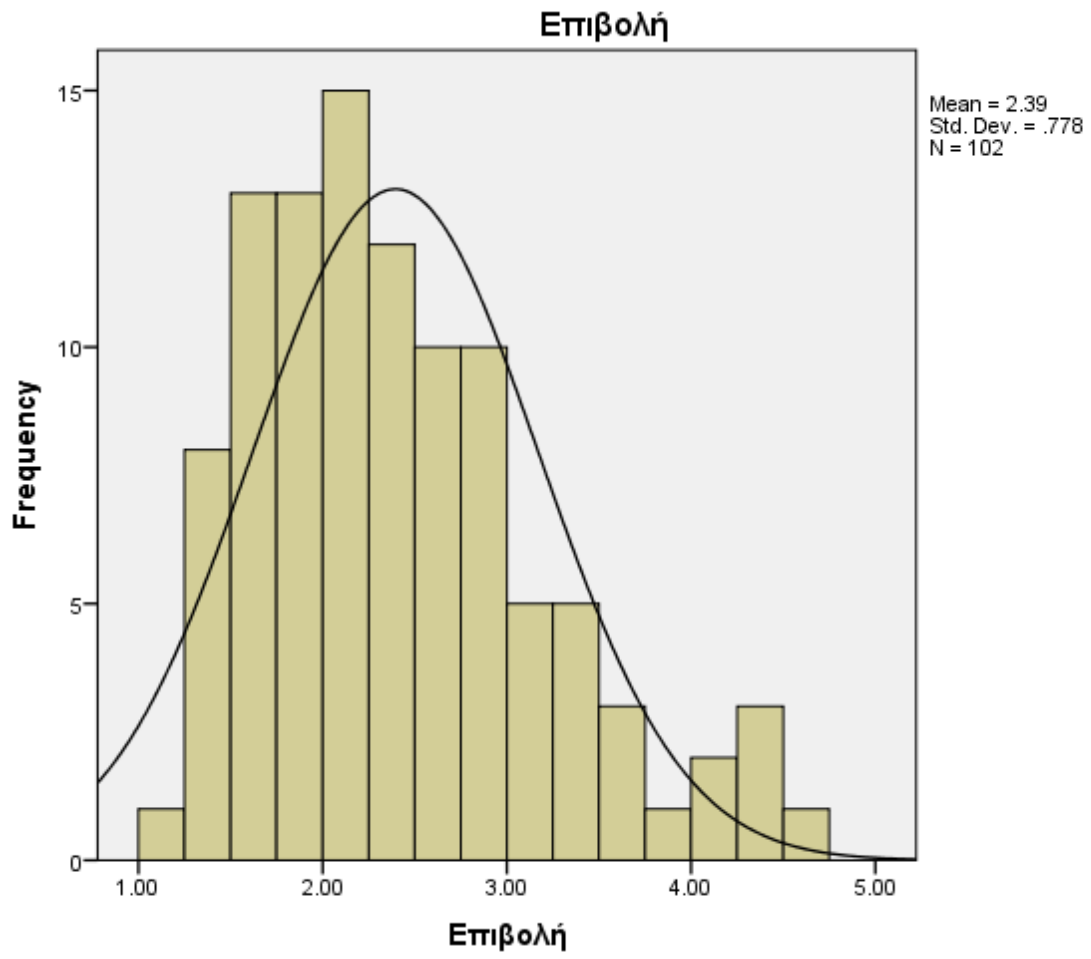


Σχήμα 11: Συνεργασία

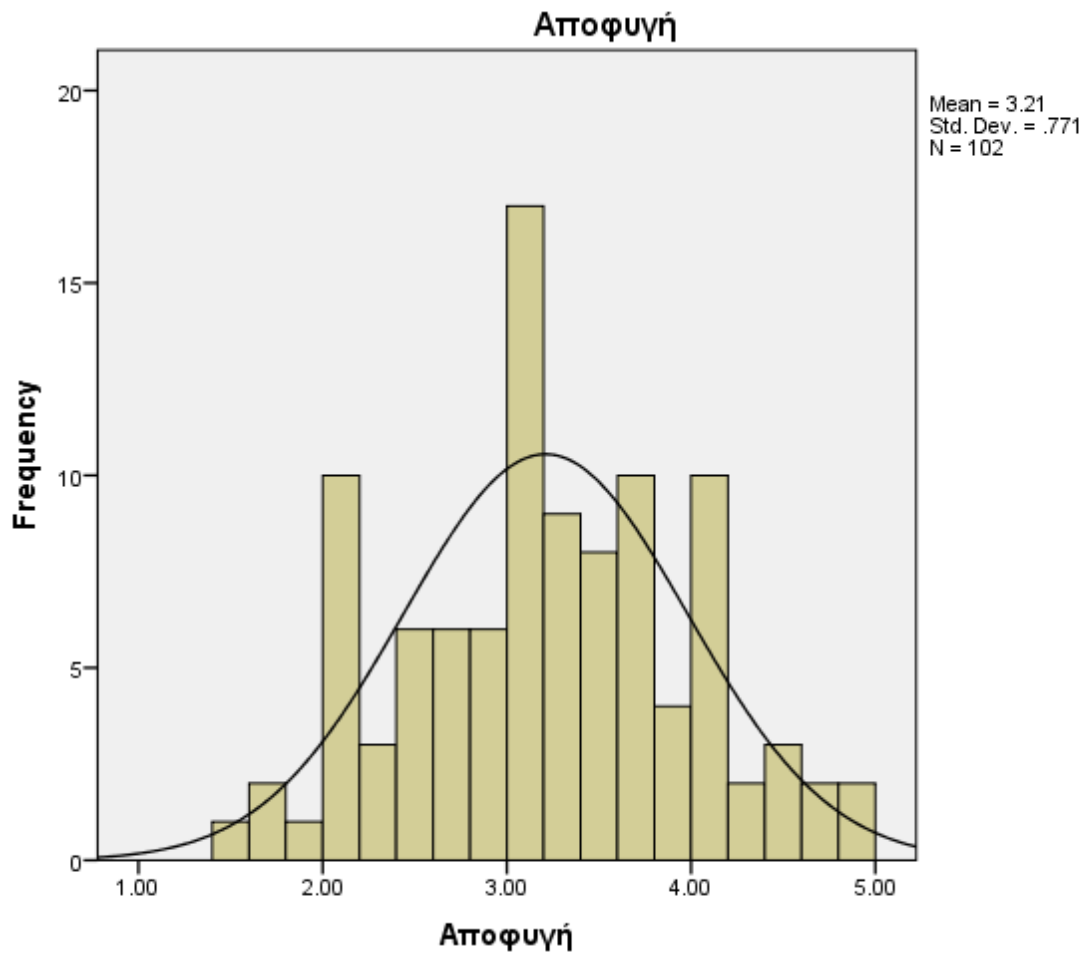




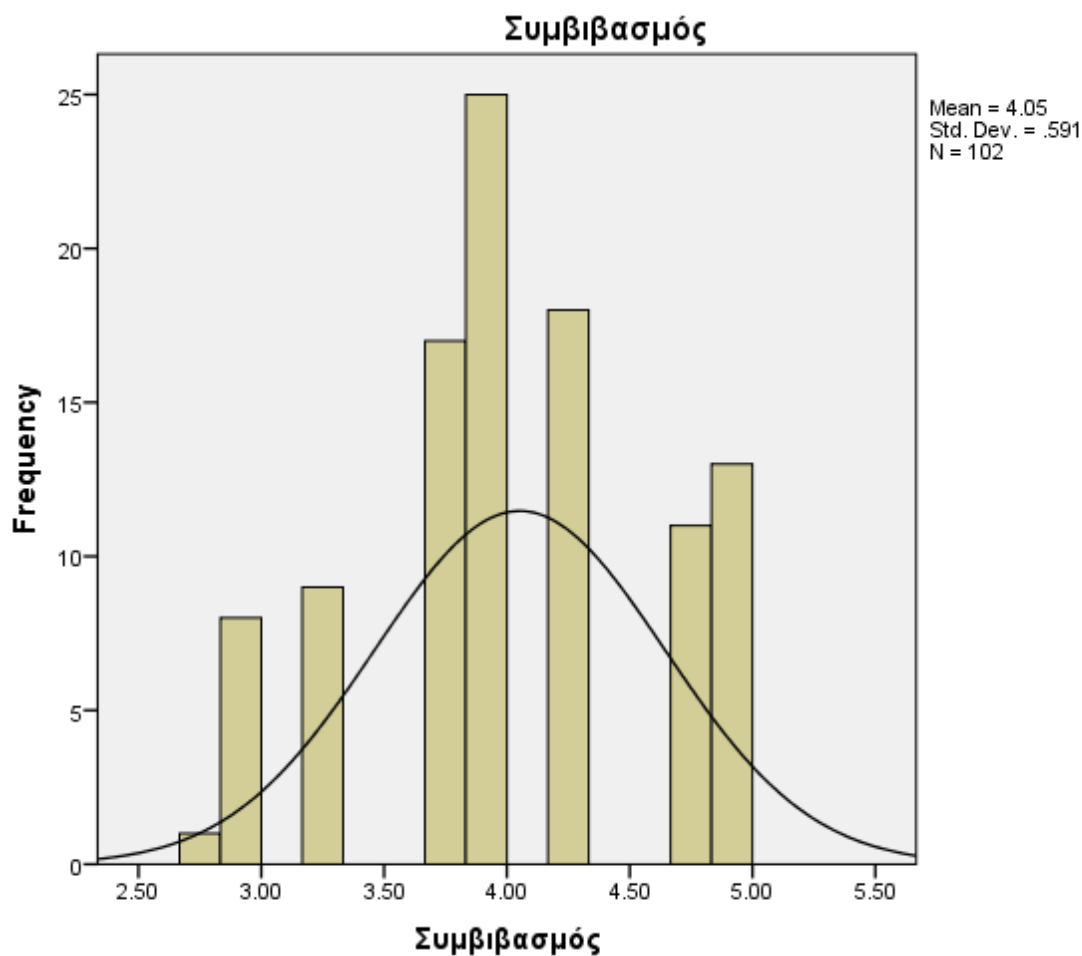
Σχήμα 12: Παραχώρηση



Σχήμα 13: Επιβολή



Σχήμα 14: Αποφυγή



Σχήμα 15: Συμβιβασμός

#### 4.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)

Ο στατιστικός έλεγχος α του Cronbach's αποτελεί έναν συντελεστή αξιοπιστίας ο οποίος είθισται να χρησιμοποιείται σαν μέτρο εσωτερικής συνέπειας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις ερευνών που πραγματοποιούνται με ερωτηματολόγιο (Allen MJ et al, 2002). Ο συγκεκριμένος έλεγχος ονομάστηκε έτσι από τον [Lee Cronbach](#) το έτος 1951, ο οποίος επιχείρησε να ασχοληθεί ευρύτερα με τους ελέγχους συντελεστών και τη συμπεριφορά αυτών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελεί έναν σταθερό και αμετάβλητο έλεγχο, καθώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, με κυριότερο την αύξηση ή μείωση των τιμών που πιθανώς εκλείπουν. Παράλληλα, σχετίζεται με το ποσοστό της μεταβλητότητας που είναι δυνατόν να ερμηνευθεί (Zinbarg et al, 2006).

Η μαθηματική έκφραση μέσω της οποίας υπολογίζεται μέσω του ακόλουθου τύπου:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

όπου K είναι ο αριθμός των συνιστωσών,  $\sigma_X^2$  η συνολική διασπορά των συνολικών σκορ που έχουν σημειωθεί και  $\sigma_{Y_i}^2$  η διασπορά των συνιστωσών i για το παρόν δείγμα ατόμων (Develles S, 1991).

Αναφορικά με το δεύτερο κομμάτι του ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας, έγινε χρήση του Στατιστικού Προγράμματος. Συγκεκριμένα, με σκοπό να δούμε κατά πόσον το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, σε σχέση πάντα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από το συγκεντρωθέν δείγμα, θεωρείται έγκυρο, εφαρμόστηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, για τις μεταβλητές που ήταν εφικτή η εφαρμογή του, καθώς θεωρήθηκε πιο κατάλληλος.

Μέσα από τον παραπάνω έλεγχο, προκύπτει μία τιμή βάσει της οποίας χαρακτηρίζεται ένα ερωτηματολόγιο ως αξιόπιστο ή μη αξιόπιστο. Πιο συγκεκριμένα, τιμές μικρότερες του 0.70 υποδεικνύουν χαμηλή αξιοπιστία ενώ όσο υπερβαίνουμε την τιμή 0.70, τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η τιμή του Alpha του Cronbach's προέκυψε ίση με 0.852, υποδεικνύοντας πολύ σημαντικό αποτέλεσμα. Δηλαδή, επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης μελέτης, άρα και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν τελικά από αυτή.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.852	15

### 4.3 Έλεγχος Συσχετίσεων

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πως μεταβάλλεται κάθε μια από τις καινούργιες μεταβλητές που δημιουργήσαμε (Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, Κατανόηση συναισθημάτων του εαυτού, Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού, Χρήση των συναισθημάτων, Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, Συνεργασία, Παραχώρηση, Επιβολή, Αποφυγή) χρησιμοποιούμε την μέθοδο της παλινδρόμησης όπου στην θέση της

εξαρτημένης μεταβλητής βάζουμε κάθε μια από τις καινούργιες μεταβλητές και στην θέση των ανεξάρτητων όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές και στην συνέχεια με την μέθοδο backward κρατάμε στο μοντέλο μας μόνο τις στατιστικά σημαντικές. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν μόνο για τις ακόλουθες μεταβλητές ως εξής:

1. Το 3% ( $R^2 = 3$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 7: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.892	.363		7.971	.000
Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε:	-.172	.098	-.172	-1.746	.084

a. Dependent Variable: Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη

Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη = 2,832 – 0,172\* (Ηλικιακή κατηγορία)

**Επεξήγηση :** Όσο νεότερος ήταν ο ερωτώμενος τόσο μεγαλύτερο σκορ στην Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη έχει και πιο συγκεκριμένα η ηλικίας 51 – 60 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,172 σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω. Αντίστοιχα όσοι είναι ηλικίας 41 – 50 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,172 σε σχέση με όσους ήταν ηλικίας 51 – 60 και 0,344 μονάδες περισσότερες σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω.

2. Το 6,7% ( $R^2 = 6,70$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 8: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
4 (Constant)	3.837	.533		7.200	.000
Ποιο είναι το Φύλο σας;	-.369	.165	-.223	-2.231	.028
Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε:	-.212	.108	-.196	-1.966	.052

a. Dependent Variable: Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού

Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού =  $3,837 - 0,369^* (\text{Φύλο}) - 0,212^* (\text{Ηλικιακή κατηγορία})$

**Επεξήγηση :** Όσο νεότερος ήταν ο ερωτώμενος τόσο μεγαλύτερο σκορ στην Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού έχει και πιο συγκεκριμένα η ηλικίας 51 – 60 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,212 σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω. Αντίστοιχα όσοι είναι ηλικίας 41 – 50 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,212 σε σχέση με όσους ήταν ηλικίας 51 – 60 και 0,424 μονάδες περισσότερες σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω.

Επίσης οι γυναίκες ερωτώμενοι έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ κατά 0,369 σε σχέση με τους άντρες.

3. Το 3,10% ( $R^2 = 3,10$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Χρήση των συναισθημάτων εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 9: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	3.058	.405		7.555	.000
Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε:	-.196	.110	-.176	-1.783	.078

a. Dependent Variable: Χρήση των συναισθημάτων

Χρήση των συναισθημάτων =  $3,058 - 0,196^* (\text{Ηλικιακή κατηγορία})$

**Επεξήγηση :** Όσο νεότερος ήταν ο ερωτώμενος τόσο μεγαλύτερο σκορ στην Χρήση των συναισθημάτων έχει και πιο συγκεκριμένα η ηλικίας 51 – 60 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,196 σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω. Αντίστοιχα όσοι είναι ηλικίας 41 – 50 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,196 σε σχέση με όσους ήταν ηλικίας 51 – 60 και 0,392 μονάδες περισσότερες σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω.

4. Το 4,90% ( $R^2 = 4,90$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 10: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	2.934	.391		7.513	.000
Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε:	-.241	.106	-.222	-2.274	.025

a. Dependent Variable: Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων = 2,934 - 0,241\* (Ηλικιακή κατηγορία)

**Επεξήγηση :** Όσο νεότερος ήταν ο ερωτώμενος τόσο μεγαλύτερο σκορ στην Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων έχει και πιο συγκεκριμένα η ηλικίας 51 – 60 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,241 σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω. Αντίστοιχα όσοι είναι ηλικίας 41 – 50 έχουν υψηλότερο σκορ κατά 0,241 σε σχέση με όσους ήταν ηλικίας 51 – 60 και 0,482 μονάδες περισσότερες σε σχέση με όσους ήταν 61 και άνω.

5. Το 4,90% ( $R^2 = 4,90$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Συνεργασία εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 11: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	4.160	.182		22.809	.000
Ποιο είναι το Φύλο σας;	.195	.106	.181	1.843	.068

a. Dependent Variable: Συνεργασία

Συνεργασία = 4,160 + 0,195\* (Φύλο)

**Επεξήγηση :** Οι γυναίκες ερωτώμενες δείχνουν μεγαλύτερο πνεύμα συνεργασίας σε σχέση με τους άντρες ομολόγους τους καθώς παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλότερο σκορ κατά 0,195 μονάδες.

6. Το 6% ( $R^2 = 6$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Παραχώρηση εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :



Πίνακας 12: Συντελεστές

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	3.075	.199		15.463	.000
Ποιο είναι το Φύλο σας;	.292	.115	.246	2.535	.013

a. Dependent Variable: Παραχώρηση

$$\text{Παραχώρηση} = 3,075 + 0,292 * (\text{Φύλο})$$

**Επεξήγηση :** Οι γυναίκες ερωτώμενες κάνουν μεγαλύτερες παραχωρήσεις σε σχέση με τους άντρες ομολόγους τους καθώς παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλότερο σκορ κατά 0,292 μονάδες.

7. Το 5,5% ( $R^2 = 5,5$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Επιβολή εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

Πίνακας 13: Συντελεστές

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	3.026	.273		11.075	.000
Ποιο είναι το Φύλο σας;	-.381	.159	-.234	-2.402	.018

a. Dependent Variable: Επιβολή

$$\text{Επιβολή} = 3,026 - 0,381 * (\text{Φύλο})$$

**Επεξήγηση :** Οι γυναίκες ερωτώμενες δεν προσπαθούν να επιβληθούν τόσο συχνά σε σχέση με τους άντρες ομολόγους τους καθώς παρουσιάζουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ κατά 0,381 μονάδες.

8. Το 4,3% ( $R^2 = 4,3$ ) της μεταβλητότητας για την μεταβλητή Αποφυγή εξηγείται από το ακόλουθο μοντέλο :

**Πίνακας 14: Συντελεστές**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	2.862	.181		15.837	.000
Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση:	.183	.086	.207	2.118	.037

a. Dependent Variable: Αποφυγή

Αποφυγή =  $2,862 + 0,183 * (\text{Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση})$

**Επεξήγηση :** Οι ερωτώμενοι που έχουν βιωματικές εμπειρίες σχετικά σχετικά με την ενσυναίσθηση καταφεύγουν συχνότερα στην μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με αυτούς που έχουν αποκτήσει γνώσεις μέσω σεμιναρίων ή ημερίδων καθώς κατά μέσο όρο το σκορ που έχουν επιτύχει είναι υψηλότερο τουλάχιστον κατά 0,183 μονάδες.

#### 4.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών καθώς και σε πιθανούς τρόπους διαχείρισης τους. Ο στόχος της δικής μου εργασίας ήταν να εστιάσω στους τρόπους και τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων και σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης που παρατίθεται, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις τεχνικές διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων, δεδομένου ότι οι διευθυντές αποτελούν και τις ηγετικές φυσιογνωμίες στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Η παρούσα έρευνα υφίσταται κάποιους περιορισμούς, στους οποίους αξίζει να αναφερθούμε. Όσον αφορά τη συγκέντρωση του δείγματος αυτό δύναται να χαρακτηριστεί ικανοποιητικό. Κατά τη διαδικασία διαμοιρασμού και αποστολής των ερωτηματολογίων χρειάστηκε να σταλούν αρκετά σε αριθμό ερωτηματολόγια , προκειμένου να λάβουμε το δείγμα των 102. Επίσης χρειάστηκε αρκετος χρόνος για να συμπληρωθεί το δείγμα, έπειτα και από τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες. Παρά τον παραπάνω προβληματισμό μας, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα είναι χρήσιμα και μπορούν να γενικευτούν. Ευελπιστούμε ότι η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει κίνητρο για αξιοποίηση και υλοποίηση της έρευνας σε ένα πιο διευρυμένο δείγμα. Μελλοντικά η παρούσα μελέτη μπορεί να συμπεριλάβει δείγματα Διευθυντών/ντριων που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια αλλά και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό το επίπεδο εκπαίδευσης παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων. Αναφορικά με τα ερευνητικά εργαλεία, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξεταστεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων και με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Agwu, M. O. (2013). Conflict management and employees performance in Julius Berger Nigeria Plc. Bonny Island. *International Journal of Academic Research in Management*, 2(4), 125–139.
2. Ahmed, I., Nawaz, M. M., Shaukat, M. Z., & Usman, A. (2010). Personality does affect conflict handling style: Study of future managers. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 1(3), 268-270.
3. Aliakbari, M., & Amiri, M. (2016). Personality, face concern, and interpersonal conflict resolution styles: A case of Iranian college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 266-271.
4. Allen, M.J., & Yen, W. M. (2002). *Introdyction to Measurement Theory*. Long Grove, IL: Waveland Press
5. Allred, A., Labat, M., Eadens, D., Labat, C., & Eadens, D. (2016). The impact of principal emotional intelligence on teacher perception of school climate. *International Research in Higher Education*, 1(2), 127-132.
6. Alzawahreh, A., & Khasawneh, S. (2011). Conflict management strategies adopted by Jordanian managers based on employees' perceptions: The case for the manufacturing industry. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(7), 147-166.
7. Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336-354.
8. Ayiro, L. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 719-746.
9. Ayoko, O.B., Callan, V.J., & Härtel, C.E.J. (2003). Workplace conflict, bullying, and counterproductive behaviors. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 283-301.
10. Barbuto Jr, J. E., Phipps, K. A., & Xu, Y. (2010). Testing relationships between personality, conflict styles and effectiveness. *International Journal of Conflict Management*, 21(4), 434-447.
11. Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

12. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds), Handbook of emotional intelligence (pp. 23-49). San Francisco: Jossey-Bass.
13. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
14. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
15. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
16. Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6, 248-254.
17. Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H. & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: demonstrating a useful self- assessment approach. *School Leadership and Management*. Vol.34. No 2. 201- 222.
18. Bercovitch, J. (1984). *Social conflicts and third parties*. Boulder, CO: Westview
19. Blake, R. A., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf.
20. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.
21. Boyatzis, R., Goleman, D., & Mckee, A. (2013). *Primal Leadership*. Harvard School Publishing.
22. Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology*, 29, 1147-1158.
23. Brewer, N., Mitchell, P. & Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (1), 78-94.

24. Brinia, V., Zimianiti, L.m & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 28–44.
25. Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford.
26. Cavanagh S. (1991). The conflict management style of staff nurses and nurse managers. *Journal of Advanced Nursing*, 16(10), 1254–1260
27. Cetin, MO., & Hacifazlioglu, O. (2004). Academics' conflict management styles, *Dogus Universities Dergisi*, 5(2), 155-162.
28. Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education*, 47(4), 410-425
29. Chandolia, E. & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455-468
30. Chaplin T. M. (2015). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. *Emotion review: journal of the International Society for Research on Emotion*, 7(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
31. Chayko, M. (2015). The first web theorist? Georg Simmel and the legacy of ‘The web of group-affiliations’. *Information, Communication & Society*, 18(12), 1419-1422
32. Chen, H. X., Xu, X., & Phillips, P. (2019). Emotional intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(2), 71-81
33. Ciarrochi, J. V., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19, 133-141.
34. Conine, T.E., & and Leskin, B. (2016). Developing emotional intelligence and conflict management skills through the 360 assessment. *Global Business and Organizational Excellence*, 35(3), 18-26
35. Coser, L. (1970). *Continuities in the study of social conflict*. New York: Free Press.
36. Cronbach LJ (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika* 16(3):297-334
37. Darling, J.R., & Walker, W.E. (2001). Effective conflict management: use of behaviour style model. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(5), 230-242.

38. De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741–749.
39. Deligiannidou, T., Athanailidis, I., Laios, A., & Stafyla, A. (2020) Determining effective leadership qualities of a school principal from the perception of PE teachers in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 3(20), 2126-2135.
40. Deng, Y., Chang, L., Yang, M., Huo, M., & Zhou, R. (2016). Gender Differences in Emotional Response: Inconsistency between Experience and Expressivity. *PloS one*, 11(6), e0158666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158666>
41. Develles RF (1991). *Scale Development*. Sage Publications. pp.24-33
42. Ebrahim, M., El, A., & Keshk, L. I. (2014). Managers' Conflict Management Styles and its Effect on Staff Nurses' Turnover Intention at Shebin El Kom Hospitals , Menoufiya Governorate. *World Journal of Medical Science*, 11(1), 132–143.
43. Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger.
44. Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
45. Fiori, M., Antonietti, J. P., Mikolajczak, M., Luminet, O., Hansenne, M., & Rossier, J. (2014). What is the Ability Emotional Intelligence Test (MSCEIT) good for? An evaluation using item response theory. *PloS one*, 9(6), e98827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098827>
46. Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (1993). *Working through conflict: Strategies, relationships, groups, and organizations*. New York: Longman.
47. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
48. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
49. Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, NY: Basic Books.
50. Gbadamosi, O., Baghestan, A. G., & Al-Mabrouk, K. (2014). Gender, age and nationality: Assessing their impact on conflict resolution styles. *Journal of Management Development*, 33(3), 245–257. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2011-0024>
51. George, G.E., Miroga, JB., & Omweri, AN. (2010). Organizational Conflict Management Strategies on Employee Job satisfaction: A Case Study of Nzoia Sugar Company. *European Journal of Business and Managemen*, 5(3), 117-186.

52. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
53. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
54. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Dell.
55. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
56. Gottfredson, L. (2011). Intelligence: What is it? *New Scientist*, 211(2819) ii-iii. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0262-4079\(11\)61531-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0262-4079(11)61531-5).
57. Greenockle, K. (2010). The new face in leadership: Emotional intelligence. *Quest*, 62, 260-267.
58. Greenockle, K. (2010). The new face in leadership: Emotional intelligence. *Quest*, 62, 260-267.
59. Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
60. Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Rodríguez-Corrales, J., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2019). A Comparison of the Ability Emotional Intelligence of Head Teachers With School Teachers in Other Positions. *Frontiers in psychology*, 10, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00841>
61. Hall, J. A., & Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 144-155.
62. Hallinger, P., & Walker, AD. (2017). Leading learning in Asia: Emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 130–146.
63. Hooge, E., & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European journal of education*, 55(2), 135–138. <https://doi.org/10.1111/ejed.12397>
64. Hopkins, MM., & Yonker, RD. (2015). Managing Conflict with Emotional Intelligence: Abilities That Make a Difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226- 244.
65. Hunitie, A. (2016). Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style Empirical Research on Public Schools in Jordan. *International Business Research*, 9(9), 168-175.



66. Iordanoglou D (2007) The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies* 1(3): 57–66.
67. Iosub, D., Laniado, D., Castillo, C., Fuster Morell, M., & Kaltenbrunner, A. (2014). Emotions under discussion: gender, status and communication in online collaboration. *PloS one*, 9(8), e104880. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104880>
68. Issah M. (2018). Change Leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open*, 8(3), 1-6.
69. Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
70. Jordan, P.J., & Troth, A.C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
71. Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
72. Korabik, K., Baril, G.L. & Watson, C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: the moderating effects of gender, *Sex Roles*, 29(5), 407-22.
73. Kuhn, T., & Poole, M. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human Communication Research*, 26(2), 558–590.
74. Kythreotis, A., Pashiaridis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
75. Lachance, J. A., & Oxendine, J. S. (2015). Redefining leadership education in graduate public health programs: prioritization, focus, and guiding principles. *American journal of public health*, 105 Suppl 1(Suppl 1), S60–S64. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302463>
76. Lather, A. S., Jain, S., Shukla, A. D., & Studies, M. (2010). Cross cultural conflict resolution styles : An extensive literature review. *Asian Journal of Management Research*, 130–146.
77. Longe, O. (2015). Impact of Workplace Conflict Management on Organizational Performance: A Case of Nigerian Manufacturing Firm, 6(2), 83–92.

78. Macintosh, G., & Stevens, C. (2008). Personality, motives, and conflict strategies in everyday service encounters. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 112-131.
79. Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 6(3), 102–114.
80. Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
81. Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
82. Mayer, J. D., & Ciarrochi, J. (2006). Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed). New York: Psychological Press.
83. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventative Psychology*, 4, 197-208.
84. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3–34). New York: Basic Books.
85. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
86. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. New York, NY: Guilford Press.
87. Moeller, C., & Kwantes, C.T. (2015). Too much of a good thing? Emotional intelligence and interpersonal conflict behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 155(4), 314-324.
88. Montes, C., Rodriguez, D., & Serrano, G. (2012). Affective choice of conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 6–18.
89. Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
90. Moynihan, L. M., & Peterson, R. S. 2001. A contingency configurational approach to understanding the role of personality in organizational groups. In B. N. Staw & R. I. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23: 327–378.

91. Muijs, D. (2011). Leadership and organizational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
92. Nelson, D. & Low, G. (2011). *Emotional intelligence: Achieving academic and career* (2nd ed.). Boston, MA: Prentice Hall.
93. Nettles, S. M. & Herrington, C. (2007). Revising the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724–736.
94. Neuman, G. A., Wagner, S. H., & Christiansen, N. D. (1999). The relationship between work- team personality composition and the job performance of teams. *Group & Organization Management*, 24(1), 28-45.
95. Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016.
96. Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.
97. Overton, A. R., & Lowry, A. C. (2013). Conflict management: difficult conversations with difficult people. *Clinics in colon and rectal surgery*, 26(4), 259–264. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1356728>
98. Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 110-125.
99. Parrish, D. (2013). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2013.842225
100. Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
101. Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
102. Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20, 135-153.
103. Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313– 320.

104. Platsidou M (2010) *The Emotional Intelligence. Theoretical Models, Measuring Methods and Applications in Education and Employment*. Athens: Gutenberg.
105. Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management journal*, 26(2), 368-376.
106. Rahim, M. A. (2011). *Managing conflict in organizations* (4th ed.). New Brunswick [N.J.]: Transaction Publishers.
107. Randel, A.E. (2002). Identity salience: a moderator of the relationship between group gender composition and work group conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 23(1) 749-66.
108. Rehman, R. (2011). The role of emotional intelligence on the relationship among leadership styles, decision making styles, and organizational performance: A review. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 409-416.
109. Robbins, S. P. (1991). *Essentials of organizational behavior*. Prentice Hall.
110. Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. K. (2007). *Fundamentals of management: essential concepts and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
111. Saeed, T., Anis-ul-Haq, Almas, S., & Niazi, G. (2014). Leadership Styles: Relationship with Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 25(3), 214–225.
112. 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.
113. Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Amityville, NY: Baywood Publishing Co., Inc
114. Schlaerth, A., Ensari, N., & Christian, J. (2013). A meta- analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 126-36.
115. Shaheryar. (2016). General Preference of Conflict Management Styles of NADRA Employees. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 5(3), 3–5.
116. Simmel, G. (1955). *Conflict and The web of group-affiliations*. Free Press.

117. Sorenson, R.L., Morse, E.A. and Savage, G.T. (1999). A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 25-44.
118. Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
119. Steen, A., & Shinkai, K. (2019). Understanding individual and gender differences in conflict resolution: A critical leadership skill. *International journal of women's dermatology*, 6(1), 50–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2019.06.002>
120. Sutschek, L.B. (2001). Conflict resolution style and experience in management: Moderating the effects of gender. *Journal of Conflict Management*, 11, 110-122.
121. Tahir, M., Farooqi, K., Arshad, F., Muhammad, H., & Khan, A. (2016). Interplay of conflict management styles with teachers' performance Interplay of Conflict Management Styles with Teachers' Performance, 1(2), 305–320.
122. Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the relationship of emotional intelligence and political skill with effective educational leadership styles. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
123. Taliadorou, N. & Pashiardis, P. (2014). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teacher's job satisfaction. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0030.pdf>
124. Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
125. Thomas, J. L., Bliese, P. D., & Jex, S. (2005). Interpersonal conflict and organizational commitment: Examining two levels of supervisory support as multilevel moderators. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2375–2398.
126. Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press
127. Tidwell, A. C. (1998). *Conflict Resolved? :A Critical Assesment of Conflict Resolution*. New York: A Cassell Imprint.
128. Weiss, J., & Hughes, J. (2005). Want collaboration? Accept - and actively manage – conflict. *Harvard Business Review*, 83(3), 1-10.

129. Widiger, T. A., & Crego, C. (2019). The Five Factor Model of personality structure: an update. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(3), 271–272. <https://doi.org/10.1002/wps.20658>
130. Wood, V. F., & Bell, P. A. (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 45(2), 126-131.
131. Zinbarg R Yovel I Revelle W McDonald R (2006). "Estimating generalizability to a universe of indicators that all have an attribute in common: A comparison of estimators for alpha". *Applied Psychological Measurement* 30:121-144

#### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

132. Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα : Μεταίχμιο.
133. Πλατσίδου, Μ. (2010), Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα, τρόποι μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και την Εργασία, Αθήνα, Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Διευθυντές/ντριες και έχει ως στόχο να εξετάσει τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή/ντριας και πώς αυτή επηρεάζει την διαχείριση των ενδο-εκπαιδευτικών συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού θα χρησιμοποιηθούν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια. Επισημαίνουμε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Επίσης να θυμάστε ότι οι απαντήσεις είναι υποκειμενικές και όχι σωστές ή λάθος. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,  
Κόλλια  
Ειρήνη

\* *Απαιτείται*

### Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ απαντήστε τις παρακάτω δημογραφικές ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στην ανάλυση αποτελεσμάτων.

1. Ποιο είναι το Φύλο σας; \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκετε: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 και άνω

3. Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Είμαι Κάτοχος Βασικού Πτυχίου
- Είμαι Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Είμαι
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σπουδών

4. Χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτετε στη θέση Διευθυντή/ντριας: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- 25 και άνω

5. Σημειώστε με ποιο τρόπο έχετε αποκτήσει γνώσεις για την ενσυναίσθηση: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Επιμορφωτικά σεμινάρια
- Διαλέξεις και ημερίδες
- Βιωματικές εμπειρίες











21. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Συμφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ Απόλυτα

Παρακαλούμε, διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση. Αμέσως μετά, σημειώστε την απάντηση, η οποία εκφράζει το πώς διαχειρίζεστε μια διαφωνία ή σύγκρουση με τους/τις συναδέλφους/ισσες σας. Προσπαθήστε, κατά την βαθμολόγηση των προτάσεων/δηλώσεων, να ανακαλέσετε όσες περισσότερες πρόσφατες συγκρουσιακές καταστάσεις μπορείτε.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ Απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

22. Προσπαθώ να διερευνώ το θέμα με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου, για την εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

23. Σε γενικές γραμμές προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων/ισσών μου. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα













44. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση. \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

45. Προσπαθώ να κρύψω τη διαφωνία μου με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου, με στόχο να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα. \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

46. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες αλληλεπιδράσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου. \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

